

A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola

Marilena Ristum

Universidade Federal da Bahia

Resumo

Este artigo faz uma incursão pelas principais questões conceituais referentes à violência doméstica contra a criança, mostrando que, embora haja certa concordância em termos dos rótulos que especificam as diferentes modalidades dessa violência, as ações sob os rótulos dão margem a diferentes interpretações. São abordados os danos da violência doméstica relatados na literatura e que se constituem em importantes indícios que permitiriam, aos profissionais da escola, identificar as violências de que seus alunos são vítimas no âmbito doméstico. Os direitos da criança são colocados em evidência, ressaltando a distância entre os preceitos do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a atuação da escola. Finaliza-se defendendo a necessidade de que a escola assuma um papel mais efetivo na defesa dos direitos da criança, construindo estratégias eficazes de enfrentamento da violência doméstica.

Palavras-chave: Violência Doméstica Contra Crianças, Sinais/Indícios de Violência, Papel da Escola.

Violence against children: School implications

Abstract

This paper does an incursion into the main conceptual questions referring to the topic of violence against children, showing that, although there is some agreement about labels that specify different types of this type of violence, these labels give margin to different interpretations. The paper focuses on the violence hindrances reported by the literature, encompassing important signs which could allow school professionals to identify the violence involving students in their homes. The rights of the child are evidenced, emphasizing inconsistencies between ECA's regulations (Brazilian Child & Adolescent Act), and the school's performance. Finally, this paper sustains that the school needs to assume a more effective role in defending child and adolescent's rights, building efficient strategies to curb violence child maltreatment.

Keywords: Violence Against Children, Signs of Violence, School Role.

Como uma construção histórica, social e cultural, o conceito de família, como uma instituição social, tem passado por constantes mudanças. No Brasil, as recentes estatísticas mostram importantes modificações na estrutura familiar, por exemplo, o grande aumento das famílias monoparentais chefiadas por mulheres (IBGE, 2000). Apesar disso, ainda predomina o modelo burguês, patriarcal e nuclear, no qual a autoridade paterna marca as relações familiares (Borges, 2004). Nessa família, o processo de socialização e de educação de seus membros estabelece os

seus papéis e “naturaliza” a submissão de crianças e mulheres ao pai ou ao “homem da casa”, tornando-se um ambiente facilitador para o surgimento da violência masculina, evidenciada nas estatísticas que apontam crianças, adolescentes e mulheres como as principais vítimas da violência doméstica e intrafamiliar (Narvaz, 2005).

Contrariando as expectativas sociais em relação ao seu papel de apoio e de proteção, a casa e a família têm se configurado como cenário de violência para inúmeras crianças e adolescentes. Práticas educativas violentas, soluções violentas para os conflitos

familiares, uso indiscriminado de poder físico, social ou psicológico, violências sexuais de diversos tipos, negligência ou abandono da criança, privando-a de condições necessárias ao seu desenvolvimento, ainda permanecem fortemente presentes no cotidiano familiar, embora já possamos presenciar avanços importantes, tanto na legislação como na responsabilização da sociedade para empreender ações que possam mudar esse cenário.

Algumas questões conceituais

Ristum e Bastos (2004) afirmam que, na literatura, a violência é conceituada de diferentes formas, não havendo critério quanto às rotulações e classificações, ou, quando se utilizam critérios, estes são confusos, dificultando seu uso por outros pesquisadores. Embora a definição de violência doméstica, em princípio, pareça óbvia, trata-se de um conceito polissêmico que envolve controvérsias. A questão que subjaz às divergências conceituais é que, para dimensionar, compreender e prevenir a violência, é importante verificar sua prevalência e incidência, o que depende, obviamente, do uso conceitual do fenômeno sob investigação.

Apesar das dificuldades conceituais, são encontradas, na literatura, algumas caracterizações que, mesmo sendo bastante gerais, permitiriam estabelecer alguns contornos. A publicação do Ministério da Saúde (Brasil, 1993) considera a violência doméstica contra a criança e o adolescente como "uma violência interpessoal e intersubjetiva", "um abuso do poder disciplinar e coercitivo dos pais ou responsáveis", "um processo que pode se prolongar por meses e até anos" (Brasil, 1993, p. 11). Buscando-se uma maior delimitação, a violência doméstica foi configurada em quatro modalidades: a) violência física; b) violência sexual; c) violência psicológica; e d) negligência. Para se obter uma maior precisão, as quatro categorias foram assim definidas:

Violência física: "corresponde ao uso de força física no relacionamento com a criança ou o adolescente por parte de seus pais ou por quem exerce autoridade no âmbito familiar. Esta relação de força

baseia-se no poder disciplinador do adulto e na desigualdade adulto-criança" (Brasil, 1993, p. 11).

Violência sexual: "todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa" (Azevedo & Guerra, 1988 citado por Brasil, 1993, p. 13).

Violência psicológica: "evidencia-se como a interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social, conformando um padrão de comportamento destrutivo" (Brasil, 1993, p. 13).

Negligência: omissão da família "em prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Configura-se no comportamento dos pais ou responsáveis quando falham em alimentar, vestir adequadamente seus filhos, medicar, educar e evitar acidentes" (Brasil, 1993, p. 14).

Mesmo com essa maior especificidade nas definições, ainda permanecem algumas questões, como as que se referem aos limites entre o que é e o que não é violência, relacionadas aos valores culturais de educação doméstica de crianças, vistas como seres em formação que seriam propriedade de seus pais, e que, para educá-las, haveria necessidade de puni-las quando erram ou se insubordinam. Mas essas definições propostas pelo Ministério da Saúde (Brasil, 1993) são as que têm sido utilizadas na maioria dos trabalhos, algumas vezes com algumas alterações, como se verifica no trabalho de Marques et al. (1994), no qual se acrescentou a modalidade de *abandono*, caracterizando-o como ausência do responsável pela criança/adolescente e dividindo-o em parcial e total. Considerou-se abandono parcial a privação de afeto e o atendimento parcial às necessidades das crianças. O abandono total implicaria no afastamento do grupo familiar: crianças sem habitação, desamparadas e sujeitas a perigos. Embora os autores tenham julgado necessário incluir o abandono como uma outra modalidade de violência, podemos considerar que a categoria negligência é suficiente para incluir o abandono; além disso, deve-se considerar a importância de se

ter, na literatura, categorias que permitam a comparação entre diferentes estudos.

Koller e De Antoni (2004, p. 297) utilizam o rótulo violência intrafamiliar para abarcar "todas as formas de violência (abuso sexual, físico e emocional, abandono e negligência) e todas as configurações familiares possíveis (entre pais e filhos, casal, irmãos e filhos para com pais)".

Conforme afirmam Emery e Laumann-Billings (1998), a questão subjacente ao problema da definição é que a conceituação de violência é inerentemente dirigida pelo julgamento social, e não por padrões sociais imutáveis ou pela ciência empírica, o que torna difícil a obtenção de consenso. Além disso, as definições têm importantes e variadas implicações em função de diferentes propósitos. Por exemplo, os pesquisadores que estudam a extensão e a natureza da violência doméstica têm, ao propor definições, objetivos que diferem daqueles dos órgãos de proteção à criança, cujos profissionais devem decidir como e de que forma intervir nas famílias em que se apresenta a violência. Segundo os autores, fica clara a necessidade de definições precisas em contextos específicos, porém isso não elimina a necessidade de definições consensuais, tanto para dar suporte às intervenções, quanto para traçar o quadro da epidemiologia da violência.

Por outro lado, de acordo com Debarbieux,

há um erro fundamental, idealista e ahistórico em acreditar que definir a violência, ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma "idéia" da violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa (Debarbieux, 2001, p. 164).

Assim, para Debarbieux (2001), definir violência é, antes de tudo, mostrar como ela é socialmente construída e isso se refere, sem dúvida, a um sistema de normas sociais e de pensamento. "É mostrar como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central" (p. 164).

Debarbieux (2001, p. 177) considera que a violência é, inicialmente, "o que eu considero como tal". Não se trata, segundo ele, de uma posição subjetivista e solipsista,

e sim de uma tentativa de agrupamento, de acordo com categorias sociais e ordenações institucionais, dos fatos que são percebidos e qualificados como violência pelos próprios atores sociais que os sofrem, que os executam ou que deles são testemunhas.

Nossos estudos sobre violência e, especialmente, sobre a relação entre violência e escola, têm nos conduzido, cada vez mais, à adoção da proposta de Debarbieux, já que buscamos uma compreensão da construção social da violência. Assim, nossas pesquisas não delimitam ou definem o fenômeno *a priori*, mas buscam compreendê-lo a partir das significações dadas pelos atores que compõem o cotidiano da escola.

Também a terminologia encontrada na literatura é diversificada. É frequente a utilização dos termos doméstica e familiar, adjetivando a violência, como sinônimos. Mas violência doméstica pode ser distinta da familiar, como ocorre na proposta de Araújo (2002), que adota as seguintes denominações: violência doméstica (perpetrada no âmbito doméstico em que reside a vítima, envolvendo familiares ou não familiares); violência intrafamiliar (as pessoas envolvidas pertencem à mesma família, mas não necessariamente moram sob o mesmo teto); e violência extrafamiliar (em que os agressores não têm vínculo familiar com a vítima, nem residem na mesma casa).

Pode-se depreender, a partir dessas denominações, que a violência doméstica se caracteriza pelo espaço de moradia em que convivem as pessoas, geralmente pertencentes à mesma família, mas não exclusivamente. Por outro lado, a violência familiar envolveria exclusivamente pessoas ligadas por laços familiares, consanguíneos ou não. Assim, como as violências doméstica e intrafamiliar não são excludentes, a violência doméstica pode ou não ser familiar.

Os danos da violência doméstica e familiar

Um levantamento de 600 trabalhos sobre violência doméstica, feito por Reichenheim, Hasselmann e Moraes (1999), mostrou que os principais determinantes e

fatores de risco abordados foram: fatores pessoais/psicológicos dos indivíduos envolvidos; história de violência em gerações anteriores ou em idades precoces; fatores ambientais e sócio-econômico-culturais das famílias; características situacionais presentes no momento da violência. Nos trabalhos analisados, houve o predomínio de fatores pessoais e dos sócio-econômico-culturais presentes no ambiente mais próximo dos indivíduos que praticam a violência.

Na mesma direção desses trabalhos, estão os resultados da investigação feita com jovens infratores e não infratores, realizada por Assis e Souza (1999), os quais mostraram que os principais fatores de risco relacionados aos infratores foram: consumo de drogas, círculo de amigos, tipos de lazer, autoestima, posição entre os irmãos, princípios éticos, vínculo afetivo com a escola ou os professores e violência dos pais. As autoras destacam a importância do tipo de amigos e sua relação com o tipo de lazer e com o uso de drogas; destacam, também, a influência da violência doméstica severa no desencadeamento da delinquência. A identificação de rede de interligações entre os fatores é outro resultado que mereceu a atenção especial das autoras, assim exemplificada:

(...) uma relação familiar conflituosa pode facilitar o envolvimento do adolescente com o uso de drogas que, por sua vez, estimula a entrada para o mundo infracional e também a associação entre a violência na comunidade, as condições econômicas da família, o possuir parentes presos por envolvimento na criminalidade e a utilização de drogas (Assis & Souza, 1999, p. 142).

A seguir, faremos referência a alguns estudos que focalizam, mais de perto, a relação entre ambiente familiar violento e cotidiano escolar. Ao se referirem a diferentes manifestações de violência que, de forma direta ou indireta, ocorrem nas escolas brasileiras, Lucinda, Nascimento e Candau (1999) citam a violência familiar que, apesar de estar sempre localizada fora da escola, interfere significativamente no seu cotidiano.

O trabalho de Cardia (1997, p. 32), realizado com alunos de três escolas públicas, mostrou que "crianças que testemunham a violência dentro de casa, e que são agredidas pelos pais, tendem a ser agressivas e a ter comportamentos anti-sociais fora de casa, principalmente na escola".

Essa autora acrescenta, ainda, que crianças que são vítimas de violência doméstica têm seu julgamento sobre o que é justo e sobre o que é violência afetado por sua experiência com esse tipo de violência, prejudicando suas relações interpessoais. Mostrou também que os alunos que têm mais dúvidas sobre sua capacidade de autocontrole em situações de conflito ou disputa são filhos de pais que utilizam o bater como forma de disciplina.

Os efeitos nocivos da violência familiar são agravados quando se acrescentam os seguintes fatores: más condições econômicas e habitacionais, desemprego, alcoolismo, uso de drogas, etc.

De acordo com Beland (1996), cada vez mais as crianças experienciam conflitos e uso de drogas na família, diminuindo a sua aproximação com os pais e tendo a televisão como sua principal fonte de entretenimento e de valores; como consequência, elas apresentam comportamentos impulsivos e violentos em casa, na escola e na comunidade.

No trabalho de Ristum (2001) sobre o conceito de violência de professoras do ensino fundamental, essas professoras fizeram referência à forma como são resolvidas as questões familiares como algo que traz prejuízos ao desempenho do aluno na escola. O caso relatado por uma professora de escola pública envolve a mãe e um menino de 12 anos:

Eu tenho um aluno que é acorrentado em casa. Você veja como é que vai ser o reflexo desse aluno na escola... pra ele não fazer coisas erradas, que ele já deve ter feito, a mãe acorrenta, deixa ele acorrentado. Quando ele vem pra escola, ele vem disposto a tudo. É um menino que é aviãozinho, é viciado em maconha, é viciado em crack (Ristum, 2001, p. 179).

Em trabalhos mais recentes sobre a violência doméstica e a ação da escola

(Ristum & Moura, 2006; Ristum & Vasconcelos, 2007), os resultados indicam que os profissionais da escola (diretores, coordenadores, professores e funcionários) relatam efeitos da violência doméstica sobre comportamentos disciplinares e acadêmicos dos alunos. Quanto ao aspecto disciplinar, apontam comportamentos agressivos ou violentos, desobediência, dificuldade de relacionamento, tendência a se isolar ou a ser muito agitado. Quanto ao aspecto acadêmico, relatam que a maioria possui baixo rendimento, dificuldade de aprendizagem, são desinteressados e dispersos e/ou desatentos.

Em um trabalho com escolares, Assis (1991) relata que os pais que brigavam e se agrediam apresentavam uma maior probabilidade de agredir os filhos. Os filhos que mais apanhavam dos pais eram os que mais batiam nos irmãos, parecendo ser, a violência física, nessas famílias, utilizada como instrumento de poder e dominação. Decorre daí também uma normalização da violência, tanto pelos pais quanto pelos filhos, que não consideram apanhar dos pais uma forma de violência; a violência acaba por integrar a linguagem cotidiana dessas famílias. A fala de uma professora exemplifica, de forma contundente, a aceitação da violência paterna pelos filhos:

(...) comentam muito, e os meninos protegem os pais. Outro dia, um aluno me disse que tinha apanhado com um facão e eu perguntei se ele achava certo. Ele disse que sim, porque só assim ele deixou de ir para a rua (Ristum, 2001, p. 64).

Nessa mesma direção apontam os resultados do trabalho de Cardia (1997), mostrando que a violência doméstica e a violência no bairro contribuem para a normalização da agressão física na escola, tornando alunos e professores menos sensíveis a ela. Nas entrevistas, os professores relataram simples demonstrações de agressividade e agitação, enquanto o relato dos alunos se referia a não saber brincar e discutir. Entretanto, vistas sob o prisma dos pesquisadores, as mesmas entrevistas revelaram vários tipos de violência, nos níveis estrutural e das relações interpessoais (Cardia, 1997). Afirmando que

a escola é parte do problema e também é parte da solução, descreve um

círculo vicioso perverso: a violência doméstica e do meio-ambiente aumentam a probabilidade de fracasso escolar e de delinquência – a delinquência aumenta a violência na escola e as chances de fracasso escolar e ambas reduzem o vínculo entre os jovens e a escola (Cardia, 1997, p. 51).

É interessante observar que a violência passa por um processo acelerado de banalização. A constância com que ocorrem as violências, amplamente divulgadas pela mídia, acaba por torná-las integradas ao cotidiano, anulando a característica episódica desses acontecimentos. Assim, os limites entre o que é ou não violência tornam-se tênues, com a tendência a restringir cada vez mais o conceito, excluindo formas de violência consideradas aceitáveis no contexto atual, especialmente quando contrastadas com formas físicas mais danosas. A fala de uma professora de escola pública deixou clara sua relutância em classificar, sob o rótulo de violência, as desavenças que ocorrem entre os alunos. A esse respeito, expressou-se da seguinte forma:

Eu acho essa palavra violência tão forte pra gente relatar um episódio de um menino no recreio, um tapa, uma palavra mais agressiva; eu acho que violência é assim muito forte pra... porque eu acho assim, violência é assim quando tem sangue, tiro, faca. Então eu acho que é assim mais desentendimento, eu colocaria assim (Ristum, 2001, p. 63).

Nesse mesmo trabalho, a observação em uma sala de aula de segunda série de escola pública registrou uma conversa entre dois alunos, a respeito de castigos dados pela professora, a propósito de uma indisciplina cometida por um terceiro aluno. Um dizia que a professora deveria puxar as duas orelhas, ao que o outro contestou dizendo que ela deveria dar “bolos”¹ na mão do aluno. Esse diálogo mostra uma total

¹ Dar “bolos” na mão é o mesmo que dar tapas na mão.

aceitação, por parte desses alunos, da legitimidade do castigo físico praticado por professores em sala de aula. No caso dessas crianças, com idade em torno de nove anos, a escola parece ser vista como extensão do ambiente doméstico, no qual se considera natural a prática de bater para educar. Assim, na escola, a professora assumiria autoridade e poder semelhantes aos exercidos pelos pais, respaldando o uso das mesmas práticas disciplinares por eles empregada no âmbito doméstico.

É, também, comum observar professores assumindo a aceitação do uso de agressão física como prática educativa adotada pelos pais em relação a seus filhos, como se evidencia no comentário de uma professora participante da pesquisa de Almeida, Santos e Rossi (2006, p. 281) "bater faz parte (sem agressão)". Em uma escola particular, observou-se um episódio ocorrido no pátio da escola, no horário do recreio, em que uma professora, diante de uma briga em que os alunos se agrediam fisicamente, disse: "Vocês estão vendo algum pai por aqui, para um estar batendo no outro?" (Ristum, 2001, p. 107). Essa frase contém uma clara mensagem da professora para seus alunos, no sentido de que, se um deles fosse pai do outro, teria o direito de bater. Episódios desse tipo acabam por constituir uma contribuição da escola, por meio da explicitação conceitual impressa na prática cotidiana de seus professores, para a legitimação e banalização da violência familiar. No entanto, parece difícil, para os professores, se dar conta do papel que desempenham nesse processo.

Também parece difícil que os professores se conscientizem de quão importante pode ser o seu papel no sentido de prover condições de superação dos danos da violência familiar. Vários estudos têm mostrado, conforme relatou Beland (1996), que as crianças de alto risco que conseguem sobreviver e prosperar nas condições familiares adversas têm ligações com pelo menos um adulto significativo não pertencente a suas famílias. Com frequência, esses adultos são professores que, provendo uma base de amor e aceitação, podem ajudar as crianças a desenvolver e utilizar habilidades que constroem sua competência social, resultando em um aumento indireto de sua autoestima. Essas considerações de

Beland (1996) nos remetem a estudos sobre resiliência que apontam, entre outros, o vínculo da criança com a escola como um importante fator protetivo e de superação das adversidades (Sapienza & Pedromônico, 2005; Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004; Gil & Diniz, 2006).

O papel da escola

No Brasil, o Estado mostra-se incapaz de controlar a violência, tanto no seu enfrentamento direto, como de forma indireta, pela promoção de um crescimento econômico com uma melhor distribuição de renda, pela adoção de uma política de geração de emprego, pela garantia do acesso a serviços públicos de qualidade, ressaltando-se, aí, saúde e educação, enfim, desenvolvendo uma política de melhoria na qualidade de vida da população, com uma base menos assistencialista e mais voltada à promoção do protagonismo cidadão.

Nessas condições, a desigualdade social, bastante marcante na sociedade brasileira, é mantida, enquanto a possibilidade de mobilidade social é grandemente reduzida. A escola, antes depositária da esperança de escalada social, cede cada vez mais espaço para formas destrutivas de ascensão; o crime, diz Pinheiro (1996), é um meio para a mobilidade social em uma sociedade desigual. Trata-se de uma sociedade na qual o sucesso econômico, excessivamente exaltado, é a única trilha que conduz aos direitos do cidadão (Minayo & Souza, 1999; Cardia, 1997). Nesse sentido, a negligência do Estado para com as nossas escolas públicas denota o descaso para com a população que a frequenta, constituindo-se, assim, em mais um indicativo da exclusão social a que está submetida essa importante parcela da população.

Segundo Cardia (1997), a literatura, tanto nacional quanto internacional sobre violência, tem afirmado a impossibilidade de se entender a violência isolada do tripé comunidade, família e escola. Crianças e adolescentes que vivem em locais em que a violência é acentuada e o risco é constante estão sujeitas a um *stress*, cujos reflexos no rendimento escolar são evidentes. Garbarino, Dubrow, Kostelny e Pardo (1992) referem-se a esse *stress* crônico

como responsável por danos psicológicos semelhantes aos vividos por crianças em zona de guerra.

Em um artigo sobre violência familiar contra a criança, Bastos (1995/1996) refere-se a vários trabalhos que apontam a importância da atuação junto à comunidade, à família e à escola, tanto na prevenção quanto no apoio às crianças vitimadas. Refere-se, ainda, ao crescimento, nos EUA, de programas de treinamento de educadores para capacitá-los a identificar e utilizar recursos e desenvolver habilidades para trabalhar com as crianças, seus pais e colegas. Esses programas, ao valorizar o papel do professor e investir na sua capacitação, concebem a escola como uma instituição que detém um potencial promissor para a construção de estratégias de enfrentamento da violência.

Uma posição mais pessimista é a apresentada por Garbarino et al. (1992). Para eles, o insucesso de muitos programas de intervenção precoce deve-se a pronunciados problemas de base econômica, acrescentando que, na perspectiva ecológica, as forças sociais que moldam a vida da criança, desde o nascimento, tornam virtualmente impossível fazê-la emergir incólume desse meio de alto risco. Afirmam os autores que os problemas criados por muitas famílias não podem ser resolvidos por intervenções precoces, mas sim por mudanças nos fatores básicos de infraestrutura da sociedade.

Embora concordemos que essa posição tem o mérito de apontar para a importância de políticas de melhor distribuição de renda e de condições dignas de vida para a população pobre, espera-se que afirmações como a de Garbarino et al. (1992) não sirvam para justificar o imobilismo e a omissão da escola frente à violência que envolve crianças e adolescentes.

Os direitos da criança e a ação da escola

No Brasil, na década de 1980, de acordo com Minayo (2002), surgem os primeiros diagnósticos de maus tratos e propostas de intervenção que, posteriormente, contribuíram para o desenvolvimento do Estatuto da Criança e

do Adolescente (ECA), promulgado em julho de 1990, pela Lei Federal 8.069/90 (Brasil, 1990). Esse estatuto garante à população infanto-juvenil o respeito enquanto pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

O ECA regulamenta que

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 terá como pena o pagamento de uma multa de três a vinte salários mínimos de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (ECA, Cap. II, artigo 245).

Entretanto, deve-se considerar que, entre o preceito legal do ECA e a prática dos diversos profissionais que se deparam com as evidências dos maus tratos, há ainda uma distância a ser vencida, uma vez que nem sempre os profissionais estão preparados para assumir tais atribuições. Esse distanciamento é evidenciado nos trabalhos de Brino e Williams (2003b), Almeida et al. (2006) e Ristum e Vasconcelos (2007), cujos resultados mostram tanto o desconhecimento dos preceitos do ECA quanto a quase inexistência de ações de notificação de casos que são identificados na escola.

O recrudescimento da violência, por outro lado, revela quão pouco instrumentalizadas estão as instituições sociais, dentre elas a escola, para desenvolver estratégias eficazes de enfrentamento, seja remediativa ou preventivamente.

De acordo com Azevedo (2005), um obstáculo importante à prevenção da violência é a precariedade de dados epidemiológicos que focalizam o problema, o que dificulta enormemente o planejamento e o monitoramento das ações. A subnotificação, especialmente no que se refere à violência sexual, é bastante considerável e se constitui em um dos mais importantes fatores que impedem a obtenção de índices mais fiéis à realidade. Apesar de as estatísticas existentes representarem

apenas parte das ocorrências de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, um estudo envolvendo 17 estados computou 13.969 casos notificados entre 1996 e 2005 (Azevedo, 2005).

São relativamente recentes, no Brasil, os esforços para aumentar a comunicação e a notificação da violência. As ações que vêm sendo desenvolvidas vão desde o esclarecimento e a orientação de profissionais de instituições que atendem vítimas de violência, até as questões legais aí envolvidas. Entretanto, os alvos principais dessas ações têm sido as instituições de saúde e os profissionais que nelas atuam. As escolas raramente são lembradas como importantes instituições em que as identificações podem ser feitas e de onde podem partir as comunicações. De acordo com a literatura, vários indícios nos comportamentos dos escolares podem ser denotadores da violência que sofrem. No entanto, trabalhos recentes mostram que os profissionais da escola têm muito pouca informação a respeito da violência e das alterações que ela produz em suas vítimas e, dessa forma, não atentam para os indícios dados pelos alunos, não identificando, conseqüentemente, as violências de que são vítimas no âmbito doméstico ou da família. Acresce-se a isso o fato de que desconhecem a legislação (ECA) que os obriga à comunicação, mesmo que se trate apenas de suspeita e, ainda, o medo de se expor a conseqüências adversas que tal comunicação pode acarretar, como as retaliações por parte dos agressores (Ristum & Vasconcelos, 2007).

Essas colocações estão evidenciadas nos resultados do trabalho de Inoue e Ristum (2008) que focalizou a identificação, pelas escolas, da violência sexual sofrida pelos seus alunos: dos 2522 casos analisados, houve a participação da escola em apenas 22 casos, o que se agrava quando se considera que a grande maioria (73% do total) estava na faixa etária de escolarização (até 18 anos). Além disso, a identificação da violência ocorreu, na maior parte das vezes, quando os indícios eram extremamente claros, como a presença de sinais físicos ou o relato da vítima. Esses dados revelam que, quando a criança apresenta sinais mais sutis da sua vitimização, estes passam despercebidos pelos profissionais da escola.

A importância da escola no enfrentamento da violência doméstica e familiar fica ainda mais evidente quando se considera que crianças e adolescentes têm contato diário e prolongado com ela e com seus profissionais e quando se coloca que, em grande parte dos casos, ela se constitui na única fonte de proteção, especialmente para as crianças e adolescentes que têm familiares como agressores e não encontram, em outros membros da família, a confiança e o apoio necessários à revelação da violência.

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

No trabalho de Inoue e Ristum (2008) foi possível verificar seis modos pelos quais se deu a identificação da violência sexual pela escola: relato da vítima, presença de sinais físicos, faltas às aulas, alteração de comportamento, comportamento sexual inadequado e resposta a um questionário.

O relato verbal da violência foi o meio de identificação mais frequente, o que contrasta com a afirmação de Williams (2004) ao sugerir que, dentre as vítimas de violência sexual, poucas relatariam a violência a outras pessoas, e, dentre estas, uma parcela ainda menor relataria o fato às autoridades.

Ainda quanto à questão dos indícios, Vagostello, Oliveira, Silva, Donofrio e Moreno (2003) consideram a importância de observar o comportamento das crianças no ambiente escolar, uma vez que ele pode ser um indicador de que essa criança está sendo vítima de violência doméstica ou intrafamiliar. Comportamentos como ausência frequente, baixo rendimento, falta de atenção e de concentração, apatia e choro devem chamar a atenção dos professores, diretores, coordenadores, enfim, dos profissionais que trabalham na escola. Os resultados de sua pesquisa com professores e diretores de escolas públicas do ensino fundamental mostraram como principais indícios utilizados para a identificação da violência doméstica ou intrafamiliar: 1) relato do aluno; 2) presença de marcas

corporais; 3) alteração de comportamento do aluno; 4) faltas escolares; e 5) relato da família, nessa ordem de frequência.

Já no trabalho de Ristum e Moura (2006), os profissionais da escola (diretores, professores, funcionários e coordenadores) relataram, preponderantemente, como indícios, as marcas corporais, sendo seguidas por comportamento retraído, tendência ao isolamento, a serem arredios e comportamentos violentos ou agressivos. O relato do aluno foi um indício pouco citado pelos entrevistados, divergindo, assim, dos resultados de Vagostello et al. (2003) e se aproximando dos de Brino e Williams (2003) sobre violência sexual.

Em um estudo que focalizou as representações sociais de professores de ensino fundamental sobre a violência intrafamiliar (Almeida et al., 2006), um dos resultados mais interessantes refere-se

à conclusão de que a representação social da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, para grande parte dos participantes pesquisados, ainda passa pela consideração do poder da autoridade que dá direito aos pais de educar os filhos como melhor lhe convier (Almeida et al., 2006, p. 285).

Assim, parece predominar a ideia de que o fenômeno pertence à esfera familiar privada, ao tempo em que o naturaliza, como mostraram algumas falas dos professores entrevistados: "bater faz parte (sem agressão)"; "devemos educar nossos filhos à nossa maneira" (Almeida et al., 2006, p. 281).

As implicações dessa concepção são claras: a escola e os professores não têm direito de se imiscuir em assuntos que dizem respeito à esfera privada da família. Portanto, denunciar aos órgãos competentes não deve fazer parte das ações da escola diante da violência doméstica/familiar. Essa postura dos professores contraria frontalmente todos os avanços da legislação na área (Ver ECA, 1990) e na promoção de estratégias efetivas de enfrentamento da violência doméstica, incluindo a denúncia aos órgãos competentes.

Apesar de a literatura disponibilizar poucos dados sobre esse assunto, os trabalhos existentes têm apontado que essa realidade, retratada no trabalho de Almeida

et al. (2006), é a que se encontra na grande maioria das escolas brasileiras. As estratégias resumem-se a encaminhamentos no âmbito da própria instituição escolar, como mostraram os dados de Vagostello et al. (2003), com a convocação dos pais para orientação ou ameaça de denúncia, ou os dados de Almeida et al. (2006), com a ação dos professores na própria sala de aula ou encaminhamentos à orientação psicopedagógica da escola. Os dados de Ristum e Moura (2006) são semelhantes a esses; mostram que as ações dos professores, em sua grande maioria, se referiam a conversas com os pais ou responsáveis. As outras ações, menos frequentes, foram conversar com a criança-vítima, comunicar à direção da escola e ameaçar o agressor de denunciar o caso aos órgãos competentes. Apesar de se reconhecer alguma tentativa de ação da escola no enfrentamento da violência doméstica e intrafamiliar, trata-se de uma ação bastante incipiente e, muitas vezes, equivocada, que não contribui efetivamente para a consolidação dos preceitos do ECA. É importante esclarecer que não cabe à escola o papel de investigar a veracidade das informações ou se realmente as suspeitas têm fundamento, nem de punir os agressores, mas, para que os órgãos competentes cumpram esse papel, é necessário que haja a comunicação por parte da escola. E, para isso, o requisito básico é que os profissionais da escola prestem atenção aos seus alunos e aos indícios que eles apresentam.

Fica, portanto, evidente que, embora haja uma identificação, ou pelo menos uma suspeita, que poderíamos dizer quase corriqueira da violência doméstica nas instituições escolares brasileiras, a denúncia ainda está longe de ser uma prática frequente. Se comparadas às denúncias advindas de outras instituições, a proporção das denúncias provenientes de escolas é ínfima, como afirmam Vagostello et al. (2003). Essas autoras levantam três hipóteses para explicar a omissão das escolas quanto às denúncias. São elas: 1) as escolas não identificam situações de violência porque não conseguem; 2) as escolas identificam tais situações, mas se omitem; e 3) as escolas identificam, mas tentam resolver no âmbito da própria escola, sem notificar aos órgãos competentes. No trabalho de Ristum e Moura

(2006), as escolas pesquisadas, em sua grande maioria, agem de acordo com a hipótese 3. Entretanto, é interessante ressaltar que muitos foram os professores que relataram nunca ter identificado vítimas de violência doméstica/intrafamiliar entre seus alunos, o que pode indicar que a hipótese um é pertinente.

Almeida et al. (2006) consideram que os dados de seu trabalho apontam para a falta de uma discussão qualificada sobre a violência intrafamiliar, no âmbito da formação inicial e continuada dos professores, e que essa falta os tem conduzido, muitas vezes, a trilhar caminhos equivocados no enfrentamento do problema.

Concordamos com os autores; nossos trabalhos têm apontado para essa mesma direção, mas propomos que, além dos professores, sejam incluídos todos os outros profissionais da escola (diretores, coordenadores e funcionários, especialmente aqueles que lidam diretamente com os alunos).

Nossa proposta, portanto, é de um programa que vise conscientizar e sensibilizar os profissionais da escola para a gravidade da violência doméstica e que promova sua instrumentalização para desenvolver estratégias de redução e de prevenção da violência.

Ao nos referirmos à conscientização, queremos dizer que o conhecimento sobre o que é a violência doméstica, sobre quais são os fatores causais e quais os principais danos por ela produzidos é um requisito essencial, tanto para a identificação, como para a decisão sobre como agir diante de casos identificados.

A sensibilização focaliza a percepção dos profissionais a respeito da importância de estarem sempre atentos aos seus alunos, observando que, muitas vezes, alterações na sua maneira de agir, dificuldades de aprendizagem e de um bom convívio e interação social podem indicar que estão sofrendo violência no âmbito doméstico e/ou familiar.

E, finalmente, a instrumentalização da escola diz respeito à orientação dos profissionais sobre as ações a serem empreendidas tanto no processo de suspeição e/ou identificação dos casos de violência doméstica, como de quais os caminhos possíveis e as melhores medidas

de atuação visando o bem estar da criança/adolescente. Aqui, são de fundamental importância o conhecimento dos indícios relatados pela literatura e a legislação pertinente, especialmente o ECA.

Assim, a expectativa é de que a escola possa cada vez mais utilizar os conhecimentos produzidos pelos estudos que vêm sendo realizados sobre a violência para modificar o cenário, já que, numa perspectiva gramsciana, ela é uma instituição que traz, em si, as contradições sociais em cujas brechas podem brotar as transformações de uma realidade.

Referências

- Almeida, S. F. C., SANTOS, M. C. A. B., & ROSSI, T. M. F. (2006). Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 277-286.
- Araujo, M. F. (2002). Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 3-11.
- Assis, S. G. (1991). *Quando Crescer é um Desafio Social: Estudo Sócio-Epidemiológico sobre Violência em Escolares em Duque de Caxias*. Dissertação de Mestrado, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro.
- Assis, S. G., & Souza, E. R. (1999). Criando Caim e Abel – Pensando a Prevenção da Infração Juvenil. *Ciência e Saúde Coletiva*, 4(1), 131-144.
- Azevedo, M. A. (2005). A ponta do iceberg – Brasil 1996 à 2005: Pesquisando a violência doméstica contra crianças e adolescentes. Disponível em: <<http://www.usp.br/ip/laboratorios/lacri/iceberg.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2005.
- Bastos, A. C. S. (1995/1996). Intervenção Frente a Problemas Decorrentes da Violência Contra a Criança no Contexto Familiar. *Revista de Psicologia*, 13(1/2), 14(1/2), 77-87.
- Beland, K. R. (1996). A Schoolwide Approach to Violence Prevention. In R. L. Hampton, P. Jenkins & T. P. Gullotta (Orgs.). *Preventing Violence in America*. Califórnia: SAGE.

- Borges, C. D. (2004). *Vida familiar: modelo, consenso e concordância cultural na população de Ribeirão Preto*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Brasil (1990). *Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Saúde (1993). *Violência Contra a Criança e o Adolescente. Proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica*. Brasília, DF.
- Brino, R. F., & Williams, L. C. A. (2003). Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cadernos de Pesquisa, 119*, 113-128.
- Brino, R.F., & Williams, L.C.A. (2003b). Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. *Interação em Psicologia, 7* (2), 1-10.
- Cardia, N. (1997) A Violência Urbana e a Escola. *Contemporaneidade e Educação, 2*(2), 26-69.
- Debarbieux, E. (2001) A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa, 27*(1), 163-193.
- Emery, R. E., & Laumann-Billings, L. (1998). An overview of the nature, causes e consequences of abusive family relationships. *American Psychologist, 53*(2), 121-135.
- Garbarino, J; Dubrow, N.; Kostelny, K., & Pardo, C. (1992). *Children in Danger: coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Gil, G. & Diniz, A. J. (2006). Educadores de infância, promotores de saúde e resiliência: um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *Análise Psicológica, 2*, 217-234.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (2000). *Censo Demográfico 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em 1 de novembro de 2004.
- Inoue, S. R. V., & Ristum, M. (2008) Violência Sexual: caracterização dos casos revelados na escola. *Estudos de Psicologia, 25*, 11-21.
- Koller, S. H., & De Antoni, C. (2004). A pesquisa ecológica sobre violência no microsistema familiar. In S. H. Koller (Org.). *Ecologia do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lucinda, M. C., Nascimento, M. G., & Candau, V. M. (1999) *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Marques, M. A. B.; Assis, S. G.; Deslandes, S.F.; Franco, D. C. F.; Paiva, C. M.; Azevedo, M. A.; Guerra, V. N. A. & Barison, M. S. (1994). *Violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Petrópolis: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2002). O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In M. F. Westphal (Org.) *Violência e Criança*. São Paulo: EDUSP.
- Minayo, M. C. S., & Souza, E. R. (1999). É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva, 4*(1), 7-32.
- Narvaz, M. G. (2005). *Submissão e resistência: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N. & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20*(2), 135-143.
- Pinheiro, P. S. (1996). As Relações Criminosas. *Folha de São Paulo, Caderno Mais, 20/09/1996*.
- Reichenheim, M. E., Hasselmann, M. H. & Moraes, C. L. (1999). Conseqüências da Violência Familiar na Saúde da Criança e do Adolescente: Contribuições Para a Elaboração de Propostas de Ação. *Ciência e Saúde Coletiva, 4*(1), 109-121.
- Ristum, M. (2001). *O conceito de violência de professores do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

- Ristum, M., & Bastos, A. C. B. (2004). Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(1), 225-239.
- Ristum, M., & Moura, M. M. A. (2006). A violência doméstica e intra/extra familiar e a ação da escola. *XXXVI Reunião Anual da SBP. Resumos*. Salvador, BA.
- Ristum, M. & Vasconcelos, T. A. N. (2007). Violência Doméstica Intra/Extra Familiar: o conhecimento dos profissionais da escola sobre o ECA. V *Congresso Norte/Nordeste de Psicologia, Resumos*. Maceió, AL.
- Sapienza, G. & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, Proteção e Resiliência no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209- 212.
- Vagostello, L.; Oliveira, A. S.; Silva, A. M.; Donofrio, V. & Moreno, T. C. M. (2003). Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. *Paidéia*, 13(26), 191-196.
- Williams, L. C. A. (2004). *Abuso Sexual Infantil*. Laboratório de Análise e Prevenção da Violência da Universidade Federal de São Carlos-LAPREV. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~cech/laprev/abus o.pdf>>. Acesso em 1 nov. 2004.

*Enviado em Setembro de 2009
Revisado em Janeiro de 2010
Aceite final em Março de 2010
Publicado em Dezembro de 2010*