

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

SABRINA RIBEIRO DA SILVA DE ARAUJO

**A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA:
O PAPEL DO EDUCADOR NA REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA**

SOROCABA/SP

2021

SABRINA RIBEIRO DA SILVA DE ARAUJO

**A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA:
O PAPEL DO EDUCADOR NA REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.

Orientação: Prof.^a Dra. Izabella Mendes Sant’Ana.

SOROCABA/SP

2021

Araujo, Sabrina Ribeiro da Silva de

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA: O
PAPEL DO EDUCADOR NA REDE DE PROTEÇÃO À
INFÂNCIA / Sabrina Ribeiro da Silva de Araujo -- 2021.
67f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Izabella Mendes Sant'Ana

Banca Examinadora: Lucia Maria Salgado dos Santos

Lombardi, Mara Aparecida Lissarassa Weber

Bibliografia

1. Violência Doméstica. 2. Rede de Proteção à Infância.
3. Professor. I. Araujo, Sabrina Ribeiro da Silva de. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB
 Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
 Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 7/2021/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

SABRINA RIBEIRO DA SILVA DE ARAÚJO

**A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA: O PAPEL DO EDUCADOR NA
 REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Sorocaba, 26 de abril de 2021

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Izabella Mendes Sant'Ana
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Mara Aparecida Lissarassa Weber



Documento assinado eletronicamente por **Izabella Mendes Sant Ana Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 26/04/2021, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 26/04/2021, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0375243** e o código CRC **347A9678**.

Mara Aparecida Lissarassa Weber

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.007061/2021-79

SEI nº 0375243

DEDICATÓRIA

Para Dona Cida (*in memoriam*), que me deu a coragem quando tudo que eu tinha era medo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Jorge e Marilza, pois mesmo com todas as limitações encontradas no percalço de criar uma criança eles deram o melhor que tinham e tudo que tenho e sou devo a eles e aos esforços que eles realizaram para que eu pudesse ser a primeira pessoa da família a concluir um curso de nível superior.

Agradeço a minha avó Aparecida, mais conhecida como Dona Cida que mesmo nunca tendo a possibilidade de aprender a escrever o próprio nome, depositou na criação de filhos e netos amor e estima que transbordam nas nossas relações até hoje.

Agradeço a minha família como um todo, pois mesmo com diferenças somos ramificações de uma mesma árvore e isso nos mantém firme nas tempestades.

Agradeço as minhas amigas Jin, Hilary, Beatriz e Tamires e ao meu amigo Thiago, sem a companhia deles, na parceria da realização dos trabalhos em grupo que a graduação impôs eu não teria chegado tão longe. As noites de karaokê, as risadas, as broncas e as partilhas ao lado deles foram fundamentais para que eu continuasse sã.

Agradeço ao meu noivo Eduardo, que mesmo não sendo “de humanas”, esteve ao meu lado ouvindo todas minhas ideias, me apoiando e acreditando em mim, estendendo sua mão, oferecendo comida e lazer para os momentos de ócio.

Agradeço aos educadores que até aqui fizeram parte do meu caminho, muitas vezes colocando o chão antes que pisasse e me inspiraram a também me tornar uma educadora e acreditar na ferramenta poderosa que a educação representa para a construção de uma sociedade mais justa.

Agradeço com imensa estima a Professora Izabella, que desde a primeira conversa se mostrou muito parceira e em todos os momentos de orientação trouxe a calma que eu precisava na realização desse projeto.

Agradeço especialmente a Jéssica, por não ter desistido de mim e me mostrado toda força que tinha e nem sabia. Sei que ler isso futuramente me fará lembrar do papel fundamental que ela teve para esse projeto.

Agradeço aos meus alunos, por cada olhar, cada abraço, cada brincadeira, cada risada, cada experiência compartilhada. Dos cinco anos da graduação, por quatro pude estar em contato com cerca de 10 salas, mais de 200 alunos. E em cada sala, cada aluno me proporcionou vivências únicas que me fizeram ter a certeza da importância do meu papel na rede de proteção a infância.

E por último, porém mais importante, agradeço a Deus. Que na sua infinita sabedoria me fortaleceu, acreditou em mim quando eu já não acreditava e colocou todas essas pessoas no meu caminho para que fossem os braços, pernas, olhos e boca Dele me consolando, ajudando, e me permitindo continuar até o presente momento.

A injustiça num lugar qualquer é uma ameaça à justiça em todo o lugar.

Martin Luther King Jr. (1963)

RESUMO

ARAÚJO, Sabrina Ribeiro da Silva de. **A violência doméstica contra a criança: o papel do educador na rede de proteção à infância.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Departamento de Ciências Humanas e Educação – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2021.

O presente trabalho, de cunho bibliográfico e reflexivo, busca discutir o papel do educador no âmbito da proteção à infância diante da violência doméstica. Para tanto, aborda-se um breve histórico relativo à compreensão de infância e do ser criança, as definições e os desdobramentos da violência doméstica contra criança, bem como a legislação brasileira até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, dando ênfase as políticas de atendimento à criança e o que isso representou para a rede integral de proteção à infância. É exposto que, em virtude do tempo que a criança passa na escola, o professor é um dos profissionais responsáveis por identificar situações de violência doméstica. No entanto, para cumprir seu papel, torna-se essencial que os educadores recebam orientações e formação adequada em relação aos direitos, às políticas protetivas e ao funcionamento da rede de proteção, reconhecendo a função dos vários órgãos intersetoriais que a compõem visando desenvolver um trabalho integrado e eficaz no combate à violência e no respeito aos direitos das crianças.

Palavras-chave: Violência Doméstica. Rede de Proteção à Infância. Criança. Professor. Escola.

ABSTRACT

ARAUJO, Sabrina Ribeiro da Silva de. **The domestic violence against the children: the role of the educator in the child protection system.** 2021. Final paper in Pedagogy - Department of Human Sciences and Education - Universidade Federal de São Carlos (Federal University of São Carlos), Sorocaba campus, Sorocaba, 2021.

The current project, as a bibliographic and reflexive work, seeks to discuss about the role of the educator in the core of child protection in face of the domestic violence. To this end is approached a brief summary about the history on the understanding of childhood and about being a child, the definitions and developments of domestic violence against children, as well as Brazilian legislation up to the promulgation of the Estatuto da Criança e do Adolescente (Child and Adolescent Statute), emphasizing policies child care and what this meant for the comprehensive child protection System. It shows that, due to the time the child spends at school, the teacher is one of the professionals responsible for identifying situations of domestic violence. However, in order to fulfill their role, it is essential that educators receive guidance and properly training about the rights, the protective policies and about how a safety system works, recognizing the role of the various intersectoral agency that compose it in order to develop a integrated and effective work against violence and about respecting children's rights.

Keywords: Domestic Violence. Child Protection System. Child. Teacher. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exemplo de Palmatória.....	21
Figura 2 – Gráfico de Dados do Disque 100: comparativo anual de denúncias por grupo vulnerável, anos de 2018 e 2019.....	31
Figura 3 – Manchete jornalística sobre o Caso do Menino Bernardino.....	36
Tabela 1 – Dados do Disque 100 sobre a relação entre vítima e suspeito para crianças e adolescentes.....	33
Tabela 2 – Tipos de violações para crianças e adolescentes.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF - Constituição Federal

CFM - Conselho Federal de Medicina

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CT - Conselho Tutelar

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FNCA - Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MMFDH - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

MNMMR - Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua

ONU - Organização das Nações Unidas

OMS - Organização Mundial da Saúde

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria

SINAN - Sistema Nacional de Agravos de Notificação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNODC - United Nations Office on Drugs and Crime

VD – Violência Doméstica

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	13
2. INTRODUÇÃO	14
3. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: BREVE HISTÓRICO SOBRE O SER CRIANÇA.....	16
4. A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA: CONCEITUAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS	24
5. AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA, O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A REDE DE PROTEÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA.....	34
6. O PAPEL DO EDUCADOR FRENTE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA.....	45
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	59
ANEXO - A	67
ANEXO - B	68

1 APRESENTAÇÃO

A violência é motivo de preocupação para grande parte da população em nosso país. No caso da violência contra criança a situação é mais difícil, pois mesmo reconhecendo a possibilidade de sua ocorrência, para pais, irmãos, professores, ou adultos que convivem com crianças, a violência é um fenômeno complexo e de difícil trato.

O interesse pelo tema se deu pela percepção da ausência de discussões em relação ao assunto nas escolas em que realizei meus estágios. Como por exemplo, quando uma briga que envolvia os alunos acontecia, sendo verbalmente ou fisicamente, quando um aluno chegava contando que presenciou uma cena de violência no ambiente familiar, as resoluções propostas visavam resolver minimamente o conflito ou, no segundo aspecto, não abordavam o problema especificamente. No caso de algo que aconteceu no ambiente escolar as propostas de resolução eram em tons de ameaça de que determinadas atitudes não poderiam se repetir ou seriam punidos com suspensão ou com desconto nas notas. Já quando a demanda era trazida de fora da escola não existia nenhuma orientação sobre o acolhimento e trato daquelas situações, até onde a escola poderia ou deveria intervir. O que me fez refletir que resoluções podem ser propostas, mas pouco se discute, em caráter formativo, sobre como os educadores devem proceder na proteção de crianças no que se refere à violência.

Ao atuar na educação infantil junto a crianças de dois anos, num momento de troca, uma das criança verbalizou: “Sabia que meu pai deu um tapa na cara da minha mãe?” Essa fala me provocou surpresa e entendo que, se a criança estava relatando a situação, é porque ela precisava. Naquele instante, foi difícil para mim lidar com essas informações. Esse relato me permitiu refletir sobre como não falamos sobre violência na escola. Considero que a criança foi o espectadora de algo que ele não entendia, mas provavelmente a situação teve muito impacto para ele querer conversar com outro adulto a esse respeito, e também pode influenciar em como essa criança enxerga a maneira que adultos resolvem seus conflitos.

Tal situação me faz refletir sobre como os profissionais que atuam na escola devem agir e como podem acompanhar a situação da criança. Nunca presenciei nas turmas em que estagiei, uma criança vítima de violência, mas me questionei muito sobre a minha postura quanto educadora se isso acontecer um dia. Todavia, entendo que, nesses momentos, o educador torna-se o responsável por permitir que essa criança use a sua voz e se faça ser ouvida.

As discussões realizadas na universidade em sala de aula quando temáticas assim surgiam, mas não foram suficientes para suprir as minhas necessidades e questionamentos. Tal cenário fomentou esta pesquisa de modo a responder meus questionamentos e me permitir que através dessa pesquisa pela coleta de dados bibliográficos sobre o papel do educador e suas percepções frente sua atuação no combate à violência doméstica contra criança

Essa pesquisa de caráter bibliográfico¹ apresenta-se como sendo um “estudo teórico elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos, originais primários denominados fontes (...)” (SALVADOR, 1986 *apud* LIMA e MIOTO, 2007).

A partir dessas considerações busca abordar o papel da escola e do educador no âmbito da proteção à infância diante da violência contra criança. Para tanto, em face da complexidade da temática, optou-se por abordar especificamente sobre a “violência doméstica” e a atuação do professor frente a essa realidade na escola, considerando a legislação e as políticas públicas voltadas ao tema.

2 INTRODUÇÃO

Se encontrando numa etapa peculiar de desenvolvimento, as crianças estão construindo sua identidade, adquirindo conceitos de certo e errado, descobrindo sobre si e sobre o mundo, bem como são vulneráveis a qualquer tipo de violência.

Numa parceria realizada entre a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o Conselho Federal de Medicina (CFM) e o Ministério dos Direitos Humanos verificou-se que cerca de 233 crianças e adolescentes são agredidos diariamente (BRASIL, 2019), sendo as vítimas menores de 19 anos. Segundo os dados apresentados relativos a 2017, foram 85.293 notificações, 69,5% (59.293) são decorrentes de violência física; 27,1% (23.110) de violência psicológica; e 3,3% (2.890) de episódios de tortura. Tais dados representam uma parcela dos casos, pois infelizmente os números tendem a serem maiores do que os notificados, além disso, não aparecem nessa pesquisa dados referentes a violência sexual.

¹ A pesquisa bibliográfica caracteriza-se como sendo um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (Referência: LIMA, T.C.S e MIOTO, R.C.T; Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007)

O levantamento de dados foi baseado principalmente nas denúncias contidas no Sistema Nacional de Agravos de Notificação (SINAN), que funciona como um sistema único em que os funcionários e participantes da rede de proteção² à infância e adolescência na área da saúde podem inserir os dados (Ver ANEXO - A, Ficha de Notificação). As agressões ocorrem em sua maioria dentro da própria casa ou por parte de alguém que já possua algum contato com a vítima, o que faz as idas aos hospitais sejam apenas nos casos mais graves o que pode resultar até ao mesmo ao óbito. O ano mais recente no que se diz respeito a internações foi o de 2014, totalizando o total de 7.291 e 808 óbitos. (BRASIL, 2019).

Os números são preocupantes e precisam ser considerados pelas instituições e agentes que fazem parte da rede de proteção, bem como devem ser foco de atenção da sociedade na busca de garantir os direitos das crianças e sua proteção integral. A atuação da rede de proteção demonstra o quão válido é uma articulação que traga em si um discurso único sob o objetivo de verdadeiramente permitir que a criança viva a infância da maneira mais plena e segura possível e cresça num ambiente de segurança.

A violência vai além de uma agressão física, ela pode se apresentar através do uso do poder, dentro de uma prática de opressão que traz em si ou em sua ameaça, a ação de ser praticada contra si mesmo, contra o outro ou contra um grupo, onde os mais fortes agem em coação para com os mais fracos e pode resultar em “lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.” (KRUG *et al*, 2002, p.5). A palavra poder, intencionalmente ali empregada, propicia a ampliação do olhar sob um ato violento, podendo incluir ações tais como ameaças, intimidações, negligência, atos de omissão e todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, bem como o suicídio e outros atos de autoabuso.

Cabe sinalizar que escola tem um papel social na formação dos sujeitos que compõem e constroem a sociedade, assim como pode ser entendida como um espaço protetivo e promotor do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e, portanto, tem uma função importante na rede de proteção à infância.

Isto posto, o presente estudo apresenta quatro tópicos, abordando um breve histórico relativo à compreensão de infância e do ser criança, assim como as definições e os

² Rede de proteção: uma concepção de trabalho que dá ênfase à atuação integrada e intersetorial, envolvendo todas as instituições que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes e suas famílias, destacando-se as escolas, creches, unidades de saúde, hospitais, programas de contraturno escolar, dentre outros (Referência: OLIVEIRA, Vera Lúcia Alves de; PFEIFFER, Luci; RIBEIRO, Carmen Regina; et al. Redes de proteção: novo paradigma de atuação. In: **Brasil. Ministério da Saúde**. Violência faz mal à saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2004. p. 144)

desdobramentos da violência doméstica contra criança. Em seguida, é exposto o caminho percorrido pela legislação brasileira até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, dando ênfase as políticas de atendimento à criança e o que isso representou para a rede integral de proteção a infância. No tópico seguinte, aborda-se o papel do educador frente à violência doméstica contra criança e, por último, apresenta-se as considerações finais.

3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: BREVE HISTÓRICO SOBRE O SER CRIANÇA

O que significa ser criança? Alguns podem responder que a criança é um ser puro e inocente. Que ser criança é poder brincar sem se preocupar com a hora de acabar. Todavia, a concepção que temos hoje sobre a infância e esse “ser criança”, sofreu alterações ao longo da história.

Inicialmente é importante frisar que a história da criança é conhecida tendo-a sempre como personagem, através de uma narrativa e percepções que partem da perspectiva de um adulto sobre a criança em um determinado período. Neste sentido, para Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, n.p.) “a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança”.

Deste modo, existem muitas perspectivas sobre as percepções de infância e historicamente as pesquisas não partem das próprias crianças, mas são elas que nos concedem uma direção sobre conquistas sobre os direitos da infância. Nessa parte, no que tange às crianças e seu papel na Idade Média, usaremos especialmente as ideias trazidas de Gélis (2009) em “A individualização da Criança” e Ariès (1981) na sua obra “História Social da Criança e da Família”. Ambas referências são complementadas por outros autores e ainda será feito uma breve menção ao contexto histórico da criança nos primórdios do Brasil.

Na sociedade da Europa Ocidental predominava o modelo de vida rural, que era duramente criticado pela igreja, mas que trazia em suas raízes a relação do homem com a terra, uma relação de cuidado onde todos os recursos que as famílias precisassem a terra lhes daria e as famílias, por sua vez, continuariam a cuidar da terra para que nada lhes faltasse. Gélis (2009, p.305) denomina essa relação com a natureza como sendo um “(...) um viveiro inesgotável que assegurava a renovação das espécies e particularmente da espécie humana.”

Segundo o autor, esse estilo de vida perdurou até meados do século XIX. Até esse mesmo período a linhagem era de suma importância para sociedade, então a criança não era vista como um indivíduo apenas, mas também como um ser que estava intrinsecamente ligado às gerações passadas e às futuras e suas decisões como, por exemplo, o casamento, estava atrelada aos interesses familiares (GÉLIS, 2009). Era comum nessa época os filhos receberem os nomes dos avós como um modo de perpetuar a linhagem.

Entre o destino coletivo ao qual toda criatura estava intimamente ligada e o gozo individual dos prazeres da existência — a aspiração de "viver a própria vida", que consideramos legítima — havia uma contradição, cabendo a prioridade ao corpo cuja continuidade se devia garantir a qualquer preço: o corpo da linhagem. O indivíduo dispunha do próprio corpo somente na medida em que não contrariasse os interesses da família. Em certo sentido, transmitia a vida sem realmente poder vivê-la a sua maneira. Todo o seu dever vital se resumia em dar a vida. (Gélis, 2009, p.306)

Partindo disto, o autor discute que a criança era a pessoa que devia preparar-se para “vir a ser alguém” e seus desejos deviam respeitar as opiniões familiares. Ela não pertencia a si mesma, chegava de maneira “privada” com a mãe, parteira e algumas demais mulheres da comunidade, mas os ritos que deveriam ser feitos após isso eram públicos, tais como os primeiros passos, o sacramento do batismo sempre como um modo de demonstrar a todos que a criança estava saudável.

A organização da família colocava o homem na posição de chefe da casa e a mulher ocupava o seu lugar de submissão com um caráter biológico: de dar à luz a herdeiros e promover a continuação da linhagem. Moura e Araujo (2004, n.p) afirmam que o casamento naquele período era “realizado por contrato, segundo as necessidades econômicas e as alianças políticas das famílias, inibia qualquer expressão de afetividade entre os cônjuges, sendo o amor conjugal considerado desnecessário a um bom casamento”.

As crianças eram vistas como “pequenos adultos”, não existindo um papel social específico para as crianças, suas atividades e formação estavam atreladas com a vida prática do local onde ela estava inserida e os responsáveis por ensinar isso a ela eram os membros de sua família. Em suas relações cotidianas a família repassava aos mais novos saberes e ofícios. A esse respeito, Roncière (2009), ao citar a vida familiar na Itália, comenta que a partir dos oito anos no caso de famílias envolvidas com artesanato, as crianças já participavam da realização do trabalho. Tal característica nesse período está relacionada com a classe social da família da criança “quanto mais pobre é, mais cedo cessa a tranquilidade da infância: veem-se desde seis, oito anos meninas empregadas como criadas.” (RONCIÈRE, 2009 p.229)

Áries (1981) destaca a inserção da criança no coletivo e expõe que não havia sentimento de infância, conforme o autor:

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja aproximadamente, ao sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade.(p.275)

Uma nova relação começa a se estabelecer com a infância entre os séculos XIV e XVII, iniciando-se primeiramente entre as classes mais nobres ou ricas. Surge uma preocupação sobre a segurança e resguardo das crianças, onde a preocupação com a questão da linhagem vai diminuindo, de modo que o afeto e a preservação pelo bem-estar familiar passam a ser primordiais. Uma preocupação maior com o indivíduo, de maneira a contemplar e respeitar suas especificidades se estabelece e essa ideia de cuidado remetia-se ao início da percepção da individualização do sujeito (Gélis, 2009), como o mesmo autor pontua:

A essa nova forma de relação entre o indivíduo e o grupo corresponde uma nova imagem do corpo. No passado, os vínculos de dependência com relação à parentela eram vividos carnalmente; agora, eles se distendem: "meu corpo é meu", e procuro poupá-lo da doença e do sofrimento; mas sei que ele é perecível e, assim, continuo a perpetuá-lo através da semente de outro corpo, do corpo de meu filho. Esse arrancar simbólico do corpo individual ao grande corpo coletivo sem dúvida constitui a chave de muitos comportamentos nos séculos clássicos. Tal modelo certamente permite compreender melhor por que a criança passa a ocupar um lugar tão importante entre as preocupações dos pais: é uma criança que amam por ela mesma e que constitui sua alegria de cada dia. (GÉLIS, 2009. p.310.)

A maneira como esse olhar para com as crianças ocorre principalmente devido à grande influência moralista que a igreja possuía no período. Uma preocupação sobre os ensinamentos que a população recebia começou a rodear os religiosos e o seu enfoque não se voltava para os adultos, mas para crianças e jovens como a um modo de estabelecer um padrão moral novo para as futuras gerações. Alguns escritos da época responsabilizam os pais totalmente pela vida dos filhos e diante de Deus até mesmo pelas suas almas e corpos (ARIÈS, 1981).

O que Ariès (1981) chamou de “sentimento de infância”, começa surgir em meados de 1760. Essa prática difere dos períodos anteriores, uma vez que as crianças não estariam apenas aprendendo o que lhe fosse ensinado em casa ou um ofício, mas seu caráter deveria ser moldado como uma maneira de agradar a Deus e seus pais eram responsáveis por compor essa

educação da época, pois assumiu-se que a criança ainda não estava preparada para assumir as responsabilidades de adultos.

As relações sociais passam a transformar-se, dando-se prioridade para a intimidade da família. Nesse momento a vida coletiva começou a dar lugar a um espaço privado de vida que incluía a modificação da arquitetura, a individualização de nomes e marcas em artigos de cama e cozinha como modo de demonstrar a quem pertencia. Sendo assim, “a casa torna-se lugar reservado à família que, em seu interior, divide espaços, de forma a permitir lugares mais individuais e privados” (Bock, 2001, p.19 *apud* Moura e Araujo, 2004).

Assim como as percepções sobre a infância começaram na nobreza, a escolarização também atingiu primeiro as classes sociais mais altas. Se as crianças não deviam assumir os deveres dos adultos, estas deveriam estar a salvo de toda imoralidade presente na sociedade, e receber uma educação de valores que se apunham aos presentes fora do ambiente escolar, tais ensinamentos seriam ministrados por professores “blindados” contra o imoral. Entretanto com o passar do tempo notou-se que tal objetivo seria inalcançável, pois a escola ao invés de apresentar novas práticas sociais e culturais acabava reproduzindo as já vigentes (Kuhlmann Jr. e Fernandes, 2004).

Quando falamos sobre infância no Brasil faz-se necessário contextualizar que o que sabemos sobre o modo de vida dos indígenas em 1500 são anotações de pessoas que vieram para colonizá-los e ensiná-los um novo modo de vida.

Nesse período inicial de colonização as embarcações também traziam crianças. Como discute Ramos (2010), isso acontecia em algumas situações, como nos casos dos meninos como responsáveis pela limpeza, cuidados e organização do navio, como órfãs enviadas pela Coroa para um casamento arranjado com os súditos no Brasil ou ainda como passageiros na companhia de um adulto.

No caso de um ataque por outro navio, as crianças eram levadas como escravas. No caso de um naufrágio, raramente sobreviviam, e mesmo durante a viagem poderiam ser violentadas sexualmente por outros membros da tripulação e a presença de mulheres era na maioria das vezes proibidas. No caso de garotas órfãs virgens que viajavam prometidas em casamento eram escondidas como uma maneira de preservá-las de abusos. (RAMOS, 2010)

Tais ações sobre o modo com que as crianças eram tratadas a bordo raramente vinham à tona, pois a coroa não queria problemas e sabia que isso tomasse uma grande visibilidade teriam ainda mais dificuldades em encontrar garotos dispostos a trabalhar.

Em terras brasileiras, os indígenas eram tidos como selvagens para os brancos portugueses, os quais os exploravam e dominavam transformando-os também em mão de obra para que o processo de expansão da colônia obtivesse sucesso. Eram vistos como resistentes – na verdade eram apenas pessoas lutando pela sua vida e liberdade – e a Coroa começou a pensar numa maneira que os pudesse aproximar de Deus e dos costumes dos brancos.

Com a chegada dos jesuítas a partir de 1549, o plano teve início com o foco na cooptação dos seres mais “frágeis” e “dóceis”: as crianças indígenas. Elas eram ensinadas sobre o Deus cristão e realizavam uma troca significativa ao aprender o português e tentar mostrar palavras nativas para os padres, tocavam instrumentos musicais e cantarolavam cantigas.

Em suas práticas educacionais, os jesuítas se utilizavam de palmadas e outros tipos de castigos físicos que eram comuns em Portugal e que continuaram a ser praticados na colônia pelas famílias, sob argumento de que o agrado em demasia devia ser repudiado. Assim, quando uma criança cometia um erro ou delito deveria sim ser castigada. O uso da violência como meio educativo estava presente na família e nas instituições educacionais com o uso da palmatória (PRIORE, 2010).

Figura 1 – Exemplo de Palmatória.



Fonte: Imagens da Sala Educação do Museu Histórico Emílio da Silva - Jaraguá do Sul (SC).

Descrição: A palmatória, por vezes também chamada férula, é um artefato geralmente de madeira formado por um círculo e uma haste. Foi muito utilizada no passado nas escolas pelos professores a fim de castigar alunos indisciplinados, golpeando-a na palma da mão do aluno castigado. Algumas palmatórias podem conter furos no círculo, a fim de aumentar a sensação dolorosa. Os furos servem para vencer a resistência do ar e aumentar a velocidade do golpe, aumentando assim a dor e vestígio deixado na pele por cada golpe.

Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/9971>

Ao falar sobre o Brasil colônia, faz-se necessário enfocar também sobre uma infância invisibilizada duas vezes: a das crianças negras. Duas vezes, pois as crianças já não tinham um valor social grande, então quando escravas, elas eram ainda mais desvalorizadas. Para Mattoso (1988), no que diz respeito aos escravos, era considerado criança aquele indivíduo de zero até sete ou oito anos, de oito até doze anos se tornavam aprendizes do mundo dos adultos também chamados de “moleques” e “molecas”. Sobre a exploração sofrida e o preço que cada escravo valia nessa época Góes e Florentino (1999) pontuam:

O aprendizado da criança escrava se refletia no preço que alcançava. Por volta dos quatro anos, o mercado ainda pagava uma aposta contra a altíssima mortalidade infantil. Mas ao iniciar-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço crescia. O mercado valorava as habilidades que aos poucos se afirmavam. Entre os quatro e os 11 anos, a criança ia tendo o tempo paulatinamente ocupado pelo trabalho que levava o melhor e o mais do tempo, diria Machado de Assis. Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial. Assim é que, comparativamente ao que valia aos quatro anos de idade, por volta dos sete um escravo era cerca de 60% mais caro e, por volta dos

11, chegava a valer até duas vezes mais. Aos 14 anos a frequência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos. Os preços obedeciam a igual movimento.(n.p)

Na realidade colonial, com escravidão, pobreza e impostos muitas crianças eram entregues à própria sorte. Martins & Souza (1990), em seus estudos sobre o acolhimento para com as crianças enjeitadas afirmam que, desde o século XIII, Portugal responsabilizava as câmaras de passar um valor as Santas Casas de Misericórdia para a realização desses cuidados. Como dito anteriormente, para as famílias mais pobres poderia ser difícil arcar com as responsabilidades que uma criança trazia, realidade semelhante a do Brasil, e quando essa rejeição acontecia os pequenos eram colocados na roda dos enjeitados (ou roda dos expostos).

Tendo em vista as considerações até aqui apresentadas é possível observar que historicamente a criança tem sofrido violências, considerando o que entendemos atualmente como direitos à educação, proteção e cuidado, pode-se repetir a pergunta feita por Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) “crianças sem infância ou sociedade desumanizadora?” (n.p). Neste sentido, o modo que a infância é tratada tem relação direta com o contexto social onde a criança está inserida.

Se o conceito moderno de infância é uma representação dos adultos sobre esse período da vida, seria arbitrário utilizá-lo como tradução imediata da sua vida real. Qual seria um critério razoável para se aferir que criança teve ou não teve infância? Geralmente, são as crianças pobres que se tornam alvo dessa exclusão, chamadas de crianças sem infância, muitas vezes até mesmo da parte de quem tem intenções emancipadoras. Mas é possível reconhecer atributos e manifestações típicas de um universo infantil mesmo em fontes que nos contam de crianças submetidas às mais degradantes condições de vida. Quando contrapomos a essas crianças reais, excluídas dos direitos sociais, um conceito abstrato de infância, atribuímos a elas a culpa de não serem as crianças que são. Mas o que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega: a vida, sofrida, enquanto dura, ao menos, é algo que lhes pertence. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31 *apud* KUHLMANN JR e FERNANDES, 2004, n.p.)

Um dos precursores em desenvolver estudos sobre infância nas questões sociais foi Florestan Fernandes em 1940, com a obra “As trocinhas do Bom Retiro”, a palavra “trocinha” ou “troças” era utilizada pelas próprias crianças ao nominarem seus grupos. Segundo Abramowicz (2015), Florestan tinha como objetivo dar foco aos processos de socialização das crianças, com o que ele denominou de cultura infantil.

Isto posto, é importante se focalizar como a criança é vista atualmente. O meio em que a criança está inserida influencia de maneira direta na maneira como ela vivenciará sua infância. Sobre a relação da interação da criança com o meio Vygotsky (1991) diz que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O

caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (p.24)

Entender a relação da criança com o meio e entender a criança como criança é um processo longo e duradouro que perdura até os dias atuais e faz-se de suma importância as discussões no que se refere à educação que essa criança recebe. Neste sentido, Marín-Díaz (2010) ressalta que:

O reconhecimento de uma natureza presente na criança, aquela que no mesmo momento a coloca como parte do coletivo infância e a marca como sujeito particular, expressou-se no surgimento de diferentes tentativas para definir e descrever a natureza infantil e o que há nas crianças que serve de matéria-prima do processo educativo: trate-se de potências, instintos, paixões, engenhos, inclinações, disposições, capacidades, vontade, temperamento, tendências, necessidades, interesses e/ou desejos, esse algo parece constituir as “disposições primitivas” de Rousseau (1984), os “germens de humanidade” de Kant (2009), as “realidades psíquicas” de Herbart (1936; 2003), os “elementos da vida mental” de Claparède (2007), etc. (p.98)

No campo educacional uma das definições sobre o que ser criança, pode ser encontrada no documento “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” de 2010, e nos apresenta uma visão diferenciada se comparada ao que os jesuítas acreditavam. A criança se apresenta como sendo um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p.12)

Reconhecer que a criança não é um receptáculo onde deve-se colocar tudo que o adulto almeja e que assim se molde atitudes das mesmas e que a educação a ser ofertada não deve ser um mero depósito de regras é um passo importante para que a criança se reconheça como sujeito do seu processo educativo. Esse reconhecimento nos permite entender o que Faria (2007) diz ao comentar sobre Malaguzzi que nos apresenta a criança como sendo feita de “cem linguagens”, e realmente enxerga a criança como alguém inteiro dizendo que

Ela se espalha por todo o mundo através das culturas infantis, da manifestação de suas obras tridimensionais, dos desenhos inventivos que também mostram a tridimensionalidade do real, do imaginário, dos jogos e dos movimentos que ocupam o espaço em tempos diferenciados do tempo do capital. (FARIA, 2007, p.285)

Compreender a criança como um ser que existe e se desenvolve no tempo presente nos permite entender o valor que a elas é atribuído e a maneira como se lidavam com os pequenos se modificou ao longo do tempo. Aqui, torna-se relevante apresentar a diferenciação

apresentada por Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) ao falar sobre a “História da Infância” e a História da Criança:

as duas expressões não são sobreponíveis. A palavra infância evoca um período da vida humana; no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e de sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. Pode essa realidade ser capturável como sujeito, no exterior do conjunto de instituições (família, instâncias assistenciais e escolares, condições de existência aferentes à etnia, ao gênero, à classe social, às disponibilidades cognitivas, etc.) (n.p.)

Portanto, podemos afirmar que o interesse nas crianças foi sendo modificado ao longo dos séculos. O sucesso dos pequenos ao poderem desfrutar da infância está ligado aos avanços da medicina, das ciências humanas, tais como sociologia e filosofia e a educação. Fica claro que os contextos em que as crianças estão inseridas têm influência direta no olhar que o adulto lhe atribui. É inegável que muito se avançou nessa percepção, porém mesmo no século XXI, o debate sobre a concepção de infância e a defesa da mesma é urgente, pois ainda existem crianças desprotegidas e sem voz. E com base nessas considerações iniciais sobre a infância passemos no próximo tópico a abordar especificamente o tema da violência contra a criança.

4 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA: CONCEITUAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

A violência está presente desde os primórdios da humanidade. Antes de nos aprofundarmos na temática de violência doméstica, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca da violência de modo mais amplo e como ela se apresenta a sociedade.

Segundo o dicionário Houaiss (2020), a palavra violência, é originária do latim *violentia*, que traz em si ferocidade, rigor, severidade, aquele que é violento. A utilização dessa palavra pode estar ligada a outros significados, a saber: se apresentar como uma qualidade na guerra; definir um ato de crueldade sob ação ou efeito da violência; uma atitude injusta de força ou poder; imposição de opressão e tirania; alguém que é extremamente colérico e o faz com atitudes e palavras; a coação e o constrangimento físico ou moral direcionado a outra pessoa para conseguir o que se deseja.

Essas definições demonstram um caráter polissêmico para a palavra violência. No Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde organizado por Krug *et al* (2002), a Organização

Mundial da Saúde subdividiu a violência em três tipos categorias: a violência dirigida a si mesmo (autoinfligida); violência interpessoal; e a violência coletiva:

Violência autoinfligida

A violência auto-infligida é subdividida em comportamento suicida e auto-abuso. O primeiro inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio - também chamados de "parassuicídio" ou "autolesão deliberada" em alguns países - e suicídios completados. O auto-abuso, por outro lado, inclui atos como a automutilação.

Violência interpessoal

A violência interpessoal é dividida em duas subcategorias:

- Violência da família e de parceiro(a) íntimo(a) - ou seja, violência que ocorre em grande parte entre os membros da família e parceiros íntimos, normalmente, mas não exclusivamente, dentro de casa.
- Violência comunitária – violência que ocorre entre pessoas sem laços de parentesco (consangüíneo ou não), e que podem conhecer-se (conhecidos) ou não (estranhos), geralmente fora de casa.

O primeiro grupo inclui formas de violência, tais como abuso infantil, violência praticada por parceiro íntimo e abuso contra os idosos. O segundo grupo inclui violência juvenil, atos aleatórios de violência, estupro ou ataque sexual por estranhos, bem como a violência em grupos institucionais, tais como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos.

Violência coletiva

A violência coletiva é subdividida em violência social, política e econômica. Diferentemente das outras duas categorias, as subcategorias de violência coletiva sugerem a existência de motivos possíveis para a violência cometida pelos grandes grupos de pessoas ou pelos Estados. A violência coletiva cometida para seguir uma determinada agenda social inclui, por exemplo, crimes de ódio cometidos por grupos organizados, atos terroristas e violência de multidões. A violência política inclui guerras e conflitos de violência pertinentes, violência do Estado e atos semelhantes realizados por grupos maiores. A violência econômica inclui ataques de grupos maiores motivados pelo ganho econômico, tais como ataques realizados visando a interromper a atividade econômica, negar acesso a serviços essenciais ou criar segmentações e fragmentações econômicas. É claro que os atos cometidos por grupos maiores podem ter diversos motivos. (KRUG *et al*, 2002, p.6)

Podemos dizer que essas três categorias podem se relacionar, tal como por abuso físico e psicológico no ambiente familiar, alguém pode se automutilar a até mesmo cometer suicídio.

A violência está presente na sociedade de diferentes formas, como por exemplo, torturas, narcotráfico, homicídios, corrupção. Para Minayo e Souza (1997)

(...) a violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual. Na verdade, só se pode falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas. (p.514)

Ou seja, a violência é algo que pode atingir a sociedade de diferentes maneiras, em diferentes circunstâncias podendo ou não ser legitimada (como no caso da força do Estado),

porém é necessário não compactuar e não naturalizar ações de violência. Hayeck (2009), também defende que se trata de um tema plural destaca alguns pontos de causalidade considerando:

o mau funcionamento da Justiça, impunidade, colapso da educação e da saúde, corrupção, influência da mídia, crescimento das cidades, egoísmo, ineficácia de políticas públicas das práticas de intervenção e prevenção da violência, convivência silenciosa dos envolvidos (das vítimas, dos demais, dos profissionais), entre outros. (HAYECK, 2009, p.7)

Para explicar onde se encontram as raízes da violência presente em nossa realidade, Minayo (2005), se vale do modelo ecológico utilizado pela OMS em 2002, que divide os fatores em níveis:

O primeiro nível busca identificar os fatores biológicos e pessoais que cada pessoa porta em seu comportamento, concentrando-se nas características que aumentam a possibilidade do indivíduo ser vítima ou perpetrador de violência.

No segundo nível, são nomeados os fatores relacionais, evidenciando-se as interações sociais, nos âmbitos mais próximos dos companheiros, dos colegas, dos parceiros íntimos, dos membros da família, e sua influência na vitimização ou na perpetração da violência. No caso dos jovens, o documento reafirma a importância dos amigos como incentivadores de atividades delinquentes e criminosas.

Em terceiro lugar são colocados os fatores comunitários e sua influência na dinâmica da violência. Nesses contextos comunitários são nomeados os locais de trabalho, a escola e a vizinhança e como problemas, os altos níveis de desemprego, a presença de tráfico de drogas e de armas e componentes de ordem relacional, como o isolamento social em que vivem determinadas famílias.

Em quarto lugar, o modelo ecológico enfatiza os fatores sociais mais amplos que contextualizam os índices de violência. Citam-se: normas culturais que justificam a violência como forma de resolver conflitos; atitudes que consideram a opção pelo suicídio como um direito de escolha individual; machismo e cultura adultocêntrica; normas que validam o uso abusivo da força pela polícia; normas que apoiam conflitos políticos. (p.25)

No que se refere às questões sociais, podemos destacar a violência estrutural que se relaciona com as características socioeconômicas e políticas de uma sociedade, em um determinado período histórico; carregando em sua essência a exclusão social e seus efeitos, notadamente a partir do sistema capitalista, da globalização e da imposição de leis de mercado (BRASIL, 2018, p.12). Um apontamento trazido pela Lucia era o de “decidir” se a violência ocorre mais com a classe social mais baixa ou não, esse paragrafo seria um exemplo disso? Melhor tirar o que está em amarelo?

Num relatório intitulado “Índice Global da Paz”, no ano de 2020, divulgado pelo Instituto para a Economia e Paz (IEP), da Austrália, o Brasil caiu dez posições comparado ao

ano de 2019, ocupando agora o 126º lugar entre os 163 países avaliados no ranking. O país com melhor índice é a Islândia que ocupa o primeiro lugar desde 2008.

De acordo com o United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), num ranking sobre homicídios divulgado em 2019, no que se diz respeito à América do Sul, o Brasil é o 2º lugar com taxa de 30,5 homicídios a cada 100 mil pessoas, estando atrás da Venezuela onde a taxa é de 56,8 a cada 100 mil pessoas. Estima-se que cerca de 1,2 milhão de pessoas perderam a vida por homicídios dolosos no Brasil entre 1991 e 2017.

A partir dessa breve explanação sobre o tema violência e suas manifestações, passemos a focar a violência doméstica, nos pautando primeiramente na definição de Azevedo e Guerra (1995) *apud* Azevedo e Guerra (2006). Para as autoras, a violência doméstica contra crianças envolve:

atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsável em relação à criança e/ou adolescente que sendo capaz de causar à vítima dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (Azevedo & Guerra, 2006, p.16)

As autoras também descrevem as várias dimensões da violência, como segue: **violência física** corresponde a toda ação que causa dor física numa criança ou adolescente, podendo ser desde um simples tapa até o espancamento fatal; **violência sexual** como toda ação ou jogo sexual, podendo ser de relação hétero ou homossexual, que envolva um ou mais adultos (parentes de sangue ou afinidade e/ou responsáveis) e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade a estimulação sexual de uma criança ou adolescente ou sua utilização para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou outra pessoa. As autoras ressaltam que nesses casos a criança é será a vítima e não poderá ser transformada em ré. (AZEVEDO e GUERRA, 1995 *apud* AZEVEDO E GUERRA, 2006)

A **negligência** também está entre as formas de violência doméstica mais comuns, pode se apresentar como moderada ou severa e representa uma omissão em termos de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Corresponde as falhas por parte dos pais (ou responsáveis) no que se diz respeito a alimentar, vestir adequadamente seus filhos, dentre outros aspectos, e quando tal falha não é o resultado de condições de vida além do seu controle (AZEVEDO E GUERRA, 1998 *apud* AZEVEDO E GUERRA, 2006). As autoras comentam que, nas casas onde ocorrem essa situação de maneira severa, não há

alimentos preparados ou roupas limpas, o espaço físico configura-se como sendo sujo e com lixo. As crianças expostas a essa realidade podem ser deixadas sozinhas por dias a fio, podendo gerar a violência fatal. Em muitos casos, é comum o consumo elevado de drogas ilícitas e de álcool e uma presença significativa de desordens severas de personalidade relacionadas ao âmbito familiar.

Azevedo e Guerra (1998) *apud* Azevedo e Guerra (2006), se referem aos casos de **violência fatal**, como sendo as ações e/ou omissões realizadas por pais, parentes ou responsáveis em relação à criança e/ou adolescente que, tendo eles a noção de que lhes poderia causar dano físico, sexual e/ou psicológico sendo condicionantes (únicos ou não) de sua morte, ou seja, são casos em que uma intervenção poderia ser feita como modo de preservar a vida da vítima, mas isso não ocorre.

A violência psicológica parte do pressuposto do não reconhecimento pelo adulto (ou pessoa que se encontra na posição de poder) da criança como sujeito de direitos e as consequências não deixarem marcas visíveis a olho nu, entretanto tal violência provoca na vítima danos ao seu psiquismo que se alastram “nas atitudes e as emoções, traduzindo se até mesmo na incapacidade da criança em interagir socialmente dentro das condições consideradas próprias de sua idade, podendo tornar-se passiva ou agressiva.” (BRASIL 2007, p.36)

Ainda que parecidas, a violência doméstica difere da intramiliар por não precisar estabelecer vínculos consanguíneos e afetivos entre agressor e vítima. Porém, “a violência familiar pode estar contida na doméstica. Quando o agressor é parente da vítima, trata-se via de regra, de violência familiar e doméstica.” (SAFFIOTI, s.d, p.5).

No documento “Protocolo de Atenção Integral a crianças e adolescentes vítimas de violência: uma abordagem interdisciplinar na Saúde” (*apud* Guzzo *et. al*, 2010, p.25-26), elaborado pela UNICEF, a violência doméstica é entendida como “o abuso de poder de um maior sobre um menor, de um forte sobre um mais vulnerável, de adultos sobre uma criança ou adolescente.” E nessa relação de poder “as crianças e adolescentes são tratadas como objeto de propriedade e não como sujeitos de direitos.”

Ao abordar a violência doméstica, Ferreira (2008) afirma que:

[...] uma das manifestações mais evidentes de ofensa ao direito ao respeito consiste na prática da violência doméstica, que se manifesta sob modalidades de agressão física, sexual, psicológica ou em razão da negligência, que, como já afirmamos, está presente em todas as classes sociais, sem distinção, e ocorre de forma intensa como

resultado do abuso do poder disciplinados dos adultos, sejam eles pais, padrastos, responsáveis, que transformam a criança e o adolescente em meros objetos, com consequente violação de seus direitos fundamentais, em especial o direito ao respeito como ser humano em desenvolvimento. (p.38)

Em relação à violência física, cabe mencionar que em 26 de junho de 2014, foi criada a Lei nº13.010, conhecida como Lei da Palmada, que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente e estabelece o direito da criança e do adolescente em serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico cruel ou degradante. Na Câmara Federal esta lei foi batizada de “Lei Menino Bernardo”, como uma homenagem ao garoto Bernardo Boldrini³, assassinado pela madrasta com uma injeção letal no mesmo ano. MACIEL (2019) comenta que a referida Lei

estabeleceu o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel e degradante, como forma de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto pelos pais. Observa-se que além de tratar da vedação do uso da força física, a lei proíbe, ainda, a disciplina ou correção através de conduta ou forma cruel que humilhe, ameace gravemente ou ridicularize o filho, pois as palavras também ferem. (p.235)

Sob o argumento de que castigos físicos como tapas, cintadas, “cascudos” são práticas educativas é comum que as famílias tenham tais atitudes, entretanto, a naturalização desse comportamento é contra a lei e traz consequências sérias para as crianças. Ao fazer críticas ao uso de castigos físicos voltados para as crianças, Maciel (2019, p.235) aponta que “A disciplina da prole deve ser debatida e negociada na dinâmica familiar através da comunicação familiar equilibrada, despida de permissibilidades irresponsáveis ou de uso da força.”

Ao abordarem a importância da família para o desenvolvimento dos filhos, Lyra, Constantino e Ferreira (2010) ressaltam que:

A família é o primeiro núcleo de socialização dos indivíduos e o espaço indispensável para a garantia do desenvolvimento e proteção integral de crianças, adolescentes e dos demais membros. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao bem-estar das pessoas, e onde os valores éticos e os laços de solidariedade começam a ser absorvidos e aprofundados. (p. 148)

Quando a família não propicia esse ambiente de segurança para o desenvolvimento da criança, ela cresce tendo de exemplo, um grupo de pessoas que como linguagem se utilizam da força e de palavras que ferem. As consequências sobre a criança diante da ação de seu

³ Caso relativo ao garoto Bernardo que era uma criança negligenciada pelo pai e pela madrasta (que posteriormente viriam a ser culpados pelo seu assassinado juntamente com um casal de amigos da madrasta). A motivação do crime seria a percepção do pai e da madrasta que o menino um estorvo e a herança que mãe de Bernardo, falecida em 2010, teria deixado para o filho. Matéria jornalística disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/as-falhas-na-rede-de-protecao-que-nao-salvou-bernardo-boldrini>

agressor dependem de alguns fatores tais como: o tipo de violência sofrida; da frequência, intensidade e duração das agressões; da relação afetiva entre o agressor e a vítima; a representação que a vítima tem sobre a violência que sofre/sofreu; das características individuais da vítima, como seu desenvolvimento psicológico, personalidade e capacidade intelectual; idade da vítima e das medidas preventivas contra novos quadros de violência conforme destacam Avanci, Pesce e Ferreira (2010) *apud* Assis, Pesce & Avanci, (2010).

No caso de crianças pequenas, esses fatores podem ser intensificados, pois a criança não consegue verbalizar o que se passa, mas pode se manifestar com alterações em seu comportamento. Além disso, para Amin (2019, p.110) “A coisificação dos menores, como se fossem “projetos de gente” carecedores de respeito e consideração, desencadeia atos de violência física e moral.”

Ao falar sobre o quadro da violência doméstica de uma maneira cíclica, Panuncio-Pinto (2006), pontua sobre a importância de se tomar medidas a favor da criança o quanto antes, pois quando expostas a esse ciclo, uma das sequelas pode ser a perpetuação da violência no futuro com outros sujeitos agora na posição de agressor. Problemas com álcool e drogas e dificuldades no âmbito afetivo também podem ser notados.

Reichenheim (1999), ao analisar mais 600 produções que se relacionavam com a temática de violência contra criança e estabeleceu dois eixos relacionados às consequências da violência para saúde da criança ou adolescente.

O primeiro discerne as consequências traumáticas (físicas), as emocionais ou afetivas, os agravos habitualmente explorados pelo domínio da saúde materno-infantil (desnutrição, baixo-peso ao nascer, etc.), e, por exclusão, as outras consequências que não se enquadram em nenhum dos grupos anteriores.

O segundo eixo classifica as consequências com relação ao tempo decorrido entre a exposição à violência e o aparecimento do agravo. Neste sentido, as consequências podem ser imediatas, mediatas ou de longo prazo. (p.113)

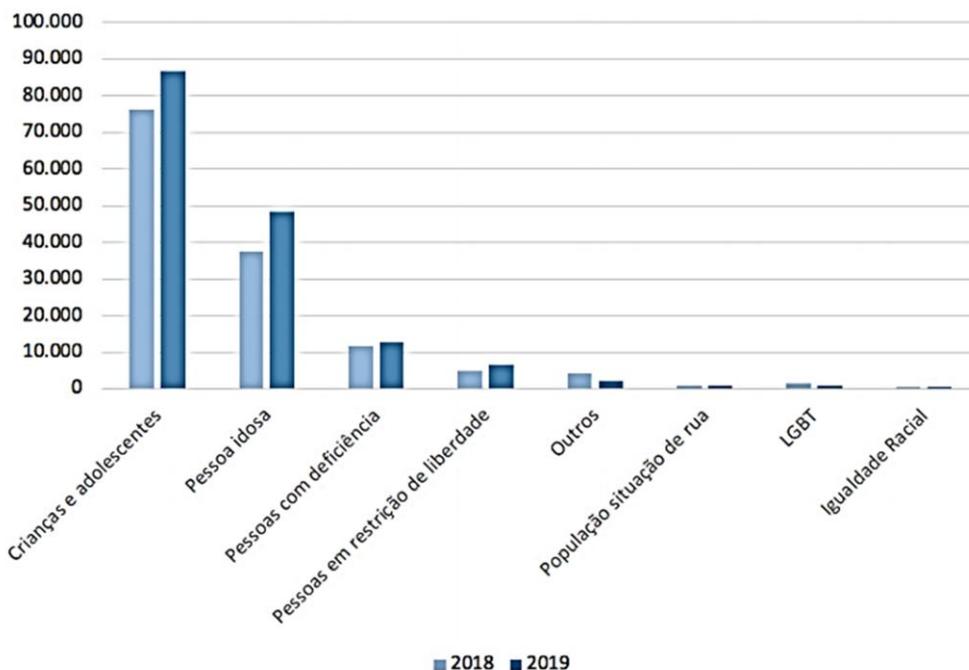
Outro aspecto a ser considerado é a notificação dos casos de violência contra as crianças. Uma das maneiras de se mapear os índices de violência é através das notificações de Violência Doméstica, Sexual e/ou outras Violências, que foi implantada no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) em 2009. Esse tipo de notificação deve ser feita pelo gestor de saúde do SUS, através do preenchimento de uma ficha de notificação específica ao se deparar com a suspeita de uma situação de violência. Também deve ser realizada de forma universal, contínua e compulsória nas situações de violências que envolvem crianças, adolescentes, mulheres e idosos, atendendo às Leis 8.069 – Estatuto da

Criança e Adolescente, 10.741 – Estatuto do Idoso e 10.778 – Notificação de Violência contra a Mulher (BRASIL, 2018).

Por meio do disque Direitos Humanos, popularmente conhecido como disque 100, é possível mapear e ilustrar casos de violência contra crianças e adolescentes. Trata-se de um mecanismo de denúncia onde pode ser notificada qualquer tipo de violação no âmbito dos direitos humanos, 24h por dia, 7 dias por semana de maneira gratuita de qualquer telefone, fixo ou móvel. Ele foi criado em 1997 por organizações não-governamentais que atuavam na promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes. E, em 2003, o serviço passou a ser de responsabilidade do governo federal passando a ser chamando Disque 100 - Disque Direitos Humanos.

Apresenta-se um quadro comparativo entre as denúncias realizadas em 2018 com as de 2019, por meio do referido canal de denúncia, no qual evidencia-se que o grupo de crianças e adolescentes continua como sendo o de maior número de casos e vítimas, pois do total de 159.063 registradas, este grupo representou aproximadamente 55% com 86.837 denúncias (BRASIL, 2019).

Figura 2 – Gráfico de Dados do Disque 100: comparativo anual de denúncias por grupo vulnerável, anos de 2018 e 2019.



Fonte: BRASIL, 2019. Balanço – Disque 100.

Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio_Disque_100_2019_.pdf

Quanto ao gênero das vítimas a pesquisa demonstrou que 55% das vítimas são do sexo feminino, enquanto 45% são do sexo masculino. Em relação à idade, o grupo de 0 a 11 anos teve o maior percentual de denúncias, em ambos os casos os números ultrapassam os 30 mil. No caso de adolescentes entre 12 e 17 anos, as vítimas femininas representam mais de 20mil casos e as masculinas mais de 10 mil casos.

Sobre raça e cor da pele, as crianças e adolescentes pardas são a maioria das vítimas com 46% das denúncias, seguidas de brancas com 42% e pretas com 11%. No que se refere à pessoa com deficiência, das denúncias registradas apenas 5% das vítimas possuía algum tipo de deficiência, dentro dessa parcela: 63% tinham deficiência mental, 21% deficiência física, 9% deficiência intelectual, 4% deficiência visual e 3% deficiência auditiva.

Por se tratar de crianças e adolescentes, a escolaridade da maioria é o ensino fundamental, dos quais 83% com o ensino fundamental incompleto, 1,1% ensino fundamental completo, 11,6% ensino médio incompleto, 0,6 ensino médio completo e 2,9% das vítimas eram analfabetas.

Quanto ao perfil dos responsáveis pelos atos violentos, 56% são mulheres. Os homens correspondem a 44%. A relação entre suspeito e vítima é na maioria dos casos a mais próxima possível, como demonstra a tabela abaixo que compara os dados de 2018 com os de 2019, que sinaliza que em ambos os anos a mãe é a principal abusadora. Quanto ao local das ações, 52% dos casos ocorreram dentro da casa da vítima, seguido de 20% na casa do suspeito e 28% em outros locais.

Tabela 1 – Dados do Disque 100 sobre a relação entre vítima e suspeito para crianças e adolescentes

Relação	2019	2018	%
Mãe	78505	68245	15%
Pai	35698	33490	7%
Padrasto	10664	9652	10%
Avó	6622	6515	2%
Tio (a)	6042	6403	-6%
Irmão (ã)	2944	2923	1%
Diretor(a) de escola	2761	2507	10%
Vizinho (a)	2657	2776	-4%
Familiares	2282	2357	-3%
Avô	2253	2136	5%
Madrasta	1975	1900	4%
Desconhecido(a)	1865	2054	-9%
Professor(a)	1749	1580	11%
Namorado(a)	1339	996	34%
Primo(a)	793	798	-1%
Amigo (a)	580	512	13%
Cuidador (a)	520	583	-11%
Companheiro (a)	508	410	24%
Empregador	362	369	-2%
Cunhado (a)	276	230	20%
Ex-Companheiro (a)	209	74	182%
Marido	204	143	43%
Sogro(a)	158	187	-16%
Padrinho/Madrinha	137	114	20%
Diretor(a) de Unidade Prisional	121	38	218%
Líder Religioso	105	81	30%
Empregado (a)	53	61	-13%
Enteado(a)	42	47	-11%
Sobrinho(a)	38	28	36%
Ex-Marido	32	17	88%
Subordinado	26	19	37%
Esposa	15	11	36%
Própria vítima	7	7	0%
Ex-Esposa	3	6	-50%
Total	988462	893045	11%
Não informado	33588	34030	-1%

Fonte.: BRASIL, 2019. Balanço – Disque 100

Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio_Disque_100_2019_.pdf

No quadro comparativo abaixo, apresenta-se os tipos de violação sofridos pelas vítimas, os dados são referente aos anos de 2018 e 2019 a negligência e a violência psicológica corresponderam a maioria das notificações recebidas.

Tabela 2 – Tipos de violações para crianças e adolescentes

Tipo de violação	2019	2018	%
NEGLIGÊNCIA	62019	55375	12%
VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	36304	37160	-2%
VIOLÊNCIA FÍSICA	33374	30962	8%
VIOLÊNCIA SEXUAL	17029	17073	0%
VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL	5134	4535	13%
EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL	4245	3868	10%
ABUSO FINANCEIRO E ECONÔMICO/ VIOLÊNCIA PATRIMONIAL	1747	1862	-6%
OUTRAS VIOLAÇÕES / OUTROS ASSUNTOS RELACIONADOS A DIREITOS HUMANOS	738	0	
DISCRIMINAÇÃO	620	636	-3%
TRÁFICO DE PESSOAS	31	42	-26%
TORTURA E OUTROS TRATAMENTOS OU PENAS CRUÉIS, DESUMANOS OU DEGRADANTES	22	24	-8%
TRABALHO ESCRAVO	21	12	75%
FALTA DE ACESSIBILIDADE AO MEIO FÍSICO (EDIFICAÇÕES OU VEÍCULOS)		3	-100%
OUTRA FALTA DE ACESSIBILIDADE		626	-100%
Total	161284	152178	6%

Fonte: BRASIL, 2018. Letalidade infanto-juvenil: dados da violência e políticas públicas existentes.

Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/consultorias/conada/letalidade-infanto-juvenil-dados-da-violencia-e-politicas-publicas-existentes>.

Os números de casos, as condições e tipos de agressões são preocupantes e por isso, faz-se necessário refletir acerca da importância de mecanismos de denúncias, como o disque 100, no combate a violência contra criança. Ressalta-se que as ilustrações e informações aqui contidas representam uma parcela dos dados, representando as denúncias que foram realizadas, pois os números reais de agressões, infelizmente, tendem a ser maiores.

No próximo tópico abordaremos o Estatuto da Criança e do Adolescente e como esse marco representou um avanço com grandes conquistas para o país no campo de ampliação da rede de proteção integral da criança e do adolescente.

5 AS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA, O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A REDE DE PROTEÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi promulgado em 13 de julho de 1990, através deste documento crianças e adolescente passaram a ser conhecidos como

sujeitos de direitos pelo Estado. Seu surgimento foi fomentado por uma série de fatores, quais serão apresentados como um modo de se entender o avanço que tal legislação representa.

Antes de se abordar o ECA, apresentamos uma breve contextualização das políticas de atendimento à criança na história brasileira.

No Brasil de 1890, os índices de criminalidade eram altos, e em 11 de outubro deste ano, o Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, sanciona o 1º Código Criminal da República, onde partindo da Teoria do Discernimento, as crianças entre 9 e 14 anos deveriam ser avaliadas psicologicamente e penalizadas de acordo com o seu "discernimento" sobre o ato infracional cometido. O artigo 27 era intitulado como "Não são criminosos", e trazia no "§ 2º Os maiores de 9 e menores de 14, que obrarem sem discernimento" e ainda "§ 7º Os surdos-mudos de nascimento, que não tiverem recebido educação nem instrução, salvo provando-se que obraram com discernimento". Já o artigo 30 explicitava: "Os maiores de 9 anos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, pelo tempo que ao juiz parecer, comtanto que o recolhimento não exceda á idade de 17 annos" (BRASIL, 1890).

O decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891, estabelecia em seu artigo 2º que as crianças com menos de 12 anos não deveriam trabalhar nas fábricas, salvo na condição de aprendizes nas fábricas de tecido sendo a idade inicial a de oito anos. (BRASIL, 1891)

Uma palavra recorrente no vocabulário judiciário brasileiro na época era a presença da palavra "menor" em referência a crianças e jovens. A princípio, foi utilizada para dar ênfase aqueles que ainda não gozavam de uma autonomia perante seus tutores, porém no fim do século XIX, segundo Londono (1991) os juristas ao olhar para realidade do país, notaram que o "menor" estava nas crianças e adolescentes pobres das cidades, aqueles antes conhecido apenas como abandonados, eram pois os pequenos que estavam a povoar o centro da cidade os mercados e as praças, "e que por incorrer em delitos frequentavam o xadrez e a cadeia, neste caso passando a serem chamadas de menores criminosos"(Londono, 1991, n.p).

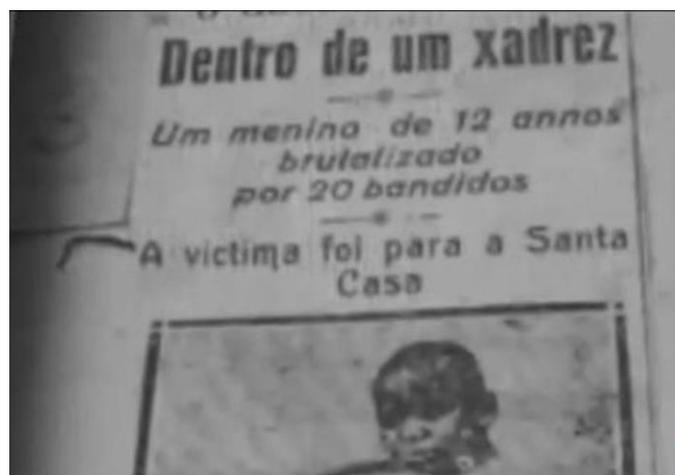
Em 1921, é promulgada outra lei sobre os tratamentos imputados aos ditos "menores infratores", sendo que a idade mínima para punições era de 14 anos e a Teoria do Discernimento já não tinha validade. No artigo 3, recomenda-se a criação de pavilhões para que os menores recolhidos ou delinquentes possam receber "a modesta educação litterária e

completa educação profissional, de modo que todos adquiram uma profissão honesta, de acordo com as suas aptidões e resistência orgânica” (BRASIL, 1921).

No caso do abandonado ser moralmente pervertido ou aparentar o perigo de se tornar (conforme expressava o parágrafo 21º), as autoridades deveriam o internar na escola de reforma por no mínimo três anos e no máximo cinco. No caso de o adolescente ter mais de 14 e menos de 18 anos seria realizado um processo especial onde seriam avaliados por autoridade competente seu estado físico, mental e moral e também da situação social, moral e econômica de seus responsáveis. Nos casos de um tempo maior de pena, ela não poderia ultrapassar os 21 anos de idade (BRASIL, 1921).

As discussões sobre a maioridade penal existente no país foram fomentadas a partir do Caso Bernardino. Waquin (2018) se vale de algumas matérias para lembrar o caso que aconteceu no mês de março em 1926, onde Bernardino, então com 12 anos trabalhava como engraxate no Rio de Janeiro e após se irritar com um homem que não quis pagar pelo seu serviço, teria jogado tinta no mesmo; atitude qual fez o menino ser preso. Na cadeia, ao compartilhar cela outros 20 homens, no período de quatro semanas, ele foi vítima de diversas violências. Ao ser encaminhado para Santa Casa, foi encontrado por jornalistas do Jornal Brasil, os quais realizaram uma matéria sobre o ocorrido e fez a história chegar até o governo da época.

Figura 3 – Manchete jornalística sobre o Caso do Menino Bernardino



Fonte: UJS, 2015. “Em 1927, menor estuprado na prisão levou Brasil a fixar maioridade penal.”

Imagem disponível em: <https://ujis.org.br/blog/noticias/em-1927-menor-estuprado-na-prisao-levou-brasil-a-fixar-idade-penal/>.

No ano de 1927, é decretado o Primeiro Código de Menores, onde se artigo 1º tinha como por objetivo e fim “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e protecção contidas neste Codigo” (BRASIL, 1927). As medidas cabíveis para os menores infratores entre 14 e 17 anos era ir para o reformatório para receber uma educação que os prepararia para o trabalho, no caso de idade inferior a 14 anos deveriam ser encaminhados para a escola de preservação que funcionava como uma versão atenuada do reformatório. Tal documento apresentava crianças e adolescentes como sendo “menores”, expressão que infelizmente ainda hoje é utilizada por alguns grupos. O funcionamento do código era regido

Em nome de uma prevenção geral da sociedade, qualquer suspeito ou possível suspeito de atividades antissociais era retido pelo Estado em instituições austeras, que cuidavam de sua formação, mas, sobretudo, afastavam-no das ruas e dos possíveis delitos que poderiam vir a cometer. Tratava-se de uma ação preventiva. (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p.5)

Em 1932, com o decreto nº22.213 que trouxe reformas para o código penal se reafirmou que menores de 14 anos não seriam tratados como criminosos, sendo essa a maioria penal (BRASIL, 1932).

O Estado Novo (período entre os anos de 1937 e 1947), ficou conhecido no âmbito social como um momento no país onde se executaram políticas sociais, tais como e a legislação trabalhista, a obrigatoriedade do ensino e a cobertura previdenciária associada à inserção profissional. As políticas voltadas para as crianças e adolescentes vinham de uma lógica assistencialista como um modo de reduzir a criminalidade, visando o desenvolvimento para o trabalho. O olhar do Estado para os “menores”, nesse período estava ligado a uma ótica higienista que se relacionava com a grande migração de famílias advindas do norte e nordeste para região do Rio de Janeiro e São Paulo (Gallo; Limongelli, 2020). Para que esse grupo fosse controlado

O governo das infâncias, como dispositivo biopolítico operando sobre a população dos grandes centros urbanos, tinha como missão a contenção, tratamento e reintegração desses menores como garantia de contenção de revoltas, adaptação societária aos ditames da urbanidade capitalista e a preparação desses jovens para futura mão de obra fabril. Foi transformando-se a forma de lidar com a doença da infância, mas ela continuava sendo vista como um problema a ser enfrentado e sanado. (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p.5)

Para Lorenzi (2007), podem ser citados como exemplos na preparação para o trabalho de “menores” a Legião Brasileira de Assistência (LBA), uma agência nacional de assistência social idealizada por Dona Darcy Vargas, visava inicialmente o atendimento as crianças órfãs

da guerra, mas depois expandiu sua atuação; a Casa do Pequeno Jornaleiro, um programa de apoio a jovens de baixa renda baseado no trabalho informal e no apoio assistencial e socioeducativo; a Casa do Pequeno Lavrador, um programa de assistência e aprendizagem rural para crianças e adolescentes filhos de camponeses; e a Casa do Pequeno trabalhador: Programa de capacitação e encaminhamento ao trabalho de crianças e adolescentes urbanos de baixa renda. Casa das Meninas: programa de apoio assistencial e socioeducativo a adolescentes do sexo feminino com problemas de conduta.

No ano de 1941 o Ministério da Justiça, sob o Decreto-Lei nº3799 criou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que funcionava tal como as prisões dos adultos. Acreditava-se que as instituições regidas pelo SAM conseguiram devolver e desenvolver nas crianças e adolescentes uma moral repleta de bons costumes e atitudes. No caso do adolescente que cometia um ato infracional, ele deveria ser encaminhado para os internatos como reformatórios e casas de correção. Já o menor carente e abandonado seria encaminhado para os patronatos agrícolas e as escolas de aprendizagem de ofícios urbanos (Lorenzi, 2007). Para Gandini Júnior (2007), na concepção do SAM, a infância era representada como um “período que precisa de cuidados e proteção específicos”, já as cidades propiciavam a “vadiagem, criminalidade e mendicância e dos espaços públicos como espaços de socialização da marginalidade” (p.2).

Ao discutir sobre o funcionamento do SAM, Rizzini e Rizzini (2004) apontam que o órgão não trouxe benefício algum no âmbito da criação de “bons modos” nos jovens, muito pelo contrário, era considerado como uma *escola do crime*:

A passagem pelo SAM tornava o rapaz temido e indelevelmente marcado. A imprensa teve papel relevante na construção desta imagem, pois ao mesmo tempo em que denunciava os abusos contra os internados, ressaltava o grau de periculosidade dos “bandidos” que passaram por suas instituições de reforma. Sob o regime democrático, o órgão federal frequentou as páginas de jornais e revistas anunciando os escândalos que ocorriam por detrás dos muros de seus internatos. (p.34)

Como uma maneira de propiciar diretrizes contrárias aquelas criticadas no funcionamento do SAM, em 1964 os militares fundam a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) visando desvincular-se do conceito de “depósitos de menores” como tinham ficado conhecidos os internatos para crianças e adolescentes e teriam autonomia financeira e administrativa (Rizzini; Rizzini, 2004).

Estando em regime militar, a fundação recolhia aqueles que estivessem nas ruas mendigando, roubando ou trabalhando e as alocava em suas instituições, sob o argumento de

resolver o “problema” dos menores abandonados. Esse fato “causa insegurança na população e expõe as crianças aos riscos da “subversão”, cujo combate foi fortalecido ao final da década de 1960” (Rizzini; Rizzini, 2004, p.38).

Nesse período, em relação à política de atendimento à criança e ao adolescente pobre, vigorava a Doutrina da Situação Irregular, a qual preconizava que crianças e adolescentes que estavam abandonadas ou eram encontradas cometendo delitos tinham de ser internadas em instituições que privavam a criança e o adolescente de estarem em contato com a sociedade e visava a sua reabilitação, tudo sob responsabilidade do Estado. A criação da Fundação Nacional de Bem-estar do Menor (FUNABEM) e a formulação da Política de Bem-Estar do Menor são exemplos que contribuíram para a efetiva aplicação desse ideal. Ao comentar sobre o tema Rizzini (1997) *apud* Nicodemos (2020) pontua que:

A política de atendimento à criança e ao adolescente, no período militar, apresentava duas preocupações básicas: o controle do potencial reivindicatório dos jovens e das crianças e a garantia de um exército de trabalhadores saudáveis e dóceis para o processo produtivo, o que desencadeou práticas de internação em larga escala, como forma de prevenção e reintegração social desses “menores marginalizados”. (p.175)

Em 1979, nos últimos anos de ditadura militar, se estabelece um segundo Código de Menores, que dispunha sobre a assistência proteção e vigilância aos menores (a constituição de 1967, que vigorava na época não estipulava nenhum direito para crianças ou adolescentes); como mais uma estratégia de demonstrar que existia uma norma de infância regular a ser seguida, explicita-se no artigo 2º da Lei nº6697 de 10 de outubro de 1979, aqueles menores que se enquadram dentro da doutrina da situação irregular:

- I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:
 - a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
 - b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
 - II – vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
 - III – em perigo moral, devido a:
 - a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
 - b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
 - IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
 - V – Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
 - VI – autor de infração penal.
- Parágrafo único. Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial. (BRASIL, 1979)

Nota-se que a FUNABEM e a Política de Bem-Estar do Menor estavam interligadas no âmbito moralizante da infância e da adolescência apresentando ações que deveriam ou não ser cumpridas e comportamentos que eram ou não aceitos. A definição de “menor” perpassava as medidas aplicadas majoritariamente que culpabilizavam a família pelo fracasso em não conseguir trabalho para seu sustento e assim permitiam que crianças e adolescentes fossem vistos como infratores, sendo assim, a intervenção do Estado era necessária. Suas práticas incluíam a internação compulsória dos menores, a desconsideração dos seus contextos e a compreensão da pobreza como causa, da maior parte, dos casos de abandono e delinquência infanto-juvenil (Nicodemos, 2020).

A partir dos anos 50 do século passado já aconteciam discussões acerca de como a infância deveria ser tratada e como poderia até ser protegida. Em 20 de novembro de 1959 foi publicada a Declaração Universal Dos Direitos Das Crianças da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), onde foram apresentados dez princípios sobre os direitos das crianças e já se falava sobre uma “proteção especial” para os mesmos, abrangendo as condições de educação, de saúde e moradia, dentre outros (UNICEF, 1959).

Em 1985, com o fim da ditadura militar, as discussões sobre os direitos da criança e do adolescente são amplamente fomentadas. Um importante movimento no processo de pensar infância e adolescência no país foi o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de rua (MNMMR), que se articulava com duas lutas que aconteciam simultaneamente: a primeira se chamava “Criança e Constituinte” que focava primordialmente na primeira infância - crianças de zero a seis anos - e possuía grande apoio do Ministério da Educação em várias partes do país; já a segunda articulação se dava ao pensar nas crianças acima de seis anos e adolescentes, e chamava-se “Criança Prioridade Nacional”, cujas as propostas criadas pelo MNMMR causaram uma mobilização da sociedade tão grande que ao propor uma emenda à Constituição Federal, conseguiram reunir e apresentar mais de milhão e trezentas mil assinaturas no país (MACHADO, 2017).

Três anos mais tarde, em 5 de outubro de 1988, é promulgada a Constituição Brasileira, também conhecida como Constituição Cidadã, sendo a primeira lei brasileira que se falava sobre os direitos da criança e do adolescente em um artigo.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Em seu artigo 228, a constituição também apresenta como “penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos”, ou seja, teorias do discernimento, casos como o do garoto Bernardino não se repetiriam.

Em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº8069. Baseado no tratado da Convenção Internacional sobre os direitos da Criança, documento aprovado na ONU em 20 de novembro de 1989, como meio de assegurar os direitos das crianças a nível mundial. A promulgação do ECA representou uma vitória de todos que acreditaram que as crianças e os adolescentes mereciam acesso à cidadania e ter a proteção integral diferentemente do que acontecia com os códigos de menores implementados pelo Estado.

Ao revogar o velho paradigma representado pelo Código de Menores, o Estatuto oferece condições legais para que aconteça uma verdadeira mudança, tanto na formulação das políticas sociais para a infância e a juventude como na estrutura de funcionamento dos organismos que atuam nesse campo. De fato, o avanço na legislação direcionará uma nova forma de relação entre o Estado e os usuários das políticas sociais. Com a implantação da nova lei, o padrão de relacionamento deixará de ser vertical, centralizado, manipulador, clientelista e sonegador da criatividade e da iniciativa dos destinatários padrão que, historicamente, sempre marcou no Brasil a relação entre as classes populares e o ramo social do Estado. (MELIM, 2012, p.176)

O ECA traz em si a intenção de se conceder uma proteção integral à criança e ao adolescente, valendo-se de regras e princípios norteadores para sua prática. Para a área do Direito, regras e princípios diferem-se, como pontua Canotilho (1998):

Os princípios são normas jurídicas impositivas de uma “otimização”, compatíveis com vários graus de concretização, consoante os condicionalismos “fáticos” e jurídicos; as regras são normas que prescrevem imperativamente uma exigência (impõem, permitem ou proibem) que é ou não cumprida; a convivência dos princípios é conflitual, a convivência de regras antinômica; os princípios coexistem, as regras antinômicas excluem-se. Consequentemente, os princípios, ao constituírem “exigência de otimização”, permitem o balanceamento de valores e interesses (não obedecem, como regras, à lógica do “tudo ou nada”), consoante seu “peso” e a ponderação de outros princípios eventualmente conflitantes. (p.1034)

Para Melim (2012), a Doutrina da Proteção Integral acarretou alterações no âmbito das políticas sociais, políticas de assistência social, políticas de atenção especial e políticas de garantias, onde juntas tais ações configuram o chamado Sistema de Garantias de Direitos.

Segundo o ECA, considera-se criança a pessoa com até 12 anos incompletos e adolescente aquele com 12 anos e dezoito anos de idade. A lei também evidencia o fato de que a infância deve ser protegida desde a gestação, enfatizando sobre os direitos e deveres das

gestantes, tais como nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 1990).

No que se diz respeito aos direitos da criança e do adolescente, existem três princípios gerais e orientadores no ECA: o princípio da prioridade absoluta, que estabelece que em todas as esferas crianças e adolescentes sejam a primazia na tomada de decisões; o princípio do melhor interesse, como sendo aquele onde se pondera o que seria melhor para a criança ou adolescente dentro do âmbito judicial (como por exemplo, no caso de divórcios, a quem compete a guarda da criança); e o princípio da municipalização, que auxiliou a descentralizar a visão assistencialista no âmbito federal no que se compete ao atendimento das crianças e dos adolescentes (AMIN, 2019).

A promulgação do ECA se articula com a CF de 1988 estabelecendo dois pilares para a política de atendimento à infância e adolescência “a descentralização político administrativa e a participação da população por meio de suas organizações representativas.” (MELIM, 2012, p.177)

Para que os princípios do ECA fossem efetivados, foi criada uma estrutura composta por órgãos e conselhos, dentre os quais estão o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar, dentre outros. O Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente é um órgão criado por determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), e deve, obrigatoriamente, fazer parte do Poder Executivo. São paritários e deliberativos tendo autonomia decisória. Atua nas instâncias municipal, estadual e nacional e independentemente do nível de atuação funcionam como espaços nos quais devem existir uma aproximação entre governo e sociedade como um meio de discutir, formular e decidir conjuntamente as diretrizes para as políticas públicas de promoção e defesa dos direitos. Dentre os Conselhos podemos citar o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), (BRASIL, 2013).

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), foi criado pela Lei nº 8.242 de 12 de outubro de 1991, faz parte da estrutura básica do Ministério dos Direitos Humanos, sendo *o principal órgão do sistema de garantia de direitos* da criança e do adolescente, que visa dar prioridade para essa parcela da população, pautando suas ações na formulação das diretrizes para uma política nacional que assegure seus direitos. É

composto por 28 conselheiros titulares e 28 suplentes, sendo 14 representantes do Poder Executivo e 14 representantes de entidades não-governamentais que possuem atuação em âmbito nacional e atuação na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescente. São atribuições do CONANDA:

- Gestão do Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente (FNCA), regulamentando sobre a criação e a utilização desses recursos, garantindo que sejam destinados às ações de promoção, proteção e garantia dos direitos de crianças e adolescentes
- Fiscalizar as ações de promoção dos direitos da infância e adolescência executadas por organismos governamentais e não-governamentais;
- Definir as diretrizes para a criação e o funcionamento dos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares;
- Estimular, apoiar e promover a manutenção de bancos de dados com informações sobre a infância e a adolescência;
- Acompanhar a elaboração e a execução do orçamento da União, verificando se estão assegurados os recursos necessários para a execução das políticas de promoção e defesa dos direitos da população infanto-juvenil;
- Convocar, a cada três anos conforme a Resolução nº 144, a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 2018)

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) é responsável pela providência e gestão na execução das políticas públicas locais, assim como das ações desenvolvidas pelas entidades governamentais e não governamentais no que tange às ações de promoção, defesa e garantia dos direitos humanos de meninos e meninas, com eficiência, eficácia e pró atividade (BRASIL, 2013). No site do CMDCA, referente à cidade de Sorocaba, consta que este é composto por 18 membros, sendo sete membros representando o Poder Público Municipal, indicados pelo Prefeito provenientes das seguintes secretarias: Secretaria da Juventude, Secretaria da Educação, Secretaria da Saúde, Secretaria de Esportes, Secretaria da Cultura, Secretaria de Segurança comunitária e Secretaria da Cidadania, além de outros sete membros de organizações representativas da sociedade civil, promotores da defesa ou atendimento dos direitos da criança e do adolescente, escolhidos através de processo de votação pelas entidades registradas no CMDCA⁴.

No que concerne ao Conselho Tutelar (CT), no título V, segundo o Art. 131, o Conselho Tutelar é um “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”. Quanto a sua existência e organização, o artigo 132 explicita que:

Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para

⁴ Dados obtidos no site do CMDCA de Sorocaba. Disponível em: <https://www.cmdcasorocaba.org.br/>.

mandato de 4 (quatro) anos, permitida recondução por novos processos de escolha. (BRASIL, 1990).

Para que alguém possa se candidatar como conselheiro tutelar, são exigidos os requisitos contidos no art.133, a saber: “I - reconhecida idoneidade moral; II - idade superior a vinte e um anos; III - residir no município” (BRASIL,, 1990).

Em seu trabalho sobre a história do Conselho Tutelar no Brasil, Bulhões (2010), diz que:

(...) pode-se conceituar o CT como sendo um órgão público municipal originado por determinação legal e que, após ser implantado, passa a integrar de forma definitiva o quadro das instituições nacionais, subordinando-se, desta forma, ao ordenamento jurídico brasileiro. A atividade desenvolvida pelo CT é contínua e ininterrupta e, uma vez que este órgão foi criado e implantado, ele não pode ser extinto; ele não pode sofrer descontinuidade sob qualquer pretexto, o que não significa a vitaliciedade de seus membros, que serão renovados após o decurso de um triênio, com exceção dos casos de recondução. Quanto ao exercício das atribuições legais que lhe foram conferidas pelo ECA, o CT não depende de autorização de nenhum outro órgão, devendo agir com independência, podendo, inclusive, denunciar e corrigir as distorções existentes na própria administração municipal relativas ao atendimento às crianças e adolescentes. Quando o assunto é relativo à matéria técnica de sua competência o CT pode deliberar e agir, aplicando as medidas práticas pertinentes, tanto as medidas protetivas, quanto as socioeducativas (exclusivas aos adolescentes) sem que haja qualquer interferência externa. (n.p)

Na cidade de Sorocaba atuam 30 conselheiros tutelares distribuídos em 6 Conselhos. No que diz respeito à quantidade de conselhos por habitantes, o CONANDA recomenda a existência de um CT a cada 100 mil habitantes (CONANDA, 2014).

Tais articulações demonstram que o Estado ainda tem a responsabilidade no campo de proteção a criança e ao adolescente, entretanto, essa função agora também se amplia para sociedade como um todo, como por exemplo no caso de conselhos Municipais muitas das reuniões são abertas ao público para que a população participe e apresente demandas.

É importante ressaltar que a proteção à infância é uma responsabilidade de todos, incluindo família, sociedade, instituições oficiais e não oficiais. O ECA, em seu 70º, que estabelece: “É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.” (BRASIL, 1990), demonstrando um caráter coletivo no cuidado e atenção para com a criança e o adolescente.

Para que tal promoção de direitos seja efetivada compreende-se como essencial a atuação da Rede de Proteção de crianças e adolescentes entendida como “o conjunto social

constituído por atores e organismos governamentais e não governamentais, articulado e construído com o objetivo de garantir os direitos gerais ou específicos de uma parcela da população infanto-juvenil” (BRASIL, 2007, p.79).

Cabe ressaltar que Educação é uma área que compõe a rede de proteção, sendo representada pelas instituições gestoras, unidades escolares e pelos profissionais que ali atuam. Sendo a escola um ambiente frequentado pelas crianças e adolescentes, torna-se um espaço primordial no campo de conscientização e da proteção da criança e é especificamente sobre a atuação do educador que se refere o próximo tópico.

6 O PAPEL DO EDUCADOR FRENTE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA

No que compete à Educação Pública, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu 4º artigo estabelece que: é dever do Estado garantir “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” compreendendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

Acerca da organização de horas e dias letivos, a LDB expõe em seu art.31 inciso II que a educação infantil deverá compreender uma “carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional” e ao funcionamento das instituições de ensino o inciso III diz que “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”. No art.34 ao focar o ensino fundamental é exposto que “incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” Sobre o ensino médio, considerada a última etapa da educação básica, com duração mínima de 3 anos estabelece em seu art.24 no inciso I, que “a carga horária mínima anual de 800 horas divididas em no mínimo 200 dias letivos”.

Partindo dessas informações, nota-se que o tempo que uma pessoa passa na escola compreende a uma boa parte de sua infância e adolescência. Sendo assim, as relações que ela estabelece nesse espaço intitulado escola são de suma importância para a construção de sua identidade e constituição como sujeito.

No que se refere à violência, a LDB (1996) faz menção ao tema em dois artigos do seu texto, como segue:

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: IX - promover medidas de

conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de *violência*, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018); e

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de *violência* contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

No Art. 12 é ressaltada a responsabilidade da escola para com a promoção de meios de combate e prevenção em relação a todos os tipos de violência, incluindo os que acontecem dentro da escola, já o Art. 26 evidencia que tais ações devem começar desde na educação infantil, ou seja, desde o berçário, considerando que as crianças precisam se sentir protegidas nesse contexto e acolhidos pelos educadores. Quando a escola desconsidera essas orientações, pode tornar-se um lugar de silenciamento e perpetuação de violências, descumprindo o seu papel protetivo.

Diante da complexidade do tema, faz-se necessário conhecer a percepção que educadores da educação básica tem sobre a violência doméstica contra criança e saber como esses profissionais lidam com o tema e como percebem sua ação. Considerando tais dimensões, buscou-se trabalhos na literatura na área da educação que podem colaborar para a compreensão dos referidos aspectos.

Figueiredo (2011) buscou através de entrevistas semiestruturadas com 13 profissionais, dentre os quais 5 eram educadores, analisar suas percepções sobre violência contra a criança e seu papel no campo de proteção à infância. Dando enfoque ao que os educadores entendem por violência contra criança, verificou que as respostas incluíam desrespeito com a infância devido as crianças serem indefesas e um desrespeito com relação ao direito de a criança ter uma infância plena. Algumas situações mencionadas voltaram-se para o entendimento dos educadores sobre atitudes de negligência, agressão física e violência psicológica contra as crianças. Para a autora, as falas dos adultos voltadas às crianças podem ser aparentemente aceitas sob a justificativa de representar uma questão familiar e cultural, porém, a escola deve apresentar, para além dos conhecimentos pedagógicos, uma “preocupação com a formação moral e emocional de seus usuários (Figueiredo, 2011, p.62).

Panuncio-Pinto (2006) visou entender através de entrevistas feitas com seis professores o silenciamento da escola diante da violência sofrida por seus alunos. Utilizando a

análise do discurso, a autora identificou dois eixos discursivos: enquanto professores há uma negação da violência e uma crítica forte sobre seu emprego contra crianças, mas enquanto pais, os participantes mencionam ter ações “violentas” em certas ocasiões. A temática da violência doméstica é focalizada no estudo com base em três dimensões: o educador na posição de vítima, no caso de já ter sofrido com VD; no lugar de pai-mãe-responsável por crianças já se percebeu com atitudes violentas e na posição de professor que pode identificar o educando vítima de VD. A autora aponta que, embora existam as determinações legais, há um silenciamento do(a) professor(a) quanto à denúncia de casos o que parece ter relação com a tensão produzida nessas duas posições, isto é, como educador(a) e pai/mãe. Sobre sua atuação como docente frente às vítimas de VD, os entrevistados dizem buscar entender o que motivou a atitude do adulto responsável pela criança, ou seja, sabem o que é violência, mas buscam entender antes o que teria motivado a agressão. Trata-se de uma situação delicada, que pode ser um dos motivadores de tal silenciamento, como a autora pontua, “Ao criminalizar a violência dos pais contra os filhos e atribuir à escola o papel de reconhecer e denunciar a violência doméstica que atinge seus alunos, o discurso jurídico coloca em conflito duas ordens distintas: o privado e o público”. (Panúncio-Pinto, 2006, p.152)

Ando (2011) buscou identificar os desafios e possibilidades de formação continuada de professores a respeito da notificação de casos de violência doméstica. Por meio de entrevistas com educadores da cidade de São José dos Campos no estado de São Paulo, verificou que os educadores sinalizam a importância da formação para balizar as ações desses profissionais quanto à prevenção e à notificação de casos, o que pode fortalecer a conscientização da equipe da escola sobre a VD. Aponta dificuldades de o professor em lidar com esse fenômeno e o receio de se manter anônimo após realizar uma denúncia. Discute ser essencial que escola busque parceiras com os órgãos que compõem a rede de proteção e discuta de forma coletiva o tema a fim de superar tais dificuldades.

Lima (2008) procurou compreender como profissionais da creche entendem e lidam com a violência doméstica contra a criança. O campo da pesquisa foram duas creches de Ribeirão Preto (uma pública e outra filantrópica) e a autora buscou anteriormente contato no CT e no Disque Denúncia da cidade, para que pudesse escolher uma creche que já havia realizado denúncias sobre violência doméstica e outra não. Os educadores entrevistados apontaram como definição sobre violência doméstica atitudes como: bater, espancar, falas agressivas, abuso sexual, falta de cuidado, abandono, brigas entre familiares. A maior preocupação apresentada pelos educadores foi o fato das consequências que a VD pode trazer

para suas vítimas. A autora frisa que a violência doméstica é um tema complexo, mas que deve-se lembrar da condição peculiar de desenvolvimento da criança para que a culpa não recaia sobre ela, ressaltando que “a sociedade e, sobretudo, as instituições que lidam com a infância, devem refletir sobre quais valores estão se pautando e como suas práticas vêm contribuindo para manter/inibir o processo de vitimização da criança”. (LIMA, 2008, p.203)

Para exemplificar situações de violência voltadas às crianças, consideramos relevante expor aqui sínteses (de nossa autoria) de alguns casos citados por Lima (2008), a fim de contribuir para a abordagem do tema.

- Uma garota de quatro anos chegou com os pulsos cortados, as educadoras tentaram conversar sobre o que tinha acontecido e ela não conseguia falar, apenas chorava. Quando chamada pela escola para conversar, a mãe culpabilizou a criança dizendo que ela tinha pegado a faca e feito aquilo sozinha. A escola, então, buscou fazer uma orientação de maneira mais firme, mas sem fazer a denúncia, pois não acreditou que a criança seria capaz de fazer aquilo sozinha. A mãe então não gostou dessa atitude e tirou a criança da escola.
- Um garoto de quatro anos, em que no momento da troca, a educadora notou que ele estava com marcas pelo corpo, inclusive no pênis. A criança disse que apanhou com espada de São Jorge porque estava brincando com a irmãzinha. Depois de conversarem com a mãe, entenderam que ela pegou o menino por cima da irmã e achou que ele estivesse fazendo algo errado com a filha, então ele havia apanhado para nunca mais ter aquela atitude. Esse garoto era conhecido como uma criança difícil, aparentava ser vítima de negligência e, além desse episódio, já haviam visto marcas no garoto, mas em proporções menores. Quando as professoras conversavam sobre isso para sondar, ele contava que ainda apanhava, mas as educadoras apontaram que com aquela gravidade nunca mais havia acontecido, a gestão orientou a família e ameaçou chamar o Conselho Tutelar.
- Um garoto apareceu com um ponto no pescoço e quando perguntado sobre o que tinha acontecido ele disse que mãe havia jogado uma xícara nele. Quando chamada para conversar, a mãe disse que tinha perdido a paciência e só depois viu que tinha cortado e que quando levou no posto de saúde disse que ele havia caído na ponta da cadeira e se cortado.
- Uma garota de quatro anos que reclamava que a vagina estava doendo “tá ardendo, tia”. A professora observou e questionou a criança, mas como ela não falava sobre

o ocorrido, a professora orientou o pai a levar a criança ao médico, pois a mãe tinha uma suposta deficiência mental. O pai contou que havia descoberto que um vizinho foi a casa deles e pediu para dar banho na garota e que então nesse momento o abuso deveria ter acontecido. Quando a menina conseguir contar a história, foi descoberto que o verdadeiro culpado dos abusos era o pai e ninguém desconfiava. A garota foi retirada da escola e as professoras ainda tentam saber sobre o caso que segue sendo acompanhado pela assistente social.

Nesses casos podemos identificar a violência física, a negligência e o abuso sexual. Todos aconteceram dentro das casas e os exemplos ressaltam a importância de o professor estar atento ao comportamento das crianças e da escola estar atenta e, em alguns casos, rever sua ação diante de tais situações. A esse respeito Avanci, Pesce e Ferreira, (2010) afirmam que:

Não cabe ao professor a tarefa de examinar seus alunos, mas é importante estar atento a alguns sinais, especialmente em áreas não cobertas pela vestimenta, tais como cabeça, braços e pernas. O uso de roupas inadequadas ao clima (por exemplo: casaco e calças compridas em dias quentes) pode ser uma forma de esconder lesões. Quando uma marca é inexplicada ou implausível, incompatível com a história que é relatada ou com o nível de desenvolvimento da criança, é importante pensar na possibilidade de ocorrência de violência. A demora em buscar atendimento médico aumenta a suspeita, a menos que possa ser explicada por fatores como falta de transporte, impossibilidade de os pais faltarem ao trabalho ou ignorância deles a respeito da real gravidade da lesão. Tais pistas são preciosas nos casos de violência física. (p.181)

Ao serem perguntados sobre quais comportamentos poderiam demonstrar que a criança estava sendo vítima de VD, os educadores da pesquisa de Figueiredo (2011) pontuaram sobre a solidão que a criança pode demonstrar, como ficar calada, estar no cantinho dela, não se aproximar dos amigos, bem como expuseram a possibilidade da criança se comportar de modo agressivo após ser vítima de violência.

Sobre a notificação dos casos de violência, Ferreira (2010, p.214) esclarece que há dois momentos: “o da detecção dos maus-tratos (ou seja, a suspeita da ocorrência ou o conhecimento de que eles ocorreram) e o estágio da notificação propriamente dita (ou seja, o procedimento de notificar o ocorrido à autoridade competente).”

Observar a mudança de comportamento ou mesmo notar alguma alteração ou marca no corpo da criança é um importante passo para identificar a situação e tomar as medidas cabíveis (Ver ANEXO - B, Exemplo de Fluxograma de Atendimento das Unidades Escolas Municipais e Estaduais). Goebbels et al. (2008) *apud* Ferreira (2010, p.214) diz que pode-se classificar os professores em três categorias “os que nunca suspeitam (não-detectors), os que

suspeitam, mas nem sempre notificam (notificadores inconsistentes) e os que sempre notificam os casos suspeitos (notificadores consistentes)”.

Notou-se uma certa similaridade na fala dos professores nos trabalhos (ANDO, 2011; FIGUEIREDO, 2011; LIMA, 2008 e PANUNCIO-PINTO, 2006), onde pontuam que, ao se depararem com uma criança que se diz vítima de violência ou mesmo apresenta uma marca, tem sua aparência suja ou comportamento não habitual como agressividade, o educador necessita primeiramente conversar com a criança quando possível buscando entender o que houve, depois falar com a família a fim de investigar o que estava se passando e se a criança contou a verdade; e só depois em último caso notificar as autoridades.

Ademais, nesses estudos é possível notar que os profissionais apresentam uma certa descrença na atuação no Conselho Tutelar, por não saber o quão efetivo é a sua atuação. No trabalho de Panuncio-Pinto (2006), ao ser citado o caso de uma garota que sempre parecia estar “mal cuidada”, a educadora comenta que quando eles procuraram o referido Conselho descobriram que a assistência social já acompanhava o quadro da aluna. Em Lima (2008), os educadores pontuaram que após orientar a família quando constatavam algo errado com a criança e em conversas posteriores, utilizavam a possibilidade de denúncia ao Conselho Tutelar em tom de ameaça.

Tais apontamentos trazidos sobre o trabalho do CT parecem indicar falhas ou dificuldades na articulação com e na rede de proteção. A escola parece desconhecer como esse Conselho atua e, por vezes, não recorre a ele por acreditar que primeiramente deve procurar a família, entretanto, essa mesma postura vai contra o que estabelece o ECA no artigo 56, onde é exposto que:

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

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência. (BRASIL, 1990, Art.56)

Os educadores entrevistados por Ando (2011) acreditam no papel do Conselho Tutelar e demonstram que é um dos órgãos que mais atende as demandas apresentadas por eles. Também citaram que conversam com as mães quando a violência também se estende a elas sobre a procura do CT e da Delegacia da Mulher. Todavia, se mostraram descontentes sobre a

falta de informações ou de devolutiva após o encaminhamento ter sido realizado quanto às ações voltadas às famílias.

Outro aspecto a ser ressaltado é a obrigatoriedade da denúncia diante dos casos de violência doméstica contra as crianças, destacando-se aqui, em especial, os profissionais que atuam no campo educacional.

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. (Redação dada pela Lei nº 13.010, de 2014) (BRASIL/ECA, 1990)

Os encaminhamentos dados após a ocorrência da denúncia foi um aspecto observado nas falas de educadores do estudo de Figueiredo (2011). O fato de a escola ter sido a denunciante deveria permitir que os professores soubessem mais sobre a realidade da família pois isso influencia no processo de aprendizagem. Os entrevistados ainda citaram os programas de saúde que visitam as casas como os Agentes de Saúde que, por poderem ter acesso ao lar das famílias, conseguem ter um olhar sobre a situação da realidade diferente da escola. Tal fato poderia colaborar para uma visão mais completa sobre o enfrentamento da violência doméstica.

Sobre a relação do campo da educação com o da saúde Ferreira (2010) explicita

A existência de um objetivo comum – a atenção integral como forma de defender os direitos de crianças e adolescentes – entre esses dois componentes da rede (serviços de saúde/escola) serve como mola propulsora para a integração entre eles, sendo frequente a comunicação através de relatórios de ambas as partes ou mesmo a comunicação direta a respeito de algum ‘aluno-paciente’. Essa interação se faz necessária porque profissionais das áreas da saúde e da educação possuem competências diferentes e específicas e, muitas vezes, olhares complementares a respeito de um mesmo problema. (p.207)

A falta de articulação na rede de proteção também é sinalizada no estudo de Ando (2011), quando um dos educadores aponta que atua até onde acha ser o seu trabalho, que não consegue ir além e acredita ser sua função e considera até desumano esperar atitudes para além do que ele já faz, e que não acredita que exista um trabalho efetivo em rede.

Mesmo quando se trata de suspeitas a lei é clara sobre casos de omissão por parte de um integrante da rede de convívio da criança (que inclui o contexto escolar), sendo que tal atitude pode gerar multa de “três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência”. (Artigo 245, ECA, Brasil, 1990)

Notou-se nas falas de educadores do estudo de Lima (2006) que um dos possíveis motivadores para a violência doméstica são as condições precárias de vida, como desemprego e pobreza, o que pode resultar em dificuldades do adulto em lidar com as crianças. “As famílias de camadas populares/“desestruturadas” são vistas como lócus propício para a perpetração da violência contra a criança” (Lima, 2006, p.91). (Apontamento da Lúcia sobre se a pobreza tem ou não relação com as situações de violência. Eu não gostaria que ficasse um estigma de “o pobre é violento”, mas sim a reflexão que as crianças de todas as idades estão sujeitas a violência, entretanto a maioria das denúncias ocorrem vindo das camadas populares o que também faz refletir sobre a situação social que essas famílias se encontram)

A relação entre classe social e atitudes violentas pode ser relacionada com a própria violência estrutural, onde diante de uma situação de desigualdade, o sujeito está tão oprimido e se vendo vítima de um grupo dominante que busca reagir de forma ilegal ou violenta, como no caso dos índices alarmantes do envolvimento de crianças e adolescentes com o tráfico de drogas, atos violentos, acidentes e homicídios (BRASIL, 2007).

Ando (2011) notou-se certo receio por parte dos professores em realizar uma denúncia, pois existem famílias que não aceitariam isso e poderiam agir com violência contra a escola ou contra os próprios professores. Esse discurso de medo também estava presente no trabalho de Lima (2008), quando uma das entrevistadas diz que não passaram um caso para frente porque a família estava envolvida com o tráfico no bairro.

O medo do que poderia acontecer com a criança depois de uma denúncia também apareceu no referido estudo, um dos educadores chegou a dizer que não sabia o que era pior: a situação possível de vulnerabilidade do aluno ou ser tirado de casa e ir para um abrigo. Após feita a denúncia, o ECA explicita que “verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum.” (BRASIL, 1990 Art.130). A perda da guarda dos pais ou responsáveis é uma medida aplicável em último caso.

Porém, quando a denúncia não é realizada, quando o educador e a escola se omitem e não assumem seu papel protetivo da infância, a criança pode continuar sendo vítima de violência e sofrer grandes prejuízos e perdas nesta fase de seu desenvolvimento.

No caso de ter sofrido alguma violência, a criança pode apresentar um comportamento agressivo ou isolar-se, por isso, é recomendado que, ao notar uma mudança significativa no comportamento dos educandos, o educador busque investigar a situação e acolha a criança.

Situações de julgamentos e de exclusão desse aluno “agressivo” ou “indisciplinado” na escola, podem ser entendidas como explica Arroyo (2007), uma demonstração de que “o caráter abstrato, generalista da concepção de infância-adolescência e de direito à infância-adolescência está sendo questionado pelas formas diversas de viver a infância-adolescência” (ARROYO, 2007, p.795). É como se fosse pré-estabelecido um padrão de comportamento esperado e que, ao não atingirem tal patamar, essas crianças e adolescentes fossem colocados no que o autor chama de “infâncias outras”.

São as “infância as outras”, destruídas como crianças ordeiras e inocentes, tornadas infratoras, culpadas, aquelas que interrogam as concepções generalistas de infância e seus direitos a viver a infância. Essas infâncias outras não se encaixam nesses conceitos. Consequentemente serão excluídas do direito a ser reconhecidas como crianças. Mais uma vez as concepções de infância-adolescência e de seus direitos tornando-se excludentes das infâncias outras. As indisciplinas e violências mostrando o caráter restritivo, segregador das concepções de infância e de seus direitos com que trabalhamos. Fomos levados a deixar de ver aqueles que são considerados violentos, indisciplinados, infratores como infância-adolescência, para criar e enquadrá-los em uma categoria ambígua, “menores infratores”, sem direito até a serem reconhecidos como crianças e adolescentes. (ARROYO, 2007, p.795)

Ao se distanciarem desse padrão ideal, crianças ou adolescentes podem ser vistos como desviantes, “desprovidos do direito mais elementar: serem reconhecidos como gente, como humanos” (Arroyo, 2007, p.795).

Lima (2008), discute, a partir das respostas dos professores, que o educador e a escola precisam ter uma atenção especial a relação com a família, estabelecendo uma comunicação que pode colaborar em sua tarefa protetiva. Nessa perspectiva, Avanci, Pesce e Ferreira (2010) apontam que na promoção da saúde e prevenção da violência:

Ajuda muito se o professor estiver atento às práticas disciplinares utilizadas pela família, ao tipo de relacionamento entre os pais e à interação de seu aluno com os amigos e com a comunidade. É importante que o educador escute com atenção o que o aluno fala, sente e pensa. O reconhecimento da família como parceira também é fundamental. Fortalecê-la para poder proteger e não expor o estudante em situações de violência é uma das tarefas da comunidade escolar (p.187).

Na obra de Lima (2008), os entrevistados reconhecem a importância da escola como um ambiente que não se desassocia do cuidado, o que demonstra a importância de profissionais que acolham as crianças e consigam conceder um ambiente de segurança para o seu desenvolvimento. Brino & Williams (2003, pg.114) *apud* Ando (2011, p.30) diz que: “a escola é um lugar ideal para prevenção e combate à violência doméstica, uma vez que o principal agressor comumente encontra-se na família.”, tal colocação demonstra a importância do olhar atento do professor para com seus alunos.

Nota-se também a relevância da formação do professor para agir no caso de constatar que um de seus alunos é vítima de violência. A esse respeito, Lima (2008) sugere

a realização contínua de cursos de formação para profissionais que lidam com a infância, que promovam o maior conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos quais haja a discussão da complexa temática da violência doméstica contra a criança, possa contribuir para o processo de construção de novos sentidos que canalizam/incentivam ações de proteção da criança no âmbito institucional. (p.197)

Ao falar sobre a formação do professor, Ristum (2010) aponta sobre a desvalorização social dessa categoria profissional. A autora pontua que as dificuldades as condições de trabalho docente, a falta de políticas públicas de valorização da carreira, o salário baixo em detrimento das inúmeras colaboram para o que o profissional viva um crescente desânimo. Weber (1997) *apud* Ristum (2010, p.66) diz que “Para a grande maioria, a docência tornou-se profissão de pobre e a insatisfação com a baixa remuneração foi generalizada”.

Ao também enfatizar como primordial o olhar para o educador, Ando (2011) diz que:

Um investimento no corpo docente é imprescindível, com ações propiciadoras de um clima de satisfação entre os professores, que será marcado pelo acolhimento, apoio e condição, para que desenvolvam, no seu trabalho, um bom relacionamento, companheirismo e estímulo a ideias novas. (p.29)

No campo de possíveis soluções para o enfrentamento a violência doméstica, Ristum (2010) acredita que para que tal conscientização da importância da escola no campo de proteção a infância seja efetiva, seria necessário o oferecimento de formação para todos os profissionais, através de algum programa, a fim de possibilitar reflexões acerca do papel da escola e de todos na rede de proteção.

No que tange aos programas voltados à escola e à formação de educadores no enfrentamento da violência Ristum (2010), cita as iniciativas “Escola Aberta”, “Paz nas Escolas” e “Escola que Protege”. Nota-se, porém, que estes programas parecem não ter continuidade, pois sua oferta depende das ações governamentais, se modificando e dependendo de acordo com as mudanças de governo e da maneira de lidar com as questões formativas.

Ao pesquisar no site do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), sobre violência contra criança e programas, pôde-se encontrar ações pontuais como o “Movimento Paz e Proteção”⁵, a campanha “Criança Não é Brinquedo”⁶, e um edital

⁵ Informações sobre o Movimento Paz e Proteção disponíveis em: <https://www.gov.br/secretariadegoverno/pt-br/assuntos/noticias/noticias-em-acervo/2013/12/05-12-2013-movimento-paz-protacao-realiza-encontro-em-parceria-com-secretaria-geral>.

de 2020 para um novo programa intitulado “Criança Protegida”⁷, que dentre os citados é o que mais possibilitaria um diálogo com a educação.

Ao pesquisar sobre a temática “violência” dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontra-se inicialmente o reforço da ideia da escola como um ambiente de formação integral dos sujeitos “balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos”, onde “é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas (...)” (BRASIL, 2018, p.61). Ela aparece de maneira mais específica dentro da disciplina de Geografia e História no Ensino Fundamental, e de Ensino Religioso. Já no Ensino Médio volta a aparecer como competência específica no campo das Ciências Humanas. Em todos esses momentos o trabalho com a temática visa o combate a violência principalmente perpassando pela desconstrução de preconceitos, como racismo e a xenofobia. Entretanto não existe nenhuma orientação específica para a prevenção a violência doméstica contra criança ou adolescente.

Ainda sobre a importância da escola como um ambiente que colabora na identificação da violência contra criança, vale a reflexão sobre a falta que esse espaço faz no momento de pandemia que o Brasil vive. Mello (2020) aponta que o ambiente domiciliar é o local onde as crianças mais vivenciam a violência, sendo assim quanto mais tempo em casa mais expostos a vulnerabilidade e o risco de se tornarem vítimas. Para o autor, “o fechamento de escolas e outras organizações comunitárias tem limitado a capacidade dos principais parceiros das comunidades em detectar e denunciar abusos.” (n.p.).

O fato de estarem mais tempo em casa, acaba restringindo o contato das crianças com outros grupos essenciais como “creches, escolas, associações e organizações comunitárias, familiares, amigos, vizinhos e demais componentes da rede social de apoio, dificultando, ainda mais, o compartilhamento do cuidado e aumentando a demanda parental.”(Mello, 2020, n.p.)

Sobre as mudanças no trabalho dos responsáveis e os impactos disso na vida das crianças, já em maio de 2020 em nota lançada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Silva (2020) apontava que um dos motivadores para possíveis agressões partindo dos responsáveis, poderiam advir da nova dinâmica familiar, onde os esforços para conciliar,

⁶ Informações sobre a campanha “Criança não é Brinquedo”. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/agosto/ministra-damara-alves-promove-a-campanha-201ccrianca-nao-e-brinquedo201d-visando-combater-a-violencia-sexual>.

⁷ Informações sobre o edital do Programa Criança Protegida Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/junho/publicado-edital-para-participacao-no-programa-crianca-protetida>.

tarefas de casa, trabalho remoto e cuidados com os filhos poderiam acarretar num estresse extremo.

Diante das informações identificadas nos estudos, e aqui apresentadas, podemos perceber que ainda existe algum receio por parte dos professores sobre realizar uma denúncia, mas que também existe a consciência da importância da atuação na escola na rede de proteção. A relação com o Conselho Tutelar parece não ser conflituosa, mas parece indicar certo distanciamento e a escola se vale do argumento de que vai denunciar a família no CT para que família mude de postura em relação à criança.

Considerando o período da pandemia do Coronavírus, iniciado em 2020, sabe-se que o distanciamento social tem provocado o agravamento das condições de pobreza e desigualdade, assim, cada vez mais se destaca a importância da escola e da rede de proteção na identificação de casos e nas ações protetivas diante da violência doméstica contra as crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou abordar o papel da escola e do educador no âmbito da proteção à infância diante da violência doméstica. Foi necessário focalizar o tema violência em suas múltiplas dimensões e caracterizar a violência doméstica, assim como focalizar as políticas de proteção à criança, considerando a legislação brasileira, e pôde-se notar os avanços obtidos acerca dos direitos e do acompanhamento da criança em situação de violência em nosso país.

Como educadores é necessário reconhecermos a importância da escola e da nossa ação, seja com conversas de âmbito preventivo com as crianças e famílias, bem como na identificação e notificação de casos suspeitos.

A escola é um espaço que faz parte da rotina de crianças e adolescentes e que visa assegurar as condições necessárias para o processo de ensino-aprendizagem e favorecer o desenvolvimento infantil, mas também se configura como um contexto protetivo, sendo parte integrante da rede de proteção. Em virtude do tempo que a criança passa na escola, o professor é um dos profissionais responsáveis por identificar situações de violência doméstica contra crianças. No entanto, para cumprir seu papel, torna-se essencial que os educadores recebam orientações e formação adequada em relação aos direitos, às políticas protetivas e ao funcionamento da rede de proteção, reconhecendo a função dos vários órgãos intersetoriais

que a compõem visando desenvolver um trabalho integrado e eficaz no combate à violência e no respeito aos direitos das crianças.

Para que a discussão sobre a violência contra criança seja realizada por educadores, faz-se necessário uma reestruturação nos currículos de formação inicial das licenciaturas como um modo de que já no início de seu ofício os professores saibam da importância de sua atuação e mais do que isso se realize o debate de como e quando essa atuação deve ocorrer.

Essa formação não deve se restringir ao ambiente acadêmico de ensino superior, mas se ampliar dentro das escolas de educação básica, reforçando a atuação dos adultos que tem contato com as crianças, sejam eles professores, orientadores, auxiliares de educação, auxiliares de limpeza, merendeiras, etc, tal atitude busca a caracterização da escola como local protetivo da infância. Esse diálogo dentro da escola pode ser ampliado para família, como um modo de conscientização dos responsáveis, reforçando o ideal de que o melhor caminho além da notificação quando uma violação de direito acontece, é a prevenção, para que assim a notificação não precise existir.

A formação no ambiente escolar seja com profissionais ou com as famílias, podem ser oferecidas por agentes de saúde, assistentes sociais ou ainda conselheiros tutelares. A presença de outros membros da rede de proteção na escola explicita a importância do olhar para rede de proteção como algo intersetorial que se realiza através de muitas mãos. E também permite que os profissionais de todos os setores, estejam atualizados sobre as dúvidas e demandas que cada área tem apresentado.

Deste modo, com base nas informações descritas acima, evidenciou-se como possíveis estratégias na atuação da escola como campo de proteção a infância: da demanda do oferecimento de formações aos educadores e o estreitamento nos laços da rede proteção da infância como um meio de potencializarem suas ações em benefício da criança.

Através desse trabalho pude compreender como a infância foi por vezes invisibilizada durante dos séculos, me alegrar por ver como a legislação brasileira avançou no campo de proteção as crianças e adolescentes, mas também me entristecer por perceber através de dados que o que a teoria diz ainda não funciona em sua totalidade na prática. E principalmente entender o meu papel enquanto educadora e contribuições da minha atuação na rede de proteção a infância.

As crianças precisam ser ouvidas, respeitadas, amadas, cuidadas, precisam ser reconhecidas como crianças e não miniadultos. Precisam ser vistas como seres em desenvolvimento com desejos, sonhos e capazes de compreender e agir no mundo. Nesse

exato momento em que você lê esse estudo em algum lugar existe uma criança sendo vítima de violência. E eu espero que após essa leitura, hoje ou em qualquer outro dia, se essa criança fizer parte do seu círculo de convivência e houver suspeita que ela é uma vítima, você seja encorajado a realizar uma notificação e com isso colaborar com a segurança dela. Pois a violência contra criança não é uma temática a ser evitada, mas sim um fenômeno a ser combatido, e com a denúncia existe um passo a frente nessa caminhada que não é fácil, mas é extremamente necessária.

Aguardo com esperança que o futuro nos traga a consciência do respeito pela infância baseada em atitudes por parte não só dos educadores, conselheiros tutelares, enfermeiros e psicólogos, mas de atitudes da sociedade como um todo que visem possibilitar a todas as crianças o reconhecimento devido como sujeitos de direitos. Deixo como reflexão final uma frase de Pino (2007) “se a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a violência não tem solução, nem a curto nem a longo prazo” (p.782).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da Infância no Brasil** – Encontros e Memórias. 1ed. São Carlos: EDUFSCar, 2015.
- AMIN, Andréa Rodrigues. Princípios orientadores do direito da criança e do adolescente. In: **Curso de direito da Criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- AMIN, Andréa Rodrigues. Dos direitos fundamentais. **Curso de direito da Criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- ANDO, Daniela Araújo. **Violência doméstica contra crianças e formação de professores: um estudo no ensino fundamental I da rede municipal de educação de São José dos Campos - SP**. 2015. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9862>>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 787-807, out. 2007.
- AVANCI, Joviana Quintes; PESCE, Renata Pires; FERREIRA, Ana Lúcia. Reflexões sobre Promoção da Saúde e Prevenção da Violência na Escola. In: **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de Azevedo. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: um cenário em (des)construção. In: **Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil**/[organização Fundo das Nações Unidas para a Infância: coordenação Helena Oliveira]. – 2. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2006, p.14-27.
- BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Promulga o Código Penal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htm#impresao.htm#:~:text=Os%20maiores%20de%209%20anos,implica%20a%20da%20responsabilidade%20civil>. Acesso em: 15 dez.2020.
- _____. Decreto 1313, de 17 de Janeiro de 1891. **Estabelece providencias para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20providencias%20para%20regularisar%20o,nas%20fabricas%20da%20Capital%20Federal>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- _____. Lei n. 4.242 de 6 de janeiro de 1921. **Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1921**. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/Base%20Legis/LEI%204242_06_JAN_1921.pdf>. Acesso em 15 dez.2020.

_____. Decreto nº 17.943 de 12 de outubro de 1927. **Institui o Código de Menores.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 15 dez.2020.

_____. Decreto nº 22.213 de 14 de dezembro de 1932. **Aprova a Consolidação das Leis Penais**, da autoria do Sr. Desembargador Vicente Piragibe. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D22213.htm>. Acesso em 10 dez.2020.

_____. LEI Nº 6.697, DE 10 DE OUTUBRO DE 1979. **Institui o novo Código de Menores.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

_____. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988.** Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 10 dez.2020.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 15 dez.2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 01 nov.2020.

_____. Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes / Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros, Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2007, edição eletrônica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf>. Acesso em: 30 out.2020.

_____. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Assim caminha o ECA: capacitação de profissionais da rede de atendimento para a promoção, defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente. **Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e Adolescente.** Lajeado, julho de 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/412/1/SDH_Assim_2013.pdf>. Acesso em: 10 dez.2020.

_____. Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas / elaboração de Marcia Teresinha Moreschi – Documento eletrônico – Brasília: **Ministério dos Direitos Humanos**, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas-2.pdf>>. Acesso em: 30 out.2020.

_____. Letalidade infanto-juvenil: dados da violência e políticas públicas existentes/ elaboração de Thaís Cristina Alves Passos – Documento eletrônico – Brasília: **Ministério dos**

Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/consultorias/conada/letalidade-infanto-juvenil-dados-da-violencia-e-politicas-publicas-existentis>>. Acesso em: 10 dez.2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/conanda>>. Acesso em: 10 dez.2020

BRASIL. 233 casos de violência física ou psicológica contra crianças e adolescentes são notificados todos os dias. In: **Sociedade Brasileira de Pediatria**. 2019. Disponível em: <<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/233-casos-de-violencia-fisica-ou-psicologica-contra-criancas-e-adolescentes-sao-notificados-todos-os-dias/>>. Acesso em: 15 nov.2020.

_____. Disque Direitos Humanos. **Balanco – Disque 100, 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/ouvidoria/Relatorio_Disque_100_2019_.pdf>. Acesso em 20 nov.2020.

_____. **Atlas da violência, 2019**. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>>. Acesso em 10 dez.2020.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. Criação e Trajetória do Conselho Tutelar no Brasil. **Lex Humana**, Petrópolis. v. 2, n. 1, p. 109-131, Dez. 2010. ISSN 2175-0947. Disponível em: <<http://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/36>>. Acesso em: 22 nov.2020.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito Constitucional e teoria da constituição**. Coimbra: Almediana, 1998, p.1034.

CONANDA. **Resolução nº 170, de 10 de dezembro de 2014**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32131032/do1-2015-01-27-resolucao-n-170-de-10-de-dezembro-de-2014-32130908>. Acesso em: 20 dez.2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**/Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Appezzato Pinazza (organizadoras). Porto Alegre: Artmed, 2007

FERREIRA, Ana Lúcia. A Escola e a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes. In: **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e os direitos fundamentais**. São Paulo: Edições APMP, 2008, p. 38.

FIGUEIREDO, Mônica Cavalcanti Trindade de. Percepções de educadores sobre seu papel frente à violência doméstica contra a criança. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, **Universidade Federal de Pernambuco, Recife**, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9332>>. Acesso em: 28 dez.2020.

GALLO, Silvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236978, 2020.

GANDINI JUNIOR, Antonio. Breves Considerações sobre o Atendimento da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor aos Adolescentes Infratores no Estado de São Paulo. **Revista Fafibe On Line**, Bebedouro. n.3, p.1-6. Ago.2007. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/11/19042010102903.pdf>>. Acesso em: 21 nov.2020

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: **História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GÓES, José Roberto de. FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos Escravos. In PRIORE, Mary Del. (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

GUZZO, A. C. A. ; CABRAL, A. C. ; GARCIA, M. L. ; FONSECA, E. S. ; VIANNA, R. ; RUFFEIL, I. S. ; MARTINS, L. G. ; SILVA, C. J. V. . **Protocolo de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência**. Belém, PA: SBU - Unama, 2010

HAYECK, Cynara Marques. Refletindo sobre violência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Uberlândia, v. 1, n.1, p.1-8, jul.2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/10353/6700>>. Acesso em: 01 nov.2020

HOUAISS. **Violência**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1>. Acesso em: 01/11/2020.

IEP. **Índice Mundial da Paz**. Disponível em: <http://economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2020/08/GPI_2020_web-1.pdf>. Acesso em: 01 out.2020

KRUG, E. G. et al. (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>>. Acesso em: 12 dez.2020.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Luciana Pereira de. **A educação infantil diante da violência doméstica contra a criança: compreendendo sentidos e práticas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em:

<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-19022009-110729/publico/dissertacaoluciana.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2021.

LIMA, T.C.S; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LONDONO, Fernando Torres. A Origem Do Conceito Menor. In: **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991.

LORENZI, Gisella Werneck. **Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil.** Publicado em: 11/12/2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/historia_dos_direitos_da_infancia.pdf>. Acesso em: 30 out.2020

LYRA, Gabriela Franco Dias; CONSTANTINO, Patrícia; FERREIRA, Ana Lúcia. Quando a violência familiar chega até a escola. In: **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

MACHADO, Érico Ribas. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR como origem dos (as) educadores – educadoras sociais brasileiros (as). **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Nacional,** Curitiba, v. 12, n. 30, p. 21-38, 2017. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/500>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. Poder familiar. In: **Curso de direito da Criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos.** 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Interesse infantil e governmento educativo das crianças. In: **Devir-criança da filosofia : infância da educação/organizador Walter Omar Kohan.** Belo Horizonte : autêntica editora, 2010.

MARTINS, J. de J., & SOUZA, L. de M. e. (1990). O Senado da Câmara e as crianças expostas: documentos inéditos e considerações sobre Minas Gerais no século XVIII. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros,** v.31, n.31, p.207-216. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i31p207-216>>. Acesso em: 01 de nov.2020.

MATTOSO. Kátia de Queirós. “O filho da escrava”. **Rev. Bras. de Hist.** São Paulo. v.8, n.16, p.37-55, mar.88-ago.88. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>>. Acesso em 01 de nov.2020.

MELIM, Juliana Iglesias. Trajetória da proteção social brasileira à infância e à adolescência nos marcos das relações sociais capitalistas. **Serviço Social e Saúde,** Campinas, SP, v. 11, n. 2, p. 167–184, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8635161>>. Acesso em: 12 out. 2020.

MELO, Bernardo Dolabella et al. (org). **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: violência doméstica e familiar na COVID-19.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Cartilha. 22 p. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/saude-mental-e-atencao->

psicossocial-na-pandemia-covid-19-violencia-domestica-e-familiar-na-covid-19.pdf>. Acesso em 10 jan.2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. 'Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva'. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. IV, n.3, p.513-531, nov. 1997-fev. 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência: um problema para a saúde dos brasileiro. In: **Impacto da violência na saúde dos brasileiros / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

MOURA, Solange Maria Sobottka Rolim de; ARAUJO, Maria de Fátima. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 1, pág. 44-55, março de 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 de dez. 2020.

NICODEMOS, Alessandra. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: : aspectos históricos e conceituais na defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, v. 12, n.24, p170–197, jul./dez.2020. Disponível em: <<https://seer.furg.br/rbhcs/article/view/11892>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula. **O sentido do silêncio dos professores diante da violência doméstica sofrida por seus alunos: uma análise do discurso**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24062006-064656/publico/tese.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2021.

PINO. Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o brasil contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 763-785, out. 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/24526/1/S0101-73302007000300007.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no brasil entre a colônia e o império. In PRIORE, Mary Del. (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In PRIORE, Mary Del. (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

REICHENHEIM, M. E.; HASSELMANN, M. H. & MORAES, C. L. Conseqüências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação. **Ciência & Saúde Coletiva**, 4(1): 109-123, 1999.

RISTUM, Marilena. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v.18, n.1, p.231-242, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 out.2020.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 65-93.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RONCIÈRE. Charles de La. A vida privada dos notáveis toscanos no limiar da Renascença. In: **História da vida privada 2, Da Europa feudal a Renascença**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. OLIVEIRA, Valéria Rezende de. **Proteção de crianças e adolescentes no contexto da pandemia da covid-19: consequências e medidas necessárias para o enfrentamento**. Brasília: IPEA. n.70. Mai.2020. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10041>>. Acesso em: 10 jan.2021.

SOROCABA. **CMDCA, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <<https://www.cmdcasorocaba.org.br/>>. Acesso em 30 out.2020

UNICEF. **Declaração Universal Dos Direitos Das Crianças, Unicef**. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em 11 dez.2020.

UNODC. United Nations Office on Drugs and Crime. **Brasil tem segunda maior taxa de homicídios da América do Sul, diz relatório da ONU**. Disponível em: <<https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2019/07/brasil-tem-segunda-maior-taxa-de-homicidios-da-amrica-do-sul--diz-relatrio-da-onu.html#:~:text=com%2056%2C8.-,No%20total%2C%20cerca%20de%201%2C2%20milh%C3%A3o%20de%20pessoas%20perderam,Brasil%20entre%201991%20e%202017.&text=Segundo%20o%20UNODC%2C%20em%202015%2C%20a%20pol%C3%ADcia%20no%20Brasil%20assassinou,Unidos%20e%2090%20na%20Jamaica>>. Acesso em: 01 nov.2020.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

WAQUIN, Bruna Barbieri; COELHO, Inocêncio Mártires; GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. A história constitucional da infância no Brasil à luz do caso do menino Bernardino. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 14, n. 1, p. 88-110, abr. 2018. ISSN 2238-0604. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1680>>. Acesso em: 15 dez.2020.

ANEXO - A



República Federativa do Brasil
Ministério da Saúde
Secretaria de Vigilância em Saúde

FICHA DE NOTIFICAÇÃO/ INVESTIGAÇÃO
INDIVIDUAL
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA, SEXUAL E/OU OUTRAS
VIOLÊNCIAS INTERPESSOAIS

Nº

Definição de caso: Considera-se violência como o uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Atenção: Em casos de suspeita ou confirmação de violência contra crianças e adolescentes, a notificação deve ser obrigatória e dirigida aos Conselhos Tutelares e autoridades competentes (Delegacias de Proteção da Criança e do Adolescente e Ministério Público da localidade), de acordo com o art. 13 da Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Esta ficha atende ao Decreto-Lei nº 5.099 de 03/06/2004, que regulamenta a Lei nº 10.778/2003, que institui o serviço de notificação compulsória de violência contra a mulher, e o artigo 19 da Lei nº 10.741/2003 que prevê que os casos de suspeita ou confirmação de maus tratos contra idoso são de notificação obrigatória.

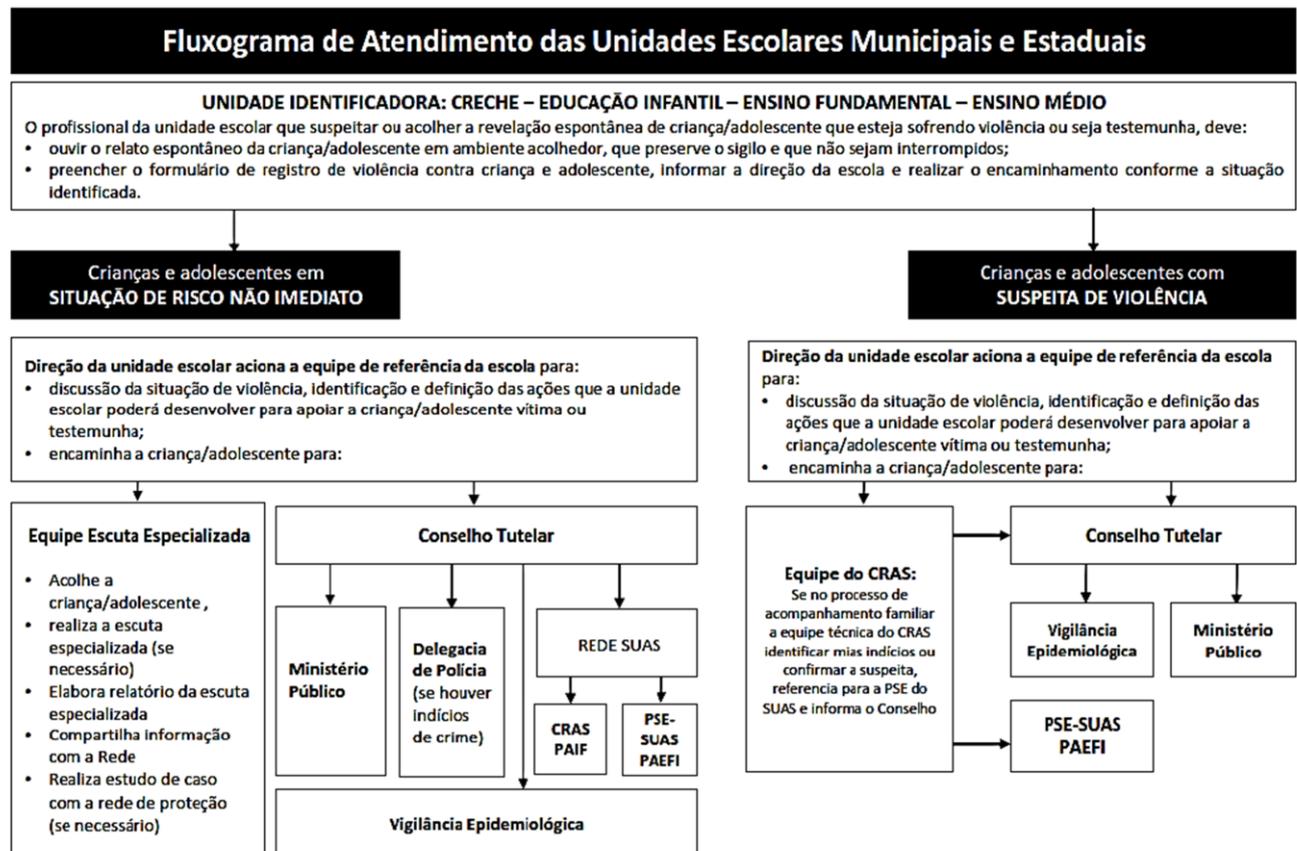
Dados Gerais	1 Data da Notificação	2 UF	3 Município de Notificação	Código (IBGE)
	4 Unidade de Saúde (ou outra fonte notificadora)	Código (CNES)		
	5 Data da Ocorrência do Evento	6 Hora da ocorrência (0 - 24 horas)		
Dados da Pessoa Atendida	7 Nome			8 Data de Nascimento
	9 Idade	10 Sexo	11 Gestante	
	12 Cor	13 Escolaridade		14 Ocupação
	15 Situação conjugal		16 Relações sexuais	
	17 Possui algum tipo de deficiência?		18 Número do Cartão SUS	
	19 Nome da mãe		20 UF	
	21 Município de residência		22 Bairro de residência	
	23 Logradouro (rua, avenida,...)		24 Número	
	25 Complemento (apto., casa, ...)		26 Ponto de Referência	
	27 CEP		28 (DDD) Telefone	
Dados da Ocorrência	29 Zona		30 País (se residente fora do Brasil)	
	31 Local de ocorrência		32 UF	
	33 Município de Ocorrência		34 Bairro de ocorrência	
	35 Logradouro de ocorrência (rua, avenida,...)		36 Número	
	37 Complemento (apto., casa, ...)		38 Zona de ocorrência	
	39 Ocorreu outras vezes?		40 A lesão foi autoprovocada?	
	41 Meio de agressão		42 Tipo de violências	

Violência doméstica, sexual e/ou outras violências interpessoais

SVS 28/06/2006

Ficha De Notificação/ Investigação Individual Violência Doméstica, Sexual E/Ou Outras Violências Interpessoais.
SINAN. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/folder/ficha_notificacao_violencia_domestica.pdf.

ANEXO - B



Fluxograma de Atendimento das Unidades Escolas Municipais e Estaduais. In: Protocolo De Atendimento À Criança E Adolescente, Seara – Sc, Novembro, 2020. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/342/arquivos/2012398_PROTOCOLO_DE_ATENDIMENTO_A_CRIANCA_E_ADOLESCENTE_VITIMAS_OU_TESTEMUNHAS_DE_VIOLENCIA.pdf.