

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP

Juliana Fonseca de Oliveira Neri

**Possibilidades e limites do currículo escolar frente a situações de  
violência doméstica contra crianças e adolescentes: um estudo no  
Ensino Fundamental I da rede municipal de Osasco (SP)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP

Juliana Fonseca de Oliveira Neri

**Possibilidades e limites do currículo escolar frente a situações de  
violência doméstica contra crianças e adolescentes: um estudo no  
Ensino Fundamental I da rede municipal de Osasco (SP)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação: Currículo sob a orientação da Profa. Dra. Branca Jurema Ponce.

São Paulo  
2013

Banca examinadora

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>. Branca Jurema Ponce(orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Saul

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>. Viviane Nogueira de Azevedo Guerra

Dedico esse trabalho à todas e todos  
que lutaram e que lutam  
contra a degradação humana.

## Agradecimentos

A trajetória desta dissertação foi longa. Foi anterior aos corridos 22 meses do mestrado. Construiu-se por toda uma vida de magistério. Iniciou-se antes dela, em tudo o que me formou alguém que não se conforma. Iniciou-se até mesmo antes de mim. É resultado de uma história escrita por muitas histórias que me tocaram, com as quais me indignei, e vou continuar lutando para que elas não se repitam. Diante disso, os agradecimentos vão além dos que descrevo aqui. Ainda assim, alguns destaques são justos. Agradeço:

\* ao **Marcio Ricardo Neri**, meu marido, por todo o companheirismo, pela força, pelo entusiasmo, pela alegria, pela partilha dos sonhos, pela fé, pelas asas, pelo toque, pelo carinho, pelo amor que me faz ser o que sou;

\* à minha **família, amigas e amigos** por todo apoio, pelo incentivo, pela compreensão das minhas ausências (e também pela incompreensão), em especial para Mariene, minha mãe, para Ana Elza, minha avó, Andre meu irmão, minhas cunhadas Juliana e Keila, meu cunhado Marcos, minha sogra Elvira, meu sogro Antonio, minha Tia Graciana, meus primos Kauê e Verônica (além de tudo, pelas notícias do Lucas e pelas caronas), para Thalyta e Stella pela alegria, disponibilidade e compromisso em ajudar e todas as minhas primas e primos pela união, mesmo quando estamos longe;

\* à **Branca Jurema Ponce** pela primorosa e exemplar orientação acadêmica e também pela afetuosa orientação para a vida;

\* aos **Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo**, pela marcante acolhida, amorosidade, rigorosidade e criticidade;

\* aos **amigos e amigas que fiz na PUC-SP**, simplesmente por tudo;

\* às **companheiras e companheiros de trabalho e luta do Instituto Paulo Freire**, pelo aprofundamento na reflexão, pela troca de ideias, incentivo e confiança, em especial à Francisca Pini, Ângela Antunes, Alessandra Rodrigues, Sheila Ceccon, Sonia Couto, Washington Goes, Alex Vargem, Janaína Abreu;

\* às **educadoras, supervisoras e gestoras da rede municipal de educação de Osasco** que participaram da pesquisa e à **todas a todos que buscam construir no município uma Educação Cidadã e inclusiva**;

\* à **Viviane Nogueira Azevedo Guerra e Ana Maria Saul** pelos excelentes apontamentos para a pesquisa, pela rigorosidade e generosidade na qualificação;

\* à **CAPES** que tornou possível minha permanência no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

## Resumo

NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. **Possibilidades e limites da escola frente a situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes**: um estudo no Ensino Fundamental I da rede municipal de Osasco (SP). 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta pesquisa procura estudar e apontar as possibilidades e os limites do currículo escolar em relação à identificação de situações de violência doméstica contra crianças e adolescentes (VDCA), e o faz no Ensino Fundamental I do município de Osasco. Para isso, contextualiza a problemática da VDCA na perspectiva crítica, apresenta a conjuntura do município de Osasco e os principais programas que vêm sendo adotados nessa cidade nos anos pesquisados: 2011 a 2013. Apresenta o compromisso do currículo escolar no enfrentamento da VDCA, retomando a função social da escola. Utiliza grupos focais abordando o tema a partir dos diferentes sujeitos presentes na vida escolar, de modo a compreender as representações e os fatores que influenciam as práticas curriculares da escola no enfrentamento da questão. Examina nos Projetos Eco-Político-Pedagógicos (PEPPs), nos Planos de Trabalho Anuais (PTAs) e nas Avaliações Institucionais Anuais das Unidades Educacionais (UEs) como tem se dado a articulação da escola com o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança. Como resultado, apresenta possibilidades no enfrentamento da VDCA por meio das políticas públicas e de ações da escola, com sugestões para o fortalecimento da rede de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes e com propostas para ajudar na mobilização de diferentes sujeitos. A conclusão indica que se deve considerar a articulação e a atuação intersetorial e coletiva, no enfrentamento da questão da VDCA para promover uma gradativa mudança cultural que leve à consideração da criança como sujeito de direitos.

**Palavras-chave:** Prática curricular. Violência doméstica. Sistema de Garantia de Direitos. Ensino Fundamental I.

## **Abstract**

The present research aims at studying and pointing towards the possibilities and limits of the school curriculum regarding the identification of domestic violence against children and adolescents (DVCA). The research takes place in the Elementary School in Osasco city, located in São Paulo state, Brazil. For this purpose, the study contextualizes the DVCA problematic within the critical perspective, presenting the conjuncture of Osasco city as well as the main programs which have been adopted in that city from 2011 to 2013. It presents the school curriculum commitment for tackling the DVCA issue, resuming the school social function. It uses focal groups, addressing the theme from different subjects present in school life in order to understand the representations and the factors which influence the school curriculum practices in approaching the issue. The study examines how the articulation of the school occurs with the System for Guaranteeing Children's Rights in the Eco-Political-Pedagogical Projects (EPPPs), the Annual Work Plans (AWPs) and the Annual Institutional Assessments of Education Units (EUs). The findings show possibilities in coping with DVCA through public policies and school actions. Furthermore, suggestions are made for strengthening the protection network of children's and adolescents' rights, together with proposals for helping mobilizing different subjects. The conclusion highlights the relevance of considering the articulation and the collective and intersectoral action to deal with the DVCA issue in order to foster a gradual cultural change which regards the child as a subject of rights.

**Key-words:** Curricular practice. Domestic violence. System for Guaranteeing Children's Rights. Elementary School.

## Lista de siglas

AHPCE	Associação Holística de Participação Comunitária Ecológica
CGC	Conselho de Gestão Compartilhada
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CT	Conselho Tutelar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LACRI	Laboratório da Criança do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NS	Não Satisfatório
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PEPP	Projeto Eco-Político-Pedagógico
PEI	Programa de Educação Inclusiva
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PTA	Plano de Trabalho Anual
RECEI	Reorientação Curricular da Educação Infantil
RECEF	Reorientação Curricular do Ensino Fundamental
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SAEE	Sala de Atendimento Educacional Especializado
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEB	Secretaria de Educação Básica
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINAN	Sistema de Informação de Notificação de Agravo de Notificação
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UE	Unidade Educacional
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VDCA	Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes

## Lista de ilustrações e tabelas

Gráfico 1	Gráfico geral das percepções da rede de EMEF sobre a dimensão 8 (Envolvimento com as famílias e participação na Rede de Proteção Social), por segmento.
Gráfico 2	Participação da escola na rede de proteção dos direitos da criança – Escola 1
Gráfico 3	Participação da escola na rede de proteção dos direitos da criança – Escola 2
Gráfico 4	Participação da escola na rede de proteção dos direitos da criança – Escola 3

Tabela 1	Modalidade de VDCA – incidência pesquisada
Tabela 2	População por idade – Osasco

Figura 1	Violência doméstica física e sexual contra crianças e adolescentes: modelo sociobiopsicológico (4 <sup>a</sup> geração)
----------	---

## Sumário

Introdução .....	12
1 Contexto: o estado da questão.....	17
1.1 Contexto do problema da violência doméstica contra criança e adolescente (VDCA).....	17
1.1.1 Violência doméstica contra crianças e adolescentes no Brasil.....	22
1.1.2 A opinião de futuros professores sobre a prevenção de VDCA nas escolas.....	25
1.1.3 Violência contra crianças e adolescentes e VDCA: a situação da região metropolitana oeste de São Paulo e do município de Osasco.....	27
1.2 O município de Osasco .....	29
1.2.1 Dados geográficos do município de Osasco.....	29
1.2.2 Principais programas do município no enfrentamento à VDCA.....	31
2 O currículo escolar e o enfrentamento da violência doméstica contra a criança .....	35
2.1 O currículo.....	35
2.2 A violência doméstica.....	46
2.3 O enfrentamento da violência doméstica contra a criança e o currículo escolar no Ensino Fundamental I .....	50
2.3.1 A aprendizagem significativa e a VDCA .....	53
2.3.2 Educação em Direitos Humanos, função social da escola e qualidade socialmente referenciada .....	59
2.3.3 A escola municipal de Osasco e o Sistema de Garantia de Direitos .....	63
3 Análise de dados coletados em Osasco .....	66
3.1 Metodologia e contexto da pesquisa .....	66
3.2 Currículo escolar e VDCA: o que os documentos e os grupos focais	

revelaram.....	69
3.3 O que a experiência de Osasco permite concluir .....	96
4 Construção de possibilidades no enfrentamento da VDCA nas políticas públicas e na escola.....	100
4.1 Encaminhamentos de casos com indícios de VDCA .....	101
4.2 Fortalecimento da rede de proteção .....	105
4.3 Propostas de mobilização .....	109
5 Considerações finais .....	115
Referências .....	117
Anexos .....	123

## **Introdução**

A escola tem se deparado com desafios que estavam escamoteados no modelo excludente de educação segregadora e elitista que predominou no Brasil até os anos 1990. Em razão da entrada de novos sujeitos na educação pública brasileira, a escola se vê desafiada a repensar o seu currículo e a sua função social. Um grande desafio está na forma de lidar com a violência contra a criança, principalmente a violência que se dá onde ela deveria ser mais protegida: no ambiente doméstico. A violência doméstica contra a criança impacta o currículo escolar e deixa de impulsioná-lo a exercer sua função social, colocando o assunto em pauta, articulando-se com uma rede de proteção, engajando-se no enfrentamento à questão. Quando a escola silencia, ignorando os pedidos de socorro de crianças que emitem sinais de que algo está prejudicando seu desenvolvimento, o currículo escolar trai seus próprios objetivos de busca.

O Estado brasileiro, que tem acatado as pressões internacionais e a pressão dos movimentos da sociedade civil organizada para cuidar da infância (por exemplo com a redução considerável das taxas de mortalidade infantil), continua oferecendo um atendimento precarizado, setorializado e desarticulado em casos de violência doméstica notificados. Chama a atenção o descaso com a criação e efetivação de políticas públicas que enfrentem o problema. O Estado brasileiro não produz dados para conhecer o tamanho e as especificidades do problema, pois não gera dados oficiais específicos de quantos e quais tipos de violência contra a criança têm ocorrido no ambiente doméstico.

Além da escassa produção de dados específicos de violência doméstica contra a criança, há uma expectativa de números elevados de casos que não são notificados. Isso tem acontecido porque ainda predomina uma concepção de infância que também contradiz as últimas conquistas da legislação nacional.

Ao longo de minha trajetória profissional, em todos os trabalhos que desenvolvi, me deparei com casos de crianças vítimas de violência doméstica, suas dificuldades de aprendizagem (cuja causa apresentava relação estreita com os efeitos da violência doméstica), os encaminhamentos dados pelas instituições, o desdobramento dos casos na articulação com o Sistema de Garantia de Direitos e principalmente com a dificuldade de abordar tal temática com crianças e familiares, incluindo a violência doméstica no currículo da escola.

AZEVEDO e GUERRA (1998) já apontavam (após levantamento da produção acadêmica dos 50 anos anteriores nas principais universidades de São Paulo) que as pesquisas brasileiras em relação a essa temática eram marginais (representavam 0,15% da produção global do período), rarefeitas (começaram a se intensificar um pouco a partir dos anos 1980), clandestinas (até então, somente 13,6% dos trabalhos analisados haviam sido publicados) e desinteressadas (68,1% dos trabalhos produzidos têm caráter descritivo, explicativo, sem se comprometer com sua proscricção).

Diante dessa situação, esta pesquisa se faz necessária para analisar a relação entre o currículo escolar e o enfrentamento à violência doméstica cometida contra crianças, investigando sobre como a escola tem lidado com estas concepções de infância, que ações tem planejado, como tem se articulado com a rede de proteção à infância e com o Sistema de Garantia de Direitos numa tentativa de identificar possibilidades e limites da escola diante de situações de VDCA na busca para reverter este quadro e construir uma educação crítica, cidadã, baseada em princípios da educação em Direitos Humanos.

O lócus desta pesquisa é o município de Osasco, devido ao elevado índice de violência contra a criança e o adolescente e as iniciativas que o município tem realizado em suas unidades educacionais (UEs) com a criação de projetos que visam superar esta situação. A escolha do local e o contato com alguns dados foram influenciados também pela aproximação que tive com o município, por trabalhar no Instituto Paulo Freire (IPF), que prestou assessoria para Osasco de 2007 a 2013 em programas e projetos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (no qual atuei como educadora e coordenadora pedagógica) e com o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente.

Em busca de efetivar os objetivos propostos, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa por contemplar o objeto como um dado possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000). Neste sentido, mostrou-se oportuna a prévia coleta de dados quantitativos do contexto amplo do país, da região metropolitana oeste de São Paulo e do município de Osasco, para ter uma visão panorâmica da situação antes de analisá-la qualitativamente no âmbito da escola municipal de Osasco.

Para analisá-la na escola, foi realizada uma pesquisa documental a fim de conhecer o que está planejado nas UEs em relação ao enfrentamento destas

questões e como a comunidade escolar tem avaliado institucionalmente essas problemáticas. Para isso, foi feita uma análise dos Projetos Eco-Político-Pedagógicos (PEPPs) das unidades pesquisadas e como estes projetos têm sido organizados em ações de enfrentamento para serem realizadas no ano corrente, registradas em seus Planos de Trabalho Anual (PTA). Também foram analisadas as avaliações institucionais de 2012 de cada uma das UEs envolvidas na pesquisa. Houve a tentativa de coleta de dados quantitativos de casos em cada UE, mas esta foi prejudicada devido à rotatividade de professores (muitos haviam chegado nas escolas pesquisadas no início do ano em que se realizaram os diálogos com as escolas e as sessões de grupo focal) e à troca de gestão da Secretaria de Educação, à troca de grupos de escolas por supervisores e à troca de gestores das UEs, gerando uma imprecisão nos dados informados pelas escolas.

Foram realizadas sessões de grupos focais com professoras, gestoras e supervisoras das escolas cujos documentos foram analisados para obter dados mais detalhados sobre os desdobramentos do enfrentamento da questão.

Nas sessões de grupo focal, foram colhidos elementos importantes sobre a realidade, o que permite, para além da análise da pesquisa, um levantamento de temas geradores que podem ser indícios para a Secretaria da Educação a respeito de temas a serem abordados em futuros círculos de cultura de formações com os Conselhos de Gestão Compartilhada (CGCs), educandos, gestores, professores e funcionários.

As professoras participantes dos grupos focais foram selecionadas pelo critério de atuarem no Ensino Fundamental, preferencialmente com educandos de 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos em UEs que comunicaram aos supervisores de ensino e aos técnicos da Secretaria da Educação (SE) suspeitas ou encaminhamentos de casos de violência doméstica contra crianças em 2012. Outro fator importante para o recorte dos sujeitos da pesquisa são os projetos realizados nas escolas do município que alcançaram esta faixa etária em 2012, tais como o “Sementes de Primavera”, “Escolinha do Futuro”, “Escola Vai para Casa” e “Salas de Apoio Pedagógico (SAP)”. Tais projetos promovidos pelo município relacionam-se de alguma maneira com o enfrentamento da questão, seja no âmbito da conscientização sobre os direitos da infância, sobre o levantamento de informações na casa dos educandos e a conscientização das famílias em relação à existência do problema e necessidades de encaminhamentos, seja no apoio pedagógico a crianças com dificuldades de

aprendizagem, desencadeadas muitas vezes por uma situação de violência doméstica, conforme será descrito em subcapítulo adiante.

A saída a campo para a coleta de dados se deu entre abril e maio de 2013, período de início de ações de uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação, que assumiu o cargo em janeiro de 2013; início também de novas gestoras nas UEs; de troca de escola por professoras, mudança de grupos de escolas acompanhadas por cada supervisor e finalização do Plano de Trabalho Anual de 2013 das escolas da rede municipal. Todos estes fatores influenciaram diretamente nos tempos da pesquisa, bem como na precisão de dados quantitativos fornecidos pelas UEs e pelas supervisoras.

Os resultados desta pesquisa serão distribuídos em capítulos, organizados para caracterizar a violência doméstica contra a criança e o adolescente, apresentando seu contexto geral e destacando também algumas iniciativas do município na organização de programas e projetos que visam direta ou indiretamente ao enfrentamento da questão. Em seguida, será apresentado um capítulo que aborda a relação entre o currículo escolar e o enfrentamento da violência doméstica cometida contra a criança, destacando o currículo e a VDCA numa perspectiva crítica, o enfrentamento da violência doméstica contra a criança no Ensino Fundamental I, aprofundando a reflexão sobre aprendizagem significativa, Educação em Direitos Humanos, função social da escola e qualidade socialmente referenciada e Sistema de Garantia de Direitos. No capítulo seguinte, apresenta-se a análise dos dados coletados em Osasco, nas sessões de grupos focais, nos questionários respondidos pelas participantes de grupos focais, nos planejamentos disponibilizados pelas escolas e nas avaliações institucionais de 2012 dessas escolas. No quarto capítulo são sistematizadas as propostas que surgiram ao longo da pesquisa, tanto para o trabalho nas escolas quanto para a elaboração e efetivação das políticas públicas para prevenção e encaminhamento de casos com indícios de VDCA.

Pretende-se que esta pesquisa também deixe mais nítidas algumas formas pelas quais a escola possa trabalhar com a temática, encaminhar adequadamente os casos de violência doméstica, além de fortalecer a rede de proteção à criança, qualificar a militância dos profissionais da educação comprometidos com o enfrentamento de situações de degradação humana, reforçar a luta para que o sofrimento de milhares de crianças não seja mais silenciado e, principalmente,

contribuir para a construção de outro mundo possível: menos violento, mais justo e humano.

## 1 Contexto: o estado da questão

### 1.1 Contexto do problema da violência doméstica contra criança e adolescente (VDCA)

Pesquisas na área de direitos humanos, serviço social, saúde e psicologia demonstram altos índices de casos de violência e violência doméstica contra a criança e o adolescente (VDCA) notificados no Brasil. A VDCA precisa ser analisada de forma contextualizada, numa perspectiva crítica, diante das implicações que a envolvem. Além disso, chama a atenção a expectativa de casos não notificados, silenciados por uma cultura omissa que naturaliza a violência contra a criança.

Guerra (1998, p. 32-33) conceitua a VDCA, destacando que ela representa

[...] todo ato de omissão, praticado por pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à 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 crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Nesse sentido, vale conceituar também o que se entende por cada tipo de violência doméstica. Segundo Azevedo e Guerra (2012),

- Violência física: corresponde ao emprego de força física no processo disciplinador de uma criança. Toda ação que causa dor física na criança: desde um simples tapa até o espancamento fatal representam um só *continuum* de violência.
- Violência sexual: Todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre um ou mais adultos (com relação de consanguinidade, afinidade e/ou responsabilidade quanto à vítima) e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança/adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou a de outra pessoa.
- Violência psicológica: Também designada como “tortura psicológica”, ocorre quando os pais ou responsáveis constantemente depreciam as crianças e ou adolescentes, causando-lhes grande sofrimento mental. Ameaças de abandono também podem tornar uma criança medrosa e ansiosa, podendo representar formas de sofrimento psicológico.
- Violência negligencial: Configura-se quando os pais ou responsáveis falham em termos de prover as necessidades físicas, de saúde, educacionais, higiênicas de seus filhos e/ou de supervisionar suas atividades, de modo a prevenir riscos e quando tal falha não é o resultado das condições de vida além do seu controle. A negligência pode assumir várias formas:
  - Física: não há roupas adequadas para uso, não recebe alimentação

suficiente.

–Supervisão: a criança é deixada sozinha, sujeita a riscos.

–Higiênica: quando a criança vivencia precárias condições de higiene.

–Educativa: os pais não providenciam o substrato necessário para a frequência à escola.

–Médica: (incluindo a dentária) as necessidades de saúde de uma criança não estão sendo preenchidas.

- Violência fatal: Atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsáveis em relação a crianças e/ou adolescentes que – sendo capazes de causar-lhes dano físico, sexual e/ou psicológico – podem ser considerados condicionantes (únicos ou não) de sua morte.
- Violência testemunhal: De Violência Conjugal em nível do casal, geralmente considerada Violência Doméstica contra Mulher, embora existam casos em que o Homem é a vítima. [Também é] Violência Doméstica contra Criança e Adolescente (VDCA), na medida em que estes últimos testemunham a Violência sofrida em casa por adultos – referência.

Pesquisas internacionais revelam que em cerca de 90% dos casos de violência fatal há uma história prévia de VDCA imposta à vítima, seja violência psicológica, negligencial, física, sexual, fatal ou testemunhal. Com este dado, pode-se inferir que estas mortes poderiam ter sido evitadas se alguma atitude formativa, de orientação às famílias ou de intervenção do Estado fossem realizadas em casos de violência doméstica.

Além dos casos de VDCA registrados, sabemos que muitos ainda são silenciados por uma sociedade omissa que naturaliza a violência contra a criança – o que impede que tenhamos números reais e, conseqüentemente, maior atenção no investimento em políticas públicas voltadas para o problema.

Essa dessensibilização para com a infância se explica pelo fato de a ideia de infância ser historicamente muito recente. Na antiguidade clássica, a concepção de autoridade despótica presumia obediência incondicional dos filhos aos pais. Até a modernidade, a criança era vista como um bem, insignificante e descartável, o que explicaria algumas práticas vigentes na época e que, hoje, nos parecem chocantes. Até o fim do século XVIII, persistia o infanticídio tolerado, ainda que tivesse sido severamente proibido pela Igreja a partir da queda do Império Romano (século V). Antes de se desenvolver o sentimento de infância, vigorava uma certa indiferença para com a criança, pois era entendida como um ser transitório (etapa da vida rapidamente superável) e descartável (alta probabilidade de morrer em tenra idade). Essa concepção permitia que o infanticídio continuasse secretamente tolerado e praticado. Com a instituição de códigos penais, essa prática passa a ser considerada crime, possibilitando seu registro médico-legal. Ambroise Auguste

Tardieu (1818-1879), professor de Medicina Legal na Universidade de Paris, publica em 1860 um artigo analisando 32 casos (dentre eles 18 mortos) que revelaram o que a sociedade da época preferia negar: que muitas crianças mortas em consequência de “acidentes domésticos” eram vítimas de ações ou omissões fatais perpetradas pelos pais. Surgem em 1865 as primeiras sociedades protetoras da infância em Paris. Intensificam-se as pesquisas sobre essa temática na Inglaterra e EUA. As estatísticas de ocorrência de óbitos de crianças em família passam a ser instrumentos no combate a um fenômeno que começa a ser visto como transgressão do poder tutelar dos pais, condenável e por isso podendo e devendo ser combatido. Essa mudança de perspectiva influenciou a emergência, na primeira metade do século XX, da concepção de criança como valor. Nos anos 1970, com a emergência do movimento feminista, as violências praticadas no lar começam a ser desveladas. A mitificação da infância passa então a ser construída com características de idealização, o que por um lado serve de compensação para quem vive as condições de uma infância violenta e, por outro lado, reforça a crença na necessidade de preservar a vida infantil mais por razões decorrentes de considerações econômicas do que por reflexões humanistas. O século XX, denominado século das crianças, foi marcado pela luta dos direitos humanos e pelo combate à exploração da infância no trabalho, que foi agravada pela Revolução Industrial. Surgiram iniciativas legais voltadas à garantia dos direitos e liberdades da infância: Declaração de Genebra (1923), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989, assinado pelo governo brasileiro em 1990), defendendo a vida, o direito à sobrevivência e o desenvolvimento infantil (AZEVEDO e GUERRA, 1998).

A infância brasileira foi marcada por abandono, trabalho infantil e pouca ou nenhuma escolarização (PRIORE, 2009, p. 3). Isso porque, desde o período colonial a criança brasileira desassistida pela família também se deparou com o desamparo do Estado, que em vez de proteger, por muitas vezes intensificou políticas higienistas e violências institucionais. Passou-se um longo período de mudanças políticas em todo o mundo com intensificação de manifestações de movimentos populares no Brasil (Movimento dos Meninos e Meninas de Rua, por exemplo) para que o país passasse a reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos (e não mais como menores, em situação irregular, institucionalizando a infância como objeto de controle do Estado, como no período entre 1889 e 1985,

marcado pelo Código de Menores de 1927, pelo Serviço de Atendimento ao Menor, pela FUNABEM e Código de Menores de 1979) e com necessidade de proteção, chegando a tornar-se signatário da Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989 e promovendo mudanças na legislação voltada para a criança e para o adolescente (modificando as legislações voltadas para a criança pobre, menor, abandonada, passando a conceber a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento - ECA, artigo 6º).

Nesse contexto que mistura a dessensibilização e a recente concepção de infância, a sociedade demonstra preocupação com situações de violência contra a criança, mas ainda desconhece seus direitos e os encaminhamentos necessários para a garantia destes. Isso mostra que num tempo histórico recente foram construídos no Brasil legislações e planos avançados que ainda estão distantes de se tornar uma realidade.

Quando o Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado em 1990, havia certa resistência na escola e por parte dos docentes ao reconhecimento da infância e da adolescência como sujeitos de direitos. Arroyo (2009, p. 1) afirma que

A escola e o currículo estavam pensados para preparar a criança e o adolescente como se fosse uma mercadoria para o trabalho. Esta visão do aluno como mercadoria a ser preparada, qualificada para o trabalho, nos afastava, nos distanciava da ideia do aluno como sujeito de direitos. Por outro lado, nós pensávamos a criança não como criança, mas como futuro adulto. Eu diria que nós tínhamos dificuldade de ver em cada rosto de criança ou de adolescente, uma criança ou um adolescente. Víamos um adulto. Quando chegasse este adulto, teria direitos. Mas e enquanto criança?

Apesar disso, o Brasil já havia assumido um compromisso internacional quando assinou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1989. Sendo signatário da convenção, o país se comprometeu a adotar medidas administrativas, legislativas entre outras, com vistas à implementação dos direitos reconhecidos na Convenção (artigo 4) e de assegurar ao máximo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança (artigo 6). Isso inclui a necessidade de promover mais espaços formativos para que se reflita sobre a concepção de infância na atualidade, implicando a escola na reflexão sobre a questão, abarcando junto da temática dos direitos da criança e do adolescente a questão da violência contra a criança, incluindo as famílias e toda comunidade escolar na reflexão sobre a VDCA.

É importante que a comunidade escolar conheça e reflita sobre os recentes planos e as legislações que demonstram avanços em relação à concepção de

infância e de violência doméstica contra a criança e o adolescente. Pode-se exemplificar com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012, a Portaria nº 936, de 18 de maio de 2004, que aborda a Estruturação da Rede Nacional de Prevenção da Violência e Promoção da Saúde e a implementação de núcleos de prevenção à violência em Estados e Municípios, e o Decreto nº 7958, de 13 de março de 2013, que trata das diretrizes para o atendimento às vítimas de violência sexual para os profissionais de segurança pública e da rede de atendimento do Sistema Único de Saúde. Mais adiante veremos que o texto do Plano Nacional de Educação de 2010 e o texto referência da Conferência Nacional de Educação de 2014 reconhecem a importância de se refletir sobre alguns desses documentos.

Na vida cotidiana, o que se percebe ainda é a naturalização da violência cometida contra crianças e adolescentes. Mas como explicá-la? Uma possibilidade de resposta pode se dar a partir da construção da concepção de criança, de infância que é datada, determinada pelos contextos social, político e econômico e que os importantes avanços que ocorreram num tempo histórico recente, principalmente no âmbito da legislação, não foram capazes de modificar as concepções, as mentalidades. A criança e o adolescente, que recentemente eram vistos pela sociedade e pela legislação como menores abandonados e delinquentes, carentes, em situação irregular, passam a ser reconhecidos legalmente como sujeitos de direitos.

O país avançou significativamente na criação de leis e planos. No entanto, há carência de práticas exitosas. As mentalidades não “mudam por decreto”. A visão da infância brasileira como um segmento *menorizado* da população, que é valorizado no discurso, mas desvalorizado na prática, é um dos fatores que, de forma tênue, autoriza os adultos do país a violarem crianças e adolescentes em casa, na rua, na escola etc. (GUERRA, 2004).

A sociedade ainda não assumiu a concepção de criança e adolescente sujeitos de direitos, sobressaindo ainda a prática de “educar” por meio da força e da punição física, em detrimento da reflexão, do diálogo, da construção de relações horizontais entre adultos e crianças. Também ainda são altos os índices de casos de negligência, de violência sexual, psicológica, fatal, que demonstram a invisibilidade da infância detentora de direitos.

### 1.1.1 Violência doméstica contra crianças e adolescentes no Brasil

Para especificar melhor a VDCA no Brasil, será apresentado um breve resgate histórico perpassando a violência fatal contra a criança e o adolescente, que representa a situação extrema da violência, muitas vezes precedida por outros tipos de violência. Com esse resgate, a compreensão será melhor sobre o que dizem, ou não dizem, as estatísticas em relação ao fenômeno.

Estudos sobre diferentes populações indígenas registram o infanticídio tolerado e legitimado sempre que a criança fosse definida como “outro”, quando “rejeitada” por ser fruto de união com inimigos da tribo, por vingança, quando possuíam alguma deformidade, quando eram filhos de marido anterior (exemplos: Guaikuru e Tapirapé).

As crianças escravas, vistas como mercadoria, bens descartáveis e substituíveis, tinham morte previsível e banal, dadas as condições de higiene e saúde em que viviam. Se sobrevivessem, os senhores poderiam utilizar sua mão de obra ou vendê-las. Quando a criança era filha de mulher branca com escravo, seu destino era a morte.

No Brasil colonial, a morte de uma criança pequena era uma felicidade, dada a idealização da criança vista como anjo católico, segundo a tradição jesuítica.

No período imperial, a sociedade brasileira continuava estruturada entre a classe alta (agrária ou urbana) e a classe mais baixa (escravos), com uma classe intermediária de população pobre, livre, urbana. Destacam-se aqui as mortes e o abandono de crianças por motivos relacionados à pobreza ou à vergonha (filhos ilegítimos ou adúlteros).

No período republicano, a criança passou a ser considerada como bem valioso, útil enquanto promessa e projeto de homem produtivo. Surgiram as ciências da criança (psicologia, pediatria) e movimentos de promoção e direitos. Inicia-se a concepção de morte das crianças como algo inaceitável e criminoso dentro do modelo burguês de família.

Começam a emergir, na segunda metade do século XX, pesquisas sobre a situação da infância no Brasil, porém com maior incidência a partir dos anos 1980, como formas de subsidiar políticas públicas capazes de garantir a todas as crianças o direito à vida e a uma qualidade de vida digna da pessoa humana. Estudos sobre

“acidentes” no lar começaram a demonstrar que não eram tão acidentais assim, portanto, eram evitáveis.

Apesar desse histórico e desses estudos iniciais, o Brasil não produz oficialmente estatísticas sistemáticas sobre a problemática da VDCA, o que dificulta a diferenciação dentre os elevados índices de violência contra a criança e o adolescente e quantos/ quais tipos de violência acontecem no âmbito doméstico. Isso contribui em muito na indiferença para com esse fenômeno que não sensibiliza tanto quanto deveria o governo e a sociedade.

Os dados estatísticos que revelam elevados índices relacionados à violência contra a criança e o adolescente divulgados no mapa da violência (WEISELFISZ, 2012a, 2012b), no relatório do disque-denúncia nacional – Disque 100 (disque-direitos humanos – módulo criança e adolescente) (BRASIL, 2011b) e pela mídia, ainda que não destaquem quais ocorreram em família, nos causam espanto. Em relação aos dados de VDCA, dentro do paradigma indiciário<sup>1</sup> de pesquisa, o que chama muito a atenção é a expectativa de casos não notificados. Os números que temos disponíveis, segundo AZEVEDO E GUERRA (2011b, p. 55), são relacionados à VDCA denunciada, e esta é sempre a ponta (visível) de um enorme *iceberg* de violências contra as crianças.

Os dados apresentados na tabela a seguir foram colhidos pelo Laboratório da Criança do Instituto de Psicologia da USP (LACRI), apresentando números alarmantes, referentes a todo o país entre 1996 e 2007. A coleta desses dados foi realizada pelos alunos do telecurso de especialização na área de VDCA de diferentes municípios do Brasil. Foi solicitado aos alunos que buscassem dados dos casos notificados de VDCA à polícia, ao Conselho Tutelar (CT), à Justiça da Infância e da Juventude durante três meses iniciais do ano do respectivo curso. Os dados levantados abrangiam todas as modalidades de VDCA encontradas e entravam na estatística apenas uma vez, ou seja, se havia denúncias para múltiplos órgãos de proteção do mesmo município, sua contagem deveria ser única. O LACRI, de posse dos dados, fazia uma leitura comparando-os com os dados gerais relativos à infância e adolescência do respectivo município e com dados de anos anteriores coletados para o mesmo município, caso existissem. Quando existiam dados

---

<sup>1</sup> Paradigma indiciário de pesquisa: AZEVEDO e GUERRA, 1988, utilizam esse paradigma que vem sendo indicado em investigações históricas, antropológicas, arqueológicas etc., sempre que disponha de poucas informações acerca do que se pretenda pesquisar, justificando, pois, o processamento

anteriores, havia a possibilidade de verificar o crescimento ou não do fenômeno para o mesmo município, o que poderia reorientar a política pública de VDCA na região.

Tabela 1 – Modalidade de VDCA – incidência pesquisada

Ano	Modalidade de VDCA (Violência doméstica contra crianças e adolescentes) - Incidência pesquisada											
	Violência física		Violência sexual		Violência psicológica		Negligência		Violência fatal		Total de casos notificados	
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
1996	525	44,0%	95	8,0%	0	0,0%	572	48,0%	0	0,0%	1.192	100,0%
1997	1.240	60,1%	315	15,3%	53	2,6%	456	22,1%	0	0,0%	2.064	100,0%
1998	2.804	22,2%	578	4,6%	2.105	16,7%	7.148	56,6%	0	0,0%	12.635	100,0%
1999	2.620	39,3%	649	9,7%	893	13,4%	2.512	37,6%	0	0,0%	6.674	100,0%
2000	4.330	38,9%	978	8,8%	1.493	13,4%	4.205	37,7%	135	1,2%	11.141	100,0%
2001	6.675	32,9%	1.723	8,5%	3.893	19,2%	7.713	38,1%	257	1,3%	20.261	100,0%
2002	5.721	35,8%	1.728	10,8%	2.685	16,8%	5.798	36,3%	42	0,3%	15.974	100,0%
2003	6.497	31,3%	2.599	12,5%	2.952	14,2%	8.687	41,9%	22	0,1%	20.757	100,0%
2004	6.066	31,0%	2.573	13,2%	3.097	15,8%	7.799	39,9%	17	0,1%	19.552	100,0%
2005	5.109	26,5%	2.731	14,2%	3.633	18,9%	7.740	40,2%	32	0,2%	19.245	100,0%
2006	4.954	26,7%	2.456	13,2%	3.501	18,9%	7.617	41,1%	17	0,1%	18.545	100,0%
2007	2.940	25,1%	1.057	9,0%	2.285	19,5%	5.422	46,3%	10	0,1%	11.714	100,0%
<b>Total</b>	<b>49.481</b>	<b>31,0%</b>	<b>17.482</b>	<b>10,9%</b>	<b>26.590</b>	<b>16,6%</b>	<b>65.669</b>	<b>41,1%</b>	<b>532</b>	<b>0,3%</b>	<b>159.754</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: LACRI-USP. Disponível em: <[www.usp.br/ip/laboratorios/lacri](http://www.usp.br/ip/laboratorios/lacri)>. Acesso em: 15 out. 2011

A quantidade total de casos notificados expressos na tabela causa espanto, mas exige atenção pela expectativa de casos que não foram notificados. Um exemplo disso é o caso de violência fatal entre 1996 e 1999. O fato de não haver notificação de casos nesses anos não é algo para ser comemorado, mas sim analisado pela concepção de violência fatal que culminou no registro de casos nesses anos possivelmente como acidentes ou como causas naturais, escamoteando a VDCA fatal, invisibilizando-a. O mesmo pode ter acontecido com todas as outras modalidades de violência doméstica, pois ainda que haja um número alarmante de notificações, a expectativa é de que esses números sejam apenas a ponta do *iceberg*.

Diante dessa realidade expressa no quadro e da expectativa de casos não notificados, nem a escola, nem os familiares podem ficar omissos, pois, segundo a Constituição Federal do Brasil,

Artigo 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação,

exploração, violência, crueldade e opressão.

Além da Constituição, o ECA, no artigo 4º, também reafirma o dever de assegurar a dignidade e colocar a criança a salvo de toda forma de negligência, violência e opressão, ressaltando também no artigo 7º que “A criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”.

### **1.1.2 A opinião de futuros professores sobre a prevenção da VDCA nas escolas**

Uma pesquisa de 2008 coordenada pela professora Maria Amélia Azevedo com estudantes do último ano de licenciatura (dentre os participantes, 91% declararam que pretendem ser educadores) de instituições públicas (20% das instituições participantes) e privadas (80% das instituições participantes) do município de São Paulo, por meio de amostragem de conglomerados, demonstrou que

A RESISTÊNCIA para tratar o tema em sala de aula provavelmente dita raízes em ATITUDES de sutil desvalorização da VDCA, assim como na consciência do despreparo profissional/pessoal para enfrentá-la. (AZEVEDO, GUERRA, 2011b, p.215)

Tendo em vista que se pretende destacar as possibilidades e os limites da escola ante a situações de VDCA, é oportuna a reflexão sobre a opinião de futuros professores sobre a temática.

Na opinião dos estudantes participantes da pesquisa, a responsabilidade da prevenção da VDCA recai sobre os pais e sobre o governo. Apesar de a escola ser concebida como importante nesta prevenção, menos da metade da amostra atribuiu “muita responsabilidade” a esta instituição.

De uma forma geral, os estudantes se mostraram otimistas em combater a VDCA, destacando que a VDCA é um problema importante, que é possível preveni-la e que a escola e a sociedade têm o direito de intervir, sim, em problemas de pais e filhos. Ainda assim, destacam que há certo receio das pessoas em se envolver com o assunto e ressaltam também a impunidade contra os agressores.

Dos participantes que afirmaram que se recusariam a participar de um

programa escolar de prevenção à VDCA, seus discursos revelaram que eles reconhecem a validade da causa e a importância da escola nesse particular, mas sinalizaram razões pessoais (de natureza emocional) como o maior obstáculo para a participação; além disso, destacaram também que não se sentem preparados, sentem-se impotentes, que lhes falta tempo, ausência de estrutura na escola, que a questão é considerada pouco importante pelo poder público e pela sociedade, que programas de prevenção não funcionam, que falta preparo da sociedade e que isso é um problema do governo.

Dentre os que se declararam dispostos à aplicação de um programa de prevenção à VDCA, seu discurso foca, principalmente, a conscientização e a prevenção desse tipo de violência. As justificativas dadas pelos estudantes que declararam que aceitariam participar de programas de prevenção, sobre a necessidade de programas de apoio (prevenção, conscientização), foram:

- \* Prevenção é a melhor solução / a melhor atitude a ser tomada
- \* Poderia conscientizar os pais / escolas / governo / comunidade / alunos
- \* Conscientizar as crianças a não aceitarem e denunciarem essa situação / por medo ou desconhecimento deixam a violência perdurar
- \* As pessoas precisam de incentivo para começar a mudar
- \* A prevenção se inicia através da informação / conhecer mais o problema / buscar informações
- \* A escola pode identificar vítimas / desenvolve papel importante em detectar o problema e encaminhar a órgãos competentes
- \* Oportunidade de mudar a vida da criança que pode se tornar um adulto violento / pode se tornar um agressor (AZEVEDO, GUERRA, 2011b, p.245)

Os mesmos estudantes, que aceitariam participar de programas de prevenção, ao opinarem sobre o envolvimento da escola, destacaram que:

- \* É responsabilidade do professor possibilitar condições de vida digna aos alunos e à sociedade / fazer com que tenha acesso a seus direitos como cidadão / responsável na formação do cidadão / educar e formar pessoas melhores
- \* A escola deve ter papel ativo na prevenção / é obrigação da escola trabalhar para a prevenção do problema / papel fundamental
- \* Muitas vezes, a criança só tem a escola para ajudar / não tem ninguém que os ajude / não pode falar com ninguém
- \* A escola pode contribuir para fazer denúncias / tem meios para denunciar / pode interferir e até acionar órgãos responsáveis
- \* A escola tem grande poder de transformação / a educação pode transformar a sociedade (AZEVEDO, GUERRA, 2011b, p.248)

Para a coordenadora da pesquisa, o primeiro desafio para quem pretende desenvolver um programa de mudança – como deverá ser um Programa Preventivo da VDCA num contexto social escolar – será o de diagnosticar precoce e eficazmente as resistências que poderão se opor a ele, bem como as que poderão

ser otimizadas.

Também vale ressaltar que o conhecimento sobre a situação, o contato com os dados de VDCA na região e o diálogo sobre a expectativa de casos não notificados podem sensibilizar educadores e a comunidade a refletir e a agir preventivamente em relação à temática.

### **1.1.3 Violência contra crianças e adolescentes e VDCA: a situação da região metropolitana oeste de São Paulo e do município de Osasco**

Os dados de violência contra a criança e o adolescente em Osasco e na região metropolitana oeste são alarmantes. Ainda não se tem dados divulgados especificamente da quantidade de casos de VDCA separadamente dos dados de violência contra a criança e o adolescente.

Weiselfisz (2012a, 2012b) aponta em seus estudos o recente, lento e ascendente movimento de interiorização e disseminação da violência. Os dados de Osasco e das demais cidades da região metropolitana oeste de São Paulo se revelam preocupantes, conforme demonstrado a seguir.

Essa preocupação expressa-se em relação aos casos de abuso sexual em crianças e adolescentes. Num país com mais de 5 mil municípios, Osasco foi em 2011 a 62<sup>a</sup> cidade do Brasil entre as que apresentaram maiores números de abuso sexual em crianças e adolescentes. Foi registrada a taxa de 37,7 casos por 100 mil habitantes (com pessoas de 0 a 19 anos) de acordo com o mapa da violência (Weiselfisz, 2012a). Dentre esses registros de violência sexual, foram registrados no município casos de estupro, de atentado violento ao pudor e de assédio sexual<sup>2</sup>.

Se forem somadas todas as cidades da região metropolitana oeste, obtém-se o registro total no ano de 2011 de 311 casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes até 19 anos.

Cotia é a 2<sup>a</sup> colocada no ranking regional de 2011, com taxa de 21,1 casos por 100 mil habitantes de 0 a 19 anos, sendo a 136<sup>a</sup> no ranking nacional do abuso sexual infantil. O município registrou 14 casos de violência sexual, 12 de estupro, 1

---

<sup>2</sup> Ainda que os dados tenham sido divulgados separadamente, a partir da aprovação da Lei 12.015 de 07/08/2009, todos esses crimes citados foram classificados como crimes hediondos.

de atentado violento ao pudor e 1 de assédio.

Depois de Cotia, Carapicuíba vem na 138ª posição no ranking nacional, com uma taxa de 20,6 abusos por 100 mil habitantes da faixa etária pesquisada. O município apresentou 25 casos de violência sexual, 18 de estupro, 5 de atentado violento ao pudor, 3 de assédio e 1 de exploração sexual.

Em 299ª no ranking nacional está Barueri, que é a cidade da região que apresenta menos casos de abuso sexual infantil (6,3 casos/100mil habitantes). Apesar disso, está em 71º no ranking do país, com 62,5 casos de violência física por 100 mil habitantes de 0 a 19 anos. Em 2011, registrou 50 casos de agressão.

Ainda tratando de violência física, vale ressaltar que em Embu das Artes, que é a 82ª cidade no ranking nacional, houve denúncia de 54 casos de agressão por 100 mil habitantes, e Jandira (116ª no ranking) apresentou 40,7 casos por 100 mil habitantes.

Osasco e Cotia são os municípios que registraram menos casos de violência física, embora sejam líderes no ranking regional de abuso sexual.

Dado este panorama da região e do município, resta o questionamento em relação a casos não registrados, não denunciados e não notificados. Uma cultura do silêncio que não pode ser ignorada.

Em cumprimento à legislação nacional (ECA), a omissão é crime. Cabe à escola também se engajar na luta para reverter este quadro de VDCA.

Art. 56 – Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:  
I – maus-tratos envolvendo seus alunos;...

Art. 245 - Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:  
Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Percebe-se pelos artigos destacados que é dever da escola zelar, em conjunto com o Conselho Tutelar, pela criança ou adolescente que esteja sob seu cuidado.

De acordo com a política de governo da Prefeitura Municipal de Osasco, o enfrentamento a questões de violência doméstica também cabe aos Conselhos de Gestão Compartilhada, pois, segundo a Lei 4.136, de 5 de julho de 2007, são

atribuições do Conselho de Gestão Compartilhada da unidade educacional:

[...] II – coordenar a elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico da Unidade Educacional;

III – aprovar as prioridades e metas de ação da Unidade Educacional para cada período letivo, bem como aprovar o calendário escolar e decidir sobre a organização, o funcionamento, o atendimento, a adequação da demanda e demais questões pertinentes ao bom funcionamento da Unidade administrativa e pedagógica e propor alternativas de solução aos problemas.

Além disso, a lei do CGC, no seu Artigo 10, prevê, em relação ao seu funcionamento, que “a atuação dos representantes do Conselho de Gestão Compartilhada visará ao interesse maior dos educandos e estará fundamentada nas diretrizes da política educacional do município”.

## **1.2 O município de Osasco**

Após esse panorama sobre a VDCA do início do capítulo, serão apresentados os dados geográficos do município de Osasco para contextualizar sua localização, sua densidade demográfica, um breve resgate histórico da composição de sua população, as influências políticas de seus habitantes, a quantidade de habitantes (dentre eles crianças na faixa etária do Ensino Fundamental I) e a quantidade de escolas de Ensino Fundamental I, tanto municipais quanto estaduais e particulares. Em seguida, o serão apresentados os principais programas de enfrentamento à VDCA no município (com interface com as escolas municipais), suas intencionalidades e ações.

### **1.2.1 Dados geográficos do município de Osasco**

O município localizado na região metropolitana oeste do estado de São Paulo possui 666.740 habitantes, o que o faz ocupar a 5ª posição no ranking estadual da população. Sua área total é de 64 km<sup>2</sup>, o que gera uma densidade de 10.253,36 hab/km<sup>2</sup>, segundo dados do IBGE-cidades. Inicialmente distrito de São Paulo, após dois plebiscitos houve o desligamento de Osasco da capital, quando ocorreu em 4 de fevereiro de 1962 a eleição para a primeira administração.

Segundo Martim (2006), a primeira onda de imigrantes que se estabeleceram no município foi a italiana, influenciando a formação da população operária que se

iniciava na cidade. As primeiras fábricas se instalaram em Osasco entre o fim do século XIX e início do XX, quando ainda era um distrito de São Paulo e não um município (emancipado apenas em 1962). De acordo com os dados levantados pela professora, em 1909, 76% dos alunos eram italianos. Outro dado relevante contribui para a compreensão da formação política da população do município: os italianos que vieram trabalhar em Osasco eram os vidreiros que haviam sido demitidos da fábrica Santa Marina, na Barra Funda, em 1909, após uma greve fortemente reprimida. Com formação anarquista, este grupo passou a influenciar a população operária que começara a se desenvolver.

Após a Primeira Guerra Mundial, uma nova onda de imigração mudou a característica populacional da cidade. Fugidos de situações precárias de vida no pós-guerra, chegaram a Osasco armênios, russos, poloneses, alemães e, na mesma época, também os negros. Isso fez com que Osasco tivesse apenas 36,7% de descendentes italianos em 1938, quando passou da condição de vila para bairro. Em 1940, com o início da metalurgia pesada na área, houve um aumento da imigração nordestina, concluindo a formação do núcleo operário que se constituiu na região. Estas são características ainda marcantes no município após o crescimento industrial e populacional, demonstradas na significativa organização popular, que se destaca e se diferencia dos demais municípios da região metropolitana por sua luta política.

Segundo dados do Seade, no ano 2000 (último ano disponível) a renda per capita era de 2,59 salários mínimos, e o IDH era de 0,818, no mesmo ano. A média de anos de estudos entre a população de 15 a 64 anos era, em 2000, de 7,66 anos.

Os dados sobre quantidade de população de 0 a 18 anos, disponibilizados pelo IBGE, estão organizados por quinquênios, por isso a dificuldade de delimitar a população apenas na faixa etária correspondente à infância (até 12 anos) e adolescência (18 anos), conforme o ECA. Apesar disso, os dados disponibilizados pelo mapa da violência também demonstram a mesma organização por quinquênios.

Tabela 2 – População por idade – Osasco

	HOMENS	MULHERES
0 a 4	30.295	29.339
5 a 9	28.508	28.071
10 a 14	30.302	30.073
15 a 19	32.621	33.447
<b>Total</b>	121.726	120.930
<b>Total geral</b>	242.656 crianças e adolescentes	

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012

O documento do Projeto Osasco 50 anos, eixo da educação, na diretriz 2, relacionada à Educação Infantil, aponta que em 2011 o total de vagas oferecidas na Educação Infantil foi de 25.807 (58 Emeis, 48 Creches e 27 Creches conveniadas). Na diretriz 3, o documento aponta que para a população entre 6 e 10 anos, há uma oferta de 57.068, sendo 44.594 vagas nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef), 210 vagas de Ensino Fundamental I nas escolas da rede estadual e 12.264 nas escolas particulares.

### **1.2.2 Principais programas do município no enfrentamento à VDCA**

Ainda que Osasco apresente este cenário de violência contra a criança, a Secretaria da Educação do município já desenvolveu projetos e programas voltados direta ou indiretamente ao enfrentamento da questão. Em linhas gerais, todos os projetos e programas têm um objetivo comum, visando fortalecer a concepção de infância detentora de direitos, além de outros objetivos e estratégias específicos de cada um, que tangem à proteção da infância e, indiretamente, à prevenção da VDCA. Serão apresentados aqui o Projeto “CGC em Ação”, o “A Escola Vai para Casa”, o “Escolinha do Futuro” e o “Sementes de Primavera”. Os projetos serão apresentados em seus objetivos, suas intencionalidades, aproximações diretas e indiretas com o tema, sabendo que eles contribuem mas seus resultados ainda são insuficientes para banir o problema.

Em 2010 e 2011, ocorreram os encontros previstos no Projeto “CGC em Ação”, numa parceria entre Secretaria da Educação e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). O objetivo foi implementar um Projeto de Formação com os segmentos de familiares e educandos(as), funcionários de apoio e professores do CGC nas 33 Unidades Educacionais de maior vulnerabilidade social no município de Osasco. As formações estavam embasadas em temas sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, possibilitando a caracterização das necessidades locais para identificação e encaminhamento das violações cometidas contra a infância e a adolescência e das possíveis ações sociais pertinentes às demandas, bem como propiciar sua multiplicação visando ampliar a Rede de Proteção para Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Esse tipo de iniciativa contribui para o enfrentamento à VDCA, pois

forma familiares que se tornam multiplicadores de uma concepção de infância detentora de direitos. Também contribuiu por propiciar o diálogo entre a escola e a rede de proteção por meio de circuitos interativos, nos quais os participantes das formações estreitaram os diálogos em visitas realizadas nos conselhos tutelares das regiões norte, sul e centro de Osasco, no CMDCA, na Vara da Infância e Juventude de Osasco e no Centro de Educação Unificado Zilda Arns – “CEU Zilda”.

O Programa “A Escola Vai para Casa”, que ainda está sendo realizado, tem entre seus principais objetivos ampliar a rede de proteção da criança, apresentar políticas públicas às famílias, integrar a escola e a comunidade e aproximar o professor da realidade do seu aluno. As políticas públicas são apresentadas às famílias por meio de visitas nas residências dos alunos das 56 UEs que atendem o Ensino Fundamental I. Após as visitas, os dados coletados são socializados com professores e gestores, com o objetivo de aproximar a família da educação escolar das crianças, com a expectativa de que haja um envolvimento em larga escala entre educadores, alunos, pais e demais agentes que participam da vida de cada criança. Esse programa contribui no enfrentamento à VDCA porque atua próximo do nível de prevenção secundária, envolvendo a identificação precoce da população de risco por meio de visita domiciliar (AZEVEDO; GUERRA, 2011a, p.287). Também contribui porque informa as famílias sobre políticas públicas que muitas vezes desconhecem e podem melhorar seu acesso a elas, o que faz relação com o enfrentamento da VDCA pois há pesquisas que evidenciam a relação estreita entre VDCA, e condições socioeconômicas, características psicológicas como depressão, alcoolismo, droga-dependência; sobre as experiências de socialização; sobre os padrões de relacionamento Pai-Mãe-Filho(a), posição cultural, dentre outras, conforme poderá ser observado no quadro do modelo explicativo sociobiopsicológico, apresentado mais adiante.

O Projeto Escolinha do Futuro é desenvolvido pela Secretaria de Educação de Osasco em parceria com a Associação Holística de Participação Comunitária Ecológica (AHPCE) e oferece atividades esportivas, culturais, artísticas e de cidadania aos alunos do Ensino Fundamental da rede municipal, e capacitação constante aos educadores. Atualmente atende a 15.400 crianças no contraturno escolar, duas vezes por semana, e conta com mais de 200 profissionais especialistas em suas áreas de atuação. Sua contribuição para o enfrentamento à VDCA pode ser evidenciada pelo fato de as crianças permanecerem mais tempo na

escola em oficinas que visam seu desenvolvimento integral, diminuindo também o tempo de exposição a possíveis situações de violência no lar (quando há alguma suspeita de VDCA, a vaga para criança é priorizada, tendo em vista que o projeto não alcança a totalidade de alunos do Ensino Fundamental I da rede municipal de Osasco). Além disso, os formadores passaram por um período de formação que visou fortalecer neles a concepção de infância detentora de direitos, para que pudessem formar as crianças nessa concepção e sensibilizando-os para não se omitirem e encaminharem casos de VDCA ou outra violação de direitos da criança. É importante ressaltar também que os vínculos que se constroem entre os educandos e os educadores nas oficinas já permitiu que educandos expusessem casos de VDCA, socializados pelos educadores com os gestores da UE para tomar as providências cabíveis.

O Projeto Sementes de Primavera visa ao fortalecimento do exercício da cidadania desde a infância. Foi desenvolvido por meio de uma parceria da Secretaria da Educação com o Instituto Paulo Freire e, posteriormente, com a AHPCE. As crianças são mobilizadas e orientadas a eleger representantes de classe para participar de formações no contraturno escolar. Esses representantes desenvolvem atividades de reflexão sobre diversas temáticas no âmbito dos direitos da criança e da gestão democrática da escola. A partir dessas reflexões, os representantes mobilizam os demais alunos para qualificarem suas participações em assembleias escolares, conferências lúdicas e diálogos com os adultos da escola (gestores, professores e funcionários). As crianças constroem planos de ação para melhoria de desafios que elas mesmas detectam na leitura do mundo que realizam na escola. Os adultos da escola (principalmente professores, gestores) também vivenciam diálogos com os formadores do projeto para viabilizar, incentivar e fortalecer o exercício da cidadania desde a infância.

O projeto contribui no enfrentamento à VDCA por fortalecer o exercício da cidadania desde a infância, conscientizando as crianças participantes de que são sujeitos de direitos, que têm direito a voz e a participar das escolhas, das decisões desde a gestão da escola, formando uma outra consciência de infância. As temáticas desenvolvidas nas formações do contraturno versam sobre os direitos da criança, sobre a importância da participação e sobre temáticas levantadas pelas crianças na leitura do mundo (temas pertinentes à realidade local, obtidos junto com as crianças). Além disso, o princípio do diálogo vivenciado nos encontros das

crianças com os educadores favorece a construção de vínculos afetivos entre educadores e educandos, possibilitando que as crianças confiem nos educadores a ponto de lhes relatar problemas que acontecem em família.

Tais projetos, ainda que não tenham sido criados e desenvolvidos com o objetivo específico de enfrentamento à VDCA e diminuição dos índices de violência contra a criança no município de Osasco, contribuem por atuar na prevenção, com estratégias dirigidas ao conjunto da população num esforço para reduzir a incidência ou o índice de ocorrência de novos casos. As estratégias adotadas nesse nível de prevenção incluem programas de treinamento para pais e programas de treinamento em pré-escolas e junto a adolescentes (futuros pais), segundo AZEVEDO e GUERRA (2011a, p.286).

Atuar na prevenção contribui para que as crianças tenham consciência de seus direitos e sejam encorajadas a pedir ajuda. Também contribui na mudança de mentalidades de adultos e, conseqüentemente, de atitudes em relação à infância. Ainda que tais resultados sejam lentos, a esperança é de que sejam graduais e permanentes.

Com os dados apontados sobre Osasco, é possível ter uma visão ampliada do contexto do município. Isso permitirá uma incursão mais aprofundada na reflexão sobre o currículo escolar e uma análise mais bem contextualizada sobre os dados coletados nos grupos focais, relacionando o fenômeno inserido na sua estrutura mais ampla, de acordo com o que acontece num espaço, num tempo e com sujeitos históricos.

## **2 O currículo escolar e o enfrentamento da violência doméstica contra a criança**

Dado o contexto de violência e violência doméstica contra a criança e o adolescente apresentados, este capítulo objetiva demonstrar uma concepção de educação e currículo que possa contribuir no enfrentamento à questão. Para isso, apresenta a efetivação da Educação em Direitos Humanos como um importante caminho para que a escola cumpra sua função social articulada com o Sistema de Garantia de Direitos. Resgata, na proposta curricular construída no município de Osasco, o desejo de se promover uma educação escolar voltada para a libertação, contemplando os educandos e as comunidades na reflexão para esta construção e na realização do currículo.

### **2.1 O currículo**

O currículo escolar não é um elemento inocente e neutro de transmissão, desinteressado do conhecimento social, assim como também não é um elemento transcendente e atemporal. Ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Para compreender o processo que culminou na elaboração da proposta curricular de Osasco, que se pretendeu democrática, libertadora, é preciso resgatar brevemente como essa concepção de currículo escolar se construiu no Brasil.

No Brasil, até os anos de 1960, o que se propunha era uma educação escolar para a elite. Para alguns autores, o posicionamento de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, anteriores a 1960, não representou um pensamento claro de universalização da educação escolar. Havia, nesses autores, um embrião crítico de pensamento pedagógico.

O início do pensamento crítico brasileiro tem como marco os anos de 1950 (fortalecendo-se na década de 1960 e ficando forçosamente silenciado pela ditadura militar nos anos de 1970 e início dos anos de 1980), com a criação do Instituto

Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), no Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, o currículo se concebe numa moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Refere-se a todas as influências ao longo da escolaridade. Ele não se limita a um texto no qual são prescritos conteúdos, caminhos a seguir. Ele contempla o projeto em si, as orientações para o desenvolvimento desse projeto, os materiais utilizados na construção de seres humanos por meio da educação escolar. Com o texto do currículo é possível refletir e dialogar sobre o sentido das ações e modificá-las. Segundo Gimeno Sacristán (2008, p.114),

[...] quando nos referimos às influências que exercem ao longo da escolaridade, a esse texto chamamos tecnicamente currículo: o que contém o projecto em si, os materiais da reprodução-produção de seres humanos através da educação, assim como a orientação para o desenvolvimento de tal plano. Na medida em que o texto-curriculo é explícito, podemos discuti-lo, desenhá-lo conscientemente, escolhê-lo, mudá-lo, comprovar como se realiza, etc., sem esquecer que há um texto-tecido encarnado e sempre real na acção, pois o sentido, a orientação e o conteúdo são inerentes a toda a acção humana.

No ambiente de violações de direitos e de violência doméstica que ainda temos em nosso país, colocar a formação do homem como uma tarefa social mostra-se importante referência para a construção do currículo e ferramenta para contribuir no processo de hominização e libertação histórica, de construção do homem coletivo, político, assim como posto pela pedagogia dialética, que sustenta que

[...] a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interação) que cria o próprio homem. A educação identifica-se com o processo de hominização. [...] a pedagogia dialética da educação é social, científica, uma pedagogia voltada para a construção do **homem coletivo**, voltada portanto para o **futuro**.  
A pedagogia dialética, fundada no pensamento dialético, afronta decididamente a questão da formação do homem como sendo uma tarefa social. [...] Para a pedagogia dialética a questão central da pedagogia é o homem enquanto ser político, a libertação histórica, concreta do homem contemporâneo. (GADOTTI, 1995, p.149, grifo do autor).

A ideia de libertação também é inerente ao pensamento crítico. Consiste na luta dos oprimidos contra a situação existencial opressora em qualquer uma de suas dimensões. O pensamento crítico se coloca na posição de resolver uma limitação da prática, anunciando possibilidades, propondo formas de transformação.

De acordo com o pensamento crítico, para transformar um fenômeno é necessário saber como e por que “está sendo” desta forma, ou seja, saber da sua

origem, que espaço e que posição ocupa na teia da realidade, conhecer a gênese e a totalidade do fenômeno, saber de onde ele vem, como foi produzido, ou seja, saber a construção histórica do fenômeno, desconstruindo-o para poder construir tal realidade de outra forma. Os conhecimentos que importam nessa perspectiva são questões práticas sobre o social. Tendo a visão aprofundada sobre a forma como tal fenômeno se construiu, as práticas podem ser modificadas por meio da argumentação e criatividade de sujeitos ativos.

Este pensamento aparece no cenário educacional brasileiro trazendo a ideia da não neutralidade da escola. Paulo Freire (2011, p.74), um dos grandes representantes do pensamento crítico, afirmava que “o mundo não é, está sendo”, evidenciando a ideia de necessidade de desvelar, de conhecer a forma como a realidade se construiu e, contrariando pensamentos deterministas, pensar as intervenções que podem ser feitas para transformar esta realidade que “está sendo” assim, mas pode ser de outra forma. Com estas premissas, Paulo Freire apresenta a ideia de contemplar e valorizar a cultura popular na educação escolar, explicitando a relação da escola com o processo histórico. As disciplinas escolares, dessa forma, passam a ser uma porta de aprendizagem, reflexão, formação política voltada para a transformação. Para ele, os homens, seres inconclusos que têm a capacidade de refletir sobre a realidade, educam-se mediatizados pelo mundo, num constante movimento de busca, de ser mais.

Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 2008, p. 27).

Nesse sentido, as relações sociais de opressão, que são desumanizantes, fazem com que o oprimido não possa realizar sua vocação ontológica de ser mais.

Com essa visão de homem, a escola emancipadora e democrática se embasa na visão crítica de currículo. Para Apple e Beane (2001), esta escola deve estar preocupada com questões que articulem o “como fazer”, “por que fazer esta atividade deste modo com os educandos”, “para que fazer assim”, “em benefício do que e de quem”. A partir destas questões, promover uma educação escolar voltada para a libertação implica contemplar os educandos e as comunidades nesta reflexão, na construção e na realização do currículo.

Lembrando que o currículo está implicado de relações de poder, formar para a democracia e contemplar todos os segmentos da comunidade escolar (educandos, familiares, conselhos) na sua construção é imprescindível para que se aprenda, vivenciando efetivamente a participação na organização das políticas educacionais, mudando a cultura de construção de prescrições curriculares por um grupo de “especialistas” que constrói um currículo para que o “outro” desenvolva, sem contemplar as necessidades de sua comunidade.

Na construção da reorientação curricular da rede municipal de ensino de Osasco, a participação de educandos, comunidade e trabalhadores da educação foi prevista. Em 2011, o município lançou um livro (OLIVEIRA et al., 2011) escrito por especialistas que sistematizaram as discussões realizadas na rede. Antes disso, foram realizados amplos movimentos de discussão e formação iniciadas em 2005 sobre a escola que temos e a escola que queremos, visando à construção de uma Escola Cidadã e inclusiva inspirada nos conceitos desenvolvidos por Freire (1997) sobre Escola Cidadã e na LDB.

Freire (1997) conceituou Escola Cidadã da seguinte forma:

[...] a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo, que, coerente com a liberdade, não se recusa a viver a experiência tensa da democracia. É aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. É uma escola coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Complementando e reafirmando a perspectiva de uma escola que produza liberdade, que lute para que os educandos sejam eles mesmos, que exercitem a cidadania, o município de Osasco criou o Programa de Educação Inclusiva (PEI). Com base no artigo 59, Inciso I da LDB, o município buscou atender à política pública de educação inclusiva.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:  
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Nesta concepção de educação cidadã e inclusiva, motor da política educacional, desencadeou-se o processo de reorientação curricular na política

educacional da gestão da educação municipal entre 2005 e 2012.

No ano de 2010 foi constituído um grupo de trabalho com representantes da Secretaria, do Observatório de Educação, da equipe gestora e do corpo docente das UEs, de membros das assessorias dos programas e projetos do município para construir uma versão preliminar a partir dos movimentos de escuta e de formação iniciados. Além das formações e encontros, é importante ressaltar a Leitura do Mundo do Currículo, com o intuito de desvelar, por meio de diálogos, registros e questionários, o currículo que temos, para que fosse possível refletir sobre o currículo que queremos. Realizada em junho e julho de 2010, contou com 32 UEs que dialogaram com membros do GT e preencheram questionários para que fosse possível identificar contribuições, sugestões e críticas a respeito dos espaços da escola, das práticas e do grau de satisfação e participação de todos os envolvidos.

O processo procurou ser dialógico, contemplando o trabalho coletivo e a possibilidade de expressão dos diferentes segmentos da escola nas conferências lúdicas, nos seminários de práticas, nos HTPCs, nas paradas pedagógicas, em encontros com especialistas das diversas áreas do conhecimento e na formação continuada com os diferentes segmentos. Após a sistematização da versão preliminar escrita pelos especialistas a partir das contribuições dos textos coletivos construídos com os GTs da RECEI (reorientação curricular da educação infantil) e RECEF (reorientação curricular do ensino fundamental), o documento foi submetido à análise por todos os segmentos das UEs em HTPC e parada pedagógica. As contribuições da análise das escolas foram sistematizadas, socializadas com o GT e com a rede, desembocando na versão da proposta curricular de 2011.

Destaca-se na reorientação curricular de Osasco a preocupação em articular a Educação Cidadã e Inclusiva na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. O livro (OLIVEIRA et al., 2011) que apresenta o texto do currículo (conhecido na rede como Recei/Recef) coloca a busca pela implementação da legislação relacionada a questões étnico-raciais, dos direitos da criança e do adolescente e dos direitos humanos como um desafio enfrentado por governos comprometidos com a democratização do país por meio da efetivação da escola pública, democrática, de boa qualidade.

Era consenso na rede municipal a opinião de que havia muitos desafios a enfrentar, principalmente no que se relaciona à escola democrática de boa qualidade. Esses desafios desencadearam a intensificação das atenções num amplo

processo formativo que foi prejudicado pela rotatividade de professores. Devido ao salário da rede municipal de educação de Osasco ser o menor da região, a rotatividade de professores se colocou como grande entrave para a efetivação desta proposta curricular. A perspectiva crítica de educação se preocupa com a remuneração da atividade docente e com a formação adequada para o exercício desta atividade de forma qualificada. Apesar dos obstáculos aqui relatados em relação aos salários dos profissionais da educação em Osasco, havia interesse por parte das professoras que permaneciam na rede nas formações, mesmo quando eram oferecidos cursos de livre adesão. Isso demonstra um empenho por parte das professoras em conseguir refletir sobre temas relacionados à Educação em Direitos Humanos e implementar uma educação com qualidade socialmente referenciada no município. Por isso, o GT que se dedicou à sistematização do texto da proposta curricular incorporou no texto o registro sobre a concepção de Educação em Direitos Humanos almejada pelo município.

O texto da proposta curricular ressalta que a garantia dos direitos humanos é imprescindível para a concretização da Escola Cidadã que desejam (p. 43), e que o município tem investido em formações dos professores na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, dando a atenção e o cuidado que esta questão merece, por entender que

[...] direitos humanos não se traduzem, simplesmente, a conteúdos que precisam ser ensinados, muito menos a um tema que precisa ser tratado transversalmente. Os direitos humanos se traduzem em fundamentos para a prática da educação cidadã e inclusiva (OLIVEIRA et al., 2011, p. 44).

Após o processo de construção do texto do currículo, uma fala recorrente das professoras se repetia nos diferentes encontros de formação. Diziam que a proposta curricular descrita no texto da Recei/Recef traduzia exatamente o sonho da rede municipal de educação em relação ao currículo. Mas como colocá-lo em prática? As próprias professoras apontavam dificuldades por ser uma proposta inovadora, cujos “modelos” deveriam ser construídos por elas, que haviam sido formadas, em sua maioria, por uma escola pública ou privada com uma concepção tradicional de educação, o que dificultava que tivessem familiaridade com outras propostas a ponto de praticá-las. Essa era outra grande preocupação entre os gestores e supervisores do município quando o processo de reorientação curricular foi iniciado e quando o texto do livro da Recei/Recef foi lançado. Por isso, o município investiu em formação

continuada em serviço com profissionais que pudessem refletir com a rede e sinalizar possibilidades para que o currículo pretendido fosse norteador do currículo vivenciado no cotidiano da escola municipal de Osasco. Isso demonstra que, apesar de as professoras construírem suas práticas cotidianas de forma muitas vezes contraditória das suas convicções dadas as possibilidades e limites do contexto, havia o desejo de construir outro tipo de prática.

Com o grande esforço para formar professores, a rede municipal passou a ter o cuidado de socializar e valorizar as práticas de Educação em Direitos Humanos e práticas curriculares que demonstrassem possibilidades de implementação da proposta curricular construída. A Secretaria da Educação passou a investir na realização de seminários de práticas, produzir vídeos com essas práticas, produzir e disponibilizar publicações com a participação de professores, gestores e supervisores da rede, que enfatizassem a incorporação da concepção de educação cidadã e inclusiva vivenciada por alguns educadores da rede.

Na reflexão desta concepção de educação cidadã e inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, expressa no texto da proposta curricular do município de Osasco, é possível fazer alusão a Gimeno Sacristán (2008). O autor contribui por compreender a Educação em Direitos Humanos como capacitadora para o exercício de outros direitos.

[...] compreender e realizar a educação entendida como um direito implica considerá-la como capacitadora para o exercício de outros direitos; quer dizer, para potenciar o ser humano como cidadão mais pleno. Tal efeito só pode produzir-se se a educação cumpre de forma adequada as suas funções (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 131).

Vale ressaltar que o autor atrela também à prática o respeito aos direitos humanos no cotidiano escolar (com destaque para a valorização de se ouvir os educandos) e a realização das práticas de Educação em Direitos Humanos calcadas no enfoque moral e político, colocando o sujeito de direitos como referência central do currículo.

[...] um terceiro tipo de preocupações refere-se a como se respeitam os direitos humanos nas práticas educativas, como devem ser estas de acordo com esses direitos, como se valorizam os mais jovens, que papel desempenham na sua própria educação, em que medida podem fazer-se ouvir, etc. Esta é a perspectiva da educação desenvolvida segundo os direitos humanos, tanto o direito à educação como outros com os quais este se relaciona.

[...] supõe pensar a educação, desenhá-la e realizá-la de acordo com o enfoque moral e político: a educação modela o ser humano e – agora, pedimos nós – o ser humano, enquanto sujeito do direito à educação, tem de modelar a maneira de entender, conduzir e valorizar. Quer dizer que o

sujeito com seus direitos seja a referência do que devemos dar-lhe e de como fazer (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 131).

Nesta perspectiva, educar em direitos humanos, numa perspectiva crítica, conforme delineado na proposta curricular de Osasco, se faz necessário e urgente, pois

A maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, as pessoas – inclusive por ter a cultura brasileira uma impronta paternalista e autoritária – acham que os direitos são dádivas. [...]Os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas (CANDAUI, 2007, p. 404).

Zenaide e Carneiro (1994) apontam que educar em direitos humanos requer que o processo pedagógico esteja embasado em objetivos claros de promoção e socialização de uma cultura em direitos humanos que rompa com a naturalidade e a normalidade das violações. Requer intervenções sistemáticas na formação de hábitos e atitudes que fortaleçam a dignidade, o pluralismo, o respeito à diversidade sociocultural, a democracia. Ainda sobre a formação de hábitos e atitudes, Benevides (1996) aponta três elementos considerados “indispensáveis e interdependentes” para que a educação se efetive com democracia: formação intelectual (desenvolvendo a capacidade de conhecer, se possa julgar melhor); educação moral (desenvolvendo uma consciência ética, formada por sentimentos e razão) diretamente atrelada a uma didática dos valores republicanos e democráticos; educação do comportamento (para enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, para proporcionar o aprendizado da cooperação ativa favorecendo a subordinação do interesse pessoal ou de um grupo em prol do interesse geral, do bem comum).

Sobre a educação do comportamento elencada por Benevides (1996), é importante destacar o contexto sócio-histórico em que se dão os comportamentos violentos na escola.

Antes de abordar os comportamentos violentos reproduzidos pelos educandos na escola, faz-se necessário considerar a violência curricular, que nega aos sujeitos da educação escolar a possibilidade de desenvolverem sua vida de maneira humana e digna.

[...] a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados,

seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. - negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade (GIOVEDI, 2012, p. 92 – 93)

O que se percebe na escola é que a violência curricular é secundária na reflexão sobre o contexto em que se dão comportamentos violentos na escola. Prevalece a visão determinista, fatalista, de que famílias educadas por meio da força, o que é muitas vezes socialmente naturalizado, reproduzem esta forma de resolver conflitos com as crianças. Estudos de Silva e Marturano (2002) revelam que comportamentos coercitivos utilizados no ambiente familiar levam as crianças a reproduzi-los.

[...] os filhos expostos à violência por longos períodos, frequentemente comportam-se de forma agressiva e, quando são criados em condições negligentes, tornam-se pouco tolerantes à frustração, com pouca motivação para seguirem normas sociais e relativamente imunes ao remorso. Assim, estas crianças, ao ingressarem no ambiente escolar, passam a repetir este padrão, que, somando-se às dificuldades dos professores em lidar com as mesmas, faz com que comportamentos inadequados persistam, prejudicando a aprendizagem e a socialização. Afinal, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento são duas variáveis bidirecionais, isto é, são causas e efeitos simultaneamente, havendo uma co-ocorrência entre elas (SILVA; MARTURANO, 2002, p. 227).

Apesar dessa visão de SILVA e MARTURANO (2002) estar bastante difundida entre os educadores, MILLER (1990a e 1990b) nos aponta para uma possibilidade diferente, importante de ser refletida na comunidade escolar. A autora apresenta o que é chamado na área de proteção de VDCA de “amigo qualificado”: uma pessoa adulta que acredita no sofrimento pelo qual a vítima passa e tenta ajudá-la, protegê-la, minimizando as consequências do problema a que está submetida. Por isso, nem sempre a vítima de hoje será o agressor de amanhã. Segundo MILLER (1990a), isso se deve a pelo menos uma pessoa que não tratou a criança com crueldade, o que deu a oportunidade de a criança perceber a crueldade de seus pais.

Son individuos que, a pesar de haber tenido que sufrir, como todos nosotros, los efectos de la “pedagogía negra”, debieron tropezar, sin duda, en su infancia con por lo menos una persona que no los trató con crueldad, y que de tal modo les dio la oportunidad de percibir la crueldad de sus padres. Para ello es necesaria la presencia de un testigo dispuesto a ayudar y a corregir. El niño que sólo haya conocido la crueldad será completamente incapaz de reconocerla como tal si le falta un testigo semejante (MILLER, 1990a, p. 190-191).

MILLER (1990b) destaca ainda a importância de as pessoas perceberem que o problema não é a criança, que é a mais indefesa e já está sendo vítima, mas sim o

ambiente em que ela se encontra. Aqui mais uma vez destaca-se a importância de a escola sensibilizar e formar a comunidade escolar para que tenha conhecimento suficiente para agir para salvar uma vida, acreditando nos sinais que a criança emite.

Se crianças que sofreram maus-tratos não se tornam criminosos ou doentes mentais, isso se dá essencialmente por terem contato pelo menos uma vez na vida com uma pessoa que sabe, sem qualquer dúvida, que o meio ambiente, e não os mais indefesos ou a criança maltratada, é o problema. A este respeito, o conhecimento ou desconhecimento por parte da sociedade pode ser um instrumento, quer para salvar ou para destruir uma vida. Aqui está a grande oportunidade para familiares, assistentes sociais, terapeutas, professores, médicos, psiquiatras, funcionários e os enfermeiros para apoiar a criança e acreditar nela (MILLER, 1990b, p. 168-169). (Tradução minha)

Tal questão aparece no currículo de Osasco com o destaque para o desenvolvimento socialmente referenciado, ou seja, que resulta das experiências vividas pelas crianças. Em outras palavras, as qualidades humanas precisam ser aprendidas nas relações com os outros seres humanos.

Com Vygotsky também aprendemos que o desenvolvimento é socialmente provocado, isto é, resulta das experiências vividas pelas crianças desde que nascem. Desse ponto de vista, quando falamos em desenvolvimento, não nos referimos, somente, ao aumento quantitativo das qualidades humanas que estariam dadas como potenciais em cada um de nós, mas nos referimos à FORMAÇÃO e ao DESENVOLVIMENTO das qualidades humanas (valores, atitudes e comportamentos), que não estão naturalmente dadas desde o nascimento da criança e precisam ser aprendidas nas relações que as crianças estabelecem com a cultura acumulada e com outros seres humanos (OLIVEIRA et al., 2011, p. 68).

Portanto, o contexto sócio-histórico da violência que aflora na escola e que se origina em situações de reprodução de violência e de violência doméstica implica na negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Neste sentido, o texto do currículo da rede municipal de Osasco reconhece a importância de a escola contribuir para reverter tal situação e compromete a rede municipal de educação com o enfrentamento à VDCA, quando propõe a inclusão nos projetos das escolas de ações intencionais que favoreçam combater a violência doméstica.

Diante do exposto, o PEPP e o PTA passaram a incluir ações intencionais que favoreceram:[...] o incentivo a projetos interdisciplinares que buscam combater a violência doméstica contra crianças, adolescentes, jovens e adultos (OLIVEIRA et al., 2011, p.48-49).

No capítulo da análise das contribuições do currículo de Osasco no

enfrentamento à violência doméstica, analisaremos algumas dificuldades, ainda que as intencionalidades expressas no seu texto sejam congruentes com a perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

Referindo-nos aos textos do currículo, temos de partir da ideia de que não constituem em si mesmos a terra prometida, mas podem ser um mapa melhor ou pior para nos pormos a caminho na sua busca. O problema está em sermos conscientes do seu valor operativo limitado, pelo facto de que a boa partitura não é exactamente música, nem mapa é o terreno. É útil quando o texto que codifica a música é apropriado por bons músicos e existem bons instrumentos. Pôr demasiada ênfase no texto e não prestar atenção às condições e agentes da execução é desnaturalizar o valor e poder do texto; é pensar que mais do que uma partitura – continuando com a metáfora – são antes as fichas perfuradas de um órgão no qual o executante, com voltas regulares de manivela, as converte mecanicamente em melodias (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 118).

Os “músicos” que realizam a música do currículo no cotidiano de Osasco, neste caso, são representados pelos professores, gestores, funcionários, supervisores e educandos que constituem um coletivo que, de alguma forma, construiu um texto para o currículo com intencionalidades coerentes com a Legislação e com os princípios da Educação em Direitos Humanos. Esse coletivo está inserido numa sociedade cuja concepção de educação, de infância, de criança, sujeito de direitos, é contraditória – e isso se reflete na música que tocam.

Os instrumentos legais disponíveis para transformar a partitura do currículo de Osasco em música são relevantes. Ainda assim, destaca-se a pouca disponibilidade de materiais formativos e de divulgação que dialogassem com a proposta, o que levou a rede a investir na produção de material específico para o município, contando com a participação de seus profissionais. Ainda mais escassos eram os materiais específicos sobre VDCA<sup>3</sup>, tendo em vista que esta temática é inexistente na formação inicial de professores na graduação e licenciaturas, além de ser superficial e insuficiente na formação continuada de professores, gestores, funcionários, familiares e educandos.

Tudo isso leva à invisibilidade da questão da VDCA na escola e na sociedade. Na concepção do texto aqui apresentado, o currículo não é neutro, é político, ético, cultural, socialmente referenciado, inserido num tempo e num contexto social. Na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, sua realização é contrária à invisibilidade da VDCA.

---

<sup>3</sup>Algumas sugestões de materiais e instituições de referência sobre a temática estarão mais bem detalhadas no capítulo 4.

## 2.2 A violência doméstica

A abordagem da VDCA na perspectiva crítica contempla a questão de forma ampla, desvelando seus meandros no contexto cultural e social no qual ela acontece, ressaltando a necessidade de se afirmar a criança como sujeito de direitos e pessoa em fase peculiar de desenvolvimento. Para isso, apoia-se na Escola de Frankfurt, pois visa ao desvelamento do fenômeno e da falsa consciência para a emancipação dos sujeitos, na perspectiva de libertá-los da coerção e da subordinação. Isso exige analisar o contexto social de maneira ampla, reflexiva, para que os sujeitos sejam capazes de se opor à pressão do aparelho legitimador da sociedade (GEUSS, 1988, p. 91 apud AZEVEDO; GUERRA, 2011a, p. 33).

Azevedo (2011a) parte do princípio de que toda violência é social, histórica e que, portanto, pode ser controlada e erradicada, caso haja vontade política para isso.

Compreender a violência no seu contexto implica levar em consideração, no caso do Brasil, a desigualdade socioeconômica extrema que ainda predomina no nosso país, o que contribui para o desdobramento de práticas de violência entre classes sociais e intraclasses sociais, em meio urbano e rural. Implica também considerar a ocorrência de violência dentro e fora da família com crianças e adolescentes, conforme o foco da pesquisa, mas também com mulheres e idosos. Agrava esse cenário uma aceitação, quase uma legitimação da violência, que precisa ser desvendada no cotidiano das relações sociais. Para desvendá-la, é preciso refletir sobre sua construção e criar novas possibilidades de enfrentamento por meio de um posicionamento político de denúncia do autoritarismo nas relações (no caso da pesquisa, principalmente nas relações entre as diferentes gerações) e negar o mito de que o povo brasileiro seja um povo pacífico.

Os fundamentos de uma teoria crítica da violência familiar abordados por Azevedo (2011a) são abrangentes, contemplando teorizações sobre temáticas que têm relação estreita com a VDCA, tais como criminalidade, família, infância e sexualidade, abordando uma interação entre elas numa abordagem multicausal da violência que a considera do ponto de vista sociobiopsicológico (ver Figura 1).

A partir da abordagem multicausal, uma teoria crítica da criminalidade, por exemplo, deveria se embasar numa visão de que crime não existe na natureza mas

é uma construção do homem, entendendo a produção e reprodução de criminosos. Destacam-se nessa produção e reprodução de criminosos as especificidades dos agressores domésticos em particular, como resultado de uma interação entre fatores individuais (biológicos e psicológicos), sociais (econômicos, políticos) e culturais, que, no contexto brasileiro, caracterizam-se pela “cultura da transgressão”, na qual impera, sem pudor, o “jeitinho brasileiro” de burlar as leis (AZEVEDO, 2011a, p. 44). Ainda do ponto de vista cultural, o autoritarismo da sociedade adultocêntrica demonstra que prevalece ainda a ideia de que a criança é um “ser menor”, o que faz com que o adulto autoritário tenha atitudes opressoras em relação à criança oprimida. O adulto opressor age com a certeza de que ele “tem mais direitos”, que pode usufruir de “privilégios” e também que o oprimido deve estar à disposição para “servi-lo”.

Em relação a uma abordagem crítica de família, a autora destaca que esta é uma instituição historicamente construída em suas estruturas, com modelos de família distintos, como, por exemplo, a família burguesa da Europa do século XIX, a família europeia aristocrática, a família camponesa dos séculos XVI e XVII, a família colonial brasileira e a família urbana burguesa brasileira. Também é historicamente construída em seus determinantes como o patriarcado e o capitalismo, por exemplo, ainda que a história da família seja sempre descontínua no tempo e no espaço. Ressalta ainda que a compreensão de família à luz da teoria crítica requer ainda três níveis de análise: a cotidianidade nas atividades de vida diária e costumes; os padrões de relacionamento emocional, sendo o lugar do processo de socialização onde se forma a personalidade; e, por fim, a relação entre a sociedade e a família, com o exemplo do aparecimento da privacidade. Qualquer análise de família deve levar em consideração que todas têm em comum a estrutura de desigualdades básicas em relação à idade/sexo. Para Azevedo (2011a, p. 45), essa teoria deverá ser concebida como guia para uma ação transformadora emancipatória, que tenha num modelo utópico, com hierarquias de sexo e idade minimizadas, uma alternativa ao modelo burguês hoje vigente.

A teoria crítica da infância historiciza a representação que a humanidade tem feito desse segmento social. Isso é necessário para que seja possível compreender que a ideia de infância é moderna e que foi construída concebendo criança como ser subalterno, frágil, inferior. Abordar a infância na perspectiva da teoria crítica tem o desafio de desmistificar a representação ideológica de criança (construída no século

XX), passando a considerá-la (como a legislação nacional – ECA – considera) enquanto ser em condição peculiar de desenvolvimento, portanto, com direito à proteção e não à dominação, além do direito à prioridade de tratamento (acrescento a prioridade no planejamento de políticas intersetoriais de atendimento e de prevenção da violência).

Por fim, uma teoria crítica de sexualidade humana deveria concebê-la sendo culturalmente construída, enquanto realidade produzida e reproduzida no nível das sociedades e culturas, portanto, desenvolvida historicamente. A teoria crítica da sexualidade humana deveria necessariamente ser contextualizada, para que fosse possível compreender o “significado” de violações sexuais, que é historicamente datado, imbricado em um contexto social. Contemplar o contexto social na análise das violações sexuais, especificamente as domésticas cometidas contra a criança, significaria reconhecer o “caldo de cultura” que nutre as violações sexuais.

Este breve foco que faz aproximações entre a teoria crítica e o crime, a família, a infância e a sexualidade humana tem o propósito de iniciar uma reflexão nesta perspectiva, a fim de que possa se tornar realidade por meio de ações e políticas públicas interdisciplinares, multissetoriais, para que a ciência esteja a serviço de aliviar a miséria humana.

Apesar da grande contribuição latente em se abordar a temática numa perspectiva crítica, a visão que predomina para explicar o fenômeno da VDCA no Brasil e internacionalmente é o modelo da teoria sistêmica. Este modelo pressupõe: que as forças ambientais e características da criança, do adolescente e do agressor atuam de maneira dinâmica e recíproca; que a realidade familiar, social, econômica e a cultura estão articuladas como um sistema composto de subsistemas articulados entre si dinamicamente; que a VDCA resulta de múltiplas forças que atuam na família, no indivíduo, na comunidade e na cultura desse indivíduo e de sua família.

Este modelo interativo multicausal cujo foco principal é sociobiopsicológico concebe a VDCA nessa interação de fatores socioeconômicos, político-culturais e psicológicos. Sua gênese parte sempre do social para o psicobiológico, ou seja, é sociointeracionista (sociogênese antes de psicogênese). A VDCA é concebida então como um fenômeno histórico-cultural que considera a importância da cultura na formação de padrões de relacionamento pais-filhos no marco das relações entre gêneros e gerações. Dessa forma, reconhece que a prevenção da VDCA está ligada a condições socioculturais de infância, família e violência (AZEVEDO e

GUERRA,2011b, p.282), considerando o macrosistema, conforme figura que segue:

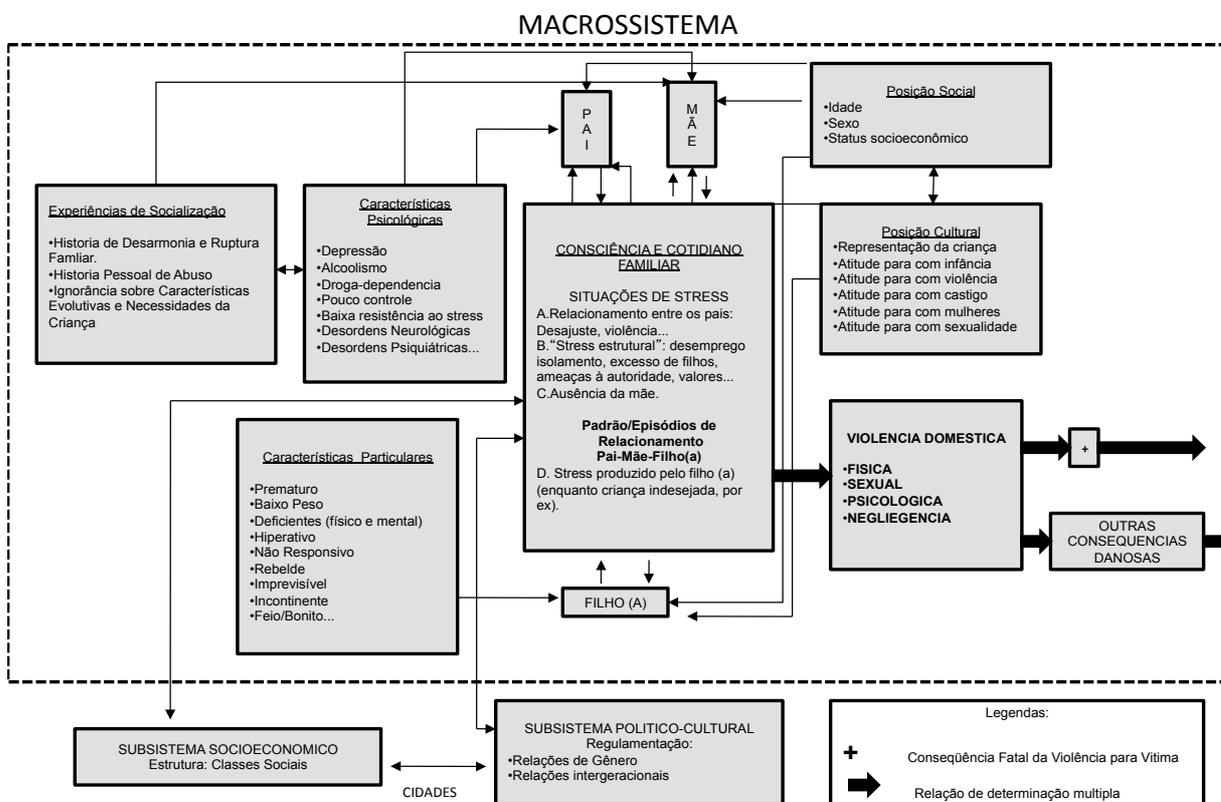


Figura 1 – Violência doméstica física e sexual contra crianças e adolescentes: modelo sociopsicológico (4ª geração)

Fonte: AZEVEDO e GUERRA, 2011b, p. 283.

Sendo assim, o método mais adequado para enfrentar o desafio da VDCA seria na perspectiva crítica, que tem como etapa necessária a crítica ideológica que desmistifica as representações sobre o fenômeno da cultura de uma sociedade que tem ainda uma consciência ingênua (AZEVEDO e GUERRA, 2011a, p. 52).

Nesta perspectiva, articular a escola na prevenção da VDCA implica conceber um currículo que se articule com o Sistema de Garantia de Direitos na proteção à infância por meio de ações de prevenção primária<sup>4</sup> dirigidas ao conjunto da população com o intuito de reduzir a incidência ou o índice de ocorrência de novos casos. Partindo dessa premissa, o foco do texto a seguir delineará algumas possíveis contribuições do currículo no enfrentamento à VDCA.

<sup>4</sup> Azevedo (2011) define ainda as ações de intervenção secundária como aquelas que envolvem a identificação precoce da assim chamada "população de risco", e prevenção terciária as que envolvem intervenções terapêuticas e infraestrutura para as vítimas.

### 2.3 O enfrentamento da violência doméstica contra a criança e o currículo escolar no Ensino Fundamental I

Uma análise cuidadosa da legislação, das diretrizes, do plano nacional de educação e do texto referência da Conferência Nacional de Educação de 2014 (Conae 2014) demonstram que o currículo escolar pode e deve contribuir no enfrentamento à VDCA.

Pode-se iniciar a reflexão destacando as orientações nacionais que articulam direta ou indiretamente o currículo com a VDCA desde a Constituição Federal de 1988. Ela traz no capítulo II, artigo 6º, a educação, a segurança e a proteção à infância lado a lado enquanto direitos sociais.

**Art. 6º** São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

A LDB (Lei 9.394/96) concebe em seu artigo 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, o que legitima o desenvolvimento de diálogos na escola que contemplem os processos formativos desenvolvidos na vida familiar e na convivência humana (podendo contemplar aqui o assunto das relações familiares e relações entre adultos e crianças, desta forma também valorizando a experiência extraescolar, conforme artigo 3º, inciso X, e a vinculação com as práticas sociais, conforme artigo 3º, inciso XI). Em relação ao artigo 2º, se a educação é inspirada nos princípios de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e o preparo para o exercício da cidadania, ela deve se ocupar com questões que atrapalhem seu pleno desenvolvimento e sua aprendizagem, como é o caso da VDCA, exercendo sua função social inspirada no princípio de solidariedade humana e cumprindo o dever do Estado com a educação escolar pública de prover padrões mínimos de qualidade de ensino (artigo 3º, inciso IX, e artigo 4º, inciso IX), considerando desse modo o contexto do educando e atuando numa perspectiva crítica de educação; o preparo para o exercício da cidadania (artigo 2º) implica possibilitar que o educando conheça na escola os seus direitos e reflita sobre situações de opressão que o envolvem. Além disso, o ensino ministrado segundo condições de igualdade de acesso e permanência (artigo 3º, inciso I) deve estar

constantemente atento às condições para que isso se efetive, tendo em vista que a VDCA muitas vezes leva o educando a um quadro de faltas excessivas.

No movimento de reflexão proposto nacionalmente pelo MEC, por meio da coleção *Indagações sobre o currículo*, de 2007, mais uma vez fica nítido o compromisso do currículo com um projeto de sociedade democrática regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos:

[...] pensar a educação, o conhecimento, a escola, o currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária. Um ideal de sociedade que avança na cultura política, social e também pedagógica. Uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos (BRASIL, 2007a, p. 14).

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação (PL 8.035/2010) que está tramitando, ainda que aborde de maneira frágil a questão da qualidade da educação (devido ao financiamento de 7% do PIB para a educação ainda ser insuficiente para efetivar a qualidade<sup>5</sup>), e não aborde diretamente a função social da escola, a contribuição da escola no enfrentamento da violência doméstica, nem no fortalecimento da rede de proteção e do Sistema de Garantia de Direitos, ele trata da mobilização das famílias e setores da sociedade civil articulando experiências de educação popular e cidadã, com o propósito de que todos se responsabilizem pela educação e ampliem o controle sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais, conforme podemos observar na estratégia 7.26:

7.26) Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

Desta forma, o plano abre a possibilidade de que, por meio da educação escolar, haja avanços que contribuam para o cumprimento das políticas públicas e para a articulação intersetorial (meta 7.27), possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, articulada com o Sistema de Garantia de Direitos, como condição para a melhoria da qualidade educacional.

O Fórum Nacional de Educação<sup>6</sup> reconhece a importância da educação

<sup>5</sup> Conforme nota técnica da Campanha Nacional pelo Direito à Educação de 17/08/2011. Disponível em: <[http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/noticias/NotaTecnica\\_10PIB\\_Campanha\\_17ago2011.pdf](http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/noticias/NotaTecnica_10PIB_Campanha_17ago2011.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2013.

<sup>6</sup> O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010). É composto por 35 entidades representantes da sociedade civil e do poder público. De caráter permanente, o Fórum Nacional de Educação foi instituído pela Portaria MEC n.º 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da

escolar no enfrentamento à violência, ainda que não cite explicitamente a VDCA, na medida em que o texto referência da Conae 2014 (BRASIL, 2012b), disponibilizado no final de 2012, também dá indícios da aproximação entre currículo e violência em diversas proposições e estratégias. Em 6 dos 7 eixos<sup>7</sup>, a questão da violência está contemplada de alguma forma, não fazendo aproximações apenas no eixo VII, que prevê o financiamento. Ainda que o texto não cite especificamente a VDCA, fala em assuntos diretamente relacionados como a garantia dos direitos sociais e humanos (p. 30), a superação de toda e qualquer prática de violência (p. 31), o mapeamento de situações de violência (p. 43), o acompanhamento e monitoramento do acesso, a permanência e o aproveitamento escolar [...] visando condições de sucesso escolar em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde, proteção à infância, adolescência e juventude (p. 52). Vale destacar que no eixo V o texto menciona que ganha relevância

[...] o enfrentamento dos graves problemas que afetam o cotidiano das instituições educacionais, decorrentes das condições de trabalho, da violência nas escolas, que atingem os professores, funcionários e estudantes [...]. Analisar essas questões a partir da articulação entre as dimensões intra e extra institucional é fundamental, numa concepção ampla de política, financiamento, gestão e planejamento, direcionados à melhoria da educação em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2012d, p. 81).

Também há contribuição direta do texto da Conae 2014 em relação à formação, numa estratégia prevista no eixo V, que envolve todos os entes federados:

1.9. Contemplar nos cursos de formação inicial e continuada de professores temas contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), nas resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012d, p. 84).

A formação inicial e continuada de professores e demais trabalhadores da escola é imprescindível para que conheçam bem os temas acima descritos, facilitando a abordagem sobre eles com os educandos, de forma que os conteúdos tratados pela escola promovam uma aprendizagem significativa para o educando,

---

União de 16/12/2011.

<sup>7</sup> Os eixos da Conae 2014 são: I – Plano Nacional de Educação e o sistema nacional de educação, organização e regulação; II – Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos; III – Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente; IV – Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; V – Gestão Democrática, participação popular e controle social; VI – Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho e VII – Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos.

partindo das experiências e conhecimentos dos educandos, levantando os temas geradores para serem aprofundados na construção do conhecimento.

### **2.3.1 A aprendizagem significativa e a VDCA**

A aprendizagem significativa será destacada aqui a partir do referencial freireano devido à análise que o autor faz do contexto social, político e cultural em que se constrói uma educação bancária (com um currículo distante da realidade, que ignora os saberes, a cultura e a necessidade de transformação social pelos educandos). Consequentemente, estará associada a um ensino-aprendizagem crítico. Freire (1967, p. 36) é referência por firmar a ideia de educação para o homem – sujeito desde a *Educação como prática da liberdade*.

Dos primeiros escritos freireanos até os dias atuais, a educação escolar brasileira, de maneira geral, ainda não conseguiu contemplar o que acontece no contexto social como temas geradores na escola, para que os conteúdos desenvolvidos façam sentido para o educando, permitindo-o intervir na realidade. Candau (2006, p. 2) reflete sobre este distanciamento entre escola e contexto social, quando destaca que

Na nossa sociedade, muitas vezes, os processos educativos são impermeáveis à realidade do contexto social em que se inserem. O cotidiano educacional transforma-se num mundo autorreferido, que ignora o cotidiano social. Em muitas ocasiões nem sequer existe um espaço para que os diferentes sujeitos possam expressar e refletir sobre a estruturação do seu dia a dia, de suas famílias e comunidades. As práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram. Romper com essa desarticulação é uma inquietude básica da educação em direitos humanos.

Para romper com essa desarticulação, uma das possibilidades é construir uma prática na qual a escola atue efetivamente contra a violência doméstica, temática recorrente na vida dos educandos, com os familiares e, também, com os educadores, para que incorporem a temática nos projetos político-pedagógicos das escolas e no currículo, com o objetivo de empoderá-los e engajá-los no enfrentamento à questão.

Do ponto de vista cultural, uma experiência de formação que tem possibilidade de refletir com seus participantes gerando a mudança de um posicionamento de banalização da violência para a sensibilização pelo outro, para

relações mais dialógicas e pela resolução de conflitos por meio da não violência, precisa ser analisada na escola por seus diferentes segmentos devido ao seu caráter político e à sua relevância para a construção de uma nova cultura de relações que considera que todos são sujeitos de direito.

Experiências políticas são importantes vivências pedagógicas. Elas possibilitam uma aprendizagem significativa do legado que a humanidade construiu (histórico, cultural, social, ambiental, econômico), exercitando o pensar crítico sobre este legado. O exercício de projetar saídas, possibilidades de superação (a partir da análise crítica da realidade), envolve o desenvolvimento do pensamento inovador, da imaginação, da criatividade para sugerir propostas de ação para solucionar problemas concretos da realidade. Neste sentido, o educando, o professor e todos os envolvidos utilizam sua inteligência e seus conhecimentos para articular as potencialidades da comunidade, os serviços públicos disponíveis e todas as outras possibilidades para atender às necessidades do coletivo.

Por isso, a aprendizagem significativa tem uma relação estreita, imprescindível com a autonomia do sujeito. Ao pensar sobre o ensino-aprendizagem, é preciso que o professor inicie sempre a sua reflexão, o planejamento do trabalho que será desenvolvido junto com o educando, a partir da visão que este tem da questão abordada. Em relação à violência doméstica cometida contra crianças, o ponto de partida precisa ser o mesmo. Em outras palavras, é preciso primeiramente entender a visão que o educando tem sobre a questão, as formas como ela se faz presente no seu cotidiano, para que a construção do conhecimento sobre essa questão seja uma resposta sobre a forma como a VDCA vem se constituindo na sociedade brasileira a partir da concepção de infância, de violência, embasando a compreensão do educando sobre o tema e possibilitando a reflexão sobre formas de enfrentamento, ou seja, de intervenção na realidade.

Tendo como pressuposto que ensinar inexistente sem aprendizado, que formar vai muito além do mero treino do educando no desempenho de destrezas, destaca-se o educando enquanto sujeito histórico-cultural-social. Sujeito inserido no seu tempo, em tudo que dificulta ou facilita para que ele “seja mais”, que se constrói numa realidade que lhe foi dada, mas que, numa relação dialética, carrega em si mesma a possibilidade de mudança para outra realidade, que só é possível a partir dos sujeitos que constroem e reconstróem a história a todo momento, com ações

organizadas pensando no bem comum, articuladas no coletivo.

Neste sentido, o ensino não se efetiva quando a criança é violentada, quando está com medo, em estado constante de tensão. Nessas situações, uma educação bancária que visa “treinar” o educando para que ele memorize algum conteúdo predeterminado não tem serventia alguma para o educando, além de não conseguir alcançar seus objetivos de memorização e acúmulo de conteúdos predeterminados. Ao contrário disso, numa concepção que contemple o educando enquanto sujeito histórico-cultural-social, assuntos que são significativos são colocados em pauta. Partindo daí, o educador analisa a visão que o educando tem sobre a situação, refletem juntos sobre como esta se dá na atualidade, bem como investigam o que aconteceu para que historicamente a situação se constituísse de tal forma. Depois desses momentos de aprofundamento para a compreensão da questão, o grupo está mais consciente das contradições e das possibilidades de mudança. Mais bem preparado, o grupo está mais empoderado para intervir na realidade.

Paulo Freire já falava ao longo de sua obra sobre aprender para intervir na realidade, recriando-a, constatando para mudar, precisando, para isso, estar aberto ao risco.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. [...]

Aprender é uma aventura criadora [...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2011, p. 67-68).

Um currículo que faça sentido para o educando precisa partir dessas experiências vividas, da interpretação que o educando faz de tais experiências e dos sonhos que ele traz para a escola, que carregam em si a possibilidade de reconstrução/transformação do mundo. Para Paulo Freire (2011, p.74), “o mundo não é, o mundo está sendo”, por isso as experiências do educando-sujeito são ponto de partida para o ensino-aprendizagem crítico que recusa a inexorabilidade do futuro. Neste cenário de reflexão e desenvolvimento da leitura do mundo que recusa a inexorabilidade do futuro e contempla a visão que o educando tem de sua experiência no mundo, abre-se a possibilidade de problematizar essa realidade para que o educando possa analisar as causas da degradação e da opressão humanas e, por meio do diálogo, refletir sobre esta realidade, superar a sua ingenuidade e intervir no mundo. Nesse sentido, destaca-se a necessidade

de refletir com os educandos sobre as violações de seus direitos, especialmente sobre situações de violência contra crianças, que oprime, degrada sua humanidade e, conseqüentemente, em grande parte dos casos, tem relações estreitas com dificuldades de aprendizagem. É preciso que o professor<sup>8</sup> saiba o que o educando pensa disso, se o educando apresenta uma visão ingênua desta realidade e quais questões relacionadas a essa temática podem despertar sua curiosidade em busca de mais conhecimento, mais diálogo e mais reflexão, transformando sua curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica que leva a um maior aprofundamento sobre a temática e à compreensão das raízes históricas, sociais e culturais que envolvem a questão da violência doméstica cometida contra a criança. Gadotti (2005) atenta para que o professor seja um profissional capaz de criar conhecimento com competência político-pedagógica.

[...] hoje não tem mais sentido a existência de um profissional que se limita a reproduzir o conhecimento e a cultura que outros desenvolveram. O professor, hoje, precisa ser um profissional capaz de criar conhecimento. [...] a competência genérica da profissão está, sobretudo em seu saber político-pedagógico (GADOTTI, 2005, p.22-23).

Para intervir no mundo, considerando que os sujeitos são condicionados e não determinados, todo ensino-aprendizagem deve estar embasado na premissa da esperança sem espera, que move os sujeitos para mudarem o mundo após a reflexão crítica sobre os problemas, como eles estão e o que aconteceu para a situação estar assim, desvelando as causas da degradação e da opressão humanas, superando a ingenuidade na qual os sujeitos se encontravam antes da reflexão crítica, construída por meio do diálogo que constrói conhecimento. Reflexão crítica que se desenvolve a partir de perguntas: Como vemos o mundo ao nosso redor? O que ele apresenta de dificuldades? Quais as situações que relacionamos como dificuldades? Como vemos esta situação? O que sabemos sobre esta situação? Por que esta situação está assim? O que ela apresenta de possibilidades? Todos veem esta situação da mesma forma? Qual experiência o educando tem acerca de tal situação? Que visão o educando tem de tal experiência? O que tem sido feito para melhorar esta situação? Quem tem feito algo? O que tem feito? Por que tem feito? A favor de que e de quem se tem feito algo? Para que tem feito?

---

<sup>8</sup> Numa concepção emancipadora, o professor é considerado o profissional do sentido, um organizador da aprendizagem, uma liderança, um sujeito político (GADOTTI, 2005, p.28).

A partir do diálogo coletivo sobre estas questões, a reflexão se adensa, aprofunda-se e aos poucos, com a mediação e intervenções do educador (que também se educa neste processo e permite o diálogo reflexivo para o aprofundamento da questão, na medida em que relaciona a teoria e a prática, os saberes construídos ao longo da história e o uso dos saberes como ponto de partida para proporcionar mudanças nesta mesma história), o grupo começa a superar a visão ingênua que tinha sobre a realidade, principalmente sobre as causas das situações de degradação e opressão humanas. Para isso, o educador deve estar em constante movimento formativo, autorreflexivo, refletindo sobre sua prática, necessitando de formação constante.

Contrapondo a visão ingênua com um panorama ampliado da situação experienciada, o educando tem a possibilidade de intervir na realidade. Com o olhar voltado para o bem comum, pensando na coletividade, o educando aflora a sua curiosidade para adensar nas causas do problema, na análise da realidade e desenvolve assim a sua criatividade, pensando sobre as possibilidades de mudança de tal situação. Desenvolvendo sua criticidade, sua curiosidade, sua criatividade, o educando passa a agir para superar a situação lida no mundo ao seu redor, para tornar o sonho, o inédito, viável.

Nesse sentido, quais as possibilidades que uma criança do Ensino Fundamental I tem para intervir na realidade? O fato de conhecer os seus direitos pode ajudá-la a não naturalizar situações de opressão e degradação humanas, podendo romper o silêncio e contar para um “amigo qualificado” em quem confie, alguma situação de opressão e VDCA que esteja vivendo. Esse passo já seria uma importante intervenção na realidade se pudssemos assegurar que, a partir da denúncia da criança, os encaminhamentos podem ser dados pelos adultos que estão a sua volta para protegê-la. Nesse sentido, VDCA, opressão e degradação humanas precisam ser assuntos que permeiem os conteúdos abordados em sala de aula, em vez de conteúdos predeterminados por um currículo descontextualizado.

No processo de reorientação curricular de Osasco, as discussões já tratavam da intenção de não dar mais espaço para uma educação bancária, mas sim para uma educação preocupada com uma aprendizagem significativa, emancipadora, transformadora.

[...] a intenção de produzir um currículo que promovesse autonomia e aprendizagens significativas aos sujeitos, permitindo uma revisão da trajetória eco-político-pedagógica da escola e dos seus sonhos, realizações,

êxitos, desafios, mas sem dissociá-los da realidade vivenciada pela comunidade, que é considerada protagonista dessa construção (OLIVEIRA et al., 2011, p. 19).

Desse modo, no texto da reorientação curricular de Osasco, o ato de conhecer foi definido de forma interdisciplinar, integrando a complexidade do viver em sociedade e os conhecimentos historicamente construídos.

O ato de conhecer integra a complexidade do viver em sociedade, criando, por exemplo, a possibilidade de instituições escolares existirem e passarem a assumir grande parcela de responsabilidade em relação ao processo de construção de conhecimentos. Nesse sentido, ressalta-se que conhecer implica saber fazer uso dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados, os quais não devem ser apropriados de forma fragmentada e superficialmente (OLIVEIRA et al., 2011, p. 57).

A reorientação curricular de Osasco ainda atrela as referências que são base da educação municipal com a aprendizagem significativa e com as condições que o educando tem de aprender, destacando-o como pessoa em desenvolvimento que por diversas razões pode ter um contexto escolar ou social que dificulte sua aprendizagem (como é o caso da VDCA):

Portanto, sugere-se uma (re)leitura mais apurada e reflexiva das linhas e entrelinhas do ECA e demais referenciais, procurando (re)estabelecer relações entre esses e a prática pedagógica. [...] a partir do ECA, antes ter o(a) educando(a) em sala de aula, o(a) professor(a) tem uma pessoa em desenvolvimento". Sendo assim, antes de avaliarmos os "conteúdos aprendidos", por exemplo, há que se avaliar as condições de aprendizagem oferecidas a esta pessoa (que está em desenvolvimento). O que será que fizemos por ela? Ou, o que será que não fizemos por ela? Antes de responsabilizá-la pelo "fracasso", há que se refletir sobre as circunstâncias que podem tê-lo produzido. Será que oferecemos metodologias diversificadas? Será que a família está passando por algum problema? Será que a lâmpada queimada na sala de aula está dificultando a visão? O diretor otimizou os espaços da escola para favorecer novas experiências de aprendizagem? O(A) coordenador(a) promoveu a reflexão sobre o processo de avaliação? (OLIVEIRA et al., 2011, p. 49).

Esta concepção da reorientação curricular de Osasco demonstra a preocupação da rede municipal em não culpar o educando por todo contexto que dificulta sua aprendizagem. Vale ressaltar que a preocupação descrita neste trecho está relacionada, no capítulo de análise, com a dificuldade que a escola tem no cotidiano de fazer esta reflexão (ver transcrição da fala das professoras 8 e 9, Escola 1), não sabendo como agir com educandos que estão num contexto que dificulta sua aprendizagem e que, por isso, são avaliados como "NS" (não satisfatório).

Desta forma, pode-se inferir que o professor ainda continua ocupado com os conteúdos que foram previamente definidos sem a participação do educando,

desconsiderando seu contexto. Mesmo que a intenção do educador seja a de desenvolver com o educando uma aprendizagem significativa, na prática, essa intenção tem escasso reflexo. Ainda há distância entre a prática que o professor deseja construir e a que realiza.

Sobre a distância das intenções do educador que pretende desenvolver no educando uma aprendizagem significativa e as práticas que se efetivam na realidade, Gimeno Sacristán (2008) sinaliza que

[...] esta é uma formulação de um dos princípios da “suspeita epistêmica” do pensamento pedagógico: o ensino não equivale à aprendizagem, as intenções nem sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos que fazemos pode ter escasso reflexo naquilo que, na realidade, fazemos (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 116).

Dado este panorama sobre aprendizagem significativa, como há dificuldades para que ela se efetive na prática, é preciso delinear a qualidade socialmente referenciada na educação escolar, a função social da escola e a Educação em Direitos Humanos como alternativas importantes para nortear práticas que vinculem a VDCA e o currículo, conforme será apresentado no texto que segue.

### **2.3.2 Educação em Direitos Humanos, função social da escola e qualidade socialmente referenciada**

Partir da realidade e formar sujeitos de direitos, apesar de estar previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ainda se apresentam como problema, dada a distância entre o que foi colocado no plano e a realidade das práticas escolares.

Esta distância explica-se historicamente. A Educação em Direitos Humanos é uma prática recente na América Latina e no Brasil. Basombrío (1992) ressalta que esta prática começa a se desenvolver com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina, com ações de educadores populares e militantes de direitos humanos. Esta prática passou por modificações estruturais (principalmente em relação à conquista da legislação pela sociedade civil: Convenção Internacional dos Direitos da Criança, ECA, LDB e Plano Nacional de Direitos Humanos) e políticas no decorrer desse período, o que justifica a

necessidade de se propor práticas com a intenção de se efetivar uma concepção de Educação em Direitos Humanos calcada na formação de sujeitos de direitos.

Segundo Candau (2007), nos anos 1980, a Educação em Direitos Humanos foi promovida sobretudo por ONGs e administrações públicas de “esquerda”, orientadas principalmente ao fortalecimento de regimes democráticos após experiências de ditadura. Nos anos 1990, com a consolidação do projeto neoliberal nas diferentes dimensões da vida social e com a elevação de índices de desemprego e exclusão, multiplicaram-se as formas de violência, desencanto e falta de perspectiva. Para Silva e Tavares (2010, p.54),

A partir da abertura política, nos anos 1980 e 1990, é que a educação em direitos humanos no Brasil começa a ganhar espaço político-pedagógico, inclusive com a elaboração dos Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) na sua terceira edição (Brasil, 1996, 2002, 2010).

Esses programas motivaram a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, CNEDH, 2006) e também a criação de comitês em dezesseis estados com o objetivo de mobilizar a comunidade para responder às demandas dessa área e incentivar o desenvolvimento de políticas nos níveis e modalidades da educação básica e nas outras do PNEDH[...]

Nesse movimento é possível identificar a inclusão de conteúdos nos currículos de cursos de graduação, em especial na área de Direito e em algumas licenciaturas, em cursos de atualização, especialização e oferta de mestrado; mas é nos sistemas de ensino que o distanciamento é maior se considerar-se a amplitude e abrangência da educação básica no país.

Um fator que pode explicar a dificuldade de inserção da temática dos direitos humanos no currículo é que, no início do novo milênio, o clima político-social, cultural e ideológico se mostrou marcado pela entrada dos Estados de caráter neoliberal na questão da Educação em Direitos Humanos. Não se despreendendo de sua lógica, acabaram inibindo o caráter político, marca fundamental da Educação em Direitos Humanos. No mesmo período, no Brasil, as tensões pelas diferenças de concepção e conflitos de diferentes níveis de governo entre si, reproduziram o tensionamento da relação entre o poder público e os movimentos organizados da sociedade civil (grandes defensores da efetivação da Educação em Direitos Humanos). Se quase todos os Estados têm hoje legislações orientadas à promoção da Educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino, justifica-se a relevância da análise e do debate de questões sobre o sentido (significado e direção) da Educação em Direitos Humanos que vem se construindo, bem como os objetivos que se pretende alcançar com as ações em prática.

Segundo Silva e Tavares (2010, p. 54-55), nos últimos anos houve um esforço do governo federal brasileiro para motivar os sistemas de ensino da educação básica

a efetivar políticas nessa área (prêmios, cursos para profissionais da educação, apoio a projetos de elaboração de material didático, elaboração das diretrizes nacionais curriculares de Educação em Direitos Humanos - Parecer CNE/CP N° 8/2012, de 31/05/12), mas ainda assim a efetivação de políticas nessa área é pouco vivenciada.

As poucas experiências de práticas de Educação em Direitos Humanos podem ser justificadas pelo hibridismo que tem caracterizado o modelo educacional brasileiro (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). Originalmente de tradição mais ligada à escola francesa, o Brasil tem sido permeável a modelos de extração liberal em suas políticas públicas de educação e nas propostas curriculares, contradizendo com práticas de educação voltadas para o mercado, para a manutenção do sistema econômico em detrimento de uma formação política, para o exercício da cidadania.

Nos currículos dos sistemas de ensino centralizados, advindos do ideal universalista republicano, que se organizaram tendo como referência a transmissão da cultura comum, organizada e tutelada pelo Estado como cimento da coesão social, a finalidade é a formação para a cidadania compreendida como: a comunhão coletiva na igualdade universal ao direito à cultura comum, sem distinções econômicas, diferenças sociais ou particularismos culturais, que busca garantir, a toda população, igualdade de oportunidades. O objetivo primordial de garantir o acesso à cultura comum é o estreitamento dos laços de solidariedade coletiva e a solidificação da coesão social (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 29).

Uma das possibilidades para que a Educação em Direitos Humanos não se efetive é a preocupação da escola com conteúdos descontextualizados, que não são referenciados no sujeito, cujas aprendizagens não são significativas para este sujeito, o que o desmotiva e o torna infeliz na escola.

Em vez da preocupação e obsessão pela qualidade do ensino, é preciso falar mais da qualidade das aprendizagens. Em lugar de deixar que se imponha a ideia do “professor queimado” é necessário contrapor a ideia do “aluno enfasiado”. Se consideramos o que os alunos sentem, segundo pesquisa realizada pelo UNICEF (1999), na América Latina, Espanha e Portugal, verificamos que o sentimento de infelicidade é frequente nos mais pequenos. Na América Latina 30% das crianças não se sentem felizes, o mesmo acontecendo com 19% das crianças da Península Ibérica. Em 42% dos casos o rendimento escolar é a causa da insatisfação (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p.117).

A preocupação com a qualidade de ensino desemboca na educação bancária, que desconsidera os saberes e o contexto do educando, pois a preocupação de propostas curriculares permeáveis ao modelo de extração liberal constroem práticas de educação para o mercado, com conteúdos voltados para o treino para inserir o sujeito no molde desejado pelo mercado de trabalho disponível, e não numa formação política que embase sua reflexão e sua intervenção no mundo.

[...] quando as considerações que fazemos sobre o texto curricular e a

tarefas de confeccionar e implantar se impõem sobre o significado das aprendizagens – tendo perdido aquele caráter geral de ser um *texto da educação* –, estamos de alguma maneira a assistir à perda do papel do *sujeito* como referente essencial da educação e do ensino, a favor do utilitarismo desanimado, da profissionalização dos *currícula* e do domínio do mercado sobre os valores desinteressados do humanismo e do aprender por querer saber. Tampouco essa perda é alheia a uma interpretação restritiva do direito à educação, especialmente no ensino obrigatório (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p.119).

Diferente desta, há uma concepção de educação escolar com qualidade socialmente referenciada. Para Gadotti (2005, p.27), a noção de qualidade precisa mudar, tendo como medida da capacidade do professor as suas habilidades de estabelecer relações com seus alunos e pela sua atuação comunitária, e não a sua capacidade de “passar conteúdos”.

A noção de qualidade precisa mudar profundamente: a competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade de o docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de “passar conteúdos” (GADOTTI, 2005, p. 27).

Do ponto de vista de qualidade na educação escolar emancipadora, a prática educativa inclui a aprendizagem do estudante, mas não se restringe a ela. A educação emancipadora é humanista, ou seja, coloca o homem no foco do processo educativo. Com isso, visa à compreensão elaborada da realidade social, política, econômica do momento vivido pelos educandos. A partir daí, o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e físicas se volta para a intervenção nessa realidade, para transformá-la.

Com a qualidade socialmente referenciada, a escola tem mais possibilidades de cumprir sua função social de desenvolvimento de potencialidades, objetivando a formação integral do homem por meio de um conhecimento vivo que insira o educando nas relações sociais.

[...] a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, constitui-se em um espaço de sociabilidade, possibilitando a construção e a socialização do conhecimento vivo, que se caracteriza enquanto processo em construção permanente e espaço de inserção dos indivíduos nas relações sociais (BRASIL, 2012a, p. 28).

Em Osasco, a função social da escola é descrita em oposição à qualidade voltada para o campo econômico, para a competitividade. A educação escolar é concebida como uma prática social e um ato político (OLIVEIRA et al., 2011, p. 9) a partir dos desafios da sociedade atual, o que implica assumir posturas mais dialógicas e articuladas, sem receio de assumir as demandas que lhe são postas.

Face às demandas e aos desafios colocados pela sociedade atual, as

funções historicamente definidas para a escola se modificaram e exigem novos jeitos de fazer a educação, o que implica rever conceitos e assumir posturas mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre a escola, os sujeitos que ali estão e outras instituições/grupos. Professores(as) reconhecem que a cada dia mais demandas são postas à escola. Não se deve ter receio de assumi-las, visto que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças, ainda que enfrentando inúmeros desafios; dentre eles, o de preparar-se para receber competentemente todas as crianças, com todas as suas necessidades, independentemente das características e/ou deficiências que possam apresentar (OLIVEIRA et al., 2011, p. 53).

Nesse sentido, em Osasco, para realizar um diagnóstico sobre a qualidade dos serviços prestados pela escola, o texto da reorientação curricular indica que se leve em consideração o respeito aos direitos humanos fundamentais em suas especificidades quando se aplicam à criança e ao adolescente, conforme firmados na Constituição Federal e no ECA (OLIVEIRA et al., 2011, p. 95). A escola de Osasco não pode ficar alheia à sua luta para integrar o Sistema de Garantia de Direitos e a rede de proteção, enquanto parte integrante desses, no cumprimento de sua função social.

### **2.3.3 A escola municipal de educação de Osasco e o Sistema de Garantia de Direitos**

Dado o panorama da escola que exerce sua função social a partir da Educação em Direitos Humanos e de uma qualidade socialmente referenciada, faz-se necessário apresentar brevemente o Sistema de Garantia de Direitos e a rede de proteção, contextualizando melhor a importância da integração da escola neste sistema.

A Secretaria de Direitos Humanos do governo federal define o Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente constituindo-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente nos níveis federal, estadual, distrital e municipal. No entanto, reconhece que este sistema, na prática, não está integralmente institucionalizado e que vem trabalhando de forma desarticulada, com problemas na qualificação de seus

operadores, o que causa prejuízo na implementação das políticas públicas que garantam os direitos assegurados pela legislação.

Por rede de proteção entende-se a ação integrada entre as instituições para atender crianças e adolescentes em situação de risco pessoal (ameaça e violação de direitos por abandono, violências, situação de rua, trabalho infantil ou outras formas de submissão que provocam danos e agravos físicos e emocionais). Os serviços da rede de proteção são articulados entre as Secretarias de Saúde e Educação, Poder Judiciário, Defensoria Pública, Ministério Público, Conselhos Tutelares e outras organizações de defesa de direitos. O atendimento da rede visa fortalecer os vínculos familiares, prevenir o abandono e assegurar proteção social imediata e atendimento interdisciplinar. A rede visa contribuir de forma integrada para a redução da violência contra a criança e o adolescente, principalmente no que se refere à violência doméstica e sexual.

Na reorientação curricular de Osasco, ao tratar dos ciclos de desenvolvimento, está reconhecida a função social da educação escolar na articulação na rede de proteção e na promoção de ações de prevenção de violências e outras formas de violação de direitos. Nesse sentido, o texto da reorientação reconhece o papel do poder público de cuidar dos seus cidadãos e descreve ações que a Secretaria da Educação promoveu recentemente ou ainda tem promovido:

É papel do poder público cuidar de seus cidadãos. Assim, a atual administração tem se ocupado com estas questões à medida que:

- através do Projeto CGC em Ação propicia a formação em direitos humanos e direitos da criança e do adolescente à comunidade escolar: membros da comunidade, familiares, gestores, funcionários, professores(as), crianças;
- oferece programas, como o Projeto Sementes da Primavera, por exemplo, que possibilitam o desenvolvimento integral das crianças, ampliando, inclusive, sua permanência na escola;
- oferece atendimento especializado às crianças com deficiência (SAEE).

Considerando a função social, cabe à escola oferecer às crianças as vivências que propiciarão os conhecimentos e hábitos necessários para realizar diferentes atividades humanas e formar e desenvolver as qualidades psíquicas próprias dos seres humanos (OLIVEIRA et al., 2011, p. 115).

Pode-se inferir, com isso, que reconhece que a escola tem função de atuar na prevenção por meio de formação em direitos humanos e direitos da criança com a comunidade escolar; na formação integral da criança e oferecendo atendimento especializado às crianças com deficiência. Todas essas ações iniciadas, de cunho emancipador, possibilitam que a criança aprenda, que desvele a realidade para

poder superá-la. Desse modo, o adulto (principalmente as professoras) pode contribuir de forma direta ou indireta para proteger a infância, atuando por meio do currículo para transformar a realidade cruel da VDCA.

Ainda assim, sabemos que muitas dificuldades se fazem presentes não só para a escola, mas para todo o Sistema de Garantia de Direitos. Azevedo e Guerra (2011a, p.289) aponta que as políticas públicas ainda não contribuíram para reduzir o fenômeno devido à falta de verbas, fragmentação de serviços, despreparo profissional, demanda superior à oferta de serviços, as excessivas medidas de institucionalização das vítimas, a confusão de competências no nível federal, estadual e municipal, etc. Isso porque questões de fundo ainda permanecem intocadas, como a distribuição desigual de poder na família, acerca do modelo adultocêntrico de educação tradicional, que tem por fim quebrar a vontade da criança, sufocar o que nela existe de novo, para transformá-la num ser dócil, obediente.

No município de Osasco, inserido num contexto semelhante ao contexto nacional descrito por Azevedo e Guerra, as dificuldades também são muitas, mas as escolas da rede municipal não têm fugido à luta. Ainda que haja muitos problemas, continuam tentando implementar uma prática curricular que contribua com a efetivação da função social da escola, articulada com o Sistema de Garantia de Direitos.

### 3 Análise de dados coletados em Osasco

#### 3.1 Metodologia e contexto da pesquisa

Em busca de efetivar os objetivos propostos, mostrou-se importante levantar dados quantitativos sobre a violência doméstica cometida contra crianças no Brasil, na região metropolitana oeste de São Paulo e no município de Osasco, para que se tivesse um panorama dos casos notificados e se pudesse atentar para a expectativa de casos não notificados.

Complementando os dados quantitativos coletados, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa por contemplar o objeto como um dado possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000). Nesse sentido, mostrou-se oportuna a realização de análise documental dos planejamentos das escolas – Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) e Plano de Trabalho Anual (PTA) – e dos perfis e questionários preenchidos pelas participantes da pesquisa momentos antes das sessões de grupo focal, para poder analisar qualitativamente a questão da VDCA no âmbito da escola.

Optou-se pela realização das sessões de grupos focais apoiada em Gatti (2012), dado que para abordar a temática sobre violência doméstica num diálogo com diferentes segmentos envolvidos na escola seria necessário encorajar uma conversação aberta, para que as pessoas pudessem falar sobre tópicos muitas vezes embaraçosos para elas, e para facilitar a expressão de ideias e de experiências que pudessem ficar pouco desenvolvidas em entrevistas individuais. Para a autora,

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos. O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além de racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. O grupo tem sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo

mediante trocas, os reassseguramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições (GATTI, 2012, p.14).

Os critérios para a escolha dos sujeitos para a realização das sessões de grupos focais foram baseados na atuação (ou supervisão) em escolas que suspeitaram ou encaminharam casos de VDCA entre 2011 e 2013 para a rede de proteção. Foram realizadas duas sessões de grupos focais com professoras, sendo de duas escolas de Ensino Fundamental I do município, que contou com a participação total de doze professoras. Essas professoras participantes foram convidadas por atuarem no Ensino Fundamental I. Apesar disso, ao longo das sessões trouxeram contribuições de outras experiências, por também atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental II. Também foi realizada uma sessão com três supervisoras de ensino da rede municipal e uma sessão com três diretoras de escolas de Ensino Fundamental I, que também participaram fornecendo os planejamentos das UEs que dirigem (com destaque para duas dessas gestoras que assumiram a gestão das unidades em 2013, ou seja, cerca de cinco meses antes da realização das sessões) e viabilizando a realização das sessões com as professoras.

Os documentos disponibilizados foram o PEPP e PTA de 2012 de uma UE, cujas professoras participaram de uma sessão de grupo focal, e o PTA de outra unidade cuja gestora participou de uma sessão de grupo focal. A terceira UE participante da pesquisa teve dificuldades para disponibilizar os documentos, tendo em vista que o PTA 2012 estava em posse da antiga supervisora de ensino, o PTA 2013 estava em fase final de elaboração e não poderia ser disponibilizado para a pesquisadora e o PEPP da unidade não havia sido encontrado pela diretora, pela vice-diretora e pela coordenadora pedagógica, tendo em vista que assumiram a gestão da escola no início do ano corrente e não localizaram a versão digital, nem a versão impressa dos documentos.

Os outros documentos analisados na pesquisa de campo são o perfil (as participantes responderam sobre seus dados pessoais, tais como nome, endereço, idade, tempo em que atua na rede municipal de Osasco), seguido de um questionário no qual expuseram prévia e sinteticamente suas opiniões acerca de cinco questões (conforme documento disponível no Anexo).

As sessões foram gravadas em áudio e registradas por escrito pela

pesquisadora e por duas pesquisadoras assistentes, para facilitar a posterior criação de categorias para análise. O roteiro no qual as sessões se basearam e o perfil dos participantes encontram-se no Anexo.

A realização das sessões se deu entre abril e maio de 2013, com adesão voluntária das participantes. Mesmo com a autorização da Secretaria da Educação do município e com uma supervisora responsável pelos contatos com as participantes, houve dificuldades de articular as agendas, tendo em vista o período de conselhos de classe e parada pedagógica, de preparação para passeios e para as festas juninas. Apesar disso, as participantes que aderiram alegaram querer contribuir, dada a gravidade da temática.

A análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, relacionados a todo o campo de investigação, está baseada na pedagogia crítica. Para a análise foram criadas categorias utilizando o critério léxico, classificando trechos dos registros e documentos disponibilizados no decorrer dos meses descritos.

Os procedimentos utilizados para análise dos grupos focais basearam-se em Gatti (2012). Consistiram em ouvir repetidamente as falas registradas para agrupar alguns aspectos das opiniões expressas em função dos sentidos percebidos e dos valores subjacentes, elaborando categorias a partir das falas e classificando as falas em três categorias molares (visibilidade da temática; sinais de violência nas crianças e VDCA e a escola), com o cuidado de ressaltar o que foi realmente relevante para o grupo.

Para detalhar melhor o perfil das participantes, foi perguntado no questionário preliminar o tempo de atuação na rede municipal de Osasco e a idade. É importante ressaltar que o perfil revelado na pesquisa em relação ao tempo de trabalho na rede demonstra o mesmo compromisso em aceitar participar por livre adesão de uma pesquisa. Isso porque há muitos relatos de membros da Secretaria da Educação e de gestoras das UEs referentes à alta rotatividade de professores na rede (devido a questões salariais) e, conseqüentemente, de grande quantidade de professores iniciando na rede anualmente.

Dentre as doze professoras participantes, somente sete entregaram o perfil/questionário preenchido. Tais questionários revelaram idades entre 49 e 59 anos (três não responderam a idade) e o tempo de atuação na rede municipal de educação de Osasco variando de 9 a 22 anos (somente uma não respondeu).

As três gestoras participantes entregaram o perfil/questionário preenchido,

revelando idades de 48, 54 e 60 anos, com tempo de atuação na rede municipal de educação de Osasco respectivamente de 27, 31 e 5 anos.

Das três supervisoras participantes, duas entregaram o perfil/questionário preenchido, revelando idades de 44 e 42 anos. Quanto ao tempo de atuação na rede municipal de educação de Osasco, não foi respondido por uma supervisora, e a outra atua na educação de Osasco há 20 anos.

### **3.2 Currículo escolar e VDCA: o que os documentos e os grupos focais revelaram**

A análise foi construída a partir de categorias criadas à medida que surgiram semelhanças nos documentos e nas falas colhidas nas sessões de grupo focal. Foram interpretadas à luz da teoria para contribuir na reflexão das concepções reveladas sobre currículo e sobre VDCA.

Inicialmente, as falas dos grupos focais foram transcritas na íntegra. As transcrições foram lidas em busca de agrupar as falas de acordo com o conteúdo e com o sentido. Para isso, a partir da interpretação dos sentidos das falas transcritas, foram sendo criados códigos para leitura, de forma que, sempre que necessário, se criasse um novo código. Os mesmos códigos foram suficientes para serem utilizados na leitura e categorização das respostas dos questionários, dos PEPPs, PTAS e das avaliações institucionais anuais, tendo em vista que as falas nos grupos focais foram abrangentes e contemplaram os conteúdos emergentes nos demais materiais disponíveis para a pesquisa.

Com base em Franco (2012), foi utilizado um princípio organizatório, criando categorias mais amplas, molares, para posteriormente serem classificadas por indicadores, categorias moleculares, em módulos interpretativos que pautaram a análise relacionando seu conteúdo com a teoria.

A leitura do material gerou a organização do conteúdo em três categorias molares: visibilidade da temática, sinais de violência nas crianças e VDCA e a escola. A partir delas foi possível classificar indicadores para analisar: a percepção que a escola tem sobre a temática, se os grupos viam pertinência em abordar essa temática na escola, se planos e projetos das escolas faziam menção ou previam

ações para o enfrentamento da questão, se as professoras, gestoras e supervisoras têm formação sobre a temática, as facilidades e dificuldades para abordar esta questão na escola. Também foi importante organizar indicadores dos sinais que a criança dá para que a escola fique alerta sobre casos de VDCA: alterações no comportamento, dificuldades de aprendizagem, relacionamento com as outras crianças, demonstração de sofrimento (que as professoras chamaram de “dor da alma”), verbalização dos fatos de VDCA, comportamento familiar e marcas físicas. Por fim, a categoria VDCA e a escola classificaram indicadores para analisar a relação da VDCA com o ensino-aprendizagem (porque se ensina, ou não, sobre o assunto; o que se ensina sobre o assunto aos educandos e aos seus familiares; as estratégias para abordar a temática na escola e as dificuldades de aprendizagem relacionadas à VDCA), com o planejamento (o que está planejado, dificuldades para planejar) e com os trâmites internos na escola e a relação da escola com a rede de proteção dos direitos da criança.

A primeira categoria analisada foi a visibilidade da temática. Nessa categoria, buscou-se agrupar as percepções de professoras, gestoras e supervisoras sobre a temática. Procurou-se, também, verificar se havia menção à VDCA nos PEPPs das unidades, nas avaliações institucionais anuais das unidades (do ano de 2012) e PTAs 2012.

O primeiro contato com a pesquisadora causou estranheza em grande parte das participantes, ainda que o critério de seleção de escolas tenha sido o fato de terem suscitado ou encaminhado casos de VDCA entre 2011 e 2013. Elas manifestavam-se surpresas por estarem sendo convidadas pela supervisora responsável pelo contato para dialogar sobre o assunto, sendo que não haviam acompanhado nenhum caso específico de VDCA em 2013. Quando questionadas pela pesquisadora sobre a ocorrência de casos na escola em que atuam, muitas também não se lembravam. Dentre os doze questionários entregues respondidos, em nove não havia resposta para o item “quantidade de casos de suspeita de violência doméstica com educandos de 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental entre 2011 e 2013”. No momento de responder tal item ou de entregar o questionário antes do início da sessão de grupo focal, justificavam dizendo que não responderam porque não sabiam ou porque não havia casos em sua unidade entre 2011 e 2013. Isso demonstra que há uma invisibilidade considerável sobre a relação entre a VDCA e a escola. É importante destacar que no decorrer das sessões de grupo focal

diversos casos vieram à tona, tanto dos anos que correspondem ao recorte da pesquisa (2011 e 2013) quanto de anos anteriores. Mesmo professoras novas na escola 1, por exemplo, tinham ouvido falar desses casos no Conselho de Classe.

Apesar dessa aparente invisibilidade inicial, uma gestora apontou em seu questionário que houve um caso em sua unidade, e uma supervisora revelou que acompanhou aproximadamente oito casos nas escolas que supervisiona no período questionado (2011 a 2013).

Azevedo e Guerra (2005) apontam a invisibilidade. Segundo as autoras, a violência verificada nas denúncias é apenas a ponta de um *iceberg*, e o número de casos não notificados representam uma grande cifra oculta que acaba fora das estatísticas. Para elas, a dimensão da quantidade de casos depende do tamanho do “complô de silêncio” do qual participam profissionais, vizinhos, parentes, familiares e até a própria vítima.

A invisibilidade desta relação entre a VDCA e a escola também fica nítida na ausência de reflexão sobre a temática em HTPC e paradas pedagógicas.

**Professora 2:** nas paradas a gente trata mais das questões da escola, da educação, do nosso trabalho, em que podemos melhorar, o trabalho com deficientes, porque a nossa escola é um ambiente bilíngue [libras], então esse assunto que você diz [VDCA], não apareceu não...

**Professora 1:** não apareceu nem em comentários...  
(grupo focal: professoras 1 e 2, escola 2).

Nesse sentido, faz-se necessário analisar os limites da formação inicial das professoras por não abordarem tal temática, bem como a insuficiência da formação continuada, quando esta não faz relações diretas com a prática. Com uma reflexão aprofundada sobre o cotidiano, possivelmente o grupo de professoras “desconfiaria” de situações em que “não há aprendizado esperado do educando” e refletiriam sobre elas, analisando quais questões externas à escola e à “capacidade da criança” poderiam estar interferindo para que houvesse dificuldade de aprendizagem ou comportamento inadequado ou alterado do educando. Freire (2011) destaca que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Para ele, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Nesse sentido, Abramowicz (2001) atenta para a importância da formação reflexiva. A autora destaca que “o processo reflexivo constitui-se em um contínuo indagar sobre o homem e o mundo para melhor entendê-los, criticamente”

(ABRAMOWICZ, 2001, p. 138). A professora ressalta ainda que a formação reflexiva promove um saber construído experiencialmente por meio da interrogação das próprias práticas em discussões coletivas nas quais se busca uma racionalidade emancipatória.

A produção do saber requer dos professores uma atitude de permanente interrogação das suas próprias práticas, discutindo-as. Não mais estamos diante de uma racionalidade técnica, mas buscamos uma racionalidade emancipatória. O saber docente não se faz só por mera ótica de acumulação de conhecimentos, mas se pensa em um saber construído experiencialmente, baseado em uma fundamentação teórica consistente e rigorosa para, voltando-se para a prática, transformá-la, graças à reflexão (ABRAMOWICZ, 2001, p.139).

A fragilidade da formação inicial e continuada das professoras que ajuda o silêncio e a invisibilidade da VDCA na escola também não é um fator isolado. Perpassa o currículo dos cursos de pedagogia em nível superior, bem como o sucateamento pelo qual a formação inicial do professor tem passado (com cursos de formação inicial e graduação cada vez mais aligeirados, superficiais ou realizados totalmente à distância, dificultando a reflexão presencial coletiva), prejudicando a valorização dos profissionais da educação e a garantia de uma formação continuada de qualidade.

Nos PEPPs e PTAs disponibilizados, o termo violência doméstica contra crianças e adolescentes (VDCA) não é citado; o que mais se aproxima é quando se fala de um contexto violento (referindo-se aos bairros), de violência na escola e *bullying* (referindo-se a agressões entre os educandos) ou cita um trabalho com o ECA, mais concentrado no mês de outubro (no contexto do dia da criança e conferência lúdica), conforme será demonstrado com mais detalhes mais adiante.

A invisibilidade e a falta de reflexão coletiva sobre a temática é justificada principalmente pelo grupo de professoras, dizendo que não apareceram casos em suas unidades ou que não chegaram a suspeitar de nenhum caso.

[...] a gente não costuma falar [sobre o assunto da VDCA nas reuniões de pais] ... porque a gente não tem tido muitos casos na verdade... (grupo focal: professora 1, escola 2).

A hipótese que formulam durante a sessão e grupo focal com professoras em uma das escolas é que talvez os pais conheçam os direitos da criança pela mídia e isso pode estar inibindo as agressões físicas, o que faz com que não haja esse problema.

**Professora 2:** [...] a gente percebe que não está tendo casos ultimamente... não sei também se é porque a mídia está aí e fala muito e eles ouvem muito sobre os direitos da criança e o ECA e que nem o pai e nem a mãe podem bater...

**Professora 1:** isso dá uma refreada...

(grupo focal: professoras 1 e 2, escola 2).

A invisibilidade da relação VDCA e escola também fica nítida na justificativa de uma professora, que relata não ter conhecimento dos casos porque não atua diretamente em sala de aula com o mesmo grupo de alunos diariamente:

[...] não me envolvi com nenhum caso de violência, pois o meu trabalho não envolve um grupo de alunos onde eu possa perceber ou saber sobre esse fato. (questionário da professora 6, escola 1).

Porém, no decorrer das sessões de grupos focais, adensando a reflexão, a escola começou a aparecer nas falas das participantes como importante espaço para que a VDCA tenha mais visibilidade.

É dentro do espaço escolar, nas relações interpessoais, nas relações de afetividade, de convivência com o outro, é que isso [VDCA] aparece. (grupo focal: supervisora 3).

Além de estabelecer as relações interpessoais como fatores importantes para que as situações de VDCA venham à tona na escola, em uma das escolas participantes da pesquisa o grupo de professoras relatou que a questão foi um dos temas de maior destaque no conselho de classe realizado na mesma semana da sessão de grupo focal.

[...] a gente está em semana de conselho e a gente ouviu muitos relatos... até violência sexual tem. De manhã foi o que eu mais ouvi. Tem a tarde também. (grupo focal: professora 9, escola 1).

Os vínculos estabelecidos com professores que atuam “fora da sala de aula”, bem como as múltiplas linguagens que utilizam como estratégias pedagógicas, também aparecem como fatores que auxiliam a dar visibilidade ao problema da VDCA, facilitando esta percepção, contrapondo-se à visão inicial da Professora 6, explícita no questionário, conforme destacado anteriormente, de que não tem conhecimento de casos de VDCA, pois lida com diferentes grupos de alunos. Isso porque, ao criarem uma ambiência agradável, promovem o diálogo e o fortalecimento dos vínculos que permitem que os educandos se coloquem, exponham-se. A supervisora fala na insistência para que se modifique o currículo (construído no município de forma participativa, contando com reflexões e contribuições de todos os segmentos), incorporando o uso de múltiplas linguagens e propostas de situações diversas para que se consiga perceber essas questões.

[...] percebo diante desta temática que infelizmente o professor ainda não é o primeiro a perceber os sinais, mas sim o professor de educação física, são os

agentes dos nossos programas do Escolinha do Futuro, do Escola Vai para Casa, do Mais Educação, e é uma pena que aconteça dessa maneira. Isso não é porque o professor quer. Insisto que falta essa percepção, esse conhecimento, esse contato, esse vínculo mais próximo com o seu aluno. Isso é muito sério, preocupante e nos entristece, enquanto supervisores. Nós supervisores insistimos na mudança do currículo, em perceber essas e outras questões ao usar múltiplas linguagens, propor diversas situações em sala de aula, e aí sim você vai conseguindo perceber no dia a dia e ir acompanhando no dia a dia o seu aluno. (grupo focal: supervisora 1).

Nesse sentido, uma gestora, lembrando de sua recente atuação como professora, destaca a importância da ambiência criada na sala de aula, para que o educando tenha liberdade de falar sobre o assunto com o professor. Ainda assim, reforça a dificuldade de tratar do assunto abertamente com a professora que atua na sala de aula regular.

[...] a criança se abre com você, você tem um momento de ... você tem uma sala... eu fiz psicopedagogia também, então você tem uma sala divertida, alegre, que ele sente liberdade de falar algumas coisas para você, só que você não pode chegar no grupo e expor essa criança. Você não pode fazer isso. Eu não posso chegar para uma professora dele e dizer “olha, ele está sendo violentado sexualmente”. Então, você tem que levantar hipóteses, possibilidades de ele estar com um problema [...]. (grupo focal: gestora 2, escola 2).

AZEVEDO e GUERRA, (1994, p.123) apontam a importância do diálogo do professor que tiver melhor contato com a vítima, ao passo que MILLER (1990a, p. 188) destaca a importância de a pessoa que oferece ajuda ser capaz de suportar a realidade que está se revelando, estando atento para perceber até que ponto essa pessoa é apropriada para acompanhar uma criança violentada.

As professoras “de sala de aula” também foram colocadas pelos grupos focais como sujeitos importantes para suspeitar de VDCA, sendo as primeiras a perceber, na opinião de grande parte das participantes, ainda que relatem que muitas vezes elas não tenham tempo de perceber.

Muitas vezes as professoras são as primeiras a detectar uma violência dentro da escola. Eu já fui professora e quando nós estamos à frente, a gente percebe uma mudança de comportamento da criança. Eles podem ser crianças normais ou deficientes. (grupo focal: gestora 2, escola 2).

[...] a professora é a primeira a notar. E aí, ela vê que a criança está triste, vai tentando se aproximar... muitas vezes ela tem tempo, muitas vezes ela não tem tempo de ter esta percepção...(grupo focal: gestora 2, escola 2).

No início do ano você vai pegando e vai conhecendo... quando chega no final do ano você conhece seu aluno como a palma da sua mão. Você sabe quando ele está triste, você sabe quando ele está alegre, então, você sabe tudo, conhece ele como ninguém. É aí que você vai observando e percebendo as atitudes... se há mudança de atitudes, se ele é um aluno maravilhoso que produz muito e de repente para de produzir, então faz

parte você perceber o que está por trás de tudo isso. (grupo focal: professora 2, escola 2).

A “falta de tempo” que apareceu como fator que atrapalha a percepção de alguns sinais de VDCA também está relacionada ao conteúdo que se pretende cumprir, conforme demonstrado no trecho abaixo:

[...] a gente como professora às vezes está no âmbito de ensinar, você tem alguma coisa para cumprir mas você detecta, você sabe que seu aluno não está bem, sabe que ele está demonstrando alguma coisa. (grupo focal: gestora 2, escola 2).

A justificativa da “falta de tempo” demonstra as dificuldades de a escola refletir sobre o tempo na construção da docência; isso impacta diretamente na invisibilidade da temática da VDCA na escola, que não consegue conceber e se organizar no tempo das relações, das vivências, que dão significado aos acontecimentos atravessando a temporalidade cotidiana (Kairós), que transcende o tempo do relógio, fixado em horas e minutos, que estrutura e organiza o trabalho pedagógico em um programa de ensino e em um calendário (Kronos) (PONCE, 1997).

O conteúdo, que é apresentado por algumas participantes como fator que dificulta, para outras é um importante sinal para que se perceba a VDCA. Isso porque, para as participantes, as dificuldades de aprendizagem na maioria das vezes estão relacionadas a algum tipo de violência, mas os professores não conseguem estabelecer esta relação.

E quando o aluno não vai bem na aprendizagem, não consegue ler e escrever, infelizmente, na maioria das vezes a escola e o professor não estão preparados para estabelecer essa relação com os atos de violência. Geralmente eles acham que a família não tem compromisso, que a criança não tem um ambiente que estimula, quando na verdade não é isso. Às vezes essa questão da violência é que inibe, que dificulta a aprendizagem. (grupo focal: supervisora 3).

A análise desta categoria deixou nítido que, em se tratando de VDCA, a escola reflete o que acontece na sociedade. A questão que aparentemente está “invisível”, quando colocada como tema para reflexão, começa a vir à tona. Embora inicialmente a maioria das participantes não conseguisse nem mesmo se lembrar de casos discutidos na escola no conselho de classe, ocorrido na mesma semana das sessões de grupo focal, a questão está presente no dia a dia (mesmo que tenha mais destaque em uma escola do que em outra). Bastou o assunto ser posto em pauta para que a reflexão se adensasse e as participantes comessem a

estabelecer relação entre a VDCA e a escola; ainda que o tema tivesse causado horror, indignação entre as participantes, muitas relataram a importância de se debater sobre o tema e conseguir detectar e encaminhar os casos, cumprindo dessa forma a função social da escola.

Mesmo com todas as dificuldades para que o tema tenha visibilidade, foram apontados por todos os grupos os sinais de VDCA que a escola pode perceber no educando e as diversas formas como esses sinais são interpretados. Esta categoria de análise “sinais de violência nas crianças” relaciona-se diretamente com a categoria analisada anteriormente (invisibilidade/visibilidade da temática). Os relatos dos grupos apontam para uma interpretação inicial equivocada da escola, que torna a situação invisível por julgar muitos casos com o olhar restrito de um problema de indisciplina.

A criança precisa apresentar um mau comportamento, jogar uma cadeira, agredir alguém, para o professor ter esse olhar. Isso porque o professor se sentiu também agredido, daí ele começa a levantar hipóteses e chama a família. Chama a família para dizer que esse menino é bagunceiro, não teve um bom comportamento, é mal-educado, e então, com essa família que foi convocada, em alguns casos, consegue criar uma linha de raciocínio do que está acontecendo com essa criança. Pela minha experiência, a gente descobre a violência doméstica quando a criança manifesta algum tipo de violência na escola. (grupo focal: supervisora 3).

Nesse sentido, as participantes da pesquisa relataram que percebem rapidamente alterações no comportamento (uma supervisora relatou que a alteração no comportamento também aparece em educandos adultos que são violentados), comportamento inadequado, agressividade sem motivo aparente, “agressividade aguda”. É importante ressaltar a importância do diálogo entre professores e funcionários sobre essa questão, para analisar a observação que fazem dos educandos também.

[...] os funcionários são bem participativos, são carinhosos, tratam eles bem e às vezes quando tem uma situação diferente na sala, que você percebe que a criança ou está triste, ou mais agressiva, eu vou tirar informações com o inspetor de alunos... como ele é observado? Ou então “observa para mim como ele está se comportando no intervalo” e eles sabem... sempre bate o que a gente pensa com o que eles falam do intervalo. (grupo focal: professora 1, escola 2).

Ainda em relação à interpretação equivocada dos sinais das crianças, estão as questões voltadas para a sexualidade, apontada por uma das participantes como algo importante para ficar atento e investigar, pois pode ser o indício de alguma violência. Ainda que não seja diretamente atrelado à violência, podendo tratar-se de um comportamento que reproduza o que a criança viu em filmes ou programas de

TV, cabe nesse caso uma reflexão coletiva com os pais sobre a exposição das crianças à TV, principalmente quando não há controle para que vejam apenas programas adequados à faixa etária.

O menino tinha um comportamento muito inadequado, ligado nesta questão da sexualidade, e por causa do mau comportamento da criança a escola pede para a mãe vir. Depois de muita conversa, em algum momento a mãe se deixou levar pela emoção e acabou confessando isso...[que o menino estava sendo violentado] e essa criança também não está mais no município de Osasco. (grupo focal: supervisora 3).

Teve uma situação no parque que a criança disse para a outra “vire de costas para eu ficar esfregando em você”, uma coisa “super simples” mas de conteúdo adulto, ou uma “brincadeira” ou um “jogo de adulto”. Se ele está falando é porque no mínimo ele ouviu; então vamos partir do princípio que ele ouviu, não necessariamente ele foi um dos personagens desse diálogo, mas já é motivo para ficar atento, investigar. (grupo focal: supervisora 2).

Fica evidente como importante sinal das crianças a dificuldade de aprendizagem, explícita por algumas participantes como “queda de rendimento” ou “o aluno não consegue produzir adequadamente”, chegando a ser encaminhados para o trabalho desenvolvido nas SAPs<sup>9</sup>.

[...] esses alunos que vão para a SAP, que é a sala de apoio pedagógico, é legal você participar de todos os conselhos, porque assim, não todos, lógico, mas uma grande maioria dos que têm problema de aprendizagem é porque sofre alguma violência [burburinho entre as professoras: exatamente; isso mesmo], social, doméstica, qualquer tipo de violência. (grupo focal: professora 9, escola 1).

As participantes enfatizam que a violência psicológica e negligencial atrapalham a aprendizagem do educando, dificultando também a avaliação dos conteúdos mínimos esperados para a faixa etária.

A gente foca na aprendizagem, mas tem aluno que a história de vida da violência doméstica é tão gritante que na aprendizagem dele, você vai cobrar o que dele... e não é só violência física, é a verbal também, quando dizem “ele é burro, ele é assim mesmo”. (grupo focal: professora 9, escola 1).

E quando a gente vê um professor que encontra uma criança dentro do mercado, roubando, que foi discutido hoje, essa criança não foi agredida

<sup>9</sup> SAP (Salas de Apoio Pedagógico, criadas pela Portaria n. 8/2011). Segundo o documento de reorientação curricular, a SAP considera as especificidades de cada estudante com dificuldades de aprendizagem ligadas à leitura e escrita. Esta proposta possui um formato diferenciado: ocorre de forma contínua no desenvolvimento das aulas e complementar ao longo do ano letivo no mesmo horário das aulas regulares, de forma a não prejudicar as aulas dos projetos e dos professores especialistas com turmas compostas de até cinco estudantes em dois dias da semana, sendo uma hora por dia nos espaços diversos (biblioteca, sala de aula, espaços adaptados, entre outros). As turmas são constituídas preferencialmente por alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem. Um dia da semana, os(as) professores(as) da SAP se dedicam ao planejamento, estudo e formação.

fisicamente, mas ela está vivendo uma violência social, imensa, que tem reflexo no dia a dia, gente. Até hoje, a coordenadora falou: “como é que a gente pode cobrar?” Esses meninos são “NS” quando eu avalio o quesito aprendizagem, porque eu não posso, com todo esse problema que a criança está vivendo, enquanto educadora, que vou analisar lá o conteúdo mínimo necessário para uma criança de 4º ano, ele está muito aquém do que a expectativa espera. Mas como eu posso fazer uma avaliação de conteúdo de uma criança que está sofrendo tanto, se nesse momento, nem condições de aprendizagem ele tem? Isso foi a nossa discussão hoje, ela não é uma violência física onde eu detecto manchas roxas mas é uma violência social [Professora 9: É o que mais a gente está tendo] É isso que as colegas estão colocando, que todo professor sofre. (grupo focal: professora 8, escola 1).

As dificuldades de aprender se justificam porque toda aprendizagem envolve a memória, e esta é modulada pela emoção. Evidentemente, crianças em constante estado de ameaça e medo terão dificuldade de acessar e formar memórias.

Toda aprendizagem envolve a memória. Todo ser humano tem memória e utiliza seus conteúdos a todo o momento. São três os movimentos da memória: o de arquivar, o de evocar e o de esquecer. Ao entrar em contato com algo novo, o ser humano pode criar novas memórias, ou seja, arquiva este conhecimento, experiência ou ideia em sua memória de longa duração. As impressões gravadas na memória de longa duração, a partir das experiências vividas, podem ser “evocadas”, trazidas à consciência. Outras experiências, informações, vivências, imagens e ideias são esquecidas. Sabemos que estes movimentos têm uma participação do sistema límbico no qual se originam nossas emoções. A memória é modulada pela emoção. Isto quer dizer que os estados emocionais podem “interferir”, facilitando ou reforçando a formação de novas memórias, assim como podem, também, enfraquecer ou dificultar a formação de uma nova memória (BRASIL, 2007, p.29).

A relação com as outras crianças também é um importante sinal que pode oferecer elementos para que se perceba que a criança está sendo vítima de VDCA, seja por alterar a forma como se relaciona com outras crianças, ou mesmo por contar a outra criança o que aconteceu, e esta outra criança ter maior facilidade para contar à professora.

Comentários dos alunos (questionário da professora 1, escola 2).

Uma outra forma é na relação da criança com a outra criança. Por exemplo, no momento do intervalo: as crianças se encontram num espaço onde não estão sob o controle do adulto, do professor e então também apresentam um comportamento inadequado e o inspetor ou alguém da escola também encaminham esses casos. (grupo focal: supervisora 3).

A maioria das participantes não relatou casos em que a própria criança conta para a professora o que está acontecendo. Nesse sentido, destaca-se a fala da gestora preocupada com a questão do abuso sexual em crianças deficientes.

Eles abusam sexualmente das meninas que têm deficiência intelectual e ela vem e te conta... e conta assim, di-rei-ti-nho os casos. (grupo focal: gestora 2).

Há grande incidência de relatos de sinais “discretos”, “silenciosos”, que podem também se relacionar à categoria anterior, pois são sinais “invisíveis”. As crianças começam a demonstrar apatia, introspecção, isolamento, “dor da alma”, que podem contribuir para a falta de percepção da escola, pois camuflam um “bom comportamento”. Este tipo de sinal nos leva a enfatizar ainda mais a necessidade de a escola debater sobre o assunto, dialogar em sala de aula sobre os direitos da criança e do adolescente, para que os educandos os conheçam e tenham na escola um local onde sabem que podem encontrar ajuda, e assim seja possível encaminhar para que a situação seja resolvida pela rede de proteção que compõe o sistema de garantia de direitos.

[...] eu também queria lembrar aquela situação do comportamento da criança que fica introspectiva, inacessível. Para a aprendizagem eu acho que é a situação mais difícil. A criança não responde a quase nenhum estímulo e você se sente sem condições de ajudá-la porque ela não dá retorno e isso é uma situação bem comum. A sensação que dá é que ela está em estado de choque, que ela vai ter que esperar passar um pouco, e talvez não passe, para ela conseguir falar. Como talvez não passe, o adulto fica ali cutucando para ver se tira alguma coisa. (grupo focal: supervisora 2).

[...] não só as marcas no corpo como as marcas na alma... acho que as marcas da alma são muito mais complicadas para você descobrir do que as marcas do corpo... essas marcas da alma ficam para o resto da vida registradas dentro da pessoa... tem a agressão psicológica, que é mais difícil de ser detectada. (grupo focal: professora 2, escola 2).

Essa introspecção, timidez, apatia também ficam evidentes quando a criança esconde as marcas físicas com as vestimentas. O que pode causar um certo estranhamento por parte dos colegas e dos professores precisa ser bem observado em relação à frequência com que isso ocorre, e se está atrelado a algum outro sinal que faça a escola desconfiar, para poder encaminhar para a rede de proteção.

[...] ele era espancado, apanhava, vinha com a roupinha toda fechadinha, mesmo quando estava um calor tremendo aí eu falava “por que você está de roupa até aqui em cima?” “ah é porque eu tô com frio” aí eu falei “vem cá”, e no que eu puxei [ faz gesto de puxar a gola e a manga da camiseta da criança], eu vi aquelas marcas, aquelas feridas enormes, marcas, aqui tudo marcado... aí eu falei para ele “o que está acontecendo?” e ele disse que não estava acontecendo nada. Ele tem medo, ele também não fala, ele tem vergonha... eles ficam apáticos, eles não produzem... aí eu chamei o diretor. (grupo focal: professora 2, escola 2).

É preciso que todos os trabalhadores das escolas tenham formação para aguçar o olhar em relação aos sinais que os educandos podem dar para ajudarem a encaminhar as situações, pois em muitos casos os educandos são orientados, pela própria pessoa que o violenta, a não falar. A criança, por diferentes razões, se cala.

Mas ele não vai falar porque ele está sendo ameaçado ainda, porque tem a presença dessa pessoa na família, no espaço que ele convive. Normalmente tem aquela conversa “você não conte para ninguém, porque se não, isso, isso e isso” [Supervisora 3: é, ele sofre ameaça], ou “se você não contar para ninguém, eu vou te dar isso”. Então, ele tem motivo para não falar, pelo bem ou pelo mal. (grupo focal: supervisora 2).

Ainda que esconda, há situações nas quais as crianças silenciadas somatizam e demonstram suas angústias por dores e febres aparentemente inexplicáveis.

[...] outra coisa que acontece também é uma febre, que ninguém vai falar que é isso, que pode ser aquilo. Uma febre, que você chama a mãe para conversar e ela começa a chorar e contar o que está acontecendo na família. Uma criança, numa situação de stress, cria sintomas, e a febre é um dos sintomas muito frequentes. (grupo focal: supervisora 2).

Dentre todos os sinais que a criança apresenta, o mais evidente são as marcas físicas, muitas vezes precedidas por outros sinais anteriormente citados.

No comportamento houve isolamento da criança e a professora da sala tentou descobrir porque a aluna ficava tão triste e deitava sobre sua carteira e viu os hematomas em seu corpo. (questionário da gestora 2).

Ele estava sendo agredido, talvez as meninas novas não saibam desse caso, mas a criança evacuava, não conseguia segurar as fezes, foi fazer uma sondagem e a criança estava sendo violentada. (grupo focal: professora 8, escola 1).

[...] as professoras reclamavam muito que o menino tinha aquele mau cheiro. A professora suspeitava que poderia ser isso. Às vezes a gente até criticava porque nossa, ele fedia muito, era um cheiro insuportável. A gente suspeitava, mas não sabe se foi atrás, se procurou saber né... (grupo focal: professora 4, escola 1).

Também é importante que a escola atente para os sinais no contato ou nas reações das famílias. Há casos em que os próprios familiares relatam alguma violência que a criança tenha sofrido, mas também há situações em que as reações da família causam estranhamento e a escola passa a observar melhor a criança.

[...] aluna em 2011, transferida de uma outra unidade escolar, onde sua mãe dizia que a criança havia sido violentada por um aluno especial desta antiga escola. Dizia que o mesmo havia “introduzido” um pedaço de madeira na vagina de sua filha durante o período de aula. (questionário da gestora 3, escola 3).

[...] todo ano eu peço um diário, que funciona como uma escrita espontânea, que serve para incentivá-los a escrever. [...] Só que eu tive problemas com um pai. Ele veio aqui na direção dizendo que o filho dele não poderia escrever no diário porque ele não queria a intimidade da casa dele escrita num diário. Quer dizer, aí tem alguma coisa! Tem alguma coisa escondida nisso daí... (grupo focal: professora 2, escola 2).

Na análise dos relatos e materiais, nota-se que todos os sinais foram percebidos (tenham sido eles encaminhados pela escola para a rede de proteção ou não) porque, de uma forma ou de outra, impactaram para que a escola conseguisse cumprir a sua função de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, mostra-se oportuna a análise da categoria “VDCA e a escola”, na qual serão agrupadas evidências explícitas (nos PEPPs, PTAs, Avaliações Institucionais Anuais de 2012, questionários e relatos nos grupos focais) da relação VDCA e ensino-aprendizagem; VDCA e planejamento; VDCA e os trâmites internos na escola; VDCA e a relação da escola com a rede de proteção. Embora todas estejam interligadas entre si, foram agrupadas separadamente em subcategorias, apenas para organizar o detalhamento da análise.

Na relação VDCA e ensino-aprendizagem, foi unânime entre as participantes a importância de se abordar o tema na escola, para que a criança faça analogia com a vida dela e consiga se expressar, dando sinais caso esteja ocorrendo alguma situação de violência, e para que aprenda a se colocar, a exteriorizar o que está acontecendo.

É importante que o tema seja muito trabalhado com as crianças na escola e fora dela. (questionário da professora 2, escola2).

[...] quando você mostra uma historinha, dramatiza, eles vão fazendo uma analogia da vida deles com aquilo; aí você vai procurando captar, perguntar, como é isso na sua casa? Aqui na casa da menininha é assim... aí eles vão falando... eles adoram falar, participar. (grupo focal: professora 2, escola 2).

As participantes também associaram a importância da temática com a implementação do currículo da rede trazendo conteúdos significativos para serem abordados com as crianças em sala de aula.

[...] que a escola também conceba esse currículo de forma mais natural, também trabalhando essas questões. Nós temos feito isso, enquanto educação aqui no município porém ainda distante, longe do que deve ser feito, e de que forma. (grupo focal: supervisora 1).

Talvez, articular isso, o que eu tenho para propor na minha aula de matemática hoje, em algum momento trabalhar a quantidade de violência, quem sofre violência, contextualizar mesmo. E porque isso acontece? É uma mudança muito grande de paradigma. Dá trabalho, trabalhar assim, você ter que a todo momento resgatar essas questões, e essa questão da violência por exemplo, é algo que está posto, você liga a televisão e a mídia põe isso a todo momento, a porcentagem, o grau de violência que está acontecendo no mundo. A criança assiste isso em casa mas, chega na escola, parece que a escola não faz parte desse mundo, dessa violência. (grupo focal: supervisora 3).

Ainda que as supervisoras tenham expressado que o currículo não incorpore

nas UEs a temática como tema significativo para as crianças “de forma natural”, e que pareça que a escola “não faz parte desse mundo”<sup>10</sup>, a temática, ainda que de modo fragmentado, está presente no currículo das escolas, de maneira mais direta em algumas e mais indireta em outras, porém, num número expressivo de escolas sendo abordada apenas em datas comemorativas específicas. Segundo as participantes, a partir do 4º e 5º anos a temática dos direitos da criança e do adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente e até o *bullying* fazem parte do currículo das escolas, o que pode ser confirmado nos planejamentos disponibilizados pelas escolas. Ainda assim, a visão das supervisoras se confirma, pois o ECA aparece pouco e associado ao mês de outubro e dia das crianças; o *bullying* aparece como conteúdo mensal em uma das unidades e a VDCA não aparece, conforme será destacado mais detalhadamente na análise dos planejamentos.

Há materiais disponíveis sobre a temática que podem ser utilizados pelas escolas para suscitar o debate com as crianças, ou até mesmo sugerir que as crianças produzam materiais a partir das reflexões construídas e os socializem com outras crianças. Alguns exemplos poderão ser encontrados no capítulo 4, que aborda propostas para a mobilização em torno da temática.

Ainda que o conteúdo esteja presente na sala de aula e seja pautado de forma fragmentada, em datas comemorativas, muitas estratégias foram socializadas pelas participantes para abordarem o conteúdo, principalmente com os educandos. Abordaram o uso de materiais variados, de acordo com a faixa etária dos educandos. Citaram o uso de cartazes, textos variados, histórias infantis. Ressaltaram o uso das mídias como aliadas na sala de aula, porque hoje em dia os alunos “são antenados” (cf. grupo focal: professora 2, escola 2); portanto, as professoras procuram trazer para a sala as notícias de jornais, os comentários de televisão e a internet. Destacaram também o teatro como forma de “detectar essas coisas de forma muito rápida, sem lousa cheia” (cf. grupo focal: supervisora 3).

É preciso ressaltar, ainda em relação aos materiais e estratégias utilizadas em sala de aula, que as participantes citaram a falta de materiais relacionados ao assunto, e também destacaram a resistência de familiares em relação a uma coleção de livros que chegou às escolas, que falavam sobre sexo.

---

<sup>10</sup> Candau (2006, p. 2) mencionava isso dizendo que a escola tem um mundo autorreferido, conforme citado anteriormente.

Nós vivemos algumas situações, vou dar um exemplo bem corriqueiro, de uma ocasião que chegaram livros nas unidades escolares, abordando a questão do sexo, do cuidado, e nossa! Recebemos várias denúncias, reclamações de pais que diziam “como que...?” [Supervisora 3: falso moralismo, né?]. Então, não estamos ainda preparados para discutir o assunto, isso deve ser levado com mais seriedade. (grupo focal: supervisora 1).

As professoras queixam-se também da “falta de informações sobre o impacto ou relação entre violência doméstica e aprendizagem” (cf. questionário da professora 1, escola 2) e das poucas iniciativas delas mesmas para planejar diálogos que abordem a temática com os familiares.

[...] eu acho que a escola peca um pouco em relação à formação, formação para os pais. Acho que muitos pais até cometem abusos por desconhecer aspectos legais, o aspecto penal mesmo. Acho que caberia, né... [...] A gente fala do ECA, do ECA mas a gente só lembra do ECA quando um adolescente comete um crime e não é penalizado mas o ECA aborda tantas outras coisas! Inclusive o que é obrigação da família e que a família não sabe, né? Eu acho que peca na questão da formação! Deveria ampliar a formação. A gente não faz, né? (grupo focal: professora 8, escola 1).  
Concordo com a *professora 8*: a escola peca sim nessa questão. As reuniões de pais deveriam ser palestras mesmo e conversar com o professor... quando o professor achar necessário, ele chama. As reuniões de pais acabam sendo mais para apresentar o desenvolvimento de aprendizagem mas, realmente, a escola peca nisso. (grupo focal: professora 9, escola 1).

No planejamento da Escola 1, onde muitas professoras disseram que a escola falha nas orientações, nas formações para os pais, consta como práticas que precisam avançar, no segmento de gestores, a discussão sobre o ECA com funcionários e familiares. Já o segmento professores aponta que precisa avançar o envolvimento dos familiares na vida escolar dos filhos, ao passo que os familiares pedem maior divulgação do trabalho desenvolvido pelo Corpo Técnico Pedagógico da Secretaria de Educação. Na caracterização das turmas de alunos feita pelos professores no primeiro mês de aulas, não há menção nenhuma a VDCA (os professores citam apenas questões disciplinares dos educandos e sua “maturidade/imaturidade” em relação às expectativas de aprendizagem para a faixa etária). No planejamento do conteúdo por áreas, para cada ano/série, não há nenhuma menção relacionada aos direitos da criança, ao ECA, à VDCA ou à sexualidade. O que mais se aproxima é o planejamento da área de Ciências, que prevê o estudo dos “cuidados com o corpo e hábitos de higiene” nos 3º anos; “doenças e problemas de higiene e saúde da comunidade local” nos 4º anos e “corpo humano: transformações sistemas, reprodução humana e hábitos de higiene” nos 5º anos. Apesar desses conteúdos, não há menção sobre uma abordagem

interdisciplinar desse tema e nenhum registro de diálogos voltados para a temática que tivessem ocorrido na unidade.

[...] essa questão do corpo é trabalhada, e é muito importante por causa dessas crianças que, como eu disse, chegavam depois da meia noite, então, a consciência está dentro da escola porque nós sabemos que na casa a gente sente que não pode fazer nada, o que eu vou fazer? A gente conscientiza sim. O professor, principalmente, porque que é quem está mais ligado. (grupo focal: gestora 3, escola 3).

Em contraponto a esse posicionamento que foi recorrente na Escola 1, a gestora da Escola 3 disse que o tema é abordado na unidade em que atua. O planejamento da Escola 3 disponibilizado para a pesquisa prevê a abordagem dos direitos da criança e do adolescente em projetos a serem desenvolvidos no 1º e no 2º semestres por toda a unidade, com especial destaque para o ECA, abordado como conteúdo a ser desenvolvido no mês de outubro, no contexto das comemorações do dia da criança, utilizando múltiplas linguagens e preparando as crianças da unidade para participarem da conferência lúdica. Não há menção direta sobre VDCA ou sobre os direitos da criança fora do planejamento do mês de outubro, dentro desses projetos da unidade, que visam desenvolver trabalhos sobre solidariedade (1º bimestre), amor (2º bimestre), cidadania e cultura (3º bimestre) e paz (4º bimestre). Apesar disso, estão previstos dentro desses projetos, como conteúdos a serem estudados, o *bullying*, em todos os meses do ano, e o Proerd (Programa de Prevenção contra Drogas – somente com os 5º anos) ao longo do 1º semestre.

Pode-se inferir que nesta UE (Escola 3) a comunidade escolar apresenta alguma sensibilidade para a temática, tendo em vista que destacaram na avaliação institucional de 2011 (que serviu de base para o planejamento de ações de 2012) como práticas que precisam avançar: divulgação do ECA para toda a comunidade escolar; necessidade de integração entre escola e Conselho Tutelar.

Mesmo assim, na fala da gestora desta unidade, fica implícita a necessidade de aprofundamento, de mais formações sobre a temática.

[...] define o tema [da reunião], chama a família... é trabalhado sim... mas ainda é pouco. Penso que a gente ... se soubesse, poderia ir mais fundo porque tem cada caso... que você não dorme... a gente fica pensando... (grupo focal: gestora 3, escola 3).

Para a análise da categoria VDCA e a escola, ainda é necessário destacar em uma subcategoria a relação da escola com a rede de proteção, desde os encaminhamentos no interior da escola até a articulação de todo o Sistema de

Garantia de Direitos, pois esta subcategoria teve grande frequência de relatos. Para esta análise, além dos dados dos planejamentos disponibilizados e das sessões de grupo focal, serão utilizadas também as avaliações institucionais anuais de 2012.

Entende-se que o Sistema de Garantia de Direitos traga a ideia de funcionamento articulado de políticas públicas e serviços que devem atuar de forma interligada em torno de três eixos fundamentais: promoção, controle e defesa de direitos. Segundo Garcia (1999, p. 11),

O atendimento nos fala de condições sócio-econômicas e políticas novas, com capacidade de atendimento universal (promoção). As garantias nos remetem aos instrumentos para proteger, assegurar e fazer cumprir os direitos (defesa) e tudo dependerá da capacidade da sociedade em organizar-se, fiscalizar, monitorar, subsidiar (controle social). [...] a articulação e integração são essenciais, como vimos antes, dela dependendo a qualidade do nosso trabalho. Mesmo sendo tão importantes, não se pode dizer de antemão como devem ser feitas. Isso depende da conjuntura local.

A articulação e a integração necessária entre os serviços que compõem o sistema de garantia de direitos podem ser realizadas por meio da organização em redes de combate à VDCA (GUERRA, 2006). A ideia central da rede é potencializar os recursos das organizações-membro no enfrentamento à questão. Para isso, GUERRA (2006) propõe que devam estar representantes do poder público, das organizações da sociedade civil, profissionais independentes, pessoas atendidas etc., enfim, todos envolvidos. GUERRA (2006, p. 3) destaca ainda que

Nestas bases, a rede não é um novo serviço mas sim uma concepção de trabalho que dará ênfase à atuação integrada e intersetorial, envolvendo todas as organizações que desenvolvem suas atividades com crianças, adolescentes e suas famílias, e os próprios interessados.

É preciso que a escola se perceba como instituição importante, integrada no sistema de garantia de direitos, que deve estar articulada em rede para fortalecer sua atuação. Para isso, é necessário promover momentos formativos com toda comunidade escolar, para que tenham um olhar atento para a questão e saibam como proceder em casos de suspeita de VDCA.

Enquanto encaminhamentos no interior da escola, as participantes relatam o cuidado com as crianças, o acompanhamento pelas professoras na sala de aula, o encaminhamento para programas oferecidos pela prefeitura para manter a criança protegida no ambiente educativo (encaminhamento para a criança participar do Projeto Escolinha do Futuro, por exemplo). Relatam o diálogo com os adultos da escola e a atenção para que ela tenha uma boa interação com as outras crianças,

como alternativas do cuidado da criança na escola.

[...] a gente sofre, quando você sai daqui, você bate o cartão e não se desliga, você fica pensando naquela criança... fica pensando “o que será que está acontecendo com essa criança?”, você chega no outro dia e vai conversar com a criança (grupo focal: professora 1, escola 2).

Quanto ao isolamento da criança, procuramos interagir com a classe e seus colegas mais próximos, dando total apoio à criança; o pai foi chamado e falamos dos hematomas e deixamos o pai ciente de acionar o Conselho Tutelar devido às agressões. (questionário da gestora 2).

Ainda assim, mesmo diante desses cuidados com a criança, uma supervisora chegou a verbalizar a contribuição da escola para mais violência contra a criança. Isso se dá quando julga a criança por mau comportamento, sem compreender o contexto, e quando se omite, quando não encaminha o caso para a rede de proteção.

Qual é a minha preocupação e algumas coisas que eu já presenciei: infelizmente a escola muitas vezes acaba contribuindo para mais violência. É triste falar isso, mas a escola também violenta o violentado. Não quero dizer que a escola é culpada mas ela acaba fazendo algumas ações ou por falta de conhecimento ou por medo da família. A família tem medo do agressor e a escola também tem medo de agir. Então, pensa assim, eu não tenho nada a ver com isso, isso é uma questão familiar; a família diz “eu não dou conta disso”, pedem ajuda para a escola e, enquanto isso, a criança vai se fragilizando cada vez mais. (grupo focal: supervisora 3).

O fato de a escola violentar o violentado, como disse a supervisora 3, contribui com a negação da possibilidade dos sujeitos da educação escolar desenvolverem suas vidas de maneira humana, digna, o que caracteriza uma violência curricular (GIOVEDI, 2012). Ainda que a escola desconheça os encaminhamentos necessários, esteja desarticulada de uma rede de proteção, que não saiba acionar o sistema de garantia de direitos, ao deixar de cumprir com essa sua função social, a escola comete violência curricular.

As participantes dos grupos focais identificaram o medo da escola como grande dificuldade de encaminhamento para a rede de proteção, o que acaba levando à omissão.

Dificuldades: ser protegido contra possíveis ameaças (questionário da supervisora 3).

[...] é o medo mesmo... [professoras concordam: é medo, é medo] você não sabe o que lhe espera lá fora... você pode denunciar e o que te acontece depois? Leva um tiro e não sabe nem por quê. Atrás de uma violência, são pessoas violentas que estão... (grupo focal: professora 6, escola 1).

Algumas participantes interpretam a omissão por falta de comprometimento,

falta de experiências, trabalhos iniciados ou até descrença na palavra do professor.

[...] você tem que levantar hipóteses, possibilidades de ele estar com um problema e dele estar fugindo para a escola, fugindo para pedir ajuda e simplesmente você está avisando alguém que tem a competência de levar esse caso adiante e às vezes a escola fala “não, não” e não leva adiante... e esse caso é omissão... é omissão pela escola, pela família, sabe, é medo, é falta de comprometimento, de compromisso. Isso é ruim. (grupo focal: gestora 2).

A gente, professora, tem duas linhas a seguir num caso desse. Ou você deixa quieto porque você não vai se meter na vida dos outros ou você não vai se envolver no problema ou você vai tomar algum tipo de atitude. Então você vai escolher o que você vai fazer. Aí implica muitas coisas onde você tem que pensar, tem que ver se realmente é verdade, tem que ter provas, né?... não é assim “porque apanha”, vamos ver como é isso. Aí é complicado para o professor, porque se você perceber bem, o professor é um cara sozinho, um cara solitário. Dificilmente alguém liga para um professor se você vai falar. É complicado isso aí... Mesmo até no Conselho Tutelar, você pode até levar lá mas aí eles falam assim “é a direção da escola que tem que trazer o caso”. (grupo focal: professora 2, escola 2).

Existe também um terceiro caso, que é o da pessoa que já sabe, que já percebeu e não vai falar nada porque sabe que a mãe não vai levar para frente, ou sabe que a situação ali não vai ter muita diferença no decorrer da vida e o pior de tudo: se ela falar alguma coisa, ela vai ter que sair escrevendo, fazendo relatório, até chegar a ter que prestar depoimento, fazer reunião no Conselho Tutelar, aí ela até finge, ou inconscientemente diz que foi só uma impressão, que não é bem assim, então eu vou tentar chamar a mãe para ter uma conversa e o quadro reverte. Isso também por uma falta de começar um trabalho, que sabe que vai ser difícil. (grupo focal: supervisora 2).

[...] você vai até onde você pode, até onde alcança, mas normalmente é abafado. (grupo focal: gestora 2).

[...] nos deixando na maioria das vezes frustradas com os resultados obtidos no caso de omissão, ou pelo medo de levar os casos adiante. (questionário da gestora 2).

Além do medo e do que algumas chamaram de falta de compromisso para encaminhar os casos, é preciso ressaltar que não houve consenso entre os grupos em relação a terem conhecimentos suficientes para poder saber como encaminhar ou ficar sem saber o que fazer.

É um tema difícil de ser abordado, é preciso muita cautela e tratar do tema de forma objetiva, clara, sem preconceitos (questionário da gestora 1).

Dificuldades: falta de conhecimento e informação em buscar ajuda (questionário da supervisora 3).

Existe o outro, infelizmente em maior número, que é aquele que não tem o olhar muito educado para isso, apesar de saber que isso faz parte da sua função, ver se a criança está sofrendo qualquer tipo de violência, até psicológica e ele não tem o olhar apurado; então a coisa vai acontecendo, acontece, acontece e não toma atitude e não é por maldade. É porque não sabe perceber, ele não tem uma facilidade em avaliar a situação. (grupo focal: supervisora 2).

A gente não sabe como lidar com a situação. Você vê o que está acontecendo, muitas vezes imagina porque não tem certeza, mas os indícios te levam a crer que... (grupo focal: gestora 3).

Diante dessas dificuldades que contrariam o artigo 56 do ECA (que determina que os dirigentes de estabelecimento de Ensino Fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo seus alunos), há um apelo para que se construam procedimentos, orientações para a escola saber identificar, encaminhar e saber recorrer quando o encaminhamento não prossegue. No capítulo das propostas, haverá alguns caminhos possíveis para a escola poder encaminhar corretamente os casos.

[...] elaborar instrumental para auxiliar na identificação do crime (questionário da supervisora 2).

A única coisa que o professor pode fazer na sala de aula é investigar. Agora, da investigação para tomar uma providência concreta, vai depender. Como eu estava dizendo, uma escola é uma hierarquia, então eu tenho que chegar para a minha chefe e falar o que está ocorrendo. Então eu faço relatório, explico tudo o que está acontecendo, e aí eu fico esperando que ela vá tomar a atitude. (grupo focal: professora 2, escola 2).

[...] Então eu vejo que falta uma rapidez do professor, pois isso é currículo, também. Sinto que falta rapidez no olhar, em agilizar a situação, em verificar com cuidado, etc. (grupo focal: supervisora 1).

[...] seria muito importante a gente criar procedimentos, construir um passo a passo. Tem um certo momento que no passo a passo que a gente costuma usar aqui no nosso município e nós somos “delicadamente convidadas a nos retirar”, pois já fizemos o nosso papel. (grupo focal: supervisora 2).

[...] eu ficava sabendo por uma conselheira, e num dia que eu liguei, outro conselheiro atendeu e disse “o que vocês tinham para fazer, já fizeram, agora, o caso é com a polícia. Vocês não têm mais que se preocupar com o que está acontecendo, porque o meu contato é de policial para familiar, de quem está sendo acusado. O serviço da escola é apresentar. Vocês já fizeram o trabalho de vocês, não se omitiram, entregaram documentos, e daqui para a frente, a senhora fique tranquila”. Mas eu não consegui ficar tranquila... eu pensei, gente, mas e se no futuro vier a dar problema? [...] Eu fui, entreguei a notificação [pedindo esclarecimentos ao Conselho Tutelar], protocolei a entrada e há dez anos eu estou esperando a resposta! Eu tive essa preocupação emocional, com o futuro, porque eu queria saber por que essa menina estava há dois meses sem ir para a escola... e quando a diretora ligava para a mãe, ela era rude com a gente. Na delegacia não tem como a gente ficar indo para pedir para ler boletim de ocorrência... dependemos do Conselho Tutelar e não tem esse retorno, não existe[...] até hoje eu não sei o que aconteceu, e não sei se eu atendi essa criança a contento, se eu poderia ter melhorado (grupo focal: supervisora 2).

Mesmo sem esses procedimentos estarem nítidos para as escolas, os relatos sobre um contato inicial com a família antes de qualquer outro encaminhamento é

frequente. Em alguns casos, foi demonstrada a intenção de compreender o que estava acontecendo; em outros, de orientar os familiares ou alertá-los sobre os encaminhamentos seguintes para os casos de violência, o que em algumas situações surtiu efeito; e ainda, em outros casos, informar aos familiares que a criança está sofrendo alguma violência.

No primeiro momento procuramos conversar com a família para compreender o problema, depois encaminhamos para os profissionais da saúde, mas já houve casos de encaminhamento para o Conselho Tutelar. (questionário da gestora 1).

[...] nem precisamos levar para o Conselho Tutelar. O tio ficou apavorado. São pessoas que não conhecem leis, que não conhecem nada... aí quando a gente mostrou para ele o ECA e fez ele enxergar o crime que ele estava cometendo, aí ele ficou apavorado, aí ele parou. Entendeu... então, houve uma devolutiva e o menino saiu numa boa daqui. A gente atende aqui da 1ª até a 4ª série, que agora é o 5º ano. Lembro que quando isso aconteceu ele era da 2ª série. E depois, nas outras séries, tudo numa boa. Esse caso, posso dizer que a justiça foi feita porque foi resolvido. (grupo focal: professora 2, escola 2).

A gente tem casos na nossa escola de crianças que ficam no farol pedindo esmola [Gestora 2: cuidando de carro] [Gestora 1: pedindo dinheiro], cometendo até pequenos delitos, assim, em bazares... e depois a gente fica sabendo. E aí, o que é que a gente faz? Chama a mãe e fala, e conscientiza, mas o negócio continua; às vezes a mãe fala que não sabe, mas ela sabe. Tive caso de meninas que chegavam depois da meia-noite em casa e a mãe falava: “eu não posso com a vida dela”. Como não pode com a vida de uma menina de dez anos? O que nós precisamos é de um esclarecimento de até onde podemos ir? O que podemos fazer? Pra quem você pede ajuda... (grupo focal: gestora 3).

Eu falei para ela “mãe, por favor, não deixa ela faltar, porque se ela ficar afastada da escola, vai ser pior ainda. Aqui pelo menos ela está bem, estudando, frequentando outro ambiente, com os colegas... eu pedi para conversar com ela em particular, pedi para ela não conversar na sala com os colegas porque o que acontece na nossa casa, é dentro do lar e a gente não pode ficar espalhando porque o colega vai comentar com o outro daí fica difícil, né? Então eu pensei, é só isso que a gente pode fazer... a gente fica muito impotente! O que eu faço? (grupo focal: professora 5, escola 1).

A gente como gestora, hoje eu tô tentando levar os casos, eu faço o que eu posso, o que eu posso levar adiante, levar para a família, porque às vezes a família nem sabe que seu filho está sofrendo uma violência. Não só violência doméstica, mas uma violência sexual. Ele traz essas informações para a escola. (grupo focal: gestora 2).

Um encaminhamento inadequado, porém relatado em diferentes grupos, é quando a escola age sozinha, sem se articular com os outros serviços, realizando uma tarefa que não lhe cabe na rede de proteção.

Eu acabei tendo uma atitude que não foi, acredito eu hoje, avaliando, adequada: eu mesma fui até a casa da criança e tentei conversar com a mãe e dizer “olha só como essa criança está, como é que chegou nessa situação”. [...] A mãe desconfiava que era o padrasto mas no momento dos

meus questionamentos, ela tentava nitidamente proteger o padrasto, que era a pessoa que ela gosta, o parceiro dela, enfim. De certa forma, isso voltou para mim depois, porque o padrasto, além do ato de violência contra a criança, ele ficou com muita raiva, então ele foi na escola, quis tirar satisfação comigo, então como é que você lida com uma situação dessa? Não é ali no momento, pela emoção mesmo, achando que eu vou resolver, porque a gente não dá conta de resolver. A escola não dá conta de resolver sozinha, o diretor não dá conta de resolver, o professor não dá conta e a família não dá conta, mas tem que unir forças para tentar resolver a situação. (grupo focal: supervisora 3).

Esse tipo de ação tomada pelas escolas num ímpeto de querer resolver a situação se atrela à descrença que se tem na rede de proteção. Os relatos de maior frequência se dão no sentido de expor a ineficiência do prosseguimento dos encaminhamentos após as denúncias da escola, pois, segundo as participantes, os serviços públicos, principalmente o Conselho Tutelar, estão despreparados, mal formados e sem condições estruturais de atender a demanda.

Nós nos deparamos com muitas dificuldades, normalmente as famílias são omissas e não colaboram com a escola. E quando são encaminhados, o serviço público não consegue atender a demanda. (questionário da gestora 1).

O que falta é uma política honesta em relação a esse tema, e um efetivo interesse em resolver os fatos. (questionário da professora 6, escola 1).

Falta mais empenho de órgãos públicos para auxiliar as famílias e a escola quando um caso for detectado. (questionário da professora 9, escola 1).

É difícil porque eu levo para os meus supervisores, para o pessoal da hierarquia acima da gente, mas às vezes você percebe que eles ficam também de cabelo em pé! O que vai fazer? Vamos tentar fazer o Conselho Tutelar ir atrás, mas às vezes eles não mandam. (grupo focal: gestora 2).

A gente se sente impotente porque a gente não tem apoio... às vezes você desconfia mas não pode chegar na mãe e falar "ó...", aí você vai procurar um Conselho Tutelar, e fica esperando a resposta; enquanto isso, a criança continua sofrendo a violência. Eu me sinto desamparada, essa é a verdade. Nenhum órgão público leva essa questão com seriedade... não leva... a gente fica com essa angústia... fica sabendo mas e aí? Encaminha para o Conselho e vira um empurra-empurra, e quem está ali, o professor, com a criança é que sofre, né? Você se sente impotente. (grupo focal: professora 9, escola 1).

[...] depois que ela sofre a violência, ela precisa de um tratamento, de um psicólogo, mas a criança fica largada... (grupo focal: professora 9, escola 1).

A ação imediata você sabe como conduzir, mas a dificuldade maior é manter esse acompanhamento na escola, com os programas, com os projetos que a gente tem, que auxiliam bastante diante das suspeitas. Uma outra dificuldade também é o Conselho Tutelar, porque você encaminha o caso, eles te ouvem, e para por ali, não há um acompanhamento efetivo, e também há um despreparo em algumas situações por parte do Conselho, eu sinto isso também. (grupo focal: supervisora 1).

[...] eu acionei o CT, mas infelizmente, como disse a supervisora, há uma falta de conhecimento dessas pessoas que passam e ocupam esses casos

[cargos]. Eles têm um conhecimento limitado sim e quando a situação tem que ser acompanhada de perto, hora eles dizem que não conseguem atender por causa da demanda; e, nessa situação, a questão é que não havia nenhum espaço adequado para atender essas crianças; acontecia na policlínica da zona norte, na última salinha do corredor, num lugar que não é apropriado para atender ninguém. Então, havia várias questões que, segundo eles, impediam essa ação, esse olhar direto com essa situação que eu trabalhei. Então, quando surge a violência, a primeira satisfação enquanto escola, enquanto supervisores é saber, quem é que nós vamos procurar e se de fato vai ajudar. Às vezes, é só mais uma pessoa envolvida mas as coisas ficam do mesmo jeito. Isso é desanimador mesmo. (grupo focal: supervisora 3).

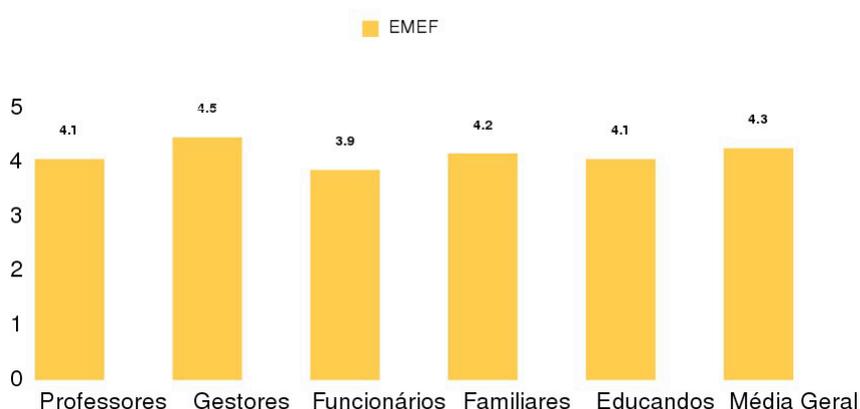
A Secretaria da Educação tem demonstrado preocupação em avaliar esta articulação entre a escola, as famílias e a rede de proteção, colocando esta questão na dimensão 8 da Avaliação Institucional, que se realiza anualmente promovendo diálogos entre todos os segmentos. Os dados dessas avaliações são sistematizados em relatórios entregues para as unidades para auxiliar a elaboração coletiva dos seus Planos de Trabalho Anuais, e em um relatório geral que sistematiza os dados de toda a rede (de todos os segmentos de todas as unidades, em todos os níveis e modalidades de ensino nos quais a Secretaria Municipal de Educação atua), para que a própria Secretaria possa criar, monitorar ou rever os seus planos de ação. Nas Avaliações Institucionais de 2012, no Ensino Fundamental I, a dimensão 8 – *Envolvimento com as famílias e participação na Rede de Proteção Social* – pretendeu

[...] fornecer os indicadores que apontam se as famílias vêm sendo acolhidas pela escola e em que medida a escola vem garantindo o direito das famílias acompanharem as vivências e produções das crianças. Essa dimensão visa ainda fornecer os indicadores que apontam em que medida se dá a articulação da escola com a Rede de Proteção aos Direitos das Crianças, pois a escola é responsável, juntamente com as famílias, por garantir os direitos das crianças. Também visa refletir como os demais serviços públicos de alguma forma estão contribuindo para que todas as crianças sejam, de fato, sujeitos de direitos, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).(OSASCO, 2012b, p. 156).

Os resultados obtidos na avaliação do Ensino Fundamental I de toda a rede municipal, nesta dimensão, foram “bons” para a maioria dos segmentos, exceto para os funcionários, cuja média da dimensão ficou avaliada como “regular”. É importante que se observe a dimensão avaliada, porém, como subsídio para o planejamento de novas ações, é preciso que se atente para a avaliação dos segmentos para cada indicador. Os indicadores trazem um nível de detalhamento maior para que se perceba o que e do ponto de vista de quem precisa ser replanejado, o que precisa ser priorizado, dando especial subsídio para o planejamento das políticas educacionais e das ações internas da própria escola. Nota-se na análise do gráfico 1 que, ao observar as médias das

avaliações de todos os segmentos de todas as UEs, tem-se a impressão de que as famílias são bem acolhidas na escola, que a escola tem garantido o direito de as famílias acompanharem as vivências e produções das crianças, e que a articulação da escola com a rede de proteção tem sido satisfatória.

Gráfico 1 – Gráfico geral das percepções da rede de EMEF sobre a dimensão 8 (Envolvimento com as famílias e participação na Rede de Proteção Social), por segmento



Fonte: OSASCO, 2012b, p. 156.

Vale ressaltar que os questionários de cada segmento que estavam organizados por dimensões a serem avaliadas tinham perguntas agrupadas por indicadores (no caso desta dimensão, os indicadores foram: 8.1 Respeito, acolhimento e envolvimento das famílias; 8.2 Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; 8.3 Participação da escola na Rede de Proteção dos Direitos das Crianças) e foram acompanhados por um gabarito geral, cujas respostas seguiram a seguinte escala:

**0= não sei:** quando o respondente não tem conhecimento do assunto sobre o qual lhe está sendo perguntado.

**1= nunca ou péssima:** a descrição aponta para uma situação crítica, em que inexistem ações no âmbito do indicador. A Unidade Educacional deverá implementar uma série de ações que permitam avaliar os resultados do indicador. Essas ações podem requerer apoio técnico e financeiro da Secretaria Municipal de Educação.

**2= raramente ou ruim:** a descrição aponta para uma situação crítica, mas já com algumas ações em vias de implementação. A Unidade Educacional deverá concretizar a implementação destas ações de forma imediata para melhorar os resultados do indicador. Essas ações podem requerer apoio técnico e financeiro da Secretaria Municipal de Educação.

**3= às vezes ou regular:** a descrição aponta para uma situação regular, com mais aspectos negativos do que positivos, o que significa que a Unidade Educacional desenvolve parcialmente ações que favorecem o bom desempenho do indicador e que podem requerer algum procedimento

interno ou alguma outra ação por parte da Secretaria Municipal da Educação que contribua para melhorar os resultados do indicador.

**4= na maioria das vezes ou bom:** a descrição aponta para uma situação em que se sobressaem os aspectos positivos em comparação com os aspectos negativos. A situação demonstra que a Unidade Educacional poderá ajustar ou implementar ações para melhorar ainda mais o indicador.

**5= sempre ou ótimo:** a descrição aponta para uma situação extremamente positiva, que demonstra que o que é feito pela Unidade Educacional cotidianamente já é suficiente para manter a situação favorável.

**Ø (vazio):** quando a pessoa não quer responder a questão.

Para além desta visão geral do município, que demonstra que em média há bom envolvimento da escola com as famílias e boa participação na rede de proteção, é preciso destacar as visões dos segmentos das unidades pesquisadas em relação ao indicador 8.3 (Participação da escola na Rede de Proteção dos Direitos das Crianças). Isso pode evitar que esses importantes dados fiquem diluídos em meio a outros dados, gerando a falsa impressão de que nas UEs pesquisadas a participação da escola na Rede de Proteção dos Direitos da Criança esse indicador tenha sido avaliada de forma satisfatória por todos os segmentos.

Como podemos observar a seguir, há grande insatisfação do segmento funcionários e do segmento familiares em relação à participação da escola na rede de proteção, pois as médias das avaliações desses segmentos nas UEs estão entre “péssimo” e “regular”, de acordo com a escala e bem abaixo da média de seu agrupamento de escolas (as escolas foram agrupadas segundo a última nota do Ideb<sup>11</sup>). As questões que geraram esses dados foram:

**8.3.1** A escola e o Conselho Tutelar da região estão bem articulados para o acompanhamento de casos diversos de não respeito aos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes? (*Exemplos: frequência irregular na escola, maus-tratos, assédio moral, sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil entre outros*).

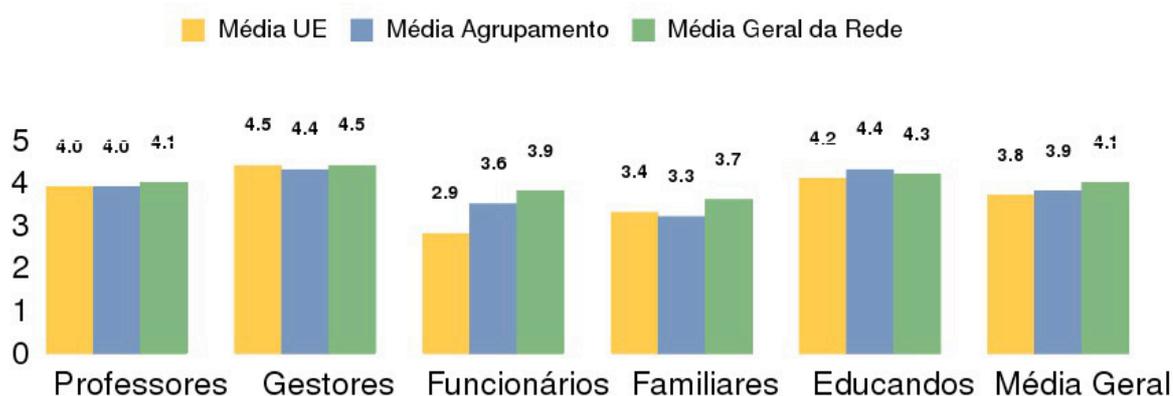
**8.3.2** O ECA está contemplado no planejamento dos professores? (Caderno de questões – Avaliação 2012 – Ensino Fundamental – Professores e Gestores).

Na Escola 1, os funcionários avaliam a participação da escola na rede de proteção como “ruim”, os familiares como “regular” e professores, gestores e

<sup>11</sup> As Unidades foram agrupadas conforme seu resultado no Ideb 2011, para que a Secretaria de Educação desenvolva ações específicas para cada grupo: **GRUPO A:** Unidades Educacionais que não atingiram a meta projetada para ela em 2011 e apresentam Ideb inferior ao da rede municipal; **GRUPO B:** Unidades Educacionais que atingiram ou ultrapassaram a meta projetada para ela em 2011, mas mantiveram o seu Ideb inferior ao da rede municipal; **GRUPO C:** Unidades Educacionais que não atingiram a meta projetada para ela em 2011 e apresentam Ideb igual ou superior ao da rede municipal; **GRUPO D:** Unidades Educacionais que atingiram ou ultrapassaram a meta projetada para ela em 2011 e apresentam Ideb igual ou superior ao da rede municipal. A Escola 1 está no grupo D, a Escola 2 está no grupo C e a Escola 3 está no grupo D.

educandos avaliam como “boa”. Isso contradiz o posicionamento das professoras participantes do grupo focal, quando o descontentamento nesta unidade com a articulação da rede de proteção foi unânime e houve manifestações de que o trabalho com os educandos sobre a temática e sobre o ECA poderia ser aprimorado.

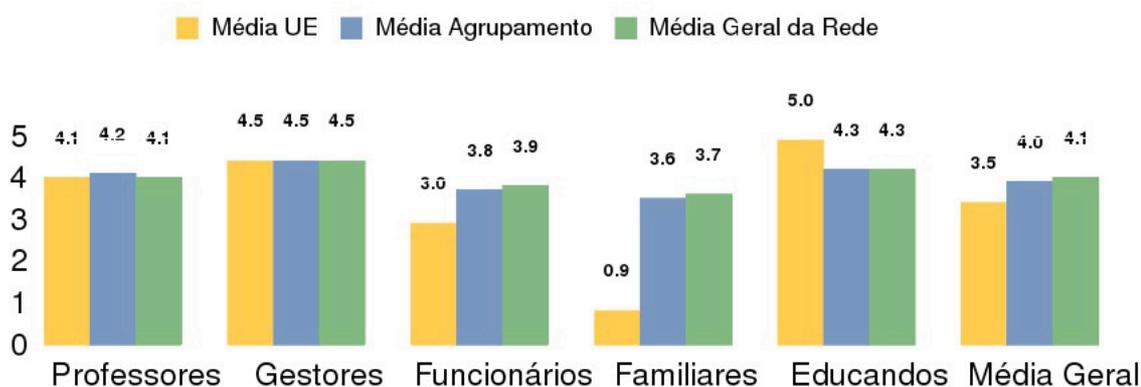
Gráfico 2– Participação da escola na rede de proteção dos direitos da criança –Escola 1  
**8.3.Participação da escola na rede de proteção dos direitos das crianças**



Fonte: OSASCO, 2012b, p. 54 (Emef – Escola 1)

Na Escola 2, salta aos olhos a “péssima” avaliação dos familiares em relação à participação da escola na rede de proteção, seguida da avaliação “ruim” do ponto de vista dos funcionários, seguida de “boa” avaliação na visão das professoras e gestoras e “ótima” na visão dos educandos.

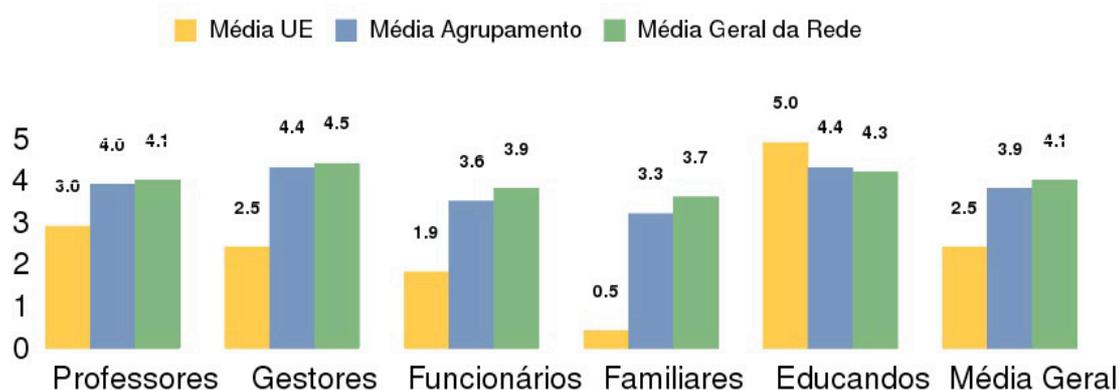
Gráfico 3 –Participação da escola na rede de proteção dos direitos da criança –Escola 2  
**8.3.Participação da escola na rede de proteção dos direitos das crianças**



Fonte: OSASCO, 2012b, p. 54 (Emef – Escola 2)

Na Escola 3, onde mais apareceram ações voltadas para a temática dos direitos da criança e do adolescente previstas no planejamento, e cuja gestora relatou um caso em que articulou com o Conselho Tutelar e teve orientações deles, a avaliação em relação à participação da escola na rede de proteção foi “péssima” do ponto de vista dos familiares e funcionários, “ruim” para os gestores, “regular” para os professores e “ótima” para os educandos. Os segmentos apontam na avaliação algumas práticas que precisam avançar, que podem justificar estas opiniões.

Gráfico 4 – Participação da escola na rede de proteção dos direitos da criança –Escola 3  
**8.3. Participação da escola na rede de proteção dos direitos das crianças**



Fonte: OSASCO, 2012b, p. 54 (Emef – Escola 3)

Nas avaliações de 2012, ainda foram registradas como práticas que precisam avançar na dimensão 8: os funcionários raramente são envolvidos em atividades relacionadas ao ECA na escola; os pais precisam ser informados a respeito da importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil e que o Conselho Tutelar não resolveu alguns casos (Escola 2); a escola encaminha os casos necessários mas não tem respaldo do Conselho Tutelar, e que não tem relatório dos atendimentos nem retorno sobre estes; ainda assim, os familiares destacam como proposta que o trabalho do Conselho Tutelar seja divulgado (Escola 3).

Vale destacar que não há relatos de professores, gestores ou supervisores de planos de ação da Secretaria da Educação que coloquem em pauta a temática da VDCA, nem formações específicas sobre estas temáticas para os professores que estão atuando na rede em 2013 no ensino regular ou no contraturno (no caso das

crianças de Ensino Fundamental I que, no contraturno, participam das atividades do Projeto Escolinha do Futuro). Sabe-se apenas que nas formações iniciais dos representantes eleitos para o CGC em 2013, a temática da articulação do Sistema de Garantia de Direitos foi abordada de forma inicial. A ausência do assunto na pauta de formação de gestores, professores, funcionários e aprofundamento com familiares, bem como a falta de um plano de ações, prejudicam que a escola contribua no enfrentamento à VDCA.

Mesmo diante desse descontentamento em relação à articulação com a rede de proteção demonstrado nas avaliações das unidades, em todos os grupos focais surgiram falas propositivas em relação a esta articulação. Na opinião das participantes, cada serviço precisa de formação e estrutura para poder realizar suas funções adequadamente, evitando que as crianças continuem sofrendo.

Pô, isso eu já tô vendo! Aí eu fiz a pergunta: “tá, você detectou se o menino mora numa área de risco e a casa está para cair. Vai fazer um link com a Secretaria de Habitação para tirar o moleque da área de risco? Detectou que a mãe do meu aluno tá lá, câncer, fase terminal, enfrentando aquela fila... vai fazer um link com a Secretaria de Saúde?” (grupo focal: professora 8, escola 1).

[...] uma sugestão seria levar o Conselho Tutelar no começo do ano nas nossas unidades para mostrar para os pais, apresentar um vídeo sobre o que é o trabalho deles, que eles estão ali como parceiros, que se apresentem. (grupo focal: supervisora 1).

Também a melhoria nas políticas públicas como um todo. Penso que cada um tem que fazer a sua parte, se temos o Conselho Tutelar, se temos a promotoria social, que vai atuar, então, que ela realize! Não é o diretor pegar o seu carro, claro que não vamos deixar a criança dessa maneira, e sair, mas tem um limite para tudo. Até um ponto somos nós, dali para a frente já são outras instâncias. (grupo focal: supervisora 1).

Essas propostas serão apresentadas no próximo capítulo, que abordará as sugestões das participantes e da pesquisadora para que a escola possa cumprir a sua função na rede de proteção e a sua função de oferecer uma educação escolar com qualidade socialmente referenciada.

### **3.3 O que a experiência de Osasco permite concluir**

A análise dos dados e o contato com a experiência do município de Osasco permitiu o levantamento de proposições que poderão ser transpostas para outras realidades, conforme será descrito no capítulo 4, mas também possibilita algumas conclusões específicas a partir da realidade analisada nesse importante município

da região metropolitana oeste de São Paulo.

Ficou evidente que questões estruturais interferem diretamente na relação entre a escola e a VDCA. A escola e a VDCA não são ilhas isoladas do contexto social, por isso as condições objetivas de trabalho na escola e o enfrentamento da VDCA se afetam mutuamente. Isso pode ser exemplificado observando-se na análise que a organização do tempo das escolas, as condições materiais e de trabalho, a formação continuada de professores e funcionários que interferem para que tenham um olhar sensível para a questão, para que consigam perceber os sinais que a criança revela e saibam e consigam encaminhar os casos de forma rápida e assertiva. Questões estruturais também foram abordadas como dificuldades que atrapalham também o trabalho dos conselhos tutelares, para que consigam atender de forma digna a quantidade de demandas existentes. Nesse sentido, é necessário que o poder público dedique especial atenção a questões estruturais, para contribuir no enfrentamento à VDCA e em tantos outros desafios da garantia dos direitos da criança.

A análise das possibilidades e limites do currículo escolar do Ensino Fundamental I de Osasco demonstrou que a formação de professores, funcionários, familiares e comunidade também se coloca como parte das questões estruturais da educação com especial destaque, pois o medo, o não saber como proceder, o não conseguir detectar e a invisibilidade da questão foram atrelados pelas participantes dos grupos focais à necessidade de mais formação continuada sobre a temática, tendo em vista a deficiência de formação sobre o tema na graduação em pedagogia e nas licenciaturas.

As participantes dos grupos focais também relacionaram a VDCA com a formação continuada sobre a proposta curricular recém-construída pela rede, destacando a importância da reflexão das professoras sobre a abordagem de conteúdos significativos que emergem da realidade das crianças de forma interdisciplinar, utilizando múltiplas linguagens para que o tema seja abordado de forma adequada à faixa etária das crianças. Para isso, também é necessário o aprofundamento da reflexão sobre a prática nos HTPCs e na oferta de formação continuada.

A partir da experiência de Osasco, também foi possível constatar a necessidade de que o processo formativo seja composto de diferentes sujeitos, de

diferentes instituições e serviços para fortalecer a rede de proteção<sup>12</sup> e culmine na construção coletiva de procedimentos, orientações para os sujeitos da escola saberem identificar a VDCA, saberem orientar os educandos, encaminhar corretamente a situação internamente e se articularem com o SGD, sabendo a quem recorrer quando o encaminhamento não prosseguir. Pelos relatos de professoras, gestoras e supervisoras, pode-se sugerir que esse seja um encaminhamento para a construção coletiva de procedimentos a serem amplamente divulgados e disponibilizados para todo o município.

Em continuidade à sugestão de criação, divulgação e disponibilização de procedimentos para todas as escolas municipais, surge a necessidade construção de planos de ação das escolas para o enfrentamento da questão, tendo em vista que a temática aparece de forma insuficiente nos planos de trabalho anuais e nos Projetos Eco-Político-Pedagógicos das escolas. Também é necessário que se intensifique nos planos de ação a atenção dada pelas escolas na divulgação e na formação de familiares e comunidade sobre o ECA, como um passo inicial para o conhecimento dos direitos da criança e da sensibilização sobre a temática.

Somada a necessidade de planos de enfrentamento construídos pela escola, sugere-se que a Secretaria Municipal da Educação também incorpore as propostas levantadas na pesquisa em um plano de ação da própria secretaria, preferencialmente articulada com outras secretarias (planos intersetoriais e intersecretariais), numa tentativa de fortalecer as relações políticas que articulam a rede de proteção, incentivando a participação da escola nessa rede, envolvendo funcionários, familiares, professores e gestores nessa ação.

Além disso, também é importante intensificar a participação de diferentes sujeitos das escolas nos fóruns de defesa dos direitos da criança e do adolescente e em fóruns específicos de enfrentamento à violência e à VDCA, para socializarem experiências e refletirem juntos sobre alternativas para os desafios do município.

Por fim, a experiência demonstrou que algumas iniciativas já foram tomadas pelo poder público do município na construção de projetos e programas que, de forma direta ou indireta, visaram o enfrentamento à questão. Apesar disso, as experiências se mostraram insuficientes, dada a descontinuidade dos objetivos dos

---

<sup>12</sup>Um exemplo de processo formativo que buscou fortalecer a rede de proteção foi o circuito interativo do projeto CGC em Ação, no qual os membros do CGC participantes das formações realizavam uma visita orientada em outras instituições para conhecer o seu trabalho, convidá-los a visitar e participar de alguma atividade formativa na escola, dentre outras ações. O projeto ocorreu até o ano de 2011.

projetos, a curta duração e a interrupção de propostas que vinham fortalecendo a concepção de infância detentora de direitos (perante as crianças e os adultos), atrapalhando a sensibilização e mudança de mentalidade da população no crescimento do enfrentamento à questão da VDCA. Como alternativa a esse limite das políticas propostas no município até agora, a pesquisa permite inferir a necessidade de que o poder público não interrompa ações que contribuam no enfrentamento à VDCA, mas sim revigore e multiplique as ações que iniciaram um importante processo de mudança de mentalidade e de atitude. E que necessitam ser priorizadas e expandidas, visando à construção de uma outra cultura, numa outra concepção de infância na qual todas crianças são consideradas sujeitos de direitos.

#### **4 Construção de possibilidades no enfrentamento da VDCA nas políticas públicas e na escola**

Com vistas à efetivação de uma Escola Cidadã, que busque possibilidades de enfrentamento à VDCA, neste capítulo serão abordadas as propostas que emergiram das participantes dos grupos focais, bem como da bibliografia consultada ao longo da pesquisa. Algumas propostas indicam possibilidades de o currículo escolar contribuir mais no enfrentamento à questão; outras indicam anseios por adequações que desafiam as políticas públicas voltadas para a temática. Sabe-se que a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica não implicam práticas únicas e predeterminadas, por isso, o que se pretende neste capítulo é oferecer alguns subsídios para auxiliar na reflexão e no planejamento de ações que enfrentem questões relacionadas à VDCA que o coletivo definir como prioritárias diante das urgências da realidade local, sem a pretensão de esgotar o assunto.

Dada a complexidade sociobiopsicológica apresentada no quadro do macrossistema que envolve a VDCA, é importante que se contemple esses fatores na delimitação das prioridades que se deseja enfrentar.

A escola cidadã pode e deve se envolver no enfrentamento à VDCA, dada a amplitude das ações que pode desenvolver no sentido de desvelar a realidade da infância (tendo em vista o tempo que a criança permanece no espaço escolar e os vínculos que ali se constroem, a escola se torna um campo fértil para detectar alterações no comportamento e no rendimento escolar da criança que possam indicar alguma violência), envolver as pessoas na reflexão sobre como a ideia de infância se construiu (CGCs, comunidade em geral) e na intervenção na realidade (construção coletiva de planos de ação). Essas ações podem promover mudanças de mentalidade (concebendo a criança e o adolescente como sujeitos em fase de desenvolvimento), mudanças culturais (concebendo toda criança e adolescente como sujeitos de direitos), mudanças de atitudes (educar ou solucionar conflitos por meio do diálogo e não por meio de coação ou violência além da atitude necessária para denunciar casos) por parte dos familiares e da comunidade em geral.

Envolver a escola no enfrentamento à VDCA não é uma tarefa messiânica da educação, mas sim uma ação embrionária que pode se irradiar aos poucos para toda a sociedade, tendo em vista o potencial articulador da escola.

#### 4.1 Encaminhamentos de casos com indícios de VDCA

Numa concepção de educação cidadã, comprometida com os princípios de uma educação crítica e de uma educação em direitos humanos, a escola se assume como um centro de direitos e responsabilidades. Isso porque tal concepção visa à construção de uma escola coerente com a liberdade, que promova a conscientização, na qual todos sejam sujeitos de direitos e que não fique refém de conteúdos predeterminados, mas sim que capacite os sujeitos da escola a lutarem pela garantia de seus direitos, inclusive pela garantia do direito à educação com qualidade socialmente referenciada.

A partir dessa concepção de educação, o currículo escolar se compõe inserido na moldura mais ampla das determinações sociais, permitindo repensar constantemente o sentido das ações, comprometendo-se com o processo de hominização e libertação histórica de construção do homem coletivo, político, que produza conhecimentos para intervir no mundo e que busque, por meio de projetos interdisciplinares, a reflexão sobre a VDCA quando a realidade local apresentar indícios de que essa questão pode estar silenciada, ou quando educandos gritarem (o que pode se dar muitas vezes silenciosamente) por socorro.

A incorporação dessas concepções nas práticas gera um posicionamento político em relação às funções sociais da escola e um olhar sensível para identificar sinais de que algo não vai bem, de que algo está atrapalhando ou comprometendo o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que os adultos da escola, no convívio com os educandos, estabelecem vínculos que os permitem perceber alterações e suspeitar de violência doméstica quando um ou vários dos exemplos abaixo começam a aparecer:

- faltas excessivas não justificadas;
- dificuldade de aprendizagem, distração, dificuldade de memorização;
- alteração no comportamento, passando a apresentar raiva exagerada ou sinais mais “discretos”, mais difíceis de perceber, como apatia, introspecção, tristeza, isolamento, “dor da alma”, pois podem se camuflar no que alguns professores veem como “bom comportamento”;
- dores e febres inexplicáveis (somatização das angústias);

- alteração no relacionamento com outras crianças;
- comportamento sexual incompatível com a faixa etária;
- falta de controle dos esfíncteres;
- marcas físicas aparentes ou escondidas em roupas;
- mudança no comportamento da família em relação à criança ou em relação à escola.

Antes de desconfiar de que alguma criança possa ser vítima de VDCA, o ideal é que a escola já tenha criado coletivamente seus procedimentos internos para os encaminhamentos de casos, como resultado de um processo sensibilizador, reflexivo e formativo sobre a temática da VDCA. Nesses procedimentos, é imprescindível que se contemple uma atuação interdisciplinar e que se garantam momentos de diálogo entre professores e todos os profissionais que atuam com as crianças, para trocarem informações relevantes sobre o que têm observado na criança, e o diálogo com os gestores para que possam viabilizar e facilitar os procedimentos necessários para a escola saber identificar uma situação de VDCA. Os procedimentos necessários devem levar em consideração que todo encaminhamento no interior da escola deve atentar para cuidados com a vítima e cuidados da pessoa que for interlocutora com a criança sobre o assunto.

O primeiro procedimento que a escola deve adotar, segundo AZEVEDO e GUERRA (1994 p. 122 - 123), é realizar uma entrevista com a criança. A ideia é avaliar e acompanhar a criança para identificar danos físicos ou mentais em etapa inicial, visando evitar a continuidade de situações de violência. Para isso, a escola deve disponibilizar uma sala privativa, num ambiente tranqüilo, e duas pessoas para atuarem como entrevistadoras.

Segundo MILLER (1990a, p.188), a pessoa que oferece ajuda deve ser alguém capaz de suportar a verdade que possa aparecer e conseguir acompanhar e proteger alguém que foi violentado. Para isso, essa pessoa deve ser capaz de acreditar na criança e ampará-la. AZEVEDO e GUERRA (1994, p. 122 - 123) afirmam que o mais adequado é que seja alguém que tiver melhor contato com a vítima. SCODELARIO et al. (2004, p.56) ressaltam que esse profissional deve estar preparado emocionalmente e cuidar da própria autoestima.

Na entrevista com a vítima, os entrevistadores devem:

- fazer perguntas calmas e objetivas;

- aceitar os sentimentos da criança;
- não sufocar a vítima com expressões de espanto, horror e observações de quão terrível foi a violência;
- evitar a acusação de alguém pelo quadro de violência;
- não censurar, criticar ou culpar a criança;
- não expressar preconceitos ou julgamentos morais;
- verificar se a vítima tem ferimentos, mas não forçar a vítima a mostrá-los, caso ela não queira;
- evitar tocar na vítima desnecessariamente;
- informar a vítima de que, de acordo com o ECA, o caso deve ser notificado a instâncias de proteção à infância;
- manter a vítima informada de todas as providências que precisarem ser tomadas;
- realizar registros que subsidiarão a ação de outros profissionais, evitando que a vítima seja entrevistada inúmeras vezes, o que aumentaria o seu sofrimento. Segundo SCODELARIO et al. (2004), essa ação permite que a situação não caia no esquecimento e impede que a instituição não possa dizer que desconhecia o fato depois de passado certo tempo, ou ainda quando algum profissional dessa instituição for questionado por faltas ou falhas no encaminhamento.

Nesse contexto da entrevista, alguns cuidados devem ser tomados com a vítima. Dentre eles destacam-se:

- assegurar a vítima de que ela não estará sujeita a nenhuma punição;
- garantir a confidencialidade da entrevista e que outros profissionais e colegas não saberão o que está ocorrendo (só saberão os profissionais que estiverem envolvidos nos encaminhamentos);
- garantir que serão feitas perguntas, mas que ela não será forçada a responder;
- reassegurar à vítima que ela não é culpada pela violência que sofreu;
- informá-la de que será pedido que mostre marcas da violência em seu corpo, porém ela não será forçada a mostrar;
- avisá-la de que seus pais serão informados de que a entrevista aconteceu e que outras providências serão necessárias;

- informá-la que tais providências poderão ser tomadas, dada a necessidade de impedir que a violência se agrave (a ponto de causar a morte da vítima ou do agressor).

Após a entrevista com a vítima, os pais devem ser chamados e entrevistados também. Para isso, os profissionais devem:

- agendar uma entrevista com os pais o mais breve possível, ressaltando que não cabe em âmbito escolar convocar vizinhos, amigos, avós para debater o ocorrido com a vítima;
- esclarecer aos pais a necessidade de a escola notificar casos dessa natureza e quais os procedimentos serão tomados a respeito;
- não adotar uma postura de condenação acerca da conduta parental;
- ter consciência de que suas ações ou omissões podem ter consequências e, dependendo da forma como são realizadas certas intervenções, o ciclo da violência pode ser interrompido e a vida dos familiares ou outras pessoas envolvidas pode ser salva ou, ao contrário, colocada em risco;

Além disso, também é importante criar procedimentos que possam agilizar o aviso e o encaminhamento de relatório para que os gestores da unidade educacional possam se articular rapidamente com o sistema de garantia de direitos, notificando a violência ao Conselho Tutelar, a fim de que eles façam os encaminhamentos necessários (médico, psicólogo, social, jurídico, outros), considerando que a criança está em situação de risco de vida.

A escola deve acompanhar o percurso do caso e empenhar-se na interlocução com outros profissionais e instituições, zelando pelas questões relacionadas ao sigilo, evitando a omissão de informações por receio de violar as confidências, o que poderia deixar a vítima muitas vezes em situação de risco. Segundo SCODELARIO et al. (2004, p.56), esse receio pode ter certo fundamento se a troca de informações ocorrer entre profissionais ou pessoas não envolvidas diretamente no caso, ou que não tenham nenhuma contribuição a dar.

É importante lembrar que é dever da escola encaminhar os casos, tendo em vista que omissão é crime com pena de 3 a 20 salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (artigo 245 do ECA).

## 4.2 Fortalecimento da rede de proteção

A escola pública, na concepção da educação cidadã, apresenta-se como espaço de exercício da cidadania. Dessa forma, cabe a ela garantir o direito à educação com qualidade socialmente referenciada, o que implica, dentre outras questões, a sua articulação com o sistema de garantia de direitos (SGD). Não cabe a ela garantir isoladamente todos os direitos da criança, mas ela deve ser um centro articulador dos serviços, políticas e sujeitos que estejam envolvidos na defesa, na promoção e no controle social dos direitos da criança.

Enquanto integrante do SGD, a escola tem o dever ético e político de criar condições para o exercício da cidadania e de proteção integral contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, denunciando e combatendo toda forma de violência e violação de direitos e estabelecendo um diálogo estreito e permanente com os demais órgãos de defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente e com todos os sujeitos que lutam pela afirmação da cidadania para a infância (ADRIANO e GOES, 2013, p. 30).

Dessa forma, a escola deve participar junto de sujeitos, instrumentos e espaços de proteção à infância, redefinindo atitudes, práticas e saberes para poder se articular na rede de proteção. Segundo GUERRA (2006), uma rede de combate à VDCA não é um novo serviço, mas sim uma concepção de trabalho que enfatiza a atuação integrada e intersetorial envolvendo todas as organizações que desenvolvem suas atividades com as crianças, adolescentes e suas famílias. Cabem portanto instituições, organizações e grupos que já realizam ou possam realizar ações voltadas para a erradicação do problema. Portanto, além de ações que visem à melhoria no atendimento, cabe também a criação coletiva de estratégias de prevenção. Segundo SCODELARIO et al. (2004), são alguns exemplos de atuação da rede de proteção:

- \* Recepção e encaminhamento dos casos.
- \* Discussão do caso por todos os profissionais envolvidos no atendimento.
- \* Registros “abertos” para proporcionar o fácil acesso dos profissionais envolvidos no atendimento aos prontuários e processos judiciais.
- \* Fóruns de debates tematizados.
- \* Participação em espaços de discussão política.
- \* Troca de saberes e experiências.
- \* Espaço na mídia.
- \* Campanhas sobre as questões referentes à violência doméstica.

Para que essas ações aconteçam, é preciso que se construa um trabalho coletivo que otimize o que cada instituição, o que cada sujeito participante tem de melhor na sua atuação, estabelecendo fluxos e procedimentos entre si. A ideia

central é dinamizar as ações que possibilitem maior esclarecimento da sociedade sobre o tema e o melhor encaminhamento das vítimas, agilizando serviços e melhorando o atendimento.

Vale ressaltar que a ideia de rede pressupõe uma organização que deve ser democrática, na qual nenhum dos seus membros deve agir como “dono da verdade”, realizando exercício de poder ou colocando sua postura técnica e ética como os únicos corretos ou os melhores. Isso gera conflitos que podem se acirrar se a família envolvida perceber a cisão entre os profissionais, prejudicando a ação da rede.

Para que a escola seja ativamente participante de uma rede de combate à VDCA, é necessário que ela não adie decisões necessárias à interrupção do ciclo de violência, por imaginar que a situação possa mudar ou que o agressor não vá mais violentar a criança, e acione o mais breve possível o SGD. Para isso, é importante que a escola conheça os recursos de sua comunidade e os locais de referência no atendimento de crianças e suas famílias.

Além disso, é importante que a escola articule o potencial formativo, mobilizando seus membros a estarem informados e atualizados sobre a legislação vigente (principalmente em relação ao ECA), para que a rede possa respeitar e aplicar a lei de forma correta, de acordo com o que for da competência de cada um. Para isso, a escola pode se assumir como um espaço que busque viabilizar e sediar cursos, palestras e outras formas de sensibilização e capacitação, para que os membros de toda a rede saibam identificar, notificar e acompanhar a criança em situações de VDCA. A participação política em fóruns de debates são imprescindíveis para uma rede que queira instrumentalizar, traçar estratégias para o trabalho coletivo e propor parcerias para a criação ou implementação de políticas públicas.

Cabe especial atenção do poder público para a formação de conselheiros tutelares, pois foi unânime nas falas e nos registros escritos das participantes da pesquisa o descontentamento com o atendimento e a falta de devolutiva do conselho tutelar para a escola. Algumas participantes reconhecem as dificuldades do conselho em atuar e atribuem o atendimento precário ao fato de a demanda ser maior do que a capacidade de atendimento do serviço.

Em se tratando das dificuldades para o bom funcionamento da rede de proteção e das devolutivas dos serviços para as escolas, destacou-se na pesquisa a necessidade de especial atenção do poder público e dos serviços da rede no

acompanhamento da saúde física e mental das vítimas no sistema de saúde, ampliando a quantidade de atendimento psicológico na rede pública.

Ao articular-se numa rede de combate à VDCA, cabe à escola tomar alguns cuidados nas relações com outros profissionais e instituições, atentando para a comunicação entre a rede, trabalhando de forma transparente, cooperativa, criando mecanismos de interlocução, articulação e integração que sustentem a complexidade sociobiopsicológica do macrosistema que envolve a VDCA. Nesse sentido, é importante que os membros da rede estejam sempre em alerta para não realizarem intervenções contraditórias, evitando que a família e a vítima fiquem confusas em relação à capacidade dos profissionais e se sintam sem a devida proteção que pode levá-los a abandonar o processo.

Vale ressaltar como proposta que a rede busque integrar pesquisadores e pessoas do poder público que possam se encarregar da sistematização e ampla divulgação dos dados específicos sobre VDCA (conforme citado anteriormente, há dados oficiais de violência contra a criança, mas há dificuldade de se encontrar dados específicos atualizados sobre violência doméstica contra a criança). Tais informações são relevantes para que se possa caracterizar melhor as necessidades locais para a formulação de políticas públicas e programas de prevenção mais assertivos. A ampla divulgação dos dados pode ser realizada com o apoio da imprensa local para que sejam debatidos não só nas escolas e pelos membros da rede de proteção, mas por toda sociedade.

Essa proposta se faz necessária e urgente em todos os municípios (capitais, regiões metropolitanas e interior), dada a disseminação e interiorização do fenômeno da violência abordado por WEISELFILSZ (2012a, 2012b).

Em se tratando do apoio da imprensa, a integração dessa na rede de proteção pode ter um papel fundamental na divulgação de alternativas de uma concepção de educação por meio do diálogo para o desenvolvimento sadio da criança em condições dignas de existência. Se a mídia deixar de enfatizar o aspecto espetacular, episódico e excepcional da VDCA e se focar mais em produzir informações formativas para que as pessoas consigam minimamente reconhecer violências, sensibilizar para que passem a denunciar violações de direitos e participem do controle social das políticas públicas voltadas para a infância, sua contribuição será maior.

O poder público também pode contribuir mais financiando e promovendo

programas que fortaleçam a concepção de infância detentora de direitos, que busquem proteger a infância e prevenir a VDCA. No estudo do município de Osasco, foram detectados programas que visam proteger a infância e prevenir a VDCA (de forma direta ou indireta), abordando a importância da integração entre a escola, a família e a rede de proteção; formando e fortalecendo familiares membros dos CGCs enquanto agentes de proteção e multiplicadores de uma concepção de que crianças são sujeitos de direitos; promovendo educação integral em tempo integral e fortalecendo o exercício da cidadania desde a infância. É preciso que o município preveja a continuidade de ações, de programas e projetos dessa natureza, tendo em vista os bons resultados de programas que estão em curso e de outros programas que, apesar dos bons resultados, não tiveram continuidade.

Além desses, para fortalecer a rede de proteção, uma importante sugestão da literatura consultada é a ampliação de pesquisas na área de VDCA, principalmente pesquisas com violentadores, para que se possa compreender melhor as causas sociobiopsicológicas que o levaram a cometer a violência e construir programas de reabilitação e acompanhamento dos agressores de forma mais eficaz.

Outro grande desafio (apontado também pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) é que o tema da violência doméstica seja incluído nas diretrizes ministeriais e secretariais, em âmbito municipal, estadual e federal, atentando para que o tema seja contemplado na discussão curricular de cada instituição que tenha alguma responsabilidade de intervenção junto à infância e juventude. Para isso, a sugestão é que o problema da VDCA seja abordado numa perspectiva crítica de criminalidade, família, infância, sexualidade e desenvolvimento humano.

Ainda em relação ao poder público, é preciso ressaltar a necessidade de apoio para a organização de políticas de forma intersetorial e intersecretarial para fortalecer a rede de proteção que conta com sujeitos e instituições da área da saúde, do serviço social, da educação, da cultura, do judiciário.

Em se tratando de VDCA, a articulação e a participação da escola na rede como uma articuladora dos serviços, políticas e sujeitos é fundamental para envolver as pessoas na defesa, promoção e controle social dos direitos da criança, como uma forma de potencializar os serviços na prevenção e no atendimento, para o enfrentamento à questão.

### 4.3 Propostas para mobilização

A Escola Cidadã, assumida como centro de direitos e deveres, caracterizada pela formação para e pela cidadania, que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela, enquanto escola de comunidade, tem a possibilidade de assumir sua função social articulando pessoas e instituições, adultos e crianças no enfrentamento à VDCA. Nesse sentido, a mobilização envolve o compromisso com a prevenção e a sensibilização das pessoas, ampliando a visibilidade da temática da VDCA na comunidade.

A opção aqui será a de apresentar uma possibilidade de mobilização calcada no modelo de potenciação, que segundo AZEVEDO e GUERRA (1998, p. 91) objetiva desenvolver as competências pessoais, grupais ou organizacionais como forma de promover a resistência a condições adversas da vida e/ou trabalho profissional.

Buscou-se evidenciar na pesquisa que a escola tem a possibilidade de atuar na prevenção da VDCA por meio de estratégias dirigidas ao conjunto da população como esforço para redução da ocorrência de novos casos. Isso porque há caminhos para que ela possa desenvolver programas informativos junto a pais sobre o processo de desenvolvimento da criança, abordando temáticas evolutivas e reforçando os vínculos entre pais e filhos; sensibilizando a população em geral e principalmente os envolvidos na rede de proteção, como os profissionais da saúde, do judiciário, da educação por meio de fóruns de debates, palestras, seminários, congressos etc. Ela também pode inserir a discussão da temática como conteúdo escolar, verificando as experiências e os conhecimentos que os educandos e a comunidade tem sobre tal temática. Observe-se que o currículo escolar – amplamente compreendido como o processo de formação dos sujeitos da escola – incorporará de várias formas a abordagem da VDCA.

A sensibilização é um aspecto importante que merece destaque ao refletir sobre mobilização. A pesquisa demonstrou que há legislações, planos, pactos, convenções avançados em relação à temática, porém a mentalidade e as atitudes com a infância ainda demonstram que há uma naturalização, uma aceitação e a omissão quanto a práticas coercitivas e abusivas em relação à infância. Nesse sentido, a sensibilização é fundamental para ampliar o olhar perante outras formas

de lidar com a criança, outras formas de conceber a infância, aliviando a miséria humana em que muitas se encontram. Portanto, o ponto central da sensibilização é o não ao pacto de silêncio (o encorajamento de denunciar e notificar).

Para sensibilizar e comprometer a população adulta na proteção à infância, algumas estratégias podem ser utilizadas. É importante reafirmar aqui uma proposta que permeou o posicionamento das participantes da pesquisa e da bibliografia consultada: a importância da inserção do tema da VDCA nas licenciaturas, nos cursos de pedagogia e na formação continuada de educadores. A ideia é que os profissionais tenham um preparo melhor para lidar com a temática, um olhar mais aguçado para interpretar os sinais das crianças, para encorajá-los a denunciar/notificar e a qualificar mais os seus encaminhamentos. Para isso, é importante que se utilizem de múltiplas linguagens para contribuir na sensibilização sobre a temática. Uma sugestão é a sensibilização com vídeos, fotos, desenhos de crianças, leitura de relatos<sup>13</sup>.

No espaço escolar, sugere-se que a formação contemple não só os professores e toda equipe da escola, mas também a comunidade em geral. A escola pode assumir a reflexão crítica sobre suas práticas e o espaço que vem dedicando à mobilização de uma ideia de infância que conceba a criança como sujeito de direitos em condição peculiar de desenvolvimento. No caso de Osasco, isso pode se dar inserindo o enfrentamento à temática como pauta no Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) das escolas e no seus Planos de Trabalho Anuais (PTAs). Os planos de ação para que a temática seja pautada podem contemplar a organização de palestras, cursos, formação continuada, paradas pedagógicas, debates nos HTPCs, organização de seminários de práticas, desde que a temática permeie uma reflexão contínua sobre o tema, não a isolando e lembrando-se dela apenas em datas “comemorativas”.

Os temas para as formações podem contemplar, dentre outros:

- concepção de infância da comunidade na atualidade;
- concepção de educação (para que todos compreendam a importância da função social da escola e comprometam-se com a construção de uma educação cidadã, crítica, na perspectiva da educação em direitos humanos);

---

<sup>13</sup>Há um vídeo de um projeto chamado “Los Monstruos de Mi Casa”, que mostra a visão que crianças que foram abusadas têm das pessoas que cometeram os abusos. Há um documentário feito com os relatos, que pode ser acessado no endereço <http://vimeo.com/10306926> (Acesso em: setembro/2013).

- história da infância;
- direitos da criança;
- planos, convenções, leis de proteção à infância (ECA, SINASE, resoluções do CONANDA, da SEDH, conforme previsto na estratégia 1.9 do PNE);
- violência contra a criança, tipos de VDCA e a abordagem multicausal do problema do ponto de vista sociobiopsicológico, contemplando as forças ambientais do macrossistema que atuam na criança e no violentador;
- sistema de garantia de direitos;
- como encaminhar casos de violação de direitos?;
- mapeamento e aproximação da rede de proteção: como funcionam, onde se localizam e como acionar as instituições, serviços e sujeitos? (importante promover diálogo entre os familiares e as instituições, serviços e sujeitos da rede de proteção);
- Estratégias para criar ou ampliar a participação da comunidade escolar em fóruns municipais ou regionais para debater a temática

É importante salientar a importância da sensibilização do adulto, para que ele se comprometa na mobilização das crianças, desenvolvendo práticas que efetivem o exercício da cidadania desde a infância, que engajem as crianças como autoras do processo.

Nesse sentido, a mobilização das crianças também é fundamental. O objetivo é que elas saibam identificar situações abusivas e desenvolver movimentos de autoproteção em relação a essas situações, sendo a denúncia o primeiro passo. Para isso, é importante que as crianças saibam reconhecer situações que incluam a violência contra si mesmas ou contra outra criança ou adolescente, e saibam reconhecer pessoas, formas e lugares adequados para pedir ajuda quando se sentirem fragilizados diante de situações violentas. É preciso que a mobilização das crianças esteja comprometida em informá-las que elas são sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento e não podem ser culpabilizadas por situações de violência, principalmente quando envolvam pessoas adultas. Essa mobilização pode ser uma importante iniciativa para que as crianças consigam reformular possíveis atitudes hostis e agressivas desencadeadas por um processo de VDCA. Também vale destacar que a mobilização de crianças é uma importante estratégia para que elas se tornem multiplicadoras do tema com outras crianças, percebendo-se como

sujeitos de direitos construtores de uma sociedade menos violenta.

Para iniciar a mobilização de crianças em relação à temática, é preciso conhecer a visão e as experiências delas em relação à VDCA. A partir desse levantamento da realidade os adultos terão o ponto de partida para iniciar o trabalho de problematização da realidade, questionando a forma como a VDCA acontece na atualidade e procedendo a pesquisas que investiguem motivos que fizeram com que a realidade chegasse a essa situação. As inquietações das crianças podem tender mais para um aspecto da realidade, sendo necessário que os adultos ajudem-nas a perceber a complexidade do tema que abarca aspectos sociobiopsicológicos.

A temática deve ser debatida na escola de forma lúdica, contemplando as especificidades necessárias para a abordagem de acordo com a faixa etária. Quando se trata de crianças mais novas, no caso da creche e da educação infantil, aumenta a responsabilidade dos adultos na proteção e promoção dos direitos, pois quanto menor a criança, menor será seu discernimento em relação à VDCA, portanto, menores serão as chances de conseguir perceber que seus direitos estão sendo violados e buscar ajuda com quem possa defendê-las.

No caso do Ensino Fundamental I, o tema pode ser incluído nos conteúdos escolares, mas também podem ser promovidos momentos de reflexão coletivas com as crianças em assembleias escolares que envolvam a escola toda com crianças de diferentes idades, debatendo sobre o tema; conferências lúdicas para ampliar o debate com crianças de todo o município, para que percebam que esta é uma realidade que afeta a todas as crianças; encontros de educandos; mostras culturais etc.

O registro das reflexões construídas com as crianças é fundamental para que elas percebam suas contribuições no enfrentamento da VDCA. O registro e todo material produzido pelas crianças poderá servir como estratégia de divulgação e multiplicação do tema trabalhado. Para isso, é importante que a escola promova o registro e a sistematização dos saberes construídos, utilizando-se de múltiplas linguagens, articulando o conhecimento de forma interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

A ideia é que as atividades ajudem a vencer a barreira do silêncio em relação à temática, sensibilizando, conscientizando e mobilizando também as crianças no enfrentamento à temática. Algumas sugestões de registro e produção de materiais pelas crianças são:

- construção coletiva de textos a serem publicados em jornais da escola ou na imprensa local;
- confecção de cartilhas pelas crianças para circularem entre as crianças da escola ou fazerem parte de projeto de leitura com as famílias;
- criação e encenação de pequenas peças teatrais;
- criação de músicas, paródias, festivais e mostras sobre a temática;
- criação de programas de rádio para serem divulgados na escola ou nas rádios comunitárias;
- construções com sucata, argila, massa de modelar sobre a temática.
- entrevistas com pessoas da escola e da comunidade;
- criação de panfletos a serem entregues para a comunidade em passeatas das crianças.

Em relação a propostas de mobilização, há experiências bem-sucedidas e bons materiais disponíveis, conforme alguns exemplos a seguir:

- registros do debate a partir de histórias clássicas infantis (“Pele de asno”, dos irmãos Grimm, por exemplo), e de literatura infantil contemporânea (livro “Antonio”, de Hugo Monteiro Ferreira. Há um vídeo com o trailer do livro disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=p3D0Yc4tdaM>);
- gravação de filmes pelas crianças ou animações (por exemplo, o vídeo “A palmada deseduca”: <http://www.youtube.com/watch?v=7Yq4NEeJONQ>);
- há cartilhas produzidas pelo governo federal que podem ser utilizadas, de acordo com a faixa etária, nos debates com adultos ou para estudo dos adultos antes do debate com as crianças. Um exemplo é a cartilha educativa da campanha de prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes. Ela está disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/spdca/T/cartilha\\_cartilha\\_educativa\\_SEDH\\_1512.pdf](http://portal.mj.gov.br/sedh/spdca/T/cartilha_cartilha_educativa_SEDH_1512.pdf) ;
- exposição de cartazes, como o exemplo da exposição itinerante intitulada “Escola Aberta da Cidade: Construindo uma Nova Cultura de Prevenção Primordial da VDCA na cidade que eu quero”, que se constitui de 19 painéis sobre a temática da VDCA e foi exibida em 2010 em algumas escolas de São Paulo (incluindo a região da favela de Heliópolis). Trata-se de um trabalho inédito na área da prevenção e nas escolas. Essa experiência está mais bem detalhada em AZEVEDO e GUERRA (2011b);

- exposição de desenhos das crianças sobre a temática (alguns desenhos do projeto “Los muonstros de mi casa” são proveitosos para o diálogo com os adultos. Eles estão disponíveis em: <http://br.noticias.yahoo.com/fotos/em-desenhos-crianças-retratam-abusos-sofridos-slideshow/>. Acesso em: setembro/13);

Essas sugestões podem ser ampliadas de acordo com a criatividade e com a realidade de cada escola. O importante é que a VDCA, que muitas vezes é vista pelos adultos como um “tabu”, passe a ser encarada como um tema possível de ser abordado na escola, contribuindo para que esta assuma seu posicionamento político com a infância e cumpra sua função social no enfrentamento à questão, para a construção de um outro mundo possível, mais digno, mais humano.

## 5 Considerações finais

A dissertação buscou contribuir para desvelar dificuldades e possibilidades do currículo escolar em relação a situações de VDCA, que a educação excludente que predominou no Brasil até os anos 1990 ignorou na sua prática curricular. Osasco foi a base para a reflexão e buscou universalizar possibilidades que possam ser transpostas para outras realidades.

Espera-se ter colaborado para a contextualização da VDCA enquanto um problema sociobiopsicológico que está inserido em um macrossistema; espera-se ainda contribuir para a contextualização do currículo escolar na perspectiva crítica que ajude a responder a essa questão tão urgente.

A intenção é que se iniciem ações para abordar a temática com educandos, familiares e comunidade, para que esses também se tornem capazes de acolher a criança, ajudar a prevenir a VDCA e encaminhar denúncias notificando as instituições responsáveis pela proteção à infância.

Como resultado da pesquisa, fica o ensejo de sensibilizar os poderes públicos para as questões estruturais da educação e para a necessidade de melhorias nas condições de trabalho de conselhos tutelares e demais serviços de atendimento. Fica também o apelo por melhores políticas formativas das instituições que atuam com a infância.

Deseja-se também que a leitura desta pesquisa leve os sujeitos de outras escolas e outros municípios a se sensibilizarem, a aprofundarem a reflexão sobre a temática no seu território e se encorajarem no enfrentamento do problema, levantando dados específicos sobre a VDCA e construindo políticas preventivas para fortalecer a rede de proteção à infância, que inclui a escola.

A pesquisa suscita também a necessidade de outras áreas se sensibilizarem em relação à temática, colocando-a em pauta na formação dos profissionais, principalmente nas áreas que atuarão com a infância (pedagogia, psicologia, pediatria etc.) ou têm poder de formar opinião (comunicação, jornalismo, cultura), tratando a temática com especial atenção nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia.

A mobilização para sensibilizar diferentes áreas pode auxiliar o poder público a construir ações intersetoriais e intersecretariais que integrem instituições e

secretarias que já estejam engajadas na temática. É importante que todas as políticas se comprometam em fomentar a participação da comunidade na luta pela não produção e/ou reprodução da violência, contribuindo na mudança de mentalidades em relação ao problema e no fortalecimento da rede de proteção.

Para a mudança de mentalidade, as pesquisas e o engajamento de outras áreas do conhecimento podem contribuir muito. A área de comunicação e jornalismo, por exemplo, podem passar a sensibilizar a população no enfrentamento à VDCA, de modo mais qualificado, não se restringindo a “aterrorizar a população” com notícias de caráter espetacular, o que provoca o repúdio ao tema.

É preciso também que agências financiadoras dediquem-se a incentivar a produção acadêmica sobre a temática na área da educação e em outras áreas, de forma que as pesquisas atualizem os dados específicos de VDCA em âmbito municipal, estadual e nacional, possibilitando a criação de políticas eficazes para prevenção (contando com a escola para isso), para amenizar os efeitos da VDCA e para tentar banir o problema.

Numa perspectiva potencializadora, é importante que se socializem práticas educativas que possam contribuir com o enfrentamento do problema, para que sirvam de fonte inspiradora para a multiplicação de práticas com objetivos semelhantes em outras localidades.

Sabe-se que as questões apontadas ao longo de toda pesquisa e nas considerações finais são parte de uma empreitada que envolve recursos governamentais e não governamentais, pessoas, diálogos, reflexões e construção diferenciada de relações intergeracionais, que não condizem com o modelo capitalista neoliberal cujas bases se mantêm graças à manutenção de relações de desigualdade, autoritarismo e opressão. Por isso, a mudança cultural é o desejo maior, mais urgente e necessário entre todos. Este conta com passos cotidianos firmes, dados coletivamente, na direção da construção de um mundo sem opressão.

## Referências

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.137-143.

ADRIANO, A.L. e GOES, W.L. (orgs) **O Conselho de Gestão Compartilhada e o Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_; BEANE, J. **Escolas democráticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, M. **A escola no momento da promulgação do ECA**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2009. Disponível em: [http://ecti5.fundacaotelefonica.com/ckeditor\\_assets/attachments/967/aula\\_miguel\\_arroyo.pdf?1302620643](http://ecti5.fundacaotelefonica.com/ckeditor_assets/attachments/967/aula_miguel_arroyo.pdf?1302620643) Acesso em: setembro 2013.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Infância e violência fatal em família**. São Paulo: Iglu, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pele de asno não é só história...**: um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família. São Paulo: Roca, 1988.

\_\_\_\_\_. **Violência doméstica na infância e na adolescência: uma nova cultura de prevenção**. São Paulo: Plêiade, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil**. Brasília, DF: Unicef, 2005. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap\\_01.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_01.pdf). Acesso em: maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Material do “Curso de difusão VDCA – edição II” do Projeto Calliandra**. Disponível em: [www.projetocalliandra.com.br](http://www.projetocalliandra.com.br). Acesso em: 15 jun. 2012.

BASOMBRÍO, I. **Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina**. Peru: Ceaal, IDL y Tarea, 1992.

BENEVIDES, M. V. de M. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política do Cedec**, São Paulo, n. 38, p.223-237, 1996.

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei n. 7672-B/2010: Lei da Palmada**.

Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=9FFBE9482B43355CA747773C865D60F5.node2?codteor=995168&filename=REDACAO+FINAL+-+PL+7672/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9FFBE9482B43355CA747773C865D60F5.node2?codteor=995168&filename=REDACAO+FINAL+-+PL+7672/2010). Acesso em: 15 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. MEC. SEB. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento. Brasília, DF, 2007a.

\_\_\_\_\_. MEC. Setec. **Gestão da educação escolar**. Elaborado por Luiz Fernandes Dourado. 4. ed. atual. e rev. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012a.

\_\_\_\_\_. MEC. Fórum Nacional de Educação. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Brasília, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Brasil reduz taxa de mortalidade infantil**. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/noticia/4908/162/brasil-reduz-taxa-de-%3Cbr%3Emortalidade-infantil-em-47.html>. Acesso em: 10 set. 2012c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Pacto pela diminuição da mortalidade infantil**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/saude/maternidade/pos-parto/pacto-pela-diminuicao-da-mortalidade-infantil>. Acesso em: 10 set. 2012d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Sistema de Informação de Agravos de Notificação – Sinan**: normas e rotinas. 2. ed. Brasília, DF, 2007b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Conanda. **Documento base da 9ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.direitosedacrianca.org.br/midiатеca/publicacoes/texto-base-da-9a-conferencia-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 15 out. 2011a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 3)**. Brasília, DF, 2010b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Relatório Disque Direitos Humanos**. 2011b. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/spdca/T/RELATORIO%202011%20\\_agosto\\_.pdf](http://portal.mj.gov.br/sedh/spdca/T/RELATORIO%202011%20_agosto_.pdf). Acesso em: 16 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n.º 9.394/96. Brasília, DF, 1996.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY SILVEIRA, R. M. et al. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-

metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.399-412.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos hoje. **Jornal da Rede Estadual de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte**, Edição Especial EDH, 2006. Disponível em: [www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/29170-29188-1-PB.pdf](http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/29170-29188-1-PB.pdf). Acesso em: 12 out. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_; PONCE, B.J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 12 maio 2013.

FERREIRA, M. H. M. A criança e a violência na família. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 9, n.29, p.42-44, out./dez. 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Vídeo Escola Cidadã: Entrevista de Paulo Freire para a TV PUC**. 1997. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I>. Acesso em: 15 jul. 2013.

FUNDAÇÃO SEADE. **Mortalidade Infantil: Taxas**. Disponível em: [http://www.seade.gov.br/index.php?option=com\\_ttvideo&view=video&cid=13&id=2:mortalidade-infantil---taxas&Itemid=52](http://www.seade.gov.br/index.php?option=com_ttvideo&view=video&cid=13&id=2:mortalidade-infantil---taxas&Itemid=52). Acesso em: 16 ago. 2012.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005. (Práticas educativas)

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escola Cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, M. B. Um sistema de garantia de direitos – fundamentação. In: CABRAL, E. A et.al. **Sistema de garantia de direitos: um caminho para a proteção integral**.

Recife: Cendhec, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: LiberLivro, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**. Porto, Portugal: Porto, 2008.

GIOVEDI, V.M. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e superação da violência curricular**. 272 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUERRA, V. N. de A. **Como organizar redes de combate à violência doméstica contra crianças e adolescentes?** Trabalho apresentado dentro do curso: Administração para organizações do Terceiro Setor – Módulo III – Fundação Getúlio Vargas – SP - julho de 2006. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/leituravirtual.htm>

\_\_\_\_\_. **Prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Trabalho apresentado no I Seminário Regional de Combate à Violência Doméstica e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes: ação em debate, Uberaba, 2004. Disponível em: [www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/uberaba.doc](http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/uberaba.doc). Acesso em: 15 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades: Osasco**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=353440#>. Acesso em: 16 ago. 2012.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Sobradinho, 1998.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília, DF: MEC, 2007.

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

MARTIM, S. R. **A escola secundária e a cidade: Osasco, anos 1950/1960**. 2006.212f Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARTURANO, E. M. **Vulnerabilidade e proteção**. Indicadores na trajetória de desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MILLER, A. **El saber proscrito**. Barcelona: Tusquets editores, 1990a.

\_\_\_\_\_. **The untouched key: tracing, childhood, trauma in creativity and**

destructiveness. New York: Double Day, 1990b.

MOURA, A. C. M. et al. **Reconstrução de vidas:** como prevenir e enfrentar a violência doméstica, o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes. São Paulo: SMADS/Sedes Sapientae, 2008.

OLIVEIRA, M. et al. (Org.). **Reorientação curricular da educação infantil e ensino fundamental.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

ONU. **Convenção Internacional dos Direitos da Criança.** 1989. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm). Acesso em: 15 out. 2011.

OSASCO. Prefeitura Municipal. **Projeto Osasco 50 anos:** Eixo Educação. Disponível em: <http://www.osasco50anos.com.br/arquivos/eixos2012/2012-educa.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Relatório geral da avaliação anual de 2012.** Osasco, 2012b.

PARO, V. H. **Qualidade de ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PINI, F.O.; MORAES, C.V. (Org.) **Educação, participação política e direitos humanos.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PONCE, B. J. **O tempo na construção da docência.** 1997.239f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

PRIORE, M. del. **A infância como construção histórica** – Séc. XVI, XVII e XVIII. São Paulo: Fundação Telefônica, 2009. Disponível em: [http://ecti5.fundacaotelefonica.com/ckeditor\\_assets/attachments/971/video\\_aula\\_mary\\_priore.pdf](http://ecti5.fundacaotelefonica.com/ckeditor_assets/attachments/971/video_aula_mary_priore.pdf) Acesso em: setembro 2013.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCODELARIO, A.S. et al. **O fim da omissão:** a implantação de pólos de prevenção à violência doméstica. São Paulo: Fundação Abrinq/Centro de Referência às Vítimas de Violência do Instituto Sedes Sapientia, 2004.

SILVA, A. T. B.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 7, n. 2, p.227-235, 2002.

SILVA, A. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

WEISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil**. Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2012\\_crianca.php](http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2012_crianca.php). Acesso em: 16 ago. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil**. Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2012\\_crianca.php](http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2012_crianca.php). Acesso em: 16 ago. 2012b.

ZENAIDE, M. de N. T. Educação em direitos humanos. In: TOSI, G. (Org.). **Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: ProjetoUnidadania/Editora Universitária/UFPB, 2005.

\_\_\_\_\_; CARNEIRO, G. **Representações sociais da prática institucional de Direitos Humanos e Educação Popular em João Pessoa**. João Pessoa: UFPB, 1994. Mimeografado.

## **ANEXO A – Roteiro para pesquisa com grupo focal**

**Título da pesquisa:** Currículo e possibilidades da escola no enfrentamento à violência doméstica cometida contra crianças do município de Osasco

**Pesquisadora:** Juliana Fonseca de Oliveira Neri

**Crerios para a seleção da participao no grupo focal, associados a metas da pesquisa:**

Supervisor, gestor, professor de duas UEs de Osasco que tenham suspeitado ou encaminhado casos de violência doméstica em educandos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental entre 2011 e 2013.

**Quantidade de grupos focais:** um grupo focal com supervisores, um grupo focal com gestores e dois grupos focais com professores (sendo um grupo focal de professores em cada uma das duas UEs que suspeitaram ou encaminharam casos de violência doméstica).

**Quantidade de pessoas por grupo:** de 4 a 10 pessoas

**Composio dos grupos:**

- supervisores
- gestores
- professores

**Quantidade de sessões previstas e período:**

uma sessão com cada grupo no período entre 15 e 19 de abril de 2013; se necessário, agendar uma 2<sup>a</sup> sessão com o grupo focal que se fizer necessário na semana entre 22 e 26 de abril de 2013.

**Tempo previsto para cada sessão:**

Entre 1h30 e 2h por sessão.

**Ambiência e apoio da Secretaria da Educao:**

Como  provável que as sessões aconteam entre 19h e 21h, fora do horário de trabalho dos participantes, a sala será organizada com as cadeiras em círculos e ficarão disponíveis num canto da sala alguns salgados, doces e sucos, fornecidos pela pesquisadora.

O apoio da Secretaria da Educao do município de Osasco se d na disponibilizao de uma sala (com possibilidade de organizar a ambiência acima

descrita) para realização dos grupos focais no centro de formação de professores, ou na Secretaria da Educação do município, ou nas UEs pesquisadas.

### **Registro**

- gravações em áudio
- transcrição do relator/assistente
- anotações do pesquisador ao longo do encontro

### **Roteiro**

- **Apresentações** dos participantes, da pesquisadora, do relator/assistente e preenchimento dos nome nos **crachás**;
- Pesquisadora relembra ao grupo o **critério para a participação na sessão**;
- Explicação sobre o **sigilo da gravação em áudio**, seguindo a leitura e assinatura do **termo de consentimento livre e esclarecido**;
- Relembrar que todas as **opiniões** interessam, que não há certo e errado, bom ou mau argumento ou posicionamento, que se espera mesmo que surjam diferentes pontos de vista e que **não se está em busca de consensos**.
- Relembrar que a **conversa é entre eles** e que precisam aguardar o moderador/pesquisador fazer uma questão ou intervir. Não é uma entrevista coletiva, portanto, não precisam responder ao moderador/pesquisador o tempo todo.
- Moderador/pesquisador explica seu papel de **introduzir o assunto**, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir que os participantes não se afastem do tema e que **todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar**.
- Solicitar que os participantes **falem um de cada vez**, com o gravador/microfone na mão, para permitir uma boa gravação.
- Combinar de **avisar quando o trabalho estiver acabando**, para os participantes poderem equacionar suas participações.
- **Apresentação do problema:**

Conforme anunciado para vocês no momento do convite para participar do grupo, esta pesquisa busca compreender a relação entre a escola e a violência doméstica contra a criança. Esse assunto é relevante para vocês? Por quê?

## **ANEXO B – Roteiro de apoio para a pesquisadora**

### **Questões possíveis para a discussão nas sessões**

As questões abaixo descritas servem apenas como apoio para a pesquisadora. O objetivo central do grupo focal, segundo GATTI (2012), é que o grupo dialogue entre si. Caso os participantes da sessão tenham dificuldade de dialogar entre si, estas questões poderão ser utilizadas pela pesquisadora (não necessariamente todas e não necessariamente na ordem descrita).

#### **Momento de “quebra-gelo” para aproximação com a temática**

– Vocês acham que existe alguma relação entre a questão da violência doméstica (exemplificar os tipos de violência doméstica: física, sexual, psicológica, negligencial, fatal, testemunhal) e a escola? Por quê?

#### **Momento de levantamento de dados de realidade**

- Como a escola tem lidado com os casos que aparecem?
- É possível abordar o tema da VDCA em sala de aula? Como? Quais estratégias e materiais são utilizados?
- É possível abordar o tema com professores, funcionários, familiares?
- O que facilita e o que dificulta para que o tema seja abordado?

#### **Momento de levantamento de impressões sobre os impactos na criança, percebidos pela escola**

- Quais sinais da criança levaram a escola a suspeitar que havia violência doméstica?
- A escola pode perceber algum impacto no comportamento da criança que sofreu violência doméstica? Nas relações da criança que sofreu violência doméstica com as outras crianças? Com os adultos? Algum impacto no desenvolvimento e na aprendizagem da criança?
- No caso de encaminhamento de algum caso de violência, como foi a reação desta criança posterior aos encaminhamentos? Houve alguma alteração nas suas

relações com as outras crianças, com os adultos, alteração no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem?

**Momento de levantamento sobre a articulação da escola com a rede de proteção**

– O que falta para melhorar a articulação da rede de proteção no enfrentamento à violência doméstica?

**Momento de levantamento de opiniões sobre as possibilidades de contribuição da escola no enfrentamento à violência doméstica**

– Há contribuições que a escola possa dar no enfrentamento à violência doméstica?

– A sala de aula pode contribuir no enfrentamento da questão?

– Há necessidade de melhorias nas políticas públicas voltadas para o enfrentamento da violência doméstica cometida contra a criança?

**Outras questões relevantes para o grupo que não constam no roteiro proposto pelo moderador**

– Caso algum participante dos grupos faça uma pergunta pertinente e o grupo se envolva na reflexão, deixar que o grupo dialogue sobre a nova questão levantada.

**Referência**

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

## **ANEXO C – Perfil do participante do grupo focal**

(preencher antes da 1ª sessão)

Nome:

Unidade em que atua:

Segmento:

Telefone:

Endereço:

Idade:

Tempo na rede municipal de educação de Osasco:

Quantidade de casos de suspeita de violência doméstica com educandos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental entre 2011 e 2013:

O que lhe fez suspeitar de que o(s) educando(s) estava(m) sofrendo violência doméstica?

Quais foram os procedimentos / encaminhamentos da escola em relação ao(s) caso(s)? Quais dificuldades foram encontradas?

Quais questões na relação violência doméstica-escola você acha importante serem abordadas nesta pesquisa?

Quais são suas opiniões iniciais em relação ao tema?