

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E DESEMPENHO ESCOLAR:
DESAFIOS PARA O JUDICIÁRIO E PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Paulo Celso Pereira

Orientadora: **Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams**

São Carlos

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E DESEMPENHO ESCOLAR:
DESAFIOS PARA O JUDICIÁRIO E PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Paulo Celso Pereira

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

São Carlos

2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P429vd

Pereira, Paulo Celso.

Violência doméstica e desempenho escolar: desafios para o judiciário e para a educação especial / Paulo Celso Pereira. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

130 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Educação especial. 2. Rendimento escolar. 3. Inclusão escolar. 4. Crianças – violência doméstica. 5. Dificuldade de aprendizagem. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

“A criança é a nossa mais rica matéria-prima. Abandoná-la à sua própria sorte ou desassisti-la em suas necessidades de proteção e amparo é crime de lesa-pátria”.

(Tancredo Neves, 22/09/1983)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à orientadora Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, os ensinamentos acadêmicos, os ensinamentos para se fazer pesquisa e as lições de vida. Obrigado por acreditar em mim.

Aos amigos do LAPREV pela colaboração, em especial, a Fernanda Martins França e Karyne de Souza Augusto Rios. Aos Mestres em Educação Especial, Patrícia Geórgia Brancalhona e Ricardo da Costa Padovani pela contribuição.

Agradeço ao Dr. André Ruete o apoio e as sugestões para este trabalho.

Ao Juiz de Direito, Dr. Júlio César Spoladori Dominguez por acreditar na minha capacidade de conciliar trabalho e estudo.

Ao Promotor de Justiça, Dr. José Américo Ceron, pela assessoria jurídica.

Meus agradecimentos para: sr. Avelino José Claro, sra. Elza Fátima P. Zotesso e Sueli Pereira da Silva, funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, pela atenção e colaboração.

Por fim, meu agradecimento especial a todos os participantes: crianças, mães e educadoras pela pronta aceitação em participar da pesquisa.

RESUMO

A violência doméstica tem como vítimas preferenciais crianças, bem como, as mulheres, os idosos e os incapacitados. A criança pode ser vítima direta ou indireta (no caso de estar exposta à violência conjugal) do referido fenômeno. A criança maltratada pode ter danos em seu desenvolvimento cognitivo e apresentar declínio no rendimento escolar. Os objetivos desse estudo foram: a) caracterizar o desempenho escolar das crianças vitimizadas atendidas no Fórum Judicial (*Estudo 1*) e b) identificar as concepções dos professores e dos diretores de escola sobre violência doméstica e inclusão escolar (*Estudo 2*). Participaram do *Estudo 1*, 20 crianças vitimizadas, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, que foram comparadas, quanto ao desempenho escolar, com seus pares da mesma sala de aula, mesmo sexo e mesma faixa etária, mas sem histórico de violência em casa e suas respectivas mães. No *Estudo 2*, participaram 18 professoras e 10 diretoras de escola. As crianças responderam a três instrumentos: Teste de Desempenho Escolar (TDE), Inventário de Estilos Parentais (IEP) e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Escala Especial). As mães responderam a uma entrevista e preencheram a Escala de Táticas de Conflitos Revisada (CTS-2). As crianças também apresentaram para análise o caderno escolar. As professoras e diretoras das escolas responderam a uma entrevista. As professoras também apresentaram o Boletim Escolar e deram sua opinião sobre o desempenho escolar das crianças participantes. De modo geral, os resultados indicaram que as crianças vitimizadas têm um desempenho acadêmico inferior quando comparadas com o grupo controle; com exceção do Teste de Raven, com resultados similares para ambos os grupos. De acordo com as professoras, as crianças maltratadas têm desempenho acadêmico inferior em relação a seus pares, além de problemas de disciplina e comportamento agressivo. Os resultados da CTS-2 indicaram que a maioria das crianças vitimizadas estava exposta à violência conjugal, na maioria dos casos a vítima era a mãe da criança. As professoras e as diretoras de escola demonstraram possuir algumas noções sobre violência doméstica. Com relação à inclusão escolar, os profissionais revelaram conhecimentos superficiais, bem como se mostraram resistentes a tal movimento.

Palavras-chave: violência doméstica; desempenho escolar; inclusão escolar.

ABSTRACT

Children, as well as women, the elderly and the disabled, are the preferential victims of violence. The child can be a direct or indirect victim of such phenomenon (as in the case of children exposed to marital violence). Child maltreatment damages cognitive development and may be responsible for declines in academic performance. The aims of this study were: a) to characterize the school performance of victimized children referred to the Judicial System (*Study 1*), and b) to identify teachers and school principals' views on domestic violence and inclusionary practices (*Study 2*). Twenty victimized children have participated in *Study 1* (ten male and ten female), whose school performance were compared to their peers of the same classroom, gender, age, but without a history of family violence. Eighteen teachers and ten school principals participated of *Study 2*. Children from both groups were given three instruments: The Academic Performance Test, Parenting Styles Inventory and Raven's Progressive Matrices Test. The children gave samples of their notebook production. Children's mothers answered a family interview and the Revised Conflict Tactics Scales (CTS-2). Teachers and school principals also took part of an interview. Teachers' report cards were analyzed and teachers offered their impressions on student's academic performance. Results generally indicated inferior academic performance by the victimized children, when compared with their matched group, in spite of similar results in the Raven's Test for both groups. According to teachers, victimized children had inferior academic performance in relation to their non-victim peers, having in addition, more behavioral problems and aggressive behaviors. CTS-2 results indicated that most of the victimized children were exposed to marital violence; in most cases, the target of violence was the child's mother. The teachers and school principals demonstrated to have notions about domestic violence. In regards to school inclusion, their knowledge was found to be superficial. In addition, teachers showed some reservations about adopting inclusionary practices.

Key-words: domestic violence; school performance; inclusionary practices.

SUMÁRIO

Introdução	01
Violência Doméstica	01
Inclusão Escolar.....	12
Objetivos	16
Estudo 1	17
Objetivo	17
Método	17
Triagem dos participantes.....	17
Participantes	18
Local, Materiais e Instrumentos	19
Procedimento	24
Resultados	27
Caracterização dos Participantes	27
Dados sobre Violência Doméstica.....	38
Resultados da Escala de Táticas de Conflito Revisada – CTS-2.....	40
Resultados do Inventário de Estilos Parentais – IEP	45
Resultados das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Escala Especial).....	47
Indicadores do Desempenho Escolar.....	48
Boletim Escolar	53
Resultados do Teste de Desempenho Escolar – TDE	55
Caderno de atividades escolares	57
Fatores de Risco versus Desempenho Escolar	58
Discussão	62
Estudo 2	75
Objetivo	75
Método	75
Participantes	75
Local, Materiais e Instrumentos	75
Procedimento	76

Resultados	77
1) Concepções sobre violência doméstica	77
2) Casos de violência doméstica na escola	79
a) Modalidades	79
b) Meios de Identificação	80
c) Atuação no caso.....	81
3) Procedimentos que a escola deveria adotar para atender a criança vitimizada.....	82
4) Opiniões sobre o desempenho escolar da criança que sofre violência doméstica	84
5) Considerações sobre crianças com necessidades especiais de ensino.....	85
6) Crianças vitimizadas como “aluno com necessidades educacionais especiais”.	86
7) Conhecimento sobre Inclusão Escolar	87
a) Discussão do tema na escola	87
b) Considerações e opiniões sobre a inclusão	88
c) Crianças que devem ser incluídas.....	89
Discussão	91
Considerações Finais	97
Referências	101
Anexos.....	109

LISTA DE TABELAS

Estudo 1

Tabela 1: Idade e Série cursada pelas crianças participantes (Grupo A e Grupo B).....	28
Tabela 2: Caracterização das famílias participantes - Grupo A	29
Tabela 3: Caracterização das famílias participantes - Grupo B.....	34
Tabela 4: Comparação de dados demográficos das famílias dos Grupos A e B	36
Tabela 5: Indicadores de Violência Doméstica (Grupo A)	39
Tabela 6: Resultados estatísticos da violência conjugal apresentada na CTS-2 (GA)	42
Tabela 7: Distribuição de freqüência do IEP - Práticas Parentais Paternas: GA e GB	46
Tabela 8: Distribuição de freqüência do IEP - Práticas Parentais Maternas: GA e GB	47
Tabela 9: Distribuição de freqüência do “Teste de Raven” para os Grupos A e B	47
Tabela 10: Resultados estatísticos dos percentis do Teste de Raven (GA e GB).....	48
Tabela 11: Distribuição conjunta das respostas fornecidas por mães e professoras para o Grupo A. Destaque para as opiniões discordantes.	49
Tabela 12: Distribuição conjunta das respostas fornecidas por mães e professoras para o Grupo B. Destaque para as opiniões discordantes.....	49
Tabela 13: Avaliação das mães (GA e GB) em relação às Notas Escolares dos filhos.....	50
Tabela 14: Rotina Escolar da criança segundo a concepção das Mães (GA e GB)	51
Tabela 15: Participação das mães na Vida escolar da criança.....	52
Tabela 16: Distribuição de freqüências do conceito de Português para o GA e GB.....	54
Tabela 17: Distribuição de freqüências do conceito de Matemática para o GA e GB	54
Tabela 18: Resultados obtidos com o Teste de Desempenho Escolar – TDE.....	55
Tabela 19: Nível de elaboração da escrita das crianças: Grupos A e B	58

Tabela 20: Fatores de risco presentes no Grupo A e no Grupo B	59
---	----

Estudo 2

Tabela 1: Modalidades de violência doméstica constatada	79
---	----

Tabela 2: Meios de identificação dos casos de violência doméstica na escola	80
---	----

Tabela 3: Procedimentos que a escola poderia adotar	83
---	----

Tabela 4: Concepções sobre crianças com necessidades especiais de ensino	86
--	----

Tabela 5: Opiniões sobre crianças que devem ser incluídas.	89
---	----

LISTA DE FIGURAS

Estudo 1

Figura 1: Porcentagem média de violência conjugal apresentada na CTS-2 para o GA.....	41
Figura 2; Porcentagem média de violência conjugal apresentada na CTS-2 para o GB.....	43
Figura 3: Porcentagem de itens de Negociação apresentados na CTS-2 para GA e GB.....	43
Figura 4: Pontuação total de Intensidades da violência conjugal na CTS-2: GA e GB.....	45
Figura 5: Avaliação das mães sobre as dificuldades do filho na escola.....	51
Figura 6: Box Plot do TDE (Escrita, Aritmética, Leitura e EBT) para GA e GB.....	57

Estudo 2

Figura 1: Concepções sobre violência doméstica.....	78
Figura 2: Atuação das educadoras nos casos de violência doméstica constatados por elas na escola	81
Figura 3: Opiniões sobre o desempenho escolar da criança vitimizada.....	84
Figura 4: Opiniões das participantes (professoras e diretoras de escola) sobre crianças vitimizadas como “alunos com necessidades educacionais especiais”.....	87
Figura 5: Opiniões sobre inclusão escolar.....	88

INTRODUÇÃO

O tema violência está sendo muito discutido no Brasil e no mundo. No cenário nacional fala-se na violência urbana, que se traduz nas condutas criminosas que assolam o país de Norte a Sul. No cenário internacional a preocupação atual é com o terrorismo. Assim, parece que a violência é um assunto contemporâneo. No entanto, considerando a trajetória do homem, pode-se dizer que o comportamento agressivo sempre fez parte das relações humanas, podendo estar presente em qualquer relacionamento interpessoal.

A história da humanidade, da Antiguidade à Idade Contemporânea, da barbárie à civilização, é marcada por episódios de violência (guerras, batalhas, etc.). Até mesmo na literatura de cunho religiosa a conduta violenta está presente na origem do homem e da família, como o homicídio praticado por Caim contra o seu irmão Abel. Portanto, a violência, enquanto uma manifestação de comportamento é uma questão que permeia a condição humana. Fala-se na violência internacional, violência no campo, violência urbana, violência na escola, violência no trânsito e violência doméstica, entre outras. O presente trabalho se propõe a abordar a violência que ocorre no interior dos lares, a violência doméstica.

Violência Doméstica

Embora um paradoxo, o lar, considerado pela sociedade como um local seguro e de proteção (Brino, 2002), pode ser um espaço de violência, de práticas agressivas dos pais em relação aos filhos, dos cônjuges entre si, etc. O comportamento agressivo no ambiente familiar pode ocorrer de forma tão insidiosa a ponto de causar ferimentos e até mesmo a morte da vítima (Schraiber, D'Oliveira, França-Junior, & Pinho, 2002).

Na década de sessenta, o Dr. C. Henry Kempe e colaboradores revelaram para a América do Norte essa forma de violência oculta no interior dos lares: a violência contra a criança praticada por pais e/ou cuidadores (Kempe, Silverman, Steele, Droegemueller, & Silver, 1962).

O conhecimento científico produzido até agora permite afirmar que a violência doméstica é um fenômeno que não distingue classe social, raça, nível sócio-econômico, nem credo religioso (Saffioti, 1997), afetando famílias em qualquer sociedade humana.

Em várias partes do mundo a violência na família tem sido a causa de doenças e até de morte de crianças, adolescentes e mulheres. Os estudos indicam que, no mundo todo, a violência doméstica chega a atingir proporções epidêmicas (Williams, 2001).

Na década de oitenta a sociedade brasileira começa a buscar respostas para a questão da violência doméstica, por meio de pesquisas, estudos e prestação de serviços. São fundados: o Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos na Infância (Crami), em 1985, na cidade de Campinas e a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia), em 1988, no Rio de Janeiro (Gonçalves, Ferreira, & Marques, 1999). Estes serviços visam, basicamente, atender as crianças vítimas de violência. Cabe citar ainda a criação do Conselho Tutelar e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, surgidos a partir do E.C.A. - Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

O ordenamento jurídico brasileiro possui uma das leis mais avançadas do mundo para proteger, assegurar e defender os direitos da criança e do adolescente, trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal Nº 8.069, de 13/07/90 (Brasil, 1990).

Ao elaborar o Estatuto da Criança e do Adolescente – E.C.A. (Brasil, 1990), o legislador adotou a Teoria da Proteção Integral, colocando a criança e o adolescente

como sujeitos de direitos e alterando radicalmente as relações jurídicas afetas à infância e juventude (Cury, Garrido, & Marçura, 2000). O Estatuto da Criança e do Adolescente consagra para a infância e juventude os direitos fundamentais prescritos no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (Moraes, 2004).

Para atender e proteger as mulheres agredidas são criadas, ainda na década de oitenta, as Delegacias de Defesa da Mulher (DDM). Também em defesa da mulher, nos últimos vinte anos surgiram outros serviços para atendê-la, como as casas-abrigo e os centros de referência multiprofissionais, que têm sua atenção voltada, principalmente, para as mulheres vítimas de violência física e/ou sexual praticada pelo parceiro ou pelo ex-parceiro (Schraiber, et al., 2002).

A Constituição Federal (Brasil, 1989), não só dispõe sobre a proteção para a infância e juventude, como amplia os direitos da mulher, como exemplos: o artigo 5º, I disciplina que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição, e o artigo 226, § 5º, dispõe que direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher (Moraes, 2004).

Embora timidamente, leis recentes estão ampliando os direitos da mulher. Por exemplo, o Novo Código Civil Brasileiro, Lei Nº 10.406, de 10/01/02 (Brasil, 2003) e a Lei Nº 11.106, de 28/03/05 (Brasil, 2005), que entre outras alterações no Código Penal, modificou a redação dos seus artigos 215 e 216, retirando a expressão preconceituosa “mulher honesta”. O Brasil tem ratificado tratados internacionais que visam à proteção da criança, do adolescente e da mulher (Moraes, 2004).

Mesmo com os serviços existentes e com o amparo da legislação, estima-se (não existem dados precisos) que a violência doméstica esteja presente em nossa sociedade, atingindo grande número de famílias. Segundo Brino (2002), os dados nacionais sobre a

ocorrência de violência e maus tratos são escassos e, geralmente, examinam amostras muito específicas.

Os números alarmantes de ocorrências de violência doméstica e sua perpetuação são explicados, basicamente, pela transmissão do comportamento agressivo de geração para geração (Azevedo & Guerra, 1989). Embora referido fenômeno receba diferentes denominações (Gomide 2003), é comumente descrito por transmissão intergeracional da violência (Guille, 2004). É comum o pai que agride seu filho relatar que foi abusado na sua infância (Padilha & Williams, 2004; Guille, 2004).

A agressão que acontece no contexto familiar atinge os idosos, as crianças e os cônjuges de ambos os sexos, sendo a vítima mais comum neste último caso, a mulher. A violência doméstica ocorre por meio de uma das seguintes modalidades: 1) violência física, refere-se aos castigos corporais geralmente associados à punição ou disciplina da criança, é o abuso físico propriamente dito, o qual inflige castigos cruéis e/ou produz ferimentos; 2) violência psicológica (também designada “tortura psicológica”), é uma modalidade de agressão difícil de ser detectada, dada sua subjetividade, pois ocorre por meio de humilhações, ameaças, rejeição, exploração, etc., comumente está presente em todas as outras modalidades de violência intrafamiliar; 3) violência sexual, quando o abuso visa à participação da criança em qualquer ato ou jogo libidinoso praticado por um adulto. A negligência, propriamente dita, também é reconhecida como uma outra modalidade de violência, que se dá por uma falha dos pais ou responsáveis com relação aos cuidados básicos com uma criança, tais como: assistência, saúde, afeto, alimentação, respeito e educação (Azevedo & Guerra, 1989, Maldonado, 2003). Vale dizer ainda que é muito comum a co-morbidade, ou seja, a vítima pode sofrer mais de uma modalidade de abuso ao mesmo tempo (Brino, 2002).

A violência intrafamiliar também pode receber a denominação de abuso. Para Azevedo e Guerra (1989), na definição de abuso físico é preciso levar em consideração quatro elementos: 1) a intenção do agente; 2) o efeito do ato sobre quem o recebeu; 3) o julgamento de valor de um observador e 4) a fonte do critério para o julgamento.

A maneira como os pais orientam e educam seus filhos, mais precisamente, as práticas educativas parentais, que no seu conjunto recebem a denominação de estilos parentais (Gomide, 2003), tornou-se objeto de apreciação quando se estuda a violência que ocorre dentro dos lares. Para Veltman e Browne (2001), a identificação dos estilos parentais pode ser o caminho para a compreensão dos efeitos que a violência doméstica produz na criança. Ainda, segundo esses autores, pais que abusam de seus filhos, em geral, apresentam um estilo parental autoritário (com uso da punição e do castigo) e/ou negligente (não respondendo às necessidades básicas da criança). Barnett (1997), diz que uma característica do agressor é a falta de habilidade parental na educação do filho.

Padilha e Williams (2004), tecem considerações sobre o comportamento dos pais que abusam de seus filhos e das conseqüências de cada modalidade de abuso para a criança. Segundo essas autoras, pais que cometem abuso contra seus filhos tendem a apresentar práticas educativas punitivas.

A criança pode ser atingida pela violência doméstica de duas maneiras: direta e indireta. Maldonado (2003) menciona em seu estudo as duas formas. Quando a criança é alvo da agressão, em qualquer das modalidades de abuso (físico, psicológico, sexual e negligência) é considerada vítima direta. Se estiver exposta a cenas de agressão entre os pais (violência conjugal), será considerada vítima indireta.

Com relação à violência conjugal, os estudos indicam que na grande maioria dos casos, a vítima é a mulher, denunciando a discriminação e o desrespeito para com esta,

sinal de que nossa sociedade mantém uma visão patriarcal da família e ainda valoriza o comportamento agressivo do homem (Padovani & Williams, 2002).

Ainda em relação à violência conjugal, Schraiber, et al. (2002) comentam que os estudos populacionais indicam que a probabilidade de a mulher ser agredida por pessoas próximas, como parceiros e familiares, é maior do que ser agredida por estranhos. Os autores também argumentam que a violência física praticada pelo parceiro atinge cerca de 20% a 50% das mulheres ao redor do mundo, ao menos uma vez na vida.

A criança que sofre violência em casa tem seu desenvolvimento prejudicado. Os efeitos negativos da exposição (direta e/ou indireta) à violência intrafamiliar podem ser observados no funcionamento cognitivo e emocional e na vida escolar e social; enfim, podendo prejudicar a saúde geral (Wolfe, Crooks, Lee, McIntyre-Smith, & Jaffe, 2003).

Portanto, a violência doméstica deixa seqüelas na saúde mental da criança. Os sintomas citados com mais freqüência na literatura são: comportamento agressivo, falta de motivação (interesse), isolamento, depressão, baixo desempenho escolar, ansiedade e dependência (Brancalhone, Fogo, & Williams, 2004; Ferreira & Marturano, 2002).

Com relação ao declínio do desempenho escolar da criança que sofre violência doméstica, fala-se em: dificuldades de aprendizagem, pouco aproveitamento, evasão escolar, repetência, falta de motivação, necessidade de educação especial (Brancalhone, et al., 2004).

A revisão da literatura¹ sobre *violência doméstica*, dos últimos dez anos, revela a existência de muitas publicações no Brasil e no exterior. No entanto, quando se busca a associação entre esse tema e *desempenho escolar*, o volume de pesquisas se restringe.

¹ Sites: <http://www.scielo.br/>
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>
<http://www.google.com.br/>

Palavras-chaves: violência doméstica e desempenho escolar

Veltman e Browne (2001), realizaram uma análise dos estudos sobre violência doméstica produzidos nas últimas três décadas e constataram que a maioria deles mostra que a criança maltratada tem: atraso no desenvolvimento cognitivo (intelectual) e atraso na linguagem. Os autores também constataram que, em 91% dos estudos, as crianças vítimas de abuso em casa apresentam baixo potencial quanto ao desempenho escolar e, freqüentemente, estão em classe de instrução especial.

Segundo Veltman e Browne (2001), é preciso mais pesquisas nessa área, pois os estudos analisados não permitem a generalização dos resultados para outras partes do mundo, uma vez que, 91% foram realizados na América do Norte (88% nos Estados Unidos e 3% no Canadá) e 26% deles não usaram grupo controle. Os autores sugerem a realização de estudos longitudinais. Sugerem também o treinamento dos professores e a criação de programas de prevenção (prevenção primária) nas escolas. Para Veltman e Browne (2001), a violência doméstica é um assunto bastante complexo pelo fato da criança raramente ser vítima de um único tipo de violência, bem como por geralmente estar associada a problemas sócio-econômicos.

Leiter e Johnsen (1997), realizaram um estudo longitudinal, no qual associaram baixo desempenho escolar com negligência e maus tratos na infância. Os resultados mostraram que os maus tratos têm uma correlação estatisticamente significativa com o declínio no desempenho acadêmico, correlação esta que pode variar com a intensidade e severidade da violência doméstica. Dentre outros fatores ligados ao rendimento escolar, as crianças vítimas apresentam: repetência, evasão e necessidade de educação especial. Mesmo com a confirmação da hipótese, esses autores, entendem que ainda há aspectos obscuros que precisam ser pesquisados, tais como: a intensidade dos maus tratos e o acúmulo de fatores adversos, dentre outros.

Eckenrode, Laird e Doris (1993), citados por Leiter e Johnsen (1997), fizeram um estudo com um grupo de crianças com relato substancial de maus tratos, pareando-o com um outro grupo de crianças do mesmo sexo, escola, série, vizinhança e, quando possível, da mesma classe, mas sem relato de maus tratos. Houve controle entre os grupos quanto à idade e recebimento de assistência pública. As crianças maltratadas tiveram resultados significativamente inferiores nos testes padronizados de leitura e de matemática, como também, problemas de disciplina. Em comparação ao grupo controle, as crianças negligenciadas apresentavam maior probabilidade de ter baixo rendimento escolar e as que sofreram abuso físico tinham maior possibilidade de ter problemas de disciplina. Já com relação às vítimas de abuso sexual, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos.

Wolfe, et al. (2003), fizeram uma meta-análise para avaliar um grande número de pesquisas tratando dos efeitos da exposição de crianças à violência doméstica. A proposta dos autores visava incluir, dentre diversos efeitos, aqueles relacionados à educação e cognição, no entanto, não foram encontrados estudos suficientes para fazer a referida inclusão. Mas, os autores concluíram que há fortes razões teóricas para supor que a exposição à violência doméstica tem impacto sobre a cognição e aprendizagem, fazendo-se necessário mais pesquisas que abordem essa associação, pois a carência de estudos ainda não permite conclusões nessa área.

Quanto à literatura nacional, o estudo de Brancalhone, et al. (2004), avaliou o desempenho acadêmico de crianças expostas à violência conjugal, portanto, vítimas indiretas da violência doméstica. Nesse trabalho, referidos autores e Brancalhone (2003) avaliaram o desempenho acadêmico de quinze crianças expostas à violência conjugal (Grupo A), pareando-as com crianças da mesma sala de aula, do mesmo sexo e mesma

faixa etária, mas não expostas à violência conjugal (Grupo B). Foram coletados dados com as mães e com as professoras. Aquelas responderam a uma entrevista e a Escala de Táticas de Conflito Revisada – CTS-2 (Straus, Hamby, Boney-McCoy, & Sugarman, 1996), estas forneceram o Boletim Escolar dos participantes e preencheram a Escala de Avaliação da Performance Acadêmica – EAPA (DuPaul, Rapport, & Perriello, 1991). Com as crianças de ambos os grupos, a primeira autora utilizou o Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994). Com exceção dos dados da EAPA, não houve diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nos demais resultados obtidos (Teste de Desempenho Escolar, Boletim Escolar e avaliação das mães quanto ao rendimento escolar de seus filhos).

Quanto aos resultados conflitantes, Brancalhone, et al. (2004) e Brancalhone (2003) levantaram a hipótese de que o conhecimento dos professores sobre quais eram as crianças expostas à violência conjugal contaminou sua avaliação a respeito delas, subestimando, portanto, o desempenho escolar deste aluno. Os autores, adicionalmente, alertam sobre a probabilidade da profecia auto-realizadora e suas implicações para a educação.

O estudo de Brancalhone, et al. (2004) faz uma reflexão sobre as conseqüências da violência doméstica no desempenho escolar da criança, bem como a respeito da visão que os educadores têm da criança vítima da violência intrafamiliar. O trabalho permite ainda a consideração de que o fenômeno em questão é bastante complexo, necessitando, portanto, de mais estudos nessa área.

Ferreira e Marturano (2002), realizaram um estudo no qual associaram ambiente familiar, rendimento escolar pobre e problema de comportamento. Frente à demanda de crianças encaminhadas para atendimento psicológico com queixa de rendimento escolar

pobre, os participantes selecionados foram divididos em dois grupos: Grupo 1: crianças sem problema de comportamento e Grupo 2: crianças com problema de comportamento. O critério para compor os grupos foi os escores obtidos com a Escala Comportamental Infantil A2 - ECI, de Rutter (1967) e adaptada por Graminha (1994), versão para pais e a indicação de problemas de conduta. O estudo teve como objetivo a correlação entre baixo desempenho escolar, problemas de comportamento e características do ambiente familiar. Para conhecer as características do ambiente familiar foram utilizados três instrumentos: Escala de Eventos Adversos - EEC, Inventário de Recursos do Ambiente Familiar - RFV, ambos de Marturano (1999) e também a Entrevista para Esclarecimento da Queixa - EEQ.

Os resultados obtidos com os instrumentos utilizados por Ferreira e Marturano (2002), indicaram diferenças, estatisticamente significativas, entre os grupos. O Grupo 2 (com problemas de comportamento) apresentava mais condições adversas no ambiente familiar e problemas nas relações parentais em relação ao Grupo 1 (sem problemas de comportamento). Essa mesma diferença foi verificada em todas as situações adversas analisadas no estudo. Quanto aos recursos facilitadores (apoio, suporte, estímulos, etc.) existentes no ambiente familiar, sua presença era significativamente maior para o Grupo 1. As autoras discutem os resultados levando em consideração o acúmulo de condições adversas no contexto familiar, analisando seus efeitos na criança, na família e na escola.

Seguindo uma tendência recente em pesquisa, Ferreira e Marturano (2002) incluíram no estudo, não só condições adversas, mas também os recursos facilitadores do desenvolvimento psicossocial. Os estudos recentes que abordam contextos de risco para o desenvolvimento da criança revelam uma tendência para analisar não só as condições adversas do ambiente familiar e social, mas também os fatores de proteção.

Os fatores de proteção e a resiliência permitem considerar que, mesmo vivendo sob condições adversas, de vulnerabilidade, a criança pode ter desenvolvimento normal. Os fatores de proteção podem estar presentes na família (irmãos, avós, religião, etc.), na comunidade (amigos, professores e escola) e no próprio indivíduo (Werner, 1998).

Para Veltman e Browen (2001), a criança vitimizada pode ter apoio no contexto escolar, desenvolvendo sentimentos de otimismo e um relacionamento seguro e positivo com adultos e com seus pares. Assim, a escola possui um importante papel no processo de desenvolvimento da criança, tanto para a aprendizagem, como para a socialização (Lisboa & Koller, 2004). Nesse sentido, o contexto escolar, como o ambiente familiar devem ser considerados na sua interação com as características individuais da criança, como preconiza o modelo eco-sistêmico defendido por Urie Bronfenbrenner (Lisboa & Koller, 2004; Pamplim, 2005). Dessa maneira, tanto o sucesso como o fracasso escolar, podem ser explicados não apenas levando em consideração as características do aluno, mas de sua própria família e da escola (Lisboa & Koller, 2004).

Segundo a revisão da literatura nacional, os estudos que abordam a questão do desempenho escolar indicam que a escola exerce um papel importante na performance do aluno, para o sucesso ou para o fracasso (Rosemberg, 1981; Santos, 2002). O estudo de Santos (2002) mostrou que alunos com uma história de vida marcada por situações adversas tendem a viver experiências negativas na escola. Segundo a autora, a escola, como contexto ambiental mais amplo, pode ser um fator de risco ou de proteção para a criança. Rosemberg (1981), pesquisou a associação entre origem social e rendimento escolar (expresso em notas, aprovação/reprovação e evasão). Seu estudo encontrou uma forte associação entre esses fatores e destacou a influência dos aspectos intra-escolares na determinação do fracasso, ou sucesso das crianças oriundas das classes populares.

Considerando que os estudos indicam que a escola pode ser um fator de risco ou de proteção para a criança e, considerando também que o trabalho de Brancalhon, et al. (2004), faz um alerta quanto ao preconceito das professoras com relação às crianças expostas à violência conjugal, sugerindo o risco da profecia auto-realizadora, o presente estudo pretende, além de conhecer a opinião dos professores a respeito do desempenho escolar da criança vítima da violência doméstica, investigar também suas concepções, bem como dos diretores de escola sobre esse fenômeno e suas possíveis implicações na aprendizagem e no contexto educacional.

O sistema educacional brasileiro está voltado para a discussão, bem como para a implantação da inclusão escolar (Marquezine, et al., 2003). Diante dessa atual realidade escolar, ao falar com os educadores a respeito da associação entre violência doméstica e desempenho escolar e ouvir deles a concepção que possuem sobre o rendimento escolar da criança vítima da violência intrafamiliar, procurar conhecer também o que pensam e como vêem o movimento de inclusão escolar e social.

Inclusão Escolar

A Integração Escolar de indivíduos com necessidades educacionais especiais foi um movimento iniciado na década de setenta, que passou a sofrer sérias críticas por não estar cumprindo seus objetivos e por ter se tornado um processo de mera colocação de pessoas com deficiência na mesma escola freqüentada por indivíduos não deficientes. Em resposta às críticas, surge na década de oitenta a idéia da Educação Inclusiva, que se consolida nos anos noventa (Mendes, 2002).

A inclusão é um movimento mundial cujos princípios norteadores passaram a ser, amplamente discutidos após dois eventos internacionais: a Conferência Mundial de

Educação para Todos, que foi realizada em Jontiem na Tailândia, 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco, em 1994. Dos referidos eventos foram criados os seguintes documentos, respectivamente, a Declaração de Jontiem e a Declaração de Salamanca (Oliveira & Leite, 2000).

Os princípios da inclusão na esfera da Educação, em consequência, na Educação Especial, estão pautados no movimento denominado Inclusão Social que visa construir uma sociedade democrática e justa. Assim, a inclusão escolar mostra-se como um novo paradigma que tem como principal valor o Princípio da Igualdade, garantindo a todos, independentemente das diversidades, as mesmas oportunidades, bem como a conquista da cidadania (Aranha, 2000).

A esse novo paradigma que a inclusão escolar propõe, se interpõe o conceito de necessidades educacionais especiais. Por conta da Declaração de Salamanca, houve uma ampliação do referido conceito que passou a abranger todas as crianças que não estejam conseguindo, por qualquer motivo, se beneficiar com a escola (Araújo & Del Prette, 2001). Assim sendo, abandona-se a terminologia “indivíduo portador de deficiência” e passa a ser usada a expressão “indivíduo com necessidades educacionais especiais”.

Essa expressão: “necessidades educacionais especiais - nee”, engloba não apenas alunos com distúrbio de aprendizagem em razão de fatores orgânicos, como também aqueles com dificuldade de aprendizagem por conta de fatores psicossociais (Del Prette, 2001). Assim, os educadores precisariam receber capacitação para trabalhar e identificar esses alunos e aqueles com problemas emocionais e comportamentais.

O movimento de inclusão começou a ser discutido em nosso país na década de oitenta. O Brasil possui leis que dão amparo legal ao referido movimento: 1) a nova Lei

de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal Nº 9394/96) (Brasil, 1996), artigo 4º, III diz: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino”; 2) a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1989), que no seu artigo 208 diz: “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e 3) Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069/90) (Brasil, 1990), que dispõe no seu artigo 54, III: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Araújo & Del Prette, 2001).

Mesmo com as conquistas legislativas, com as metas fixadas pelo Brasil após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia e com a ênfase nas discussões sobre teorias e práticas inclusivas depois da Declaração de Salamanca (1994), a inclusão ainda é um tema polêmico divergindo opiniões de educadores e estudiosos. As divergências revelam resistência para rever práticas arraigadas, mostram também que para assumir mudanças de paradigma além de leis e declarações pertinentes são necessários interesse e vontade do Poder Público e da Sociedade Civil. Enquanto isso não ocorre a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais permanece fora da escola (Mendes, 2002).

A reflexão sobre a inclusão escolar ilustra o momento pelo qual passa o sistema educacional brasileiro, momento esse que pressupõe a discussão quanto à terminologia atual sobre alunos com necessidades educacionais especiais, a qual inclui crianças com distúrbio (fatores orgânicos) e com dificuldade (fatores psicossociais) de aprendizagem, sendo que nesta categoria, ao que parece, pouco comentada, se enquadram as crianças vítimas da violência intrafamiliar. Considera-se, tal reflexão necessária ao se pretender desenvolver, na atual conjuntura educacional, uma pesquisa no ambiente escolar, com o

objetivo de caracterizar o rendimento escolar da criança que sofre violência em casa (direta e/ou indireta) e identificar quais as concepções dos professores e dos diretores de escola sobre violência doméstica e inclusão escolar.

A associação entre desempenho escolar e violência doméstica é um importante tema de pesquisa, pois tais aspectos representam questões essenciais na vida de muitas crianças, interessando, portanto, aos profissionais da Educação Especial e Educação, bem como à Psicologia Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Jurídica, enfim para todos que procuram respostas para o atendimento adequado às vítimas da violência que ocorre no interior dos lares. Portanto, se faz necessário, considerando o número preocupante de vítimas da violência intrafamiliar, pesquisas que mostrem os reflexos desse fenômeno no rendimento escolar da referida criança (Assis, 2002).

É fundamental a produção de mais estudos que enfoquem o desempenho escolar da criança vitimizada, não só em razão da complexidade da violência doméstica, mas para compreender a concepção dos educadores a esse respeito e para pensar na escola não apenas como um local de aprendizagem, mas também de socialização (Lisboa & Koller, 2004), reconhecendo seu importante papel de agente comunitário, um papel que desenvolva programas de prevenção, diagnosticando fatores de risco na população que atende e promovendo programas de prevenção (Hernandez-La Cruz, 1999).

OBJETIVOS

1) Caracterizar o desempenho escolar de crianças encaminhadas ao Fórum de uma cidade de porte médio do estado de São Paulo, na condição de vítima da violência doméstica, seja de maneira direta e/ou indireta – **ESTUDO 1**.

2) Identificar a concepção dos professores do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e dos diretores de escola sobre: **a)** violência doméstica; **b)** desempenho escolar da criança vítima do referido fenômeno e **c)** inclusão escolar – **ESTUDO 2**.

ESTUDO 1: CARACTERIZAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR DA CRIANÇA VÍTIMA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

OBJETIVO

Caracterizar o desempenho escolar de crianças encaminhadas ao Fórum de uma cidade de porte médio do estado de São Paulo, na condição de vítimas da violência doméstica seja de maneira direta (alvo do abuso) e/ou indireta (exposição à violência).

MÉTODO

Triagem dos Participantes

Para a triagem dos participantes do Grupo A (GA) o pesquisador consultou o arquivo do Setor Técnico de Psicologia do Fórum¹ (sede de Circunscrição Judiciária) da cidade de Catanduba e selecionou, de acordo com os critérios de: idade (7 a 10 anos), estar na escola (primeiro ciclo do Ensino Fundamental) e residir com a família (podendo ser esta monoparental), 20 crianças atendidas no referido setor em razão de ação judicial em que figuravam como vítimas da violência doméstica. As mães das crianças que preenchiam os critérios para a inclusão nesse grupo foram convidadas a participar da pesquisa e a autorizar a participação de seu filho. Nesse contato as mães ofereciam dados sobre a situação escolar do filho.

Com as informações escolares (nome da escola e série que estava cursando) das crianças do GA, foi solicitado à direção das escolas freqüentadas por estas, a indicação de crianças da mesma classe, mesmo sexo, idade aproximada e sem histórico conhecido

¹ O Setor Técnico de Psicologia dos Fóruns do estado de São Paulo, mediante determinação judicial, atua em ações judiciais referentes aos direitos e deveres da criança e do adolescente, realizando, basicamente, avaliação e acompanhamento psicológico.

de encaminhamento ao Fórum por motivo de violência doméstica, para compor o grupo controle, que foi denominado Grupo B (GB).

Em seguida, as mães das crianças selecionadas foram procuradas em suas casas. Nesse contato, ao ficar constatado que mãe e criança, não sofriam violência doméstica, aquelas eram convidadas a participar da pesquisa, bem como a autorizar a participação do seu filho, fazendo assim dupla com o GA.

Cumpramos esclarecer que nenhuma criança do GB foi excluída em razão de ter sido constatado, posteriormente, que sofriam violência doméstica. Todas as mães chamadas para compor o GB aceitaram o convite. Dentre as mães convidadas para compor o GA, apenas uma não aceitou participar do estudo. Cabe registrar, também, que uma mãe do GA que aceitou o convite não participou da pesquisa, porque a diretora da escola na qual o filho estudava (uma escola particular), não autorizou a coleta de dados na escola, negando-se a indicar um aluno para compor o GB. Vale dizer ainda que a filha da única mãe que se negou a participar (GA), também estudava em escola particular. Nesses dois casos de recusa, as crianças pertenciam à família com um alto poder aquisitivo. As professoras das crianças também foram convidadas a participar da pesquisa. O contato com elas ocorreu nas dependências da escola.

Participantes

Participaram do presente estudo 40 crianças (20 do sexo masculino e 20 do sexo feminino), que foram divididas em dois grupos, de acordo com o seguinte critério:

Grupo A (GA): 20 crianças com idade entre sete e dez anos, de ambos os sexos, estudantes de uma das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, as quais residiam com as suas famílias, encaminhadas para o Setor Técnico de Psicologia do Fórum da

cidade de Catanduva / SP, que atende a outras Comarcas da região, por serem vítimas diretas e/ou indiretas da violência doméstica.

Grupo B (GB): cada criança do GA foi pareada com uma do GB, sendo estas da mesma sala de aula, do mesmo sexo, da mesma faixa etária e vivendo com a família, mas sem relato de violência doméstica, ou seja, as crianças do GB não sofriram violência em casa (direta e/ou indireta), condição que foi pesquisada na escola, com a mãe e com a própria criança.

As 40 mães e as 18 professoras das crianças selecionadas para compor os grupos (GA e GB), também participaram da pesquisa.

Local, Materiais e Instrumentos

A coleta de dados com as crianças e com as professoras foi realizada na escola. Com as mães, a coleta de dados ocorreu em suas respectivas residências.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos e documentos:

Instrumentos utilizados com as crianças:

a) Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994): É um teste psicológico desenvolvido no Brasil que permite a avaliação objetiva das capacidades fundamentais para o desempenho escolar indicando quais áreas da aprendizagem estão preservadas ou prejudicadas. O instrumento é composto por três subtestes: 1) Escrita (escrita do próprio nome e de palavras isoladas apresentadas para as crianças sob a forma de um ditado); 2) Aritmética (com solução oral de problemas para crianças da 1ª e 2ª séries e com solução de operações e cálculos por escrito para crianças da 1ª a 6ª série) e 3) Leitura (com o reconhecimento de palavras isoladas do contexto). Esse teste oferece o Escore Bruto de cada subteste e o Escore Bruto Total do TDE, com as seguintes classificações: *superior*,

médio e inferior para cada série. Para a 1ª série a classificação inclui ainda os seguintes níveis: *médio superior e médio inferior*.

Capellini (2004) faz uma crítica a essa classificação dos resultados do TDE, sugerindo que o escore *Inferior* seja dividido em três faixas de categorias, pois segundo essa autora do modo como o manual recomenda, o referido instrumento se torna muito difícil para os alunos com necessidades educacionais especiais. Mesmo com essa crítica, o TDE vem sendo utilizado em pesquisas recentes, que visam identificar o desempenho escolar (Bracalhone, et al., 2004; Capellini, 2004; D'Avila-Bacarji, Marturano, & Elias, 2005). No presente estudo, o teste foi aplicado pelo pesquisador, seguindo as instruções constantes no seu manual. Para concluir, o Teste de Desempenho Escolar obteve parecer favorável do Conselho Federal de Psicologia (CFP), quando da avaliação dos testes psicológicos pela referida instituição.

b) Inventário de Estilos Parentais – IEP (Gomide, 2003): Refere-se a uma escala desenvolvida no Brasil, contendo quarenta e dois itens correspondentes a sete práticas educativas. Para cada prática educativa foram elaboradas seis questões, distribuídas ao longo do inventário. O IEP tem duas formas: 1) os pais respondem sobre as práticas educativas adotadas em relação ao filho e 2) os filhos respondem sobre as práticas educativas utilizadas pelos pais, ou seja, relativas ao pai - Práticas Educativas Paternas, e relativas à mãe - Práticas Educativas Maternas. Na pesquisa foi utilizada a segunda forma com suas duas versões: Práticas Parentais Paternas (Anexo 1) e Práticas Parentais Maternas (Anexo 2).

c) Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Escala Especial): Trata-se de um teste de inteligência não verbal desenvolvido na Grã-Bretanha, por J.C. Raven em 1947 (Raven, 1957). A forma revista do teste (revisão que aconteceu em 1956) foi publicada

no Brasil em 1988, pela Casa do Psicólogo, a qual foi substituída por uma versão do Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia (Angelini, Alves, Custódio, Duarte, & Duarte, 1999), por ser essa a versão aprovada pelo Conselho Federal de Psicologia. O instrumento avalia os processos intelectuais de crianças na faixa etária de 5 a 11 anos, de deficientes mentais e de pessoas idosas. O teste está dividido em três séries: *A*, *AB* e *B*, cada uma delas com doze problemas, os quais estão impressos com fundo colorido vivo, de modo a torná-los mais atraentes. O pesquisador aplicou o referido instrumento de acordo com as normas contidas no manual de instruções.

Utilizou-se no estudo, as normas contidas no manual das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial, de Angelini, et al. (1999), cuja padronização foi realizada na cidade de São Paulo. Vale dizer que algumas pesquisas normativas desse teste foram realizadas, entre outras, nas cidades de Americana / SP, Ribeirão Preto / SP e São Paulo.

É oportuno acrescentar ainda que, de acordo com D'Avila-Bacarji, et al. (2005), o Teste de Raven é um preditor consistente de desempenho escolar de alunos do ensino fundamental.

d) Boletim Escolar: esse documento escolar foi solicitado às professoras visando registrar o conceito (nota), das crianças nas disciplinas de Português e de Matemática, referentes ao ano letivo de 2004. Foi registrado o conceito (nota) do último bimestre, ou seja, daquele imediatamente anterior à coleta de dados.

e) Caderno Escolar: foi solicitado às crianças o caderno de atividades escolares, do qual foram feitas fotocópias de seis páginas, escolhidas de acordo com o seguinte critério: duas páginas do início do caderno, duas do meio e duas do final. Esse material permitiu avaliar o nível de elaboração da escrita da criança. Adicionalmente, o autor

desenvolveu um Protocolo de Registro (Anexo 3), para a análise do caderno escolar das crianças, sendo que as definições utilizadas basearam-se em Marturano (1999).

No referido Protocolo de Registro, o observador fez suas considerações quanto à capacidade de planejamento (organização) do participante, seus cuidados com a estética e com a escrita. Feita essa apreciação, o observador atribuiu um dos seguintes pareceres à capacidade de escrita do participante: 1) “*intenção de escrita*” (garatuja, apenas letras, apenas sílabas), 2) “*escreve palavras, mas não consegue fazer a redação de um texto*”, 3) “*escreve palavras e texto, mas sem organização e/ou com correções grosseiras*”, 4) “*escreve palavras e texto, sendo este organizado e/ou com correções adequadas*”.

Instrumentos utilizados com as mães:

a) Entrevista Semi-Estruturada: Esse instrumento foi elaborado pelo pesquisador (Anexo 4), para obter informações sobre aspectos como: composição e renda familiar, profissão e escolaridade dos pais, a opinião das mães sobre o desempenho escolar de seus filhos e os indicadores de violência doméstica (contra a criança e entre o casal).

b) Escala de Táticas de Conflito Revisada (*Revised Conflict Tactics Scale* – CTS-2, Straus, et al., 1996): Trata-se de uma escala do tipo *Likert* composta por setenta e oito itens, cada um deles contendo uma afirmação que permite constatar as seguintes modalidades de violência entre o casal: física, psicológica e sexual. Os autores dividem referido instrumento em cinco sub-escalas: negociação, violência psicológica, violência física, coerção sexual e ferimentos.

Assim como no estudo de Maldonado (2003) o instrumento foi preenchido pelas mães para identificar a existência ou não de violência conjugal na família das crianças participantes. No presente estudo utilizou-se a versão da Escala de Táticas de Conflito Revisada - CTS-2, traduzida por Cortez e Williams (2002), (Anexo 5).

Para a análise dos resultados foram somadas todas as sub-escalas relativas à violência (física, psicológica, sexual e ferimentos), compondo-se assim um conjunto das informações relativas à violência conjugal. Vale dizer que a sub-escala negociação, diz respeito às habilidades socialmente desejáveis para dirimir os conflitos conjugais e/ou familiares e, assim, foi analisada à parte dos itens referentes à violência.

Considerando que cada sub-escala contém diferentes números de itens (violência física = 12; violência psicológica = 8; coerção sexual = 7; ferimentos = 6 e negociação = 6), a porcentagem foi estimada de modo a torná-las comparáveis. Para tanto, calculou-se a totalidade máxima de pontos previstos para cada uma das sub-escalas, de acordo com os autores, comparando-a com a pontuação de cada participante.

A interpretação dos resultados da CTS-2 foi realizada tal como no estudo de Maldonado (2003), de acordo com as instruções de Straus (1979), para o cálculo da pontuação de sua escala original - CTS. Assim, a cada resposta (indicação da frequência do evento) referente aos setenta e oito itens que compõem a escala, foi atribuído um valor, a saber: frequências 0, 1 e 2 permaneceram iguais, ou seja, com o mesmo valor (0, 1 e 2); 3, 4, 5 e 6 passaram a ter os seguintes valores 4, 8, 15 e 25, respectivamente, e a frequência 7 (correspondente a um evento que não ocorreu no ano de referência, mas anteriormente a ele), valia 1 ponto. Portanto, as respostas das mães em relação ao seu comportamento e ao de seu parceiro passaram a ter o valor correspondente: 0 = 0, 1 = 1, 2 = 2, 3 = 4, 4 = 8, 5 = 15, 6 = 25 e 7 = 1.

Instrumento utilizado com as professoras:

a) Entrevista Semi-Estruturada: Essa entrevista foi elaborada pelo pesquisador para atender aos dois estudos desenvolvidos nesse trabalho (Anexo 6). Para o Estudo 1, levou-se em consideração apenas as respostas das professoras às duas últimas perguntas

do roteiro de entrevista, indagações essas sobre a opinião delas quanto ao desempenho escolar das crianças participantes (Grupo A e Grupo B), classificando-o como: *ótimo, bom, regular, ruim* ou *péssimo*.

Procedimento

a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

O projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, onde foi protocolo em 02/08/2004, sob o nº 065/04, obtendo a aprovação em 20/09/2004 (Anexo 7).

b) Coleta de Dados:

Para a coleta de dados com as mães foram realizadas duas visitas em suas casas. A primeira para explicar o objetivo da pesquisa e fazer o convite para a sua participação e de seu filho, solicitando a assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo 8) e da autorização para a participação da criança (Anexo 9). A segunda para a aplicação dos instrumentos (entrevista e CTS-2).

A coleta de dados com as mães foi conduzida em suas casas, pois a presença do pesquisador no contexto familiar permite, *in loco*, conhecer o habitat da criança (onde e como vive) e respectiva família (Siqueira, Oliveira, Rabinovitch, & Santos, 1992). As mães das crianças do GA e do GB responderam à *Entrevista Semi-Estruturada* para a obtenção de dados sobre a ocorrência de violência intrafamiliar, desempenho da criança na escola e dados familiares (composição da família, idade, escolaridade, condições de moradia, profissão, renda familiar e renda *per capita*). Em seguida, elas responderam à versão traduzida por Cortez e Williams (2002) da CTS-2. Essa coleta de dados tinha uma duração aproximada de uma hora. As entrevistas foram gravadas e anotadas.

A coleta de dados com as crianças foi realizada na escola freqüentada por elas, mediante permissão das diretoras, que colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa oferecendo sala com boas condições de ventilação e luminosidade. Para essa avaliação, foram realizadas duas sessões, cada uma delas com duração média de quarenta minutos. O atendimento foi individualizado, em uma sala de aula disponibilizada pela direção da escola. Na primeira sessão foi aplicado o *Teste de Desempenho Escolar*. Na segunda sessão o *Inventário de Estilos Parentais* e as *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Escala Especial)*.

Ainda com relação às crianças, foi, então, solicitado às respectivas professoras, seu *caderno de atividades escolares*, do qual foram feitas fotocópias de seis páginas. Todas as professoras das crianças que participaram da pesquisa aceitaram o convite para responder às perguntas relativas ao desempenho escolar destas, assinando o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo 10).

A coleta de dados com as professoras ocorreu nas dependências da escola, na sua sala de aula. Foi solicitado a elas o *Boletim Escolar* das crianças participantes para o registro das notas (conceitos) em Português e em Matemática e as mesmas tiveram a oportunidade de responder à *Entrevista*. As entrevistas foram anotadas.

c) Fidedignidade:

Para fazer o cálculo da fidedignidade, 30% dos cadernos de respostas do Teste de Desempenho Escolar (TDE) e das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Escala Especial) aplicado nas crianças, bem como 30% das fotocópias de seis páginas do seu caderno escolar, foram corrigidos por três profissionais com formação em Psicologia, sendo que cada qual avaliou um instrumento dentre os mencionados, sem conhecimento quanto a qual dos grupos (GA ou GB), o referido material pertencia.

Na comparação entre os resultados obtidos por tais profissionais com aqueles obtidos pelo pesquisador, encontrou-se uma equivalência de 100% para o TDE e para o Teste de Raven e de 80% para a análise da produção escrita da criança.

d) Análise dos Resultados:

Os dados sócio-demográficos (renda familiar, renda *per capita* e escolaridade da mãe), os escores do Teste de Raven e os resultados do TDE, de ambos os grupos foram analisados, estatisticamente, pelo Teste *t* de *Student*. A análise estatística das respostas das crianças (GA e GB) ao Inventário de Estilos Parentais, realizou-se pelo Teste de Fisher e da CTS-2, pelo Teste de Mann-Whitney (teste estatístico não paramétrico).

RESULTADOS

A análise das informações obtidas com este estudo será apresentada em tópicos correspondentes a cada um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, a saber: Resultados da Escala de Táticas de Conflito Revisada - CTS-2; Resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP); Resultados das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Escala Especial); Resultados do Teste de Desempenho Escolar (TDE); Dados obtidos com o Boletim Escolar e Dados obtidos com o Caderno Escolar.

Quanto aos dados obtidos na entrevista com as mães das crianças participantes, esses serão apresentados em três categorias: caracterização dos participantes (criança e respectiva família), indicadores de violência doméstica (direta e indireta) e indicadores do desempenho escolar, sendo que a última categoria será analisada em cotejo com os dados obtidos com as professoras.

Caracterização dos Participantes

Com base nos dados fornecidos pelas mães na entrevista, foi possível traçar um perfil das crianças e de suas respectivas famílias.

a) Caracterização das Crianças:

A Tabela 1, a seguir, apresenta informações sobre idade e série cursada pelas crianças participantes do estudo.

A idade mínima dessas crianças foi sete anos e dois meses e a idade máxima de dez anos e onze meses. A média da idade foi de 9,3 anos para o Grupo A e 9,2 anos para o Grupo B. As crianças participantes estavam cursando uma das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental sendo: 6 a 1ª série; 10 a 2ª série; 10 a 3ª série e 14 a 4ª série.

Tabela 1 - Idade e série cursada pelas crianças participantes: Grupo A e Grupo B.

Grupo A				Grupo B			
Participante	Sexo	Idade	Série	Participante	Sexo	Idade	Série
1	F	8a,1m	2 ^a	1	F	8a,4m	2 ^a
2	F	10a,8m	4 ^a	2	F	10a,3m	4 ^a
3	F	9a,5m	2 ^a	3	F	9a,0m	2 ^a
4	M	10a,3m	4 ^a	4	M	10a,0m	4 ^a
5	M	8a,9m	3 ^a	5	M	9a,5m	3 ^a
6	M	8a,11m	2 ^a	6	M	8a,5m	2 ^a
7	F	10a,0m	3 ^a	7	F	9a,8m	3 ^a
8	F	10a,3m	4 ^a	8	F	10a,6m	4 ^a
9	F	7a,3m	1 ^a	9	F	7a,4m	1 ^a
10	M	7a,8m	1 ^a	10	M	7a,2m	1 ^a
11	M	10a,5m	4 ^a	11	M	9a,10m	4 ^a
12	F	8a,1m	2 ^a	12	F	8a,0m	2 ^a
13	M	9a,6m	3 ^a	13	M	9a,5m	3 ^a
14	F	9a,5m	3 ^a	14	F	9a,7m	3 ^a
15	F	10a,11m	4 ^a	15	F	10a,10m	4 ^a
16	M	9a,1m	2 ^a	16	M	8a,10m	2 ^a
17	M	10a,7m	4 ^a	17	M	10a,5m	4 ^a
18	F	8a,11m	3 ^a	18	F	9a,1m	3 ^a
19	M	7a,7m	1 ^a	19	M	7a,8m	1 ^a
20	M	10a,9m	4 ^a	20	M	10a,11m	4 ^a

b) Caracterização das Famílias:

As Tabelas 2 e 3 apresentam dados que permitem a caracterização das famílias dos participantes do Grupo A (GA) e do Grupo B (GB).

Para traçar o perfil das famílias participantes, levou-se em consideração a atual composição familiar e situação conjugal da mãe. Assim, em relação aos dados sobre os pais das crianças participantes (GA e GB), foram consideradas as informações (idade, escolaridade e profissão) do pai biológico, mesmo que a referida criança estivesse sendo educada pelo companheiro da mãe.

Tabela 2 – Caracterização das famílias participantes – Grupo A

	Dados gerais da Família:				Dados da Mãe:				Dados do Pai:				
	Renda Familiar	Renda per capita	Nº de cômodos por morador	Uso de álcool e/ou droga	Religião	Estado Civil	Nº de Filhos	Idade	Anos de Escolaridade	Profissão	Idade	Anos de Escolaridade	Profissão
1	2,69	0,54	0,6	Sim	Protestante	União Est.	3	24	5	Do lar	27	10	Eletrecista
2	5,48	1,37	1,25	Sim	Protestante	União Est.	2	31	2	Lavradora	33	4	Lavrador
3	0	0	0,5	Não	Não tem	União Est.	5	32	2	Do lar	38	3	Desemp.
4	2,31	0,33	0,4	Sim	Não tem	União Est.	5	34	4	Lavradora	42	3	Lavrador
5	1,92	0,32	0,33	Sim	Protestante	União Est.	4	27	3	Do lar	30	4	Lavrador
6	1,54	0,22	0,43	Sim	Católica	União Est.	5	35	0	Do lar	33	3	Desemp.
7	1,73	0,28	0,5	Sim	Protestante	União Est.	6	26	0	Do lar	38	0	Lavrador
8	2,31	0,57	0,75	Sim	Não tem	União Est.	2	29	5	Do lar	32	4	Lavrador
9	5	1	0,6	Não	Católica	Casada	3	28	7	Lavradora	34	8	Motorista
10	1,07	0,26	0,75	Sim	Não tem	União Est.	2	30	5	Do lar	31	7	Sucateiro
11	3,11	0,77	0,75	Sim	Não tem	União Est.	3	42	0	Lavradora	35	4	Motorista
12	3,65	0,91	0,75	Não	Católica	União Est.	3	30	6	Cozinha	35	3	Lavrador
13	2	1	1,5	Sim	Não tem	Solteira	1	49	0	Lavradora	47	0	Lavrador
14	1	0,33	1,66	Sim	Protestante	Casada	8	53	3	Emp. Dom.	50	1	Desemp.
15	3,07	0,38	0,5	Sim	Católica	União Est.	8	51	0	Lavradora	51	3	Lavrador
16	3,85	0,64	0,5	Sim	Católica	Casada	4	27	0	Lavradora	47	3	Lavrador
17	2,23	0,45	1	Não	Católica	União Est.	3	27	3	Do lar	33	5	Lavrador
18	2,69	0,45	0,8	Sim	Protestante	Casada	4	35	4	Do lar	40	4	Lavrador
19	2,31	0,38	0,5	Sim	Católica	União Est.	5	42	3	Do lar	46	11	Lavrador
20	3,85	1,28	0,6	Não	Católica	Casada	1	29	7	Do lar	33	4	Motorista
Média	2,59	0,57	0,73				4	34,05	2,95		37,75	4,20	

Legenda: União Est. = união estável; 0 = analfabeto(a); Emp. Dom. = empregada doméstica; Desemp. = desempregado.

Nota: renda familiar e per capita em salário mínimo*.

* O salário mínimo vigente à época da coleta de dados era de R\$ 260,00.

No Grupo A, residiam com os pais biológicos as crianças 1, 3, 5, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 18, 19 e 20, portanto, 60% dos participantes. No Grupo B, com exceção da criança 17, todas as demais (95%) viviam com o pai biológico.

Cumprе esclarecer que os dados sobre renda familiar e renda *per capita* foram calculadas com base no salário mínimo vigente no período da coleta de dados. Quanto à escolaridade da mãe e do pai biológico, essa está representada em anos, ou seja, número de anos de estudo completados.

O Grupo A indicou uma renda familiar média de 2,59 salários mínimos, sendo que uma mãe (F¹/3) disse na entrevista que sua família não tinha rendimentos (segundo ela, estavam sobrevivendo graças à ajuda das políticas públicas de atendimento). Das demais entrevistadas, o maior valor (em salários mínimos) apresentado foi de 5,48 (F/2) e o menor, 1 (F/14). Foi calculada, também em salário mínimo, a renda *per capita*, cuja média do grupo em análise foi de 0,57 salário mínimo; 4 famílias (F: 2, 9, 13 e 20) tinham renda *per capita* de um salário mínimo ou mais. A maior renda *per capita*, tal como renda familiar foi da família 2 e a menor renda *per capita* referiu-se à família 6.

Dentre as famílias do Grupo A, 10 (50%) residiam em imóvel próprio, 7 (35%) em residência alugada e 3 (15%) ocupavam imóvel emprestado. A média do número de moradores por cômodo foi de 0,73. No GA, apenas 4 (20%) famílias (F: 2, 13, 14 e 17) habitavam residência que tinha um cômodo ou mais por morador.

Visando conhecer a estabilidade das famílias quanto à moradia, foi perguntado às mães se a família tinha mudado de residência nos últimos dois anos. Onze mães (55%), responderam que não e 9 mães (45%) informaram que sim. Dentre essas, 5 se mudaram uma vez; 3 se mudaram duas vezes e 1 mudou-se três vezes.

¹ F = família.

Quanto ao uso de álcool e/ou droga, 15 mães (75%) confirmaram o consumo em suas famílias, a saber: uma (M¹/1) admitiu ser usuária crônica de álcool e droga; a mãe da família 5 disse que ela e o companheiro faziam uso de álcool e droga; na família 18, a participante alegou que ela e o marido eram alcoolistas; a mãe da família 13 disse que fazia uso de álcool; a participante da família 10, comunicou que o parceiro, além do uso de bebida alcoólica, consumia drogas (maconha e crack); as demais participantes (M: 2, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 16 e 19), atribuíram ao parceiro (marido/companheiro), o consumo de bebida alcoólica.

Ainda sobre o uso abusivo de substância (álcool e/ou droga), 2 mães (M: 2 e 13), falaram que se separaram do marido e do companheiro, respectivamente, porque faziam uso de álcool, embora a mãe (M/13), tenha admitido que ela própria consumia bebida alcoólica. A mãe (M/11) alegou que o companheiro deixou de ingerir álcool.

Com relação à religião, 6 mães (30%) informaram que a sua família não possuía religião; 8 (40%) comunicaram que sua família era católica e 6 (30%) disseram que a família era protestante².

Segundo as mães, que disseram que sua família tinha um credo religioso, apenas uma informou que a criança (F/15) não participava da religião.

Quanto ao estado civil das mães; 14 (70%) se encontravam em regime de união estável; 5 (25%) eram casadas e 1 (6,25%) solteira (M/13).

Em relação ao número de filhos, 2 mães (M: 13 e 20) tinham um único filho e 2 (M: 14 e 15) tinham oito filhos. Entre esses extremos os números variaram bastante: 3 mães (M: 2, 8 e 10) tinham dois filhos; 5 (M: 1, 9, 11, 12 e 17) tinham três; 3 (M: 5, 16

¹ M = mãe.

² Nas entrevistas, as mães do GA usaram a expressão “evangélico” ao se referirem à religião da família.

e 18) tinham quatro; 4 (M: 3, 4, 6 e 19), tinham cinco e 1 (M/7) possuía seis filhos. A média obtida foi de 4 filhos por mãe.

No GA, a idade das mães variou entre os seguintes extremos: 24 anos (M/1) e 53 anos (M/14). A grande concentração está na faixa etária de 24 a 30 anos (10 mães). Na faixa etária de 30 a 35 anos, encontravam-se 5 mães. Com relação à idade dos pais essa, oscilou entre os seguintes extremos: 27 anos (P¹/1) e 51 anos (P/15). A maioria (13 pais) apresentou idade na faixa etária de 30 a 40 anos.

No que diz respeito à escolaridade das mães, 6 (M: 6, 7, 11, 13, 15 e 16) eram analfabetas; 2 (M: 2 e 3) estudaram até a 2ª série; 4 (M: 5, 14, 17 e 19) até a 3ª série; 2 (M: 4 e 18) cursaram a 4ª série; 3 (M: 1, 8 e 10) cursaram a 5ª série; 1 (M/12) a 6ª série e 2 (M: 9 e 20) até a 7ª série. Quanto aos pais, 2 (P: 7 e 13) eram analfabetos e 1 (P/19) tinha onze anos de estudo. A grande concentração relativa à escolaridade dos pais foi na 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, ou seja, três e quatro anos de estudo, com 30% de pais (P: 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 16, 18 e 20). Um pai (P/14), tinha um ano de estudo; 1 (P/17), cinco anos; 1 (P/10), com sete anos de escolaridade; 1 (P/9), com oito anos de estudo e 1 (P/1) com dez anos de escolaridade.

Com relação à profissão, 11 mães (55%) se denominaram do lar, 7 mães (35%) eram lavradoras, 1 (5%) trabalhava como cozinheira e 1 (5%) era empregada doméstica. Com relação aos pais, segundo as informações das mães, 12 (60%) eram lavradores, 3 (15%) encontravam-se desempregados, 3 (15%) trabalhavam como motorista, 1 (5%) exercia a função de eletricitista e 1 (5%) era sucateiro. Portanto, 9 mães (45%) e a grande maioria dos pais (85%) exerciam atividade remunerada.

¹ P = pai.

Na seqüência, serão discutidos os dados referentes à caracterização das famílias do Grupo B (GB), como expostos na Tabela 3, abaixo.

No Grupo B, a média da renda familiar foi 3,29 salários mínimos. O maior valor (em salário mínimo) obtido foi 7,69 (F/1) e o menor foi 1,44 (F/5). O cálculo da renda *per capita*, revelou uma média de 0,79 salário mínimo. Três famílias (F: 1, 13 e 20), possuíam renda *per capita*, igual ou superior a um salário mínimo.

Sobre a moradia do GB, 15 famílias (75%) residiam em imóvel próprio, 3 (15%) moravam em casa alugada e 2 (10%) viviam em residência emprestada (cedida). A média do número de moradores por cômodo foi de 1,04. Os dados mostraram que 14 famílias possuíam residência com um ou mais cômodos por morador.

As famílias do GB, na sua maioria (80%) habitavam o mesmo imóvel há dois anos ou mais. Apenas 4 (20%) mudaram-se nos dois últimos anos, sendo que 2 (10%) mudaram-se três vezes, 1 (5%) mudou-se duas vezes e uma outra (5%) se mudou uma única vez.

Quanto ao consumo de álcool e/ou droga, todas as mães (100%) do Grupo B afirmaram na entrevista que nenhum membro da família fazia (até aquele momento) uso de álcool ou de qualquer outra substância entorpecente.

No que diz respeito ao credo religioso do Grupo B, 12 mães (60%) disseram que a família era católica, 7 (35%) protestantes¹ e, 1 mãe (5%) disse que a família não tinha religião. As crianças dessas 19 famílias que possuíam um credo religioso participavam das atividades religiosas.

¹ Nas entrevistas as mães do GB usaram a expressão “evangélica” ao se referirem à religião da família.

Tabela 3 – Caracterização das famílias participantes – Grupo B.

	Dados gerais da Família:				Dados da Mãe:				Dados do Pai:				
	Renda Familiar	Renda per capita	Nº de cômodos por morador	Uso de álcool e/ou droga	Religião	Estado Civil	Nº de Filhos	Idade	Anos de Escolaridade	Profissão	Idade	Anos de Escolaridade	Profissão
1	7,69	1,54	1	Não	Católica	Casada	3	27	11	Do lar	31	11	Motorista
2	3,23	0,81	1	Não	Católica	União Est.	2	30	0	Lavradora	39	4	Lavrador
3	3,07	0,76	1	Não	Católica	Casada	2	34	4	Do lar	39	5	Motorista
4	3	0,75	0,75	Não	Católica	Casada	2	32	0	Lavradora	32	4	Lavrador
5	1,44	0,36	0,75	Não	Não tem	União Est.	2	51	4	Do lar	42	0	Lavrador
6	3,85	0,96	1	Não	Protestante	Casada	2	35	3	Do lar	43	4	Motorista
7	3,61	0,9	1,5	Não	Católica	Casada	2	29	4	Diarista	42	3	Pedreiro
8	3,07	0,61	0,8	Não	Protestante	Casada	3	36	4	Do lar	37	8	Mecânico
9	2,31	0,76	1	Não	Católica	União Est.	1	25	4	Do lar	38	4	Tratorista
10	1,69	0,28	0,66	Não	Protestante	Casada	4	32	1	Do lar	40	3	Lavrador
11	3,46	0,57	0,66	Não	Protestante	Casada	4	34	2	Aj. Geral	46	8	Aj. Geral
12	2,04	0,51	0,75	Não	Católica	Casada	2	34	4	Do lar	41	4	Lavrador
13	3,07	1,02	1,3	Não	Protestante	Casada	1	32	8	Do lar	35	6	Motorista
14	4,07	0,81	1	Não	Católica	Casada	2	28	11	Do lar	31	7	Eletrecista
15	3,07	0,76	1	Não	Protestante	Casada	2	40	4	Do lar	38	3	Tratorista
16	2,31	0,76	2	Não	Católica	Casada	1	36	11	Do lar	37	11	Agricultor
17	3,07	0,61	1,2	Não	Católica	União Est.	3	32	3	Emp. Dom.	32	7	Aposentado
18	2,88	0,72	1,25	Não	Católica	Casada	2	25	11	Do lar	33	9	Funileiro
19	3,15	0,78	1	Não	Protestante	Casada	2	28	11	Diarista	38	6	Lavrador
20	5,76	1,44	1,25	Não	Católica	Casada	2	28	5	Do lar	30	4	Mecânico
Média	3,29	0,79	1,04				2	32,40	5,25		38,19	5,31	

Legenda: União Est. = união estável; 0 = analfabeto; Aj. Geral = ajudante geral.

Nota: renda familiar e per capita em salário mínimo*.

* O salário mínimo vigente à época da coleta de dados era de R\$ 260,00.

Quanto ao estado civil, as mães do GB, na grande maioria (80%), eram casadas e 4 (20%) conviviam com seus companheiros em regime de união estável. Nesse grupo, portanto, predominava a situação conjugal oficial.

As mães do Grupo B informaram que todos os filhos encontram-se sob os seus cuidados e eram frutos do mesmo relacionamento (atual marido ou parceiro). Três mães (M: 9, 13 e 16) tinham filho único e as que mais tinham filhos possuíam quatro (M: 10 e 11). Doze mães (M: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 14, 15, 18, 19 e 20) possuíam dois filhos e 3 (M: 1, 8 e 17) tinham três filhos. Na média, as mães do referido grupo tinham 2 filhos.

No Grupo B, a idade das mães concentrou-se na faixa etária de 30 a 40 anos; a mais jovem com 25 anos (M/18) e a com mais idade, 51 anos (M/5). O pai mais jovem tinha 30 anos (P/20) e o mais velho, 46 anos (P/11). Catorze pais apresentavam idade na faixa etária de 30 a 40 anos e 6 na faixa etária de 40 a 46 anos.

Sobre a escolaridade das mães do Grupo B, 2 (M: 2 e 4) eram analfabetas e 5 (M: 1, 14, 16, 18 e 19) tinham o ensino médio. Entre esses extremos, houve a seguinte variação: um ano, 1 mãe (M/10); dois anos, 1 (M/11); três anos, 2 (M: 6 e 17); quatro anos, 7 (M: 3, 5, 7, 8, 9, 12 e 15); cinco anos, 1 mãe (M/20) e ensino fundamental (8 anos), 1 (M/13). Na média as mães do Grupo B possuíam 5,25 anos de escolaridade.

Quanto à escolaridade dos pais, 1 (P/5) era analfabeto e dois (P: 1 e 16) tinham o ensino médio. Com relação aos demais pais, 6 (P: 2, 4, 6, 9, 12 e 20) tinham quatro anos de estudo; 3 (P: 7, 10 e 15), possuíam três anos; 2 (P: 13 e 19) seis anos; 2 (P: 14 e 17) sete anos; 2 (P: 8 e 11) concluíram o ensino fundamental; 1 (P/18), nove anos de estudo e 1 (P/3) cinco anos de estudo. Os pais possuíam, na média, 5,31 anos de estudo.

Com relação à atividade produtiva das mães do GB, 14 (70%) informaram que eram do lar (dona-de-casa), 2 (10%) eram lavradoras, 2 (10%) eram diaristas, 1 (5%)

empregada doméstica e uma outra (5%) era ajudante geral. Os pais, de acordo com as informações das participantes, exerciam as seguintes atividades laborativas: lavrador (30%), motorista (20%), tratorista (10%), mecânico (10%), agricultor (5%), ajudante geral (5%), pedreiro (5%), eletricitista (5%) funileiro (5%) e aposentado (5%).

Os Grupos A e B foram comparados quanto às variáveis: renda familiar, renda *per capita* e escolaridade da mãe. Para a análise comparativa foram efetuados cálculos de estatísticas descritivas e aplicado o Teste *t* de *Student*, para comparação de médias de amostras independentes, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Comparação de dados demográficos das famílias dos Grupos A e B.

Variáveis	Grupo	N	Média (desvio)	Mínimo	Máximo	Estatística t	Valor p
Renda familiar	A	20	2,59 (0,30)	0	5,48	-1,63	0,110
	B	20	3,29 (0,31)	1,44	7,69		
Renda <i>per capita</i>	A	19	0,58 (0,09)	0	1,37	-1,85	0,072
	B	20	0,79 (0,07)	0,28	1,54		
Escolaridade (Mãe)	A	20	2,95 (2,42)	0	7	-2,27	0,030*
	B	20	45,25 (3,82)	0	11		

Nota: Renda familiar e *per capita* em salário mínimo. Escolaridade em anos.

* diferença significativa ao nível de 0,05.

Para efeito de comparação pelo teste t, pontos discrepantes devem ser excluídos. A família 1 do Grupo B tinha uma renda familiar muito acima da média do grupo (7,69 salários mínimos), assim, foi excluída da análise estatística.

Para as variáveis: renda familiar e renda *per capita*, não houve evidências de diferenças significativas entre os grupos ($p > 0,05$); mas, para a variável escolaridade da mãe, houve uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p = 0,030$). No GB a pontuação média com relação à escolaridade da mãe chegou a ser quase o dobro da pontuação média do GA.

Segundo as mães, no GB não existia uso de álcool e/ou droga por qualquer um dos membros da família. O GA, na sua grande maioria (75%) tinha um histórico de envolvimento com álcool e/ou droga.

Quanto à religião, o Grupo A dividiu-se em: católicos (40%), protestantes (30%) e os que não possuíam religião (30%). No Grupo B, 60% eram católicos e 35% eram de protestantes. Apenas uma família (5%), segundo a mãe, não tinha religião no Grupo B. Dentre as famílias do GA que tinham religião, só uma criança não participava dessa; já no GB, todas as crianças participavam do credo religioso adotado por sua família.

No Grupo A, a união estável era a situação conjugal predominante entre as mães. No Grupo B, por sua vez, a grande maioria delas (80%), era casada.

Quanto ao número de filhos, as mães do Grupo A possuíam um maior número em relação às mães do Grupo B, respectivamente, uma média de 4 e 2 filhos, portanto, o dobro para aquelas.

As mães do GA caracterizaram-se pelo serviço doméstico, no próprio lar (55%) e pelo trabalho na lavoura (35%). No GB, a maioria delas (70%), eram donas-de-casa.

Os pais de ambos os grupos caracterizaram-se pelo trabalho manual, o qual não exigia qualquer qualificação profissional. Três pais estavam desempregados (famílias 3/GA, 6/GA e 14/ GA), 1 pai era aposentado (família 17/GB) e 1 pai (família 16/GB) era agricultor (administrava um pequeno imóvel rural).

Dados Sobre Violência Doméstica

A entrevista com as mães versou sobre “Indicadores da Violência Doméstica”. Em relação a esse tema foram perguntadas a respeito da ocorrência ou não de agressão contra seus filhos e de violência conjugal. Neste caso, as mães respondiam se sofriam algum tipo de violência em casa.

No Grupo B, todas as mães (100%), responderam taxativamente que a criança participante, tampouco outro filho (as que tinham mais de um), não sofria(m) violência em casa, seja de forma direta, seja de forma indireta. As mães também foram veementes em dizer que nunca foram agredidas por seus maridos/parceiros e nunca os agrediu.

Como ilustra a Tabela 5, a seguir, as crianças do GA além de vítimas diretas da agressão dentro de casa, na sua maioria (85%), também estavam expostas à violência conjugal (vítimas indiretas).

Os agressores foram: pai / mãe (35%), o padrasto (20%), a mãe (15%), o pai (15%), pai / mãe / padrasto (5%), tio materno (5%) e um amigo que sempre conviveu com a família (5%). Apenas 3 mães (M: 3, 9 e 20) negaram a ocorrência de violência conjugal. No caso da violência conjugal, uma única mãe (M/1) alegou que era ela quem agredia seu parceiro, nos demais casos (94,12%), as mulheres eram as vítimas.

De acordo com o relato das mães de 11 crianças, portanto, 55% da amostra, além desse filho(a), um(a) outro(a) também era vítima direta de violência doméstica, do mesmo agressor.

Por ocasião das entrevistas, 7 crianças participantes (35%), conviviam com o padrasto, sendo que em quatro casos (20%), esse era o agressor. Duas dessas crianças (6/GA e 7/GA) também eram agredidas por suas mães; essas disseram na entrevista que eram agredidas por seus parceiros, relato que foi confirmada com os dados da CTS-2.

Dentre as crianças, 50% sofriam mais de um tipo de abuso ao mesmo tempo; é a chamada co-morbidade (Brino, 2002); 20% sofriam negligência; 15% sofriam abuso físico; 10% eram vítimas de abuso sexual e 5% de abuso psicológico.

Tabela 5 - Indicadores de Violência Doméstica (Grupo A).

	Direta			Indireta		
	Modalidade	Duração	Agressor	Modalidade	Duração	Agressor
1	Fis./Psic./Negl.	3 anos	Mãe	Fis./Psic.	7 anos	Parceira
2	Física	1 ano	Mãe	Fis./Psic.	3 anos	Marido
3	Negligência	4 meses	Pais	-	-	-
4	Física	2 anos	Padrasto	Fis./Psic.	1 ano	Parceiro
5	Negligência	2 anos	Pais	Fis./Psic.	12 anos	Parceiro
6	Fis./Psic.	4 anos	Padrasto	Fis./Psic.	4 anos	Parceiro
7	Fis./Psic.	3 anos	Padrasto	Fis./Psic.	5 anos	Parceiro
8	Negligência	2 anos	Pais	Fis./Psic.	9 anos	Parceiro
9	Física	2 anos	Mãe	-	-	-
10	Fis./Psic./Negl.	3 anos	Padrasto	Fis./Psic.	4 anos	Parceiro
11	Fis./Psic.	7 anos	Pai	Fis./Psic.	10 anos	Marido
12	Negligência	3 anos	Pais	Fis./Psic./Sex.	6 anos	Marido
13	Psic./Neg./Sex.	2 anos	Pais	Fisc./Psic.	12 anos	Parceiro
14	Psicológica	2 anos	Pai	Psicológica	20 anos	Marido
15	Fis./Psic./Negl.	4 anos	Pais	Psicológica	32 anos	Parceiro
16	Sexual	6 meses	Amigo*	Fis./Psic.	4 anos	Marido
17	Fis./Psic.	6 anos	Pai	Fís./Psic.	12 anos	Parceiro
18	Fís./Negl.	4 anos	Pai/Mãe	Fís./Psic.	10 anos	Marido
19	Fís./Psic./Negl.	7 anos	Pai/Mãe	Fís./Psic./Sex.	17 anos	Marido
20	Sexual	2 anos	Tio**	-	-	-

Legenda: fis. = violência física, psic = violência psicológica, sex = violência sexual, negl. = negligência.

* O agressor da criança 16/GA era um amigo de longa data de sua mãe, que residira com a família.

** O agressor vivia em regime de união estável com a tia materna da vítima. As famílias da vítima e do agressor residiam em imóveis construídos no mesmo terreno, assim, as casa eram contíguas.

Quanto ao período de vitimização (alvo direto da violência), oscilou de 4 meses (criança 3/GA) a 7 anos (criança 11/GA), tendo em média 3 anos.

A criança 13/GA sofria violência física e psicológica do pai biológico enquanto os pais viviam juntos. Com a separação, a criança passou a residir com a mãe e a mesma começou a ingerir bebida alcoólica e a ter um estilo de vida promíscuo, negligenciando a educação do filho, que chegou a presenciar relações sexuais da mãe.

Com relação à violência conjugal 65% das mães mencionaram violência física e psicológica (co-morbidade) no relacionamento do casal; 10% falaram em violência psicológica; 10% disseram violência física, psicológica e sexual (co-morbidade) e 15% das mães negaram agressão entre o casal. Quanto ao período de ocorrência, esse variou de 1 ano (M/4) a 32 anos (M/15); com média de 8,4 anos de violência conjugal. Em 15 casos (75%), a criança já estava exposta à violência entre os pais (violência indireta) antes de se tornar alvo direto da violência doméstica.

Ainda quanto ao tema violência entre o casal, 10 mães (58,82%) informaram que o referido fenômeno sempre estivera presente no relacionamento conjugal e, 4 mães (23,53%) comentaram que o último episódio de agressão contra elas havia ocorrido no dia anterior à realização da entrevista.

Resultados da Escala de Táticas de Conflito Revisada - CTS-2

A aplicação da CTS-2 às mães do Grupo A teve como objetivo confirmar se as crianças desse grupo, além de vítimas diretas da violência doméstica, também estavam expostas à violência conjugal – entre os pais (vítimas indiretas). Os resultados obtidos não só revelaram que a grande maioria (85%) das crianças era vítima direta e indireta de violência no lar, como corroboraram os dados apresentados pelas mães na entrevista.

No Grupo B, a aplicação da CTS-2 teve a finalidade de confirmar a composição do referido grupo, pois a constatação de violência conjugal excluía o participante. Os dados encontrados não acusaram agressão entre o casal, corroborando as informações das mães na entrevista.

a) Modalidades de violência de acordo com a CTS-2:

De acordo com os dados oferecidos pelas mães do GA ao preencherem a CTS-2, a média da agressão sofrida por essas foi de 34,71% e, em cada modalidade de violência obteve-se os seguintes resultados: violência física = 8,04%; violência psicológica = 17,07%; violência sexual = 4,74 e ferimentos = 4,86%. A média da violência contra os pais, segundo as mesmas, foi 11,57%, portanto, menos da metade em comparação às suas parceiras; a saber: violência física = 2,45%; violência psicológica = 8,02%; violência sexual = 0,51% e ferimentos = 0,59% (ver Figura 1). Tais resultados foram obtidos calculando-se o total máximo de pontos previstos para cada sub-escala (Straus, 1979), comparando-o com a pontuação de cada participante.

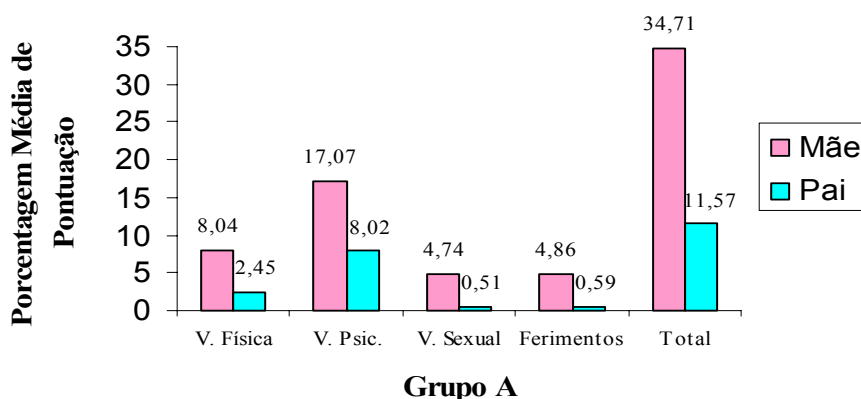


Figura 1 - Porcentagem Média de violência conjugal apresentada na CTS-2 para o GA.

As respostas das mães do GA, na CTS-2 foram analisadas estatisticamente com base no Teste de Mann-Whitney. Os resultados obtidos com essa análise encontram-se na Tabela 6 a seguir.

Os resultados dessa análise estatística revelaram, considerando o relato das mães sobre sua própria conduta agressiva, bem como a do seu parceiro (marido/companheiro) no âmbito da vida conjugal, que para as modalidades de violência física e psicológica e para ferimentos, há uma diferença estatisticamente significativa entre a mãe e o pai das crianças participantes do Grupo A.

Quanto à violência sexual entre os casais (GA), segundo as respostas das mães, não houve evidência de diferença significativa entre essas e seus parceiros ($p=0,077$).

Tabela 6 - Resultados estatísticos de violência conjugal apresentada na CTS-2 (GA).

Escala de Táticas de Conflito Revisada - CTS-2				
Variáveis	V. Física	V. Psicológica	V. Sexual	Ferimentos
Mãe	1	4,25	0	0
Pai	3,63	14,25	0	2,66
Valor p Teste de Mann-Whitney	0,005*	0,017*	0,077	0,0002*

* diferença estatisticamente significativa.

Os dados relativos à porcentagem de violência conjugal, apresentados na CTS-2 para o Grupo B encontram-se na Figura 2.

A média da violência sofrida pelas mães do GB foi de 1%, sendo, violência física = 0,03% e violência psicológica = 0,97%. Para os pais a média foi de 1,12%; em cada modalidade de violência as médias foram: física = 0,05% e psicológica = 1,07%. Não houve registro de violência sexual (0%), nem de ferimentos (0%) entre os casais do Grupo B, de acordo com as respostas das mães.

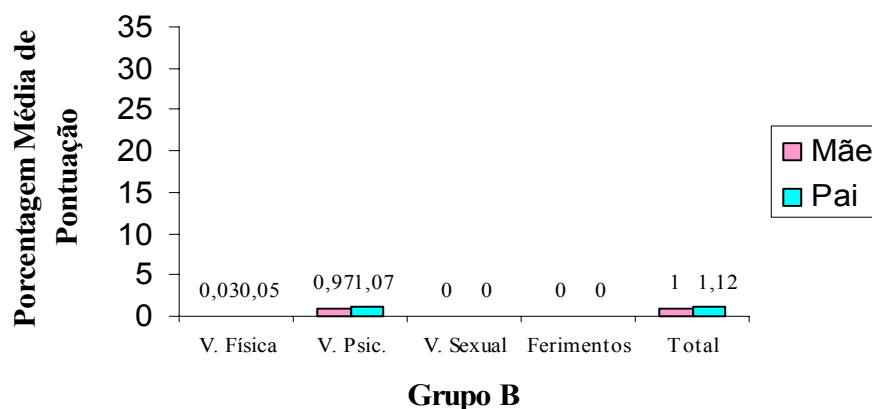


Figura 2 - Porcentagem Média de violência conjugal apresentada na CTS-2 para o GB.

b) Habilidades para dirimir conflitos – Negociação, de acordo com a CTS-2:

Os resultados da CTS-2 permitem avaliar a capacidade do casal para resolver conflitos. Os grupos A e B revelaram que faziam negociação, como mostra a Figura 3.

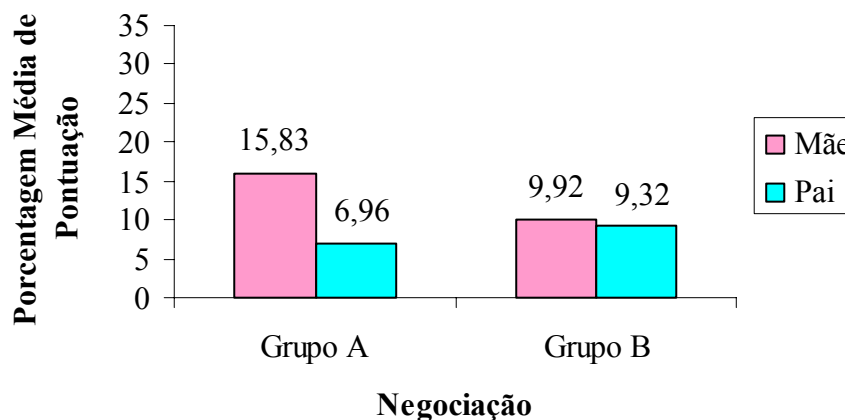


Figura 3 - Porcentagem Média de Negociação apresentada na CTS-2 para GA e GB.

No Grupo A o valor médio das mães para a negociação foi de 15,83% e dos pais foi de 6,96%, portanto, nesse grupo, as mulheres identificaram em si mais que o dobro

de habilidades sociais para a solução de conflitos conjugais, bem como familiares do que identificaram em seus parceiros.

Quanto ao Grupo B, segundo as respostas das mulheres, o casal tinha a mesma capacidade para fazer negociação (resolver conflitos), com média de 9,92% para as mulheres e 9,32% para os homens.

c) Intensidade da violência conjugal de acordo com a CTS-2:

A CTS-2 também permite analisar a intensidade da violência conjugal, uma vez que os autores dividem os comportamentos violentos e suas conseqüências (ferimentos) em dois níveis de intensidade: leve e severo. Por exemplo, na sub-escala violência física os itens 17 – *Empurrei meu parceiro* e 18 – *Ele fez isso comigo*, foram considerados de intensidade leve, segundo os autores da escala, já os itens 73 – *Chutei meu parceiro* e 74 – *Ele fez isso comigo*, de intensidade severa. Quanto à sub-escala negociação não foi subdividida em níveis de intensidade, apenas em modalidades: negociação emocional e negociação cognitiva.

Para o cálculo da intensidade da violência conjugal em seus dois níveis (leve e severa), utilizou-se a pontuação total dos dados apresentados pelas mães com relação à violência contra ela e quanto ao seu parceiro.

Os dados apresentados na Figura 4 mostram que a violência de intensidade leve foi muito maior que a severa para ambos os grupos.

Tanto ao nível da intensidade leve, como severa, a pontuação, de acordo com as respostas das mães, era mais que o dobro em relação aos pais do Grupo A. No Grupo B a pontuação foi semelhante entre o casal, para os dois níveis. O nível de intensidade severa para esse grupo foi praticamente inexistente.

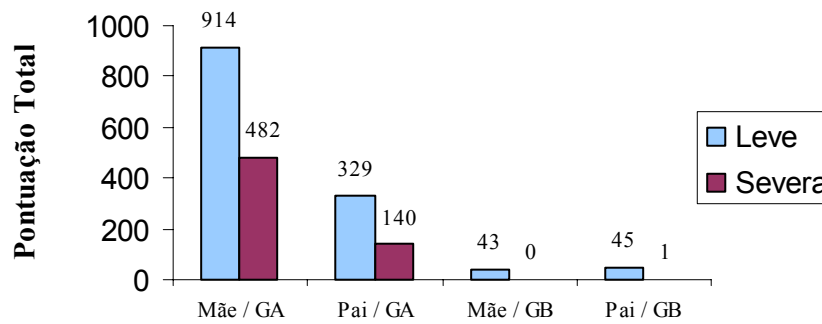


Figura 4 - Pontuação Total de Intensidades da violência conjugal na CTS-2: GA e GB.

Resultados do Inventário de Estilos Parentais – IEP

a) Práticas Parentais Paternas:

No GA, para 65% das crianças, os pais apresentaram um estilo parental de *risco*; 20% estilo parental *bom*, porém abaixo da média, e *bom* (acima da média) 10%; 5% estilo parental *ótimo*. O total de estilo parental *bom* foi equivalente a 30%.

Com relação ao GB, 40% das crianças identificaram o estilo parental paterno como *bom* (acima da média); 20% como estilo parental *bom*, mas abaixo da média; 35% como estilo parental *ótimo*; 5% como estilo parental de *risco*. O total de estilo parental *bom* correspondeu a 60%.

b) Práticas Parentais Maternas:

No Grupo A, para 75% das crianças, o estilo parental da mãe era de *risco*; para 15% era *bom*, abaixo da média; 5% identificaram-no como *bom*, acima da média e, para 5% o estilo parental era *ótimo*. A soma do estilo parental *bom* foi 20%.

Para as crianças participantes do Grupo B, 60% das mães apresentaram estilo parental *bom*, deste valor 50% *bom* acima da média e 10% *bom* abaixo da média; 25% estilo parental *ótimo* e 15% estilo parental de *risco*.

Os grupos A e B foram analisados estatisticamente, pelo Teste de Fisher, quanto aos dados obtidos com o Inventário de Estilos Parentais (IEP). Os resultados desse teste aplicado aos dados das duas modalidades do IEP: práticas parentais paternas e práticas parentais maternas revelaram uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos quanto à proporção de pais em condição de risco.

Importante frisar que o estilo parental de risco para as práticas parentais paternas foi detectado em 13 pais do GA contra um do GB, como mostra a Tabela 7 abaixo.

Tabela 7 - Distribuição de frequências do IEP - Práticas Parentais Paternas: GA e GB.

Grupo	Práticas Parentais Paternas		Total
	Risco	Sem Risco ¹	
A	13 65%	07 35%	20 100%
B	01 5%*	19 95%	20 100%
Total	14	22	40

¹ Sem Risco = Estilo Parental Ótimo e Estilo Parental Bom (acima / abaixo da média).

* p = 0,0001

Resultados análogos aos dos pais foram encontrados para as mães. A Tabela 8 mostra que a situação é semelhante em termos da diferença de percentuais encontrados (75% contra 15%). Verifica-se no Grupo B, que o estilo parental de risco é utilizado por apenas 5% dos pais, contra 15% das mães.

Observa-se em ambos os grupos que, de acordo com as respostas das crianças, o estilo parental de risco é mais freqüente entre as mães, que entre os pais; 15 mães do Grupo A, contra 13 pais e, no Grupo B, 3 mães, versus 1 pai, portanto, nos dois grupos a diferença é a mesma, ou seja, 10%.

Tabela 8 - Distribuição de frequências do IEP – Práticas Parentais Maternas: GA e GB.

Grupo	Práticas Parentais Maternas		Total
	Risco	Sem Risco ¹	
A	15	05	20
	75%	25%	100%
B	03	17	20
	15%*	85%	100%
Total	18	22	40

¹ Sem Risco = Estilo Parental ótimo e Estilo Parental Bom (acima / abaixo da média).

* p = 0,0003

Resultados das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Escala Especial)

Nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Escala Especial) ou “Teste de Raven”, 75% das crianças do GA e 70% das crianças do GB apresentaram capacidade intelectual na média. Nenhum participante do GB teve resultado abaixo da média, mas, no GA, 15% revelou capacidade intelectual abaixo da média. Apresentaram capacidade intelectual acima da média: 10% das crianças do GA e 30% do GB. A distribuição de frequências para o “Teste de Raven”, encontra-se na Tabela 9, abaixo.

Tabela 9 - Distribuição de frequências do “Teste de Raven” para os Grupos A e B.

Grupo	Resultados do “Teste de Raven”			Total
	Abaixo da média	Na média	Acima da média	
A	03	15	02	20
	15%	75%	10%	100%
B	0	14	06	20
	0%	70%	30%	100%
Total	03	29	08	40

Para a análise comparativa entre os Grupos A e B quanto aos percentis obtidos pelas crianças no Teste de Raven, foram efetuados cálculos estatísticos com o Teste *t* de *Student*. Tal análise não revelou diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p=0,997$), como mostra a Tabela 10. A presença de várias crianças com percentis cujos valores são próximos nos dois grupos (GA e GB), tornam estes semelhantes quanto aos resultados do Teste de Raven, portanto, há certa equivalência entre os escores obtidos pelas crianças de ambos os grupos.

Tabela 10 - Resultados estatísticos dos percentis do Teste de Raven (GA e GB).

Variável	Grupo	N	Média		Estatística		
			(desvio)	Mínimo	Máximo	t	Valor p
Percentis	A	20	46,0 (18,3)	10,0	80,0	-2,57	0,997
	B	20	63,5 (18,9)	30,0	99,0		

Indicadores do Desempenho Escolar

Na entrevista, as mães de ambos os grupos expressaram suas opiniões quanto ao desempenho escolar de seus filhos, considerando a seguinte classificação: *ótimo, bom, regular, ruim e péssimo*. A mesma pergunta foi feita para as professoras das crianças.

Os resultados obtidos com a entrevista de ambas (mães e professoras) quanto às suas opiniões sobre o desempenho escolar das crianças participantes, respectivamente, filho e aluno, foram analisados estatisticamente e encontram-se nas Tabelas 11 e 12.

As mães do Grupo A, na sua maioria, atribuíram notas mais positivas aos seus filhos do que as professoras, sendo que o percentual dessa discordância entre elas foi de 60%, como ilustrado na Tabela 11, abaixo.

Tabela 11 - Distribuição conjunta das respostas fornecidas por mães e professoras para o Grupo A¹.

Mãe	Professora					Total
	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	
Péssimo	0	0	0	0	0	0
Ruim	0	0	0	0	0	0
Regular	01	02	02	0	0	5
Bom	0	0	04	05	01	10
Ótimo	0	0	03	01	01	05
Total	01	02	09	06	02	20

¹ Destaque para as opiniões discordantes.

A Tabela 12, a seguir, apresenta a análise estatística das opiniões das mães e das professoras sobre o desempenho escolar das crianças do GB.

No Grupo B, o percentual de discordância entre mães e professoras foi de 55%, portanto, menor em relação ao Grupo A, o que demonstra quanto ao GB, não apenas uma maior concordância entre elas, como também um melhor desempenho das crianças na visão das professoras.

Tabela 12 - Distribuição conjunta das respostas fornecidas por mães e professoras para o Grupo B¹.

Mãe	Professora					Total
	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	
Péssimo	0	01	0	0	0	01
Ruim	0	0	0	0	0	0
Regular	0	0	0	0	0	0
Bom	0	0	02	03	05	10
Ótimo	0	0	0	03	06	09
Total	01	01	02	06	11	20

¹ Destaque para as opiniões discordantes.

As mães também ofereceram outros indicadores acerca do desempenho escolar de seus filhos, ou seja, deram suas opiniões sobre as notas, as dificuldades, a rotina e sua participação na vida acadêmica deles, o que será apresentado a seguir.

a) Avaliação das mães sobre as notas dos filhos na escola:

As mães de ambos os grupos fizeram uma avaliação sobre as notas escolares de seus filhos, classificando-as em: *ótimas*, *boas*, *regulares*, *ruins* e *péssimas*.

Como ilustra a Tabela 13, há certa equivalência entre os grupos quanto a opinião das mães referente à classificação das notas em *ótimas* e *boas*, GA 25% e GB 35%, GA 50% e GB 55%, respectivamente.

Tabela 13 - Avaliação das mães (GA e GB) em relação às notas escolares dos filhos.

	Classificação					Total
	Ótimas	Boas	Regulares	Ruins	Péssimas	
Grupo	5	10	5	0	0	20
A	25%	50%	25%	0%	0%	100%
Grupo	7	11	2	0	0	20
B	35%	55%	10%	0%	0%	100%

Com relação à classificação: *regulares*, ocorreu divergência, pois 25% das mães do GA deram esse conceito para as notas de seu filho, contra 10% das mães do GB. Em ambos os grupos, nenhuma mãe disse que as notas da criança eram *ruins* ou *péssimas*.

b) Avaliação das mães sobre as dificuldades do filho na escola:

Quanto às dificuldades da criança na escola, as mães de ambos os grupos, na sua grande maioria, identificaram dificuldades do filho em alguma disciplina escolar. Tais informações estão sumarizadas na Figura 5.

Apenas 6 mães do GA (30%) e 8 (40%) do GB informaram que o filho não tinha qualquer dificuldade. As mães do GA relataram dificuldades em um maior número de

áreas: Matemática = 25%; Português = 10%; Leitura = 15%; Inglês = 5%; Ciências = 5%, todas as disciplinas = 5%; não soube dizer = 5%. No GB, 50% das mães disseram que a dificuldade do filho era em Matemática e 10% que era em Português.

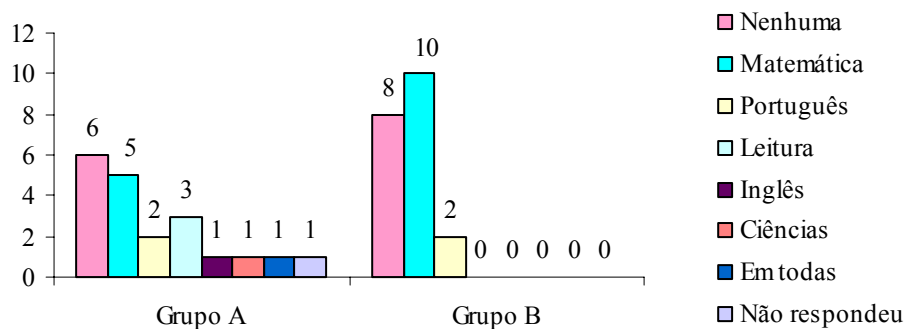


Figura 5 - Avaliação das mães sobre as dificuldades do filho na escola.

c) Rotina escolar da criança, segundo a mãe:

No que diz respeito à rotina escolar da criança, as mães responderam se o filho solicitava ajuda para fazer a tarefa e se ia à escola regularmente. Ver Tabela 14 para uma síntese de tais informações.

Tabela 14 - Rotina escolar da criança segundo a concepção das mães (GA e GB).

	Tarefa (pede ajuda)				Total	Frequência		Total
	Sim	Não	Às vezes	É raro		É assíduo	Não é assíduo	
Grupo A	11	6	2	1	20	17	3	20
	55%	30%	10%	5%	100%	85%	15%	100%
Grupo B	12	3	3	2	20	20	0	20
	60%	15%	15%	10%	100%	100%	0%	100%

Segundo as informações das mães, mais da metade (GA = 55% e GB = 60%) das crianças participantes de cada grupo pedia ajuda para fazer a tarefa escolar.

Com relação à frequência escolar da criança, no GA 15% das mães disseram que o filho não era assíduo às aulas. Portanto nesse grupo a maioria dos participantes (85%), era assídua às aulas. No GB, por sua vez, 100% das mães afirmaram, categoricamente, que o seu filho era assíduo às aulas.

d) Participação da mãe na vida acadêmica da criança:

Para concluir os indicadores de desempenho escolar apresentados pelas mães, essas informaram se acompanhavam as atividades escolares do filho, bem como se os motivavam para os estudos. Tais informações encontram-se na Tabela 15.

Tabela 15 - Participação das mães na vida escolar da criança.

	Acompanha		Motiva		Total
	Sim	Não	Sim	Não	
Grupo A	17	3	20	0	20
	85%	15%	100%	0%	100%
Grupo B	20	0	19	1	20
	100%	0%	95%	5%	100%

As mães informaram que acompanham as atividades escolares do filho, indo às reuniões da escola e/ou examinando o caderno da criança. Apenas 3 mães (15%) do GA relataram não participar da vida acadêmica do filho. Já no GB, 100% das mães alegaram participar das atividades escolares da criança.

Em ambos os grupos as mães informaram que procuravam motivar o filho para o estudo; por exemplo, falando com ele sobre a importância do estudo e das implicações decorrentes da falta do mesmo. Duas mães do GA informaram que usavam de ameaças para “motivar” o filho, dizendo a ele que se não fosse à escola pediriam ao Conselho Tutelar para abrigá-la e/ou iriam bater no mesmo. Apenas a mãe da criança 4/GB informou que não precisava motivar o filho, justificando que ele gostava de estudar.

Boletim Escolar

Em relação ao Boletim Escolar, de acordo com decisões da Diretoria de Ensino da cidade de Catanduva / SP, foram encontrados três diferentes critérios de atribuição de notas: 1) números de 0 a 10; 2) letras *A, B, C, D, E* e 3) conceitos: “*Não satisfatório*”, “*Satisfatório*” e “*Plenamente satisfatório*”.

Diante da necessidade de um padrão para a análise pretendida, as notas em valor numérico e em letras foram transformadas em conceitos: “*Não satisfatório, Satisfatório e Plenamente satisfatório*”, pois tal sistema melhor encampou os demais, uma vez que tais conceitos tinham os seguintes valores numéricos: 0 a 4,9 (*Não satisfatório*); 5 a 7,9 (*Satisfatório*) e 8 a 10 (*Plenamente satisfatório*), que correspondiam, respectivamente, as seguintes letras: *D e E; C e A e B*. Portanto, esses conceitos têm uma representação numérica de 0 a 10, englobando também as notas por número que vão de 0 a 10.

A distribuição de freqüências do conceito da disciplina de Português para ambos os grupos está na Tabela 16 a seguir.

Para os conceitos de Português, as crianças do GA apresentaram, na sua maioria, conceito “*Satisfatório*” (13 casos, 65%). Em contraste, no GB a maioria dos conceitos, atribuídos às crianças foi “*Plenamente satisfatório*” (13 casos, 65%). Observa-se que

enquanto no Grupo A 15% das crianças tiveram desempenho “*Não satisfatório*”, no Grupo B apenas um caso foi encontrado (5%).

Tabela 16 - Distribuição de freqüências do conceito de Português para o GA e GB.

Grupo	Nota / Conceito			Total
	Não satisfatório	Satisfatório	Plenamente satisfatório	
A	3	13	4	20
	15%	65%	20%	100%
B	1	6	13	20
	5%	30%	65%	100%
Total	4	19	17	40

Na Tabela 17 abaixo, encontra-se a distribuição de freqüências do conceito da disciplina de Matemática para os grupos A e B.

Tabela 17 - Distribuição de freqüências do conceito de Matemática para o GA e GB.

Grupo	Nota / Conceito			Total
	Não satisfatório	Satisfatório	Plenamente satisfatório	
A	3	14	3	20
	15%	70%	15%	100%
B	0	7	13	20
	0%	35%	65%	100%
Total	3	21	16	40

Para os conceitos de Matemática, os dados obtidos, permitem perceber que as crianças do Grupo A apresentaram, na sua maioria, conceitos de nível “*Satisfatório*” (14 casos - 70%), enquanto no Grupo B, a maioria dos conceitos atribuídos às crianças foi

de nível “*Plenamente satisfatório*” (13 casos - 65%). Percebe-se que, enquanto no GA 15% tiveram desempenho “*Não satisfatório*”, no GB nenhum caso foi encontrado.

Resultados do Teste de Desempenho Escolar – TDE

Na Tabela 18 encontram-se os resultados obtidos com o Teste de Desempenho Escolar (subtestes de: Escrita, Aritmética, Leitura e Escore Bruto Total - EBT). Para a análise estatística comparativa foi utilizado o Teste *t* de *Student*.

Tabela 18 - Resultados obtidos com o Teste de Desempenho Escolar – TDE.

TDE	Grupo	N	Média (desvio)	Mínimo	Máximo	Estatística t	Valor P
Escrita	A	20	17,5 (8,73)	1	28	-2,42	0,020*
	B	20	23,6 (7,13)	2	32		
Aritmética	A	20	11,30 (5,89)	2	20	-1,87	0,070
	B	20	11,30 (5,64)	3	21		
Leitura	A	17	57,8 (10,1)	0 (29)**	70	-1,39	0,138
	B	18	61,7 (5,6)	7 (47)**	70		
EBT	A	18	86,6 (25,7)	5 (15)**	114	-2,30	0,03*
	B	20	102 (12,7)	11 (77)**	123		

Legenda: EBT = Escore Bruto Total.

* diferenças significativas ao nível de 0,05.

** valores identificados como *outlier* estão fora do parêntesis e não são incluídos no resultado do teste.

As diferenças apontadas na Tabela 18 em relação ao número de participantes se explicam pelo fato de terem sido retirados os dados cujos valores destoavam do grupo

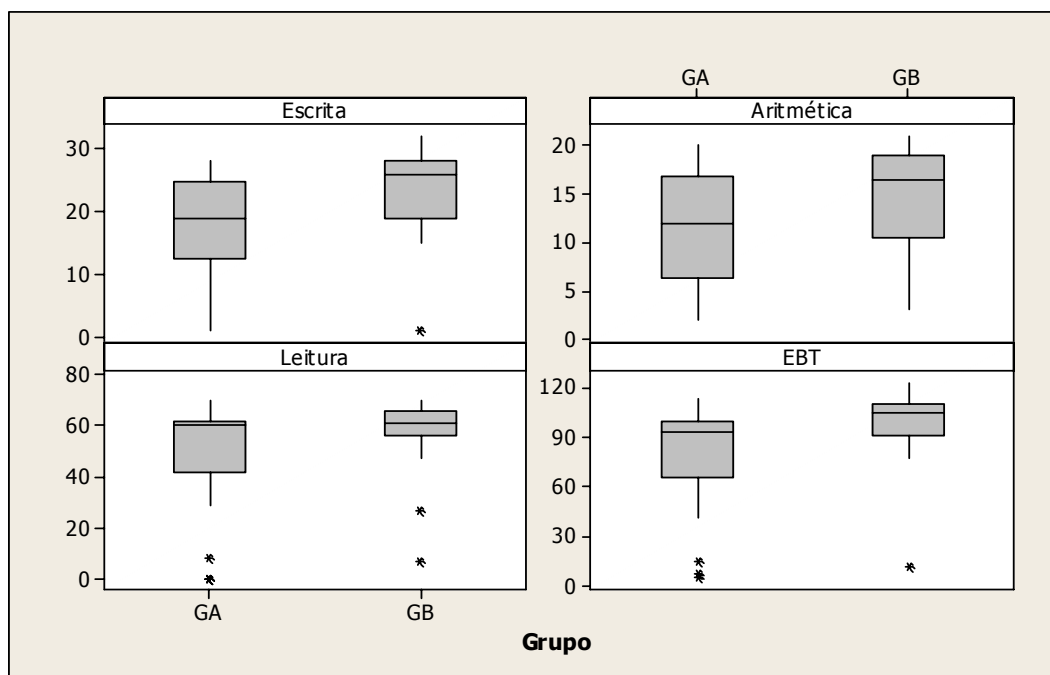
como um todo (no subteste de Leitura as crianças 7/GA, 9/GA, 10/GA, 5/GB e 10/GB e no EBT os participantes 7/GA e 10/GA). Essa medida foi adotada para tentar comparar os grupos sem levar em conta a presença de pontos discrepantes, os quais estavam aumentando demasiadamente a dispersão entre eles.

Os resultados obtidos com essa análise revelaram a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os Grupos A e B ($p < 0,05$) com relação aos escores dos participantes para o subteste de Escrita e no Escore Bruto Total. Essa evidência foi observada pelas diferenças encontradas principalmente nas médias das amostras. Para o subteste de Escrita, enquanto no Grupo A, a pontuação média foi de 17,5 com desvio padrão 8,73, no Grupo B, a pontuação média foi estimada em 23,6 com desvio de 7,13 pontos ($p = 0,110$). Quanto ao Escore Bruto Total, enquanto para o Grupo A, a pontuação média foi de 86,6 com desvio padrão 25,7, no Grupo B, a pontuação média foi estimada em 102 com desvio de 12,7 pontos ($p = 0,03$).

Com relação aos subtestes de Aritmética e Leitura, a Tabela 18 permite constatar ainda que não houve evidência de diferenças significativas ($p > 0,05$) entre GA e GB. No entanto, o desempenho das crianças participantes do Grupo A nesses subtestes foram inferiores aos das crianças do Grupo B.

A Figura 6, a seguir, apresenta uma ilustração gráfica (Box Plot) dos resultados do Teste de Desempenho Escolar (subtestes de Escrita, Aritmética e Leitura e EBT) de forma a se visualizar a proximidade dos valores da mediana para ambos os grupos.

Como se verifica da Figura 6, GA e GB apresentaram pontos discrepantes para o desempenho escolar em Leitura e no Escore Bruto Total (EBT). Estes pontos se referem aos participantes que destoaram dos demais do mesmo grupo e provocaram aumento demasiado na dispersão dos grupos, de acordo com a análise estatística realizada.



* indica a presença de valores atípicos (pontos discrepantes).

Figura 6 - Box Plot do TDE (Escrita, Aritmética, Leitura e EBT) para GA e GB.

Caderno de atividades escolares

A análise do nível de elaboração da escrita da criança é um importante indicador do desempenho escolar desta (Marturano, 1999). No presente estudo, referida análise foi feita por meio do caderno de atividades escolares dos participantes.

A Tabela 19 a seguir apresenta os dados sobre o nível de elaboração da escrita das crianças do GA e do GB.

Os dados obtidos mostram que as crianças do GA estão distribuídas por todos os níveis de elaboração da escrita, mas a grande concentração (45%) está no nível *escreve palavras e texto (sem organização)*, seguido de 40% que, *escreve palavra e texto (com organização)*. Duas crianças (7 e 10), apresentaram *intenção de escrita* e uma (15), *escrevia palavras (não fazendo texto)*. No GB, a quase totalidade das crianças (90%), *escrevia palavra e texto (com organização)*, 10% *escrevia palavras (não fazendo texto)*.

Tabela 19 - Nível de Elaboração da Escrita das crianças: Grupos A e B.

Nível de Elaboração da Escrita	Grupo A	Grupo B
Intenção de Escrita	2	0
	10%	0%
Escreve Palavras (não faz texto)	1	2
	5%	10%
Escreve Palavras e Texto (sem organização)	9	0
	45%	0%
Escreve Palavras e Texto (com organização)	8	18
	40%	90%
Total	20	20
	100%	100%

Fatores de Risco versus Desempenho Escolar

O estudo mostrou que as crianças do GA, além de vítimas diretas da violência doméstica, estavam expostas a um ou mais dos seguintes fatores de risco: pobreza, uso de álcool e/ou droga (por um dos genitores, ou ambos), família numerosa (com mais de dois filhos), baixa escolaridade da mãe (menos que quatro anos de estudo) e violência conjugal, ou seja, violência doméstica indireta.

Tais fatores de risco, isolados ou cumulativamente, podem, segundo a literatura (Barnett, 1997; Veltman & Browne, 2001), prejudicar o desempenho escolar, bem como o desenvolvimento cognitivo. Assim, nesse tópico, foram analisados os resultados das crianças participantes (Grupo A e Grupo B) no Teste de Desempenho Escolar (TDE) e nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial (Teste de Raven) em cotejo com os outros fatores de risco presentes em cada grupo, como apresentado na Tabela 20, a seguir.

Tabela 20 – Fatores de risco presentes no Grupo A e no Grupo B.

		Fatores de Risco constatados nas Famílias dos Grupos A e B																			
Grupos	Fatores de Risco	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	Renda <i>per capita</i> < 1	S	N	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N
	Uso de álcool/droga	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	N
	Nº de Filhos > 2	S	N	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	N
	Escol./Mãe < 4 anos	N	S	S	N	S	S	S	N	N	S	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S
B	Violência Direta	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	Violência Indireta	S	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
	Renda <i>per capita</i> < 1	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	S	N
	Uso de álcool/droga	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	Nº de Filhos > 2	S	N	N	N	N	N	N	S	N	S	S	N	N	N	N	N	S	N	S	N
	Escol./Mãe < 4 anos	N	S	N	S	N	S	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N

Legenda: S = sim e N = não

No Grupo B, com exceção das famílias 13 e 20, as demais apresentavam um ou mais fatores de risco (pobreza, família numerosa e baixa escolaridade materna), menos a violência doméstica, pois a ausência dessa foi condição para compor referido grupo, e o consumo de álcool e /ou droga, que não foi constatado no GB, de acordo com as mães.

a) Famílias do Grupo A com maior número de fatores de risco e desempenho das crianças desse grupo na TDE e no Teste de Raven:

No GA, as famílias com 100% de fatores de risco (num total de seis fatores), como mostra a Tabela 20, foram: 5, 6, 7, 11, 14, 15, 16 e 19. No Teste de Raven, 50% das crianças dessas famílias revelaram capacidade intelectual na média; 37,5% abaixo da média e 12,5% acima da média. Quanto aos escores obtidos por essas crianças no Teste de Desempenho Escolar (TDE), levando em conta o Escore Bruto Total (EBT), a criança GA/6 teve resultado médio, a criança GA/19 médio inferior e, para as demais crianças o resultado foi inferior.

b) Famílias do Grupo B com menor número de fatores de risco e desempenho das crianças desse grupo no TDE e no Teste de Raven:

As famílias GB com apenas um fator de risco foram: 1, 3, 5, 7, 9, 12, 14, 15, 16, 18 e 19. No Teste de Raven, 7 das crianças dessas famílias, tiveram uma capacidade intelectual na média e 4, acima da média.

Na somatória dos subtestes do TDE, ou seja, no Escore Bruto Total (EBT), 4 crianças tiveram desempenho superior; 4, médio, 2, inferior e 1 criança, médio inferior.

c) Desempenho das crianças do GA no TDE e no Teste de Raven cujas mães tinham mais de quatro anos de escolaridade:

Em 8 famílias do Grupo A (ver Tabela 20), as mães tinham mais de quatro anos de estudo. A pesquisa revelou que 87,5% das crianças participantes desse grupo tinham

capacidade intelectual na média e 12,5% acima da média, de acordo com os dados do Teste de Raven. No EBT do TDE, com exceção de 2 crianças (25%), com desempenho médio e médio inferior, as demais (75%) tiveram resultado inferior.

d) Desempenho das crianças do GB no TDE e no Teste de Raven cujas mães tinham menos de quatro anos de escolaridade:

No GB, 6 mães tinham menos de quatro anos de escolaridade, como mostra a Tabela 20. No Teste de Raven, 66,67% das crianças, filhos dessas mães, revelaram uma capacidade intelectual na média e 33,33%, acima da média. Quanto aos escores no EBT do TDE, 50% teve desempenho inferior e 50% divididas em três classificações: médio inferior (16,67%), médio (16,67%) e superior (16,67%).

e) Opinião das professoras sobre o desempenho escolar das crianças do GA cuja família apresentou maior número de fatores de risco:

Essa análise indicou certa equivalência entre as opiniões das professoras sobre o desempenho escolar das crianças do Grupo A, inseridas em família com mais fatores de risco e o resultado dessas no Escore Bruto Total do Teste de Desempenho Escolar.

DISCUSSÃO

Os dados obtidos com o presente estudo permitiram traçar um perfil do contexto familiar no qual a criança vítima da violência doméstica encontra-se inserida, bem como caracterizar seu desempenho escolar, cumprindo, assim, o objetivo da pesquisa, o qual é oportuno relembrar: caracterizar o desempenho escolar das crianças vítimas da violência doméstica encaminhadas ao Fórum para atendimento.

Tais resultados revelaram que as crianças vítimas da violência doméstica têm um desempenho escolar inferior a seus pares, da mesma sala de aula, mesmo sexo, mesma faixa etária, mas sem violência em casa. Entretanto, o estudo não encontrou diferença significativa entre os grupos A e B quanto à capacidade intelectual. Assim, os dados obtidos corroboram, em parte, a literatura internacional, ou seja, apenas confirma esta quanto ao rendimento escolar da criança vitimizada, mas não em relação ao prejuízo no desenvolvimento cognitivo desta.

Esses dados mostraram ainda que atrelada à violência doméstica, existem outros fatores de risco, a saber: pobreza, família numerosa, práticas parentais de risco, presença de álcool e/ou droga e baixa escolaridade materna. Tal resultado também é contemplado pela literatura norte-americana (Barnett, 1997; Veltman & Browne, 2001). Portanto, de acordo com esta, sabe-se que a violência doméstica geralmente está associada a outras condições adversas, que comprometem o desenvolvimento da criança, prejudicando o seu rendimento escolar, bem como a cognição.

Os dados da pesquisa, portanto, revelaram que a criança vítima da violência em casa que é encaminhada ao Fórum possui um baixo desempenho escolar. Mostrou ainda que nesse contexto de violência intrafamiliar existe a co-ocorrência de outros fatores de

risco, os quais também podem comprometer o rendimento escolar de referida criança. Assim, é importante analisar cada uma dessas condições de vulnerabilidade, iniciando pela violência doméstica, variável que motivou a realização desse estudo.

Quanto à violência doméstica, fator de risco presente apenas no Grupo A; os dados revelaram que na grande maioria dos casos, além de sofrerem diretamente mais de uma modalidade de violência (abuso) ao mesmo tempo, a chamada co-morbidade (Azevedo & Guerra, 1989; Brino, 2002) as crianças participantes estavam expostas à violência conjugal, portanto, a violência intrafamiliar indireta.

É importante ressaltar que o estudo revelou também que em 55% dos casos, outra(s) criança(s) da família, além da criança participante, era(m) vítima(s) direta(s), ou seja, alvo da agressão.

Quanto à violência conjugal, os resultados da CTS-2 revelaram que a vítima era, na grande maioria, a mãe da criança. Embora a agressão entre o casal fosse presumida, os dados obtidos foram alarmantes, pois em alguns casos, a violência conjugal praticada contra a mulher, foi mais freqüente e intensa daquela denunciada para a Autoridade Judiciária contra a criança, a exemplo da participante 12/GA, que era negligenciada pelos pais, mas sempre presenciou cenas de violência entre eles e, segundo sua mãe, foi espancada na gravidez desta filha.

Esses dados reforçam as conclusões de Leiter e Johnsen (1997) e de Veltman e Browne (2001), quanto à necessidade de se realizar mais estudos nessa área. Para Leiter e Johnsen (1997), ao se pesquisar a associação entre violência doméstica e desempenho escolar é preciso levar em conta a intensidade da violência e o acúmulo de fatores de risco. Para Veltman e Browne (2001), a criança vitimizada raramente sofre uma única modalidade de abuso.

Para a análise das condições econômicas das famílias (GA e GB), considerou-se as seguintes variáveis: renda familiar e renda *per capita*. Ambos os grupos apresentaram restrições financeiras que permitem dizer que as famílias viviam na pobreza. A análise estatística dessas variáveis não revelou diferenças significativas entre os grupos.

A ocupação dos pais, tanto para o GA, como para o GB reforçou a condição de pobreza das famílias, pois predominou o trabalho manual, o qual não exige qualificação profissional, portanto, geralmente, remunerado com baixos salários.

Em ambos os grupos as residências eram pequenas para o número de moradores. Essa condição de moradia para o Grupo A e para o Grupo B, mostrou-se como mais um dado a confirmar a situação de pobreza em que as respectivas famílias viviam.

A condição de pobreza, em si, não é um fator de risco para o desenvolvimento humano, mas o estresse que o baixo poder aquisitivo produz, sim (Gallo, 2004); pois há famílias que não têm como suprir suas necessidades básicas (Williams & Aiello, 2004).

A habitação, aspecto também citado como um indicador da situação de pobreza das famílias participantes (GA e GB) pode ser em si, um fator de risco (Gallo, 2004).

Os grupos A e B, residiam em casas pequenas para a quantidade de moradores, por cômodo, sendo essa situação mais evidente para o GA, o que pode ser explicado não apenas pelas condições físicas do imóvel, mas pelo tamanho da família, pois as mães do GA tinham mais filhos (o dobro) que as mães do GB.

Habitar casa pequena para o número de pessoas é uma ameaça ao bem-estar da família, pois se trata de segregação residencial por conta de questões de ordem sócio-econômica, portanto, um fator de risco para o desenvolvimento (Gallo, 2004).

Família numerosa, de acordo com a literatura, também é um fator de risco para o desenvolvimento humano (Veltman & Browne, 2001). Tal condição de vulnerabilidade

estava presente em quase todas as famílias do GA, nas quais as mães tinham o dobro do número de filhos que as mães do GB. Segundo esses autores, o tamanho da família e o intervalo entre o nascimento dos filhos, são condições que aumentam a possibilidade de risco, portanto, podem ter impacto sobre o desenvolvimento cognitivo e o desempenho escolar.

Um outro fator de risco presente nas famílias do GA foi a falta de habilidade dos pais na educação e cuidados com seus filhos, pois de acordo com o relato das crianças participantes ao preencherem o Inventário de Estilos Parentais (IEP), predominou o estilo parental de risco tanto para os pais, como para as mães.

Segundo Barnett (1997), falta aos pais que abusam ou negligenciam seus filhos habilidades apropriadas para a educação destes e, em relação aos pais que não agredem os filhos, aqueles são mais hostis, punitivos e menos protetores. O autor comenta ainda que a falta de habilidades parentais é um índice para identificar a violência doméstica.

Os resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP) revelaram que as crianças vítimas da violência doméstica possuíam pais negligentes e que faziam uso das práticas educativas punitivas. Tais dados confirmam a literatura existente sobre o tema (Barnett, 1997; Veltman & Browne, 2001; Padilha & Williams, 2004).

Para Gomide (2003), nas famílias de baixo poder aquisitivo, a monitoria dos pais em relação aos filhos fica prejudicada, resultando em práticas parentais negativas. Para Guille (2004), o consumo de álcool e/ou droga interfere nas habilidades parentais. Vale dizer que o uso de álcool e/ou droga foi uma condição de risco presente no GA, a qual será analisada a seguir.

Segundo Veltman e Browne (2001), o consumo de álcool é um fator de risco que está comumente associado à violência doméstica. Os dados do presente estudo apóiam

tal argumentação, uma vez que, 75% das mães do GA afirmaram que sua família tinha um histórico marcado pelo uso de álcool e/ou droga, sendo que a maioria delas atribuiu essa prática ao parceiro. Com relação ao GB, segundo o relato das mães, não existia uso de álcool e/ou droga por qualquer um dos membros da família.

O uso de álcool, bem como de entorpecentes é um importante fator de risco a ser considerado na etiologia e tratamento do homem que agride seu filho (Guille, 2004).

A literatura mostra que pais alcoolistas são emocionalmente indisponíveis aos seus filhos, tanto quanto os pais que agridem. Assim, o uso de álcool e/ou entorpecentes certamente interfere nas habilidades parentais de pais que são violentos, como daqueles que não são agressivos, bem como compromete o atendimento das necessidades de seus filhos (Guille, 2004).

Portanto, a presença do usuário de álcool e/ou droga no contexto familiar é um fator de risco preocupante, pois segundo Kumpfer (1999), citado por Lam, Wechsberg, & Zule (2004), filhos de pais que abusam de álcool e/ou droga têm maior possibilidade de desenvolver problemas comportamentais, psicológicos, acadêmicos e de saúde, bem como o risco de tornar-se usuário de álcool e/ou droga futuramente. Adicionalmente, os autores falam da seguinte estimativa: uma em cada quatro crianças vive com um pai que regularmente faz uso de bebida alcoólica ou de algum tipo de substância entorpecente.

Com relação à escolaridade materna, já está demonstrado (Stevenson & Baker, 1987) que as mães com mais anos de estudo têm um maior envolvimento nas atividades escolares do filho, o que pode resultar num melhor desempenho escolar deste. Portanto, a participação dos pais, em especial, da genitora na vida escolar do filho parece ser um preditor significativo de processo acadêmico, da infância até a juventude (D'Avila-Bacarji, et al., 2005).

Para Stevenson e Baker (1987), o nível de escolaridade dos pais, em especial, da mãe, é o melhor indicador do rendimento escolar da criança, quando comparado com outras condições sociais da família, tais como: tamanho; renda e ocupação desta.

Vale lembrar que, em regra, é a mãe quem cuida da criança, monitorando as atividades escolares desta (Stevenson & Baker, 1987; Pamplin, 2005). Quanto maior o grau de escolaridade da mãe, melhor será a sua capacidade de orientar e acompanhar a vida acadêmica do seu filho (Stevenson & Baker, 1987).

No presente estudo, as mães do Grupo B possuíam mais anos de escolaridade do que as mães do Grupo A, diferença essa estatisticamente significativa. No entanto, em ambos os grupos havia mães com menos de quatro anos de estudo, o que se constitui, de acordo com a literatura, um fator de risco para o desempenho escolar de seus filhos.

No GB, as crianças expostas a esse fator de risco (baixa escolaridade materna) tiveram no Escore Bruto Total (EBT) do Teste de Desempenho Escolar (TDE) melhores resultados que as crianças do GA, também expostas a essa condição de vulnerabilidade. Portanto, considerando os resultados do TDE, pode-se inferir que a violência doméstica (direta e indireta), bem como a co-ocorrência de outras variáveis nesse contexto familiar que indicam ser esse um lar hostil, como a falta de habilidades parentais e a presença de álcool e/ou droga, prevaleceram sobre a baixa escolaridade materna.

Para a caracterização do desempenho escolar das crianças vítimas da violência doméstica (GA) e das participantes do GB foram apreciados: os dados da entrevista com as respectivas mães e professoras, o Boletim Escolar, o Teste de Desempenho Escolar e o nível de elaboração da escrita. Vale dizer que as mães de ambos os grupos avaliaram mais positivamente seus filhos que as professoras. Essas, por sua vez, consideraram o rendimento escolar do Grupo A inferior ao do Grupo B.

Embora as educadoras soubessem quais eram as crianças vitimizadas, atribuíram um conceito mais negativo (regular, ruim e péssimo) para aquelas que estavam inseridas em contexto familiar com maior número de fatores de risco, sugerindo certa coerência nas suas avaliações e que tinham conhecimento das dificuldades acadêmicas daquelas, o que descarta, a princípio, o risco da profecia auto-realizadora (Brancalhone, 2003). Ao comentarem suas opiniões sobre as crianças do GA, as professoras disseram que estas eram indisciplinadas, agressivas, apáticas e desatentas.

As mães dos grupos A e B apresentaram sua opinião sobre o rendimento escolar (notas) do filho, bem como falaram da rotina escolar dele e da sua participação nessa rotina. Os dados obtidos revelaram uma situação muito parecida entre os grupos, sendo as diferenças para menos encontradas no GA. Assim, as mães (GA e GB) apresentaram uma visão positiva das notas dos seus filhos, concepção que foi corroborada com os conceitos do Boletim Escolar destes nas disciplinas de Português e Matemática. Quanto à rotina escolar dos filhos, as mães de ambos os grupos, mesmo aquelas com menos de quatro anos de estudo, condição, segundo a literatura, que se constituiu em um fator de risco para o rendimento escolar da criança (D'Avila-Bacarji, et al., 2005), afirmaram na sua maioria, que acompanham as atividades escolares dos seus filhos e, 100% delas disseram que procuravam motivá-los para o estudo.

Segundo as mães, as crianças (GA e GB) eram assíduas às aulas, dizendo ainda que o filho pedia ajuda para fazer a tarefa escolar. As mães analfabetas alegaram que orientavam os filhos a pedirem ajuda para a realização da tarefa a um outro membro da família (pai, irmão), ou para a professora.

Na entrevista, as mães também avaliaram as dificuldades da criança participante na escola. Com exceção de seis mães (30%) do GA e de oito (40%) do GB que disseram

que o filho não tinha qualquer dificuldade, as demais apontaram dificuldades da criança em alguma matéria. As mães do Grupo A relataram dificuldades em um maior número de áreas (Matemática, Português, Leitura, Inglês, Ciências e todas as matérias); as mães do Grupo B, por sua vez, citaram apenas as disciplinas: Português e Matemática. Essa tendência das mães do Grupo A, em atribuir aos filhos dificuldades num leque maior de disciplinas também foi observado no estudo de Brancalhone, et al. (2004).

Os conceitos do Boletim Escolar em Português e Matemática das crianças do Grupo A, na sua maioria, foram *satisfatórios*. No Grupo B, para ambas as disciplinas, o conceito que predominou foi o *plenamente satisfatório*. Embora com uma concentração de conceitos dentro da média, por parte do GA, os conceitos do GB foram melhores.

A tendência a um rendimento escolar mais prejudicado para as crianças do GA, quando comparadas com os participantes do GB também foi verificada nos resultados do Teste de Desempenho Escolar (TDE). A mediana dos escores das crianças vítimas da violência doméstica foi inferior ao das crianças não vitimizadas, nos três subtestes desse instrumento: Escrita, Aritmética e Leitura e no Escore Bruto Total (EBT), sendo que para o subteste de Escrita e no EBT, essa diferença foi estatisticamente significativa.

Brancalhone, et al. (2004), utilizaram em sua pesquisa o TDE e não constataram na análise estatística, diferença significativa entre os escores obtidos pelo grupo exposto à violência conjugal e o grupo não exposto. Oportuno lembrar que no referido estudo, as crianças estavam expostas à violência conjugal, mas não eram alvos diretos da agressão. No presente estudo, além de vítima direta da violência doméstica, os dados revelaram que as crianças sofriam mais de uma modalidade de abuso ao mesmo tempo e estavam expostas à violência conjugal. Para explicar tal diferença nos dados do TDE entre esses estudos pode-se levantar duas hipóteses: 1ª) a violência doméstica direta tem efeitos

mais danosos para o desempenho escolar da criança vítima que a indireta; pois segundo Wolfe, et al. (2003), mesmo com argumentação teórica para dizer que a exposição à violência conjugal tem impacto sobre a aprendizagem, a literatura quanto a esse assunto ainda é escassa e não se tem estudos suficientes sobre referida associação; 2ª) a soma de vários fatores de risco pode prejudicar mais o desenvolvimento da criança, que um fator de risco isoladamente (Sameroff, Seifer, Baldwin, & Baldwin, 1993).

Com relação à avaliação do nível de elaboração da escrita das crianças (GA e GB), os resultados obtidos confirmaram os dados do TDE e dos demais indicadores de desempenho escolar analisados, ou seja, uma melhor competência das crianças do GB, em relação às do Grupo A para escrever palavras e textos. Portanto, o pior desempenho das crianças do Grupo A no subteste de Escrita do TDE, foi corroborado na análise do nível de elaboração da escrita.

Quanto à capacidade intelectual das crianças (GA e GB) era idêntica, segundo as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - Escala Especial (Teste de Raven); mesmo com algumas diferenças em razão de percentis mais altos para as crianças do GB, estas não foram estatisticamente significativas. Portanto, as dificuldades encontradas no TDE, bem como em outros indicadores de desempenho escolar das crianças participantes do GA, *a priori*, não podem ser atribuídas a um déficit na esfera cognitiva.

Considerando que o desenvolvimento cognitivo das crianças do GA não estava comprometido, considerando ainda que os dados do TDE nos subtestes de Aritmética e Leitura não revelaram diferenças significativas entre estas e as crianças do GB, pode-se levantar a hipótese de que, mesmo sob condições adversas (violência doméstica direta e indireta, pobreza, baixa escolaridade materna, presença de álcool e/ou droga, etc.) as crianças vitimizadas apresentam resiliência, ou seja, formas positivas de responder ao

stress e à diversidade (Williams & Aiello, 2004). É bom dizer que para Masten (2001), a pessoa só é resiliente quando existe risco ao seu desenvolvimento.

Apesar da violência, do consumo de álcool e/ou droga e de outras condições de risco, como: pobreza, baixa escolaridade materna e falta de habilidades parentais, 70% das mães do Grupo A alegaram que a família possuía religião. No Grupo B, 95% das famílias tinha uma religião. Assim, mesmo sob condições de vulnerabilidade, o contexto familiar marcado pela violência doméstica, pode apresentar recursos facilitadores da resiliência, como, por exemplo, a religião (Werner, 1998). É importante frisar que no GA apenas uma criança não participava do culto religioso adotado por sua família.

O presente estudo abordou as condições de risco presentes no contexto familiar, mas deixou de contemplar os fatores de proteção, pois mesmo sob condições adversas, os fatores de proteção podem estar presentes no indivíduo, na família ou na sociedade. Assim, fica a sugestão para que os próximos estudos investiguem não só as condições de vulnerabilidade, mas também os fatores de proteção (Werner, 1998).

Diante do exposto, pode-se concluir que a violência intrafamiliar é um fenômeno muito complexo. Esse estudo partiu da hipótese que a criança vítima direta do referido fenômeno tinha baixo desempenho escolar, o que ficou caracterizado, mas, constatou que, além de vítima direta da violência doméstica, estava exposta a violência conjugal, bem como aos seguintes fatores de risco: pobreza, baixo nível de escolaridade da mãe, presença de álcool e/ou droga e pais que utilizam um estilo parental de risco, ou seja, falta de habilidades parentais. Portanto, o prejuízo que essa criança apresenta quanto ao rendimento escolar não pode ser atribuído à violência doméstica propriamente dita, pois existe no ambiente (contexto) familiar pesquisado um conjunto de fatores de risco que pode comprometer seu desenvolvimento cognitivo e seu desempenho escolar, como a

baixa escolaridade materna, por exemplo, que é um seguro preditor de fracasso escolar (Stevenson & Baker, 1987). Segundo a literatura, o baixo poder aquisitivo e a pouca escolaridade da mãe podem limitar o acesso a recursos facilitadores do desenvolvimento da criança (Ferreira & Marturano, 2002).

Para Veltman e Browne (2001), a violência doméstica geralmente está associada com fatores socioeconômicos negativos, os quais podem ter um impacto negativo sobre o desenvolvimento cognitivo e o rendimento escolar. Assim, para referidos autores, a associação de fatores de risco dificulta dizer qual deles determinou o fracasso escolar. No presente estudo, o desempenho escolar da criança vitimizada (GA), foi comparado com seu par de mesma sala de aula, mesmo sexo e mesma faixa etária (GB). Os dados revelaram que ambos os grupos pertenciam a famílias de baixo poder aquisitivo, mas os participantes do GA tinham pais que faziam uso de álcool e/ou droga e as mães, baixa escolaridade em comparação às mães do GB (diferença estatisticamente significativa). O álcool costuma estar presente nos lares violentos (Veltman & Browne, 2001) e é um facilitador do comportamento agressivo, provocando nos pais a falta de habilidades na educação dos filhos (Barnett, 1997), incrementando assim as conseqüências adversas da violência doméstica. Em razão desse contexto de violência intrafamiliar e considerando que, mesmo nos casos em que as mães do GB tinham menos de quatro anos de estudo, seu filho tinha um melhor desempenho escolar que seu par do GA, pode-se dizer que a violência doméstica (incluindo uso de álcool e/ou droga), prevaleceu sobre os demais fatores de risco (pobreza e baixa escolaridade da mãe) para a determinação do baixo rendimento escolar da criança vitimizada.

Considerando a complexidade da violência doméstica, é importante a condução de mais estudos nessa área, com a realização de pesquisas longitudinais (Veltman &

Browne, 2001). Para Stevenson e Baker (1987), sem estudos longitudinais, não se pode concluir sobre a disposição causal das variáveis (fatores de risco), na vida acadêmica da criança, mas entendem que o envolvimento parental na rotina escolar do filho afeta o desempenho escolar desse.

Em razão dos efeitos nocivos do contexto marcado pela violência doméstica no desempenho escolar da criança vitimizada, a escola, ao diagnosticar alunos com baixo rendimento escolar, deveria considerar a hipótese de ocorrência de violência doméstica direta e/ou indireta em relação a esse aluno (Brancalhone & Williams, 2003).

A identificação do aluno vitimizado é de fundamental importância para que os educadores atendam essas crianças de modo a criar um ambiente educacional articulado com as necessidades destas (Brancalhone & Williams, 2003). Com a capacitação dos educadores, seria possível a identificação eficaz da criança que sofre violência em sua casa. A escola poderia ainda realizar um trabalho articulado com as políticas públicas de atendimento, visando programas de intervenção para a vítima e para sua família.

No âmbito da Educação Especial, observa-se que em geral os educadores estão atentos para as crianças com distúrbios de aprendizagem, mas também precisam ter em foco os alunos com dificuldades de aprendizagem em razão de fatores socioemocionais, sendo que nessa categoria se encontram as crianças vítimas da violência doméstica.

Quanto ao Poder Judiciário, esse possui, em cada Fórum do estado de São Paulo, uma equipe técnica, composta por Assistente Social e Psicólogo. Tal equipe deveria, ao atender a criança que sofre violência doméstica, focar a família como um todo, pois o presente estudo mostrou que o referido fenômeno está associado a outras condições de vulnerabilidade e, mais, que a mãe dessa criança era comumente agredida pelo parceiro. Essa violência contra a mulher, em geral, fica velada e/ou é abordada superficialmente.

Os dados desse estudo revelaram que a maioria das crianças vítimas diretas da violência no lar também se encontravam expostas à violência conjugal. Dentre dezessete crianças que assistiam agressão entre os pais, quinze já estavam expostas à violência conjugal antes de se tornarem alvo direto do abuso. Em tais casos, a violência contra a mulher (vítima preferencial dessa modalidade de agressão), se mostrou mais freqüente e intensa daquela contra a criança encaminhada ao Fórum. Portanto, os profissionais que trabalham no Poder Judiciário precisam ficar mais atentos a essa realidade, para garantir os direitos da mulher. Para Sinclair (1985), o fim da agressão contra a mulher é uma forma de combater a violência contra a criança, pois a segurança da mãe se reverte, mesmo que indiretamente, na segurança do filho.

A co-ocorrência de violência doméstica direta (a criança como alvo da agressão) e indireta (sua exposição à violência conjugal) já foi apontada na literatura internacional (O'Leary, Slip, & O'Leary, 2000), mas, até esse momento, a referida co-ocorrência não havia sido mostrada na literatura brasileira.

ESTUDO 2: CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS E DIRETORAS DE ESCOLA SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E INCLUSÃO ESCOLAR

OBJETIVO

Identificar a concepção das professoras do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e das diretoras de escola sobre: 1) violência doméstica; 2) desempenho escolar da criança vítima do referido fenômeno e 3) inclusão escolar.

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa as professoras das crianças participantes do Estudo 1 e as diretoras das respectivas escolas, perfazendo um total de 18 professoras e 10 diretoras de escola. Cumpre esclarecer que não participaram da pesquisa 20 professoras, tal como o número de pares de crianças integrantes do referido Estudo 1, porque 2 destes, eram alunos da mesma professora.

Dentre as professoras, 9 trabalhavam em escola municipal e 9 em escola da rede estadual de ensino. Quanto às diretoras, 6 exerciam suas funções em estabelecimento de ensino da rede estadual e 4 em escolas municipais.

Local, Materiais e Instrumentos

A coleta de dados com as educadoras aconteceu nas dependências da escola. As professoras foram entrevistadas nas respectivas salas de aula; as diretoras em suas salas.

Para a coleta de dados foi utilizado o seguinte instrumento:

a) Entrevista Semi-Estruturada: Esse instrumento foi elaborado pelo pesquisador para ser respondido pelas professoras e diretoras de escola, com o objetivo de conhecer a concepção delas sobre violência doméstica, desempenho escolar da criança vítima do referido fenômeno e inclusão escolar. O roteiro de entrevista para as educadoras foi composto por dez perguntas, sendo estas abertas (Anexo 11).

Procedimento

Preliminarmente, o pesquisador manteve contato com a direção de cada uma das escolas freqüentadas pelas crianças participantes do Estudo 1 visando a autorização para a realização da coleta de dados no local. Nessa oportunidade foi apresentada a proposta da pesquisa. Com exceção de uma diretora de escola particular, as demais autorizaram a realização da coleta de dados nas dependências da escola, bem como colaboraram.

Na fase final da coleta de dados com as crianças, suas professoras e as diretoras das escolas foram convidadas a participar da pesquisa, respondendo a uma *Entrevista*, bem como apresentando o *Boletim Escolar* dos alunos participantes do Estudo 1. Todas as educadoras convidadas aceitaram participar dessa pesquisa e assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo 12).

As entrevistas foram agendadas segundo a conveniência das participantes. Cada entrevista teve duração média de trinta minutos. As entrevistas foram anotadas.

RESULTADOS

Os dados obtidos nas entrevistas foram agrupados em sete categorias, a saber: 1) Concepções sobre violência doméstica; 2) Casos de violência doméstica na escola: a) Modalidades; b) Meios de identificação; c) Atuação no caso; 3) Procedimentos que a escola deveria adotar para atender a criança vítima de violência em casa; 4) Opiniões sobre o desempenho escolar da criança vítima da violência doméstica; 5) Considerações sobre crianças com necessidades especiais de ensino; 6) Crianças vitimizadas como “alunos com necessidades especiais de ensino - nee” e 7) Conhecimento sobre inclusão escolar: a) Discussão do tema na escola; b) Considerações e opiniões sobre a inclusão; c) Crianças que devem ser incluídas.

Para a apresentação e análise dos dados, as informações obtidas nas entrevistas foram divididas em tópicos correspondentes a cada uma das categorias acima citadas.

1) Concepções sobre violência doméstica

As participantes iniciaram a entrevista respondendo a uma pergunta aberta sobre o que entendiam por violência doméstica. Suas concepções sobre esse fenômeno foram divididas em: *adequadas*, *inadequadas* e *não específicas ao tema proposto*; levando em consideração a literatura sobre violência doméstica, revista na introdução, como mostra a Figura 1 a seguir.

A maioria das respostas (78,11%) foi adequada. Dentre estas, as participantes nomearam as modalidades de violência doméstica, a saber, física (26,56%), psicológica (17,19%), sexual (3,12%) e negligência (9,37%). Algumas educadoras citaram práticas abusivas, como: espancamento, cárcere privado, estupro e falta de cuidados, as quais

foram agrupadas nas respectivas modalidades para os efeitos dessa análise. Importante esclarecer que das 11 participantes que responderam “violência psicológica”, 7 delas se referiram a essa modalidade de violência doméstica por “violência verbal”.

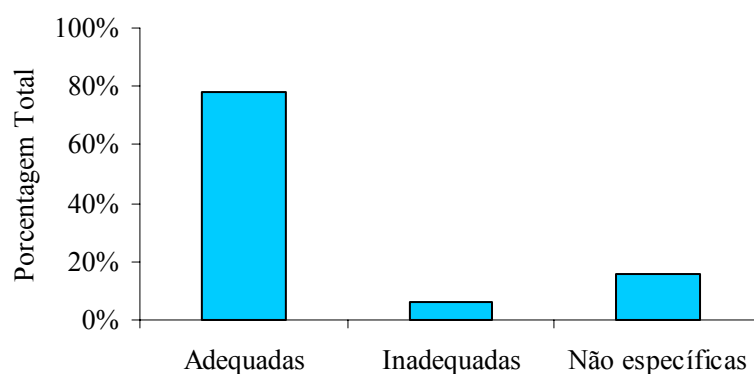


Figura 1 - Concepções das educadoras sobre violência doméstica ($n = 64$).

Quanto às respostas inadequadas (7,8%), revelaram as seguintes concepções das participantes com relação à violência intrafamiliar: “falta de recursos materiais que gera as brigas do casal” (1,56%); “separação dos pais” (1,56%); “falta de cultura” (1,56%) e “vida difícil” (1,56%).

As concepções não específicas ao tema em questão equivalem a 14,06% das respostas das participantes. Foi considerada resposta não específica a que não indica, necessariamente, a presença da violência doméstica, como o uso de álcool por parte dos pais, ainda que seja um fator de risco. Importante esclarecer que no contexto marcado pela violência intrafamiliar o uso de álcool pelo agressor é comum, mas a recíproca não é verdadeira, ou seja, nem sempre o consumo de bebida alcoólica pelos pais implica em violência doméstica. Além da resposta uso de álcool por parte dos pais (6,25%), as educadoras também disseram: “falta de respeito” (4,69%); “colocar o filho para fazer o

serviço de casa” (1,56%); “pais que descontam seus problemas nos filhos” (1,56%) e “sei pela TV (mídia) e vejo casos na escola” (1,56%).

2) Casos de violência doméstica na escola

Ao serem perguntadas se tinham conhecimento de casos de alunos(as) vítimas da violência doméstica em sua sala de aula ou na escola, 21 participantes (75%) disseram que sim e 7 (25%) responderam que não.

a) Modalidades

Como mostra a Tabela 1, entre as participantes que deram respostas afirmativas, a maioria indicou, de maneira adequada, alguma modalidade de violência doméstica (física, psicológica, sexual e negligência), o que corresponde a 97,06% das respostas. A única exceção (2,94%) foi apresentada por uma participante que respondeu “separação dos pais”, embora não sendo uma modalidade do fenômeno em questão, foi inserida na referida tabela para ilustração.

Tabela 1 - Modalidades de violência doméstica constatada ($n = 34$).

Modalidades	Frequência	Porcentagem
Violência Física	17	50%
Negligência	5	14,71%
Violência Psicológica	3	8,82%
Violência Sexual	4	11,76%
Violência Conjugal	4	11,76%
“Separação do casal”	1	2,94%
Total	34	100%

b) Meios de Identificação

A Tabela 2 a seguir apresenta os meios pelos quais as educadoras identificaram os casos de violência doméstica na sua escola.

As participantes identificaram casos de violência doméstica, seja na sala de aula, seja na escola como um todo por meio da criança: sua verbalização (48,65%); marcas de ferimentos no corpo (18,92%); seu comportamento (8,11%) e por presenciar a criança ser agredida na porta da escola pela mãe (2,70%). Portanto, um número expressivo de respostas (75,68%), apontou a própria criança como meio de identificação pela escola (educadoras) da violência sofrida no lar.

Tabela 2 - Meios de Identificação dos casos de violência doméstica na escola ($n = 37$).

Meios de identificação	Frequência	Porcentagem
A criança contou	18	48,65%
Marcas no corpo da criança	7	18,92%
A família contou	4	10,81%
Comportamento da criança	3	8,11%
Comentário de terceiros	2	5,40%
Comentário de vizinhos	1	2,70%
A participante presenciou	1	2,70%
Por funcionários da escola	1	2,70%
Total	37	100%

As demais respostas (24,31%) indicaram que as professoras e diretoras de escola souberam de tais casos de violência doméstica por outras vias que não a própria criança: pelos familiares desta, por terceiros, por vizinhos e por funcionários da escola.

c) Atuação no caso

Foi perguntado para as participantes que providências tomaram com relação aos casos de violência doméstica identificados no contexto escolar, considerando que 75% delas disseram que sabiam da existência de crianças vitimizadas na escola. As respostas a essa pergunta foram divididas em *adequadas* e *inadequadas*, conforme a Figura 2.

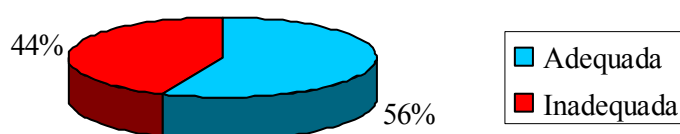


Figura 2 - Atuação das educadoras nos casos de violência doméstica constatados por elas na escola ($n = 32$).

A porcentagem de atuação adequada e inadequada das educadoras nos casos de violência intrafamiliar detectados na escola, praticamente se equivale, respectivamente, 56% e 44%. Dentre as respostas adequadas, 43,75% das participantes informaram que fizeram o encaminhamento dos casos para o Conselho Tutelar. As demais atuações que podem ser consideradas adequadas foram: encaminhamento para psicoterapia (3,12%); encaminhamento para a psicóloga da escola (3,12%), encaminhamento para a Delegacia de Polícia (3,12%) e observar o aluno (3,12%).

Dentre as respostas inadequadas, 12,5% das educadoras disseram ter conversado com a família; 9,37% conversaram com a criança; 6,25% conversaram com a mãe; 6,25% orientaram os pais; 3,12% ofereceram atendimento diferenciado para a criança;

3,12% trataram a criança com carinho 3,12% informaram que ofereceram para a criança consolo e esperança.

Essas respostas foram consideradas inadequadas uma vez que não compete para as educadoras manter conversa com a família e/ou com a criança para investigar o caso e, tampouco, orientá-las, sendo que tal intervenção pode ser ainda mais danosa para a vítima. Com relação ao atendimento diferenciado para a criança (consolo, esperança e paciência) a escola, ao que parece, ainda não tem estrutura para oferecer esse suporte à criança vítima da violência doméstica.

3) Procedimentos que a escola deveria adotar para atender a criança vitimizada

Após responderem o que a escola fez, concretamente, enquanto atuação, nos casos de violência doméstica com seus alunos (como mostrou a Figura 2), as educadoras informaram o que a escola poderia fazer para atender referida criança.

A Tabela 3, a seguir, mostra os procedimentos que a escola poderia adotar para o atendimento das crianças vítimas de violência doméstica, de acordo com as informações das participantes.

Quando perguntadas sobre o que a escola poderia fazer para atender uma criança vitimizada, 28% das respostas obtidas foram: “oferecer um atendimento especial”. Essa resposta majoritária foi seguida por: “comunicar o caso ao Conselho Tutelar” (18%). A terceira resposta mais freqüente (16%), foi: “encaminhar a criança para psicoterapia”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente diz que os educadores devem comunicar às autoridades casos de violência doméstica que tenham conhecimento, ainda assim, tal procedimento ficou em segundo lugar, 18% das respostas obtidas, pois a resposta mais freqüente (28%), foi dar para a criança, na escola, um atendimento especial.

Tabela 3 - Procedimentos que a escola poderia adotar ($n = 50$).

Procedimentos	Frequência	Porcentagem
Oferecer um atendimento especial para a criança	14	28%
Comunicar o caso ao Conselho Tutelar	9	18%
Encaminhar a criança para psicoterapia	8	16%
Dar orientação aos pais	6	12%
Conversando com a criança	4	8%
Dar para a criança amor, atenção e carinho	3	6%
Comunicar as autoridades	1	2%
Fazer reuniões com pais	1	2%
Dar orientação às mães	1	2%
Encaminhar ao médico	1	2%
Comunicar a delegacia	1	2%
Contar com profissionais especializados na escola	1	2%
Total	50	100%

Vale dizer que, oferecer atendimento especial para a criança, como indicado pelas educadoras, além das respostas: “dar orientação aos pais” (12%); “conversar com a criança” (8%); “dar para a criança amor, atenção e carinho” (6%); “fazer reuniões com pais” (2%) e “dar orientação para as mães” (2%), são procedimentos inadequados, pois as educadoras não estão capacitadas para fazer intervenção com a criança, menos ainda com as famílias destas. Portanto, essas atuações não são indicadas pela literatura, nem pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

4) Opiniões sobre o desempenho escolar da criança que sofre violência doméstica

A Figura 3 a seguir apresenta as opiniões das participantes sobre o desempenho escolar da criança que sofre violência em casa.

No que se refere ao desempenho escolar da criança vitimizada, a grande maioria das educadoras respondeu que tal desempenho fica prejudicado, correspondendo a 91% das respostas. Dentre essas, 44,12% disseram, taxativamente, que o desempenho escolar da criança vítima da violência doméstica fica prejudicado e 46,88% ofereceram outros dados para nomear o referido comprometimento, como: a família não se interessa pela vida escolar do aluno (11,76%), há perda de interesse (8,82%), afeta a aprendizagem (8,82%), baixo rendimento escolar (8,82%), há comprometimento total (2,94%), é ruim (2,94%) e não vai bem na escola (2,94%).

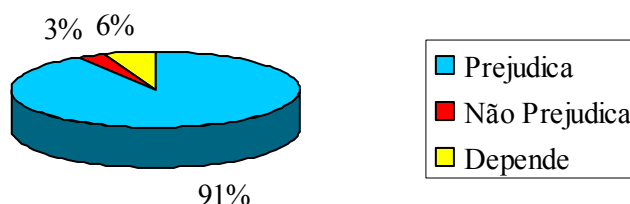


Figura 3 - Opiniões sobre o desempenho escolar da criança vitimizada ($n = 34$).

Cumpramos esclarecer ainda que para duas educadoras (5,88%) a violência em casa não prejudica, necessariamente, o desempenho escolar da criança, ou seja, vai depender de cada caso. Uma participante (2,94%), disse, categoricamente, que a criança vítima da violência doméstica não fica com o desempenho escolar prejudicado.

Ao falar que a violência doméstica poderia ou não prejudicar o desempenho escolar da criança, uma participante esclareceu que vai depender de cada caso, falando da sua experiência pessoal. Comentou que ela e suas irmãs foram expostas à violência conjugal, descrevendo um pai extremamente agressivo. Concluiu seu relato dizendo que apesar de ter sido vítima da violência dentro de casa, tanto ela, como suas irmãs sempre tiveram um bom rendimento escolar e fizeram curso superior. Entretanto, ela acreditava que a parte emocional sempre ficava comprometida.

5) Considerações sobre crianças com necessidades especiais de ensino

Em suas considerações, as participantes expressaram seus pensamentos, sobre o que caracterizaria a criança com necessidades especiais de ensino. Essas informações estão contidas na Tabela 4.

A concepção majoritária (50% das respostas obtidas para essa pergunta) foi que uma criança com necessidades especiais de ensino (nee) era aquela “com dificuldade de aprendizagem”. Uma participante (2,94% das respostas) disse que, para ela, a criança com “nee” era a que tinha “distúrbio de aprendizagem” e uma outra educadora (2,94% das respostas) falou em “dificuldade acentuada de aprendizagem”. Portanto, 55,88% das respostas apontaram para a questão dos problemas de aprendizagem.

Com relação às concepções das educadoras sobre crianças com “nee”, a segunda resposta mais comum foi criança portadora de deficiência (29,4%); deram as seguintes concepções: “com alguma deficiência” (11,76%); “com qualquer deficiência” (8,82%); “com deficiência física” (5,88%) e “com deficiência mental” (2,94%). Outras opiniões: “com problema neurológico”; “com comportamento inadequado”; “que exige muito do professor” e “que precisa de atenção”, também foram mencionadas.

Tabela 4 - Concepções sobre crianças com necessidades especiais de ensino ($n = 34$).

Concepções	Frequência	Porcentagem
Com dificuldade de aprendizagem	17	50%
Com alguma deficiência	4	11,76%
Com qualquer deficiência	3	8,82%
Com problema neurológico	2	5,88%
Com deficiência física	2	5,88%
Com deficiência mental	1	2,94%
Com comportamento inadequado	1	2,94%
Que exige muito do professor	1	2,94%
Com distúrbio de aprendizagem	1	2,94%
Que precisa de atenção	1	2,94%
Com dificuldade acentuada de aprendizagem	1	2,94%
Total	34	100%

6) Crianças vitimizadas como “aluno com necessidades educacionais especiais”

Foi solicitado às participantes que informassem se para elas a criança vítima da violência doméstica poderia ser um aluno com necessidades educacionais especiais. A opinião delas a esse respeito está ilustrada Figura 4 .

Ao responderem “*depende*”; as professoras e as diretoras de escola fizeram os seguintes comentários: 1) “dependia do tipo de violência”; 2) “dependia da intensidade da violência”; 3) “dependia da faixa etária e do desenvolvimento da criança” e 4) “que cada caso era um caso”.

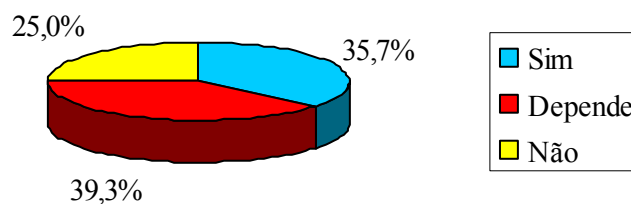


Figura 4 - Opiniões das participantes (professoras e direitos de escola) sobre crianças vitimizadas como “alunos com necessidades educacionais especiais” ($n = 28$).

7) Conhecimentos sobre inclusão escolar

Ao discutirem o tema inclusão escolar, as participantes deram respostas como: “vejo como positivo”, “um obstáculo a ser superado”, entre outras.

Sobre a implantação desse movimento, as educadoras frisaram a necessidade de capacitação dos professores.

a) Discussão do tema na escola

As participantes iniciaram suas considerações sobre inclusão respondendo se o assunto era discutido na escola. Com exceção de uma educadora, as demais afirmaram que a inclusão escolar era um tema discutido na escola.

Quanto à resposta negativa, a exceção acima citada, foi apresentada por uma das cinco participantes de uma mesma escola, sugerindo, no mínimo, divergência de idéias. A professora que respondeu que a inclusão não era discutida justificou seu ponto de vista dizendo que não havia um projeto de inclusão na escola, falava-se informalmente sobre esse assunto, o que, para ela, não era uma discussão. A diretora dessa escola, no

entanto, não só informou que esse movimento era discutido, como afirmou que estava praticando a inclusão, justificando que a escola tinha um aluno surdo-mudo. As demais professoras dessa unidade escolar, como a quase totalidade das participantes, falaram vagamente sobre inclusão.

b) Considerações e opiniões sobre a inclusão

Na Figura 5, a seguir, encontram-se as opiniões que as professoras e as diretoras de escola apresentaram sobre o movimento de inclusão escolar.

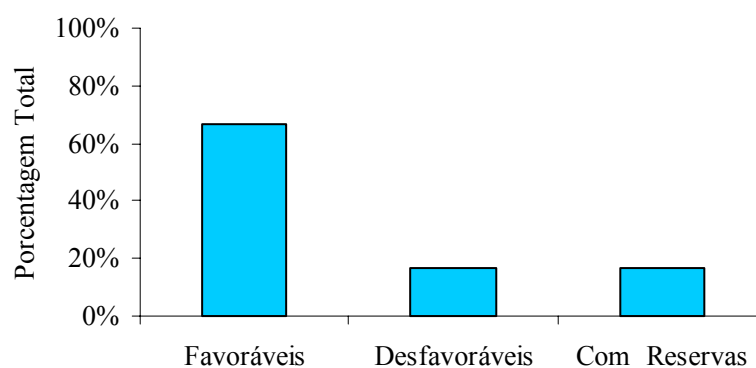


Figura 5 - Opiniões das participantes sobre a inclusão escolar ($n = 36$).

Ao serem solicitadas a dizer como viam o movimento de inclusão escolar, uma porcentagem expressiva de opiniões (38,88%), foi indicativa de dificuldades para falar sobre o assunto, contendo respostas vagas (com evasivas) e com o uso de argumentos inadequados quanto ao tema proposto, considerando a literatura revista na introdução do presente estudo, pois uma professora disse que se um aluno começar a faltar às aulas a diretora vai até a casa dele saber o que está ocorrendo; para essa educadora, tal medida era exemplo de inclusão.

As participantes associaram às suas opiniões considerações que entendiam como necessárias para a implantação da inclusão; a mais citada (30,55%) foi a capacitação para os professores.

Para algumas participantes, a inclusão permitirá às crianças com necessidades educacionais especiais um melhor relacionamento. Para outras, a inclusão escolar foi considerada boa apenas para a socialização, mas não para a aprendizagem.

c) Crianças que devem ser incluídas

As educadoras emitiram suas opiniões sobre quais alunos deveriam ser incluídos no ensino regular. A Tabela 5, a seguir, apresenta as opiniões das professoras e diretoras de escola sobre as crianças que devem ser incluídas.

Tabela 5 - Opiniões sobre crianças que devem ser incluídas ($n = 32$).

Opiniões	Frequência	Porcentagem
Com deficiência	13	40,62%
Com dificuldades de aprendizagem	7	21,87%
Com necessidades especiais de ensino	6	18,75%
Com problema na família	1	3,12%
Carentes	1	3,12%
Com nível de maturidade compatível com os demais	1	3,12%
Que estão fora da escola	1	3,12%
Não soube responder	1	3,12%
Todas	1	3,12%
Total	32	100%

As respostas mais frequentes foram: criança com deficiência, com dificuldades de aprendizagem e com necessidades especiais de ensino. Uma participante (3,12%) não soube responder e outras 5 (15,6%) deram diferentes respostas.

É importante frisar que as respostas das educadoras foram sucintas, ou seja, as mesmas não fizeram comentários sobre o que entendiam por um aluno com dificuldades de aprendizagem, por exemplo.

DISCUSSÃO

Os dados obtidos com a pesquisa realizada revelaram as opiniões das educadoras (professoras e diretoras de escola) sobre: 1) violência doméstica, 2) desempenho escolar da criança vítima desse fenômeno e 3) inclusão escolar; cumprindo o objetivo do Estudo 2 desse trabalho, qual seja, identificar as concepções das participantes sobre tais temas.

Com relação à violência doméstica, as informações das participantes indicaram que essas tinham um conhecimento superficial, de acordo com a literatura (Azevedo & Guerra, 1989), mas coerente. Ao apresentarem suas opiniões, ou seja, o que entendiam sobre esse fenômeno, nomearam modalidades de violência que podem ocorrer dentro do lar e/ou deram exemplos de práticas abusivas. Algumas respostas revelaram preconceito das educadoras quanto a esse assunto, outras mostraram total falta de conhecimento a respeito da violência doméstica.

Dentre as respostas consideradas inadequadas (por não estarem em consonância com a literatura científica sobre violência doméstica) duas, além de incorretas, também revelaram idéias preconcebidas por parte das participantes, como: “falta de cultura” e “separação dos pais”. Quanto à primeira, cabe dizer que a violência doméstica pode acontecer em qualquer lar, independentemente de cultura, nível sócio-econômico, etc. (Azevedo & Guerra, 1989, Saffioti, 1997). Mas, não só isso, essa educadora apresentou uma concepção de senso comum sobre cultura. Em relação à segunda, “separação dos pais”, a literatura aponta que, em muitos casos, essa é a solução mais indicada, às vezes, até mesmo para por fim a violência dentro de casa (Fincham, 1998).

Mesmo com um discurso vago e até superficial, ao comentarem as experiências com alunos vítimas da violência em casa, as participantes revelaram um dado positivo,

pois sabiam identificar a criança que sofre violência em casa, seja pelas marcas de ferimento no corpo ou pelo comportamento da criança (perda de interesse, apatia, etc.). Essas informações revelaram que as participantes estão atentas à questão da violência doméstica. Observar o aluno e reconhecer nela marcas de ferimentos que podem sugerir violência intrafamiliar foi um dado significativo e está de acordo com as recomendações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Segundo as educadoras, muitas crianças verbalizam seu drama familiar. Esse dado sugere que a criança sente-se segura e protegida na escola, conseguindo quebrar o “pacto de silêncio” que a violência doméstica impõe às suas vítimas. Adicionalmente, tais resultados reforçam a importância da escola enquanto agente comunitário, não só denunciando os casos de violência intrafamiliar, como também desenvolvendo programas de prevenção com a população que atende (Hernandez-La Cruz, 1999).

As educadoras, além de mostrarem habilidade para identificar a criança vítima da violência doméstica, foram capazes de nomear fatores de risco aos quais muitos de seus alunos, além das crianças participantes do estudo, estavam expostos nos seus lares, apesar do conhecimento superficial que tinham sobre violência intrafamiliar. Portanto, com a capacitação das professoras e diretoras de escola (Brino, 2002) e com programas de prevenção (Hernandez-La Cruz, 1999), tais fatores de risco poderiam ser detectados e trabalhados precocemente, minimizando ou evitando seqüelas ao desenvolvimento das crianças vitimizadas, bem como se evitaria que essas condições adversas caminhassem para a violência doméstica propriamente dita.

A atuação da escola nos casos de violência doméstica, identificados ou não pelas participantes, revelou atitudes contraditórias, em especial, quanto aos procedimentos a serem adotados, pois em associação com a resposta “encaminhamento do caso para o

Conselho Tutelar”, como diz o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), as educadoras falaram, na sua maioria, em intervenção com a criança e respectiva família, no entanto, as mesmas não estão preparadas para realizar esse trabalho.

Fazer intervenção com as crianças (como atendimento especial) e com a família (orientação), como indicados pelas participantes é preocupante, pois além de não terem, como ficou evidenciado, noção integral e ampla da violência doméstica, a orientação da família, conseqüentemente do agressor, pode aumentar a possibilidade de re-vitimização da criança por conta do sentimento de retaliação daquele (Brino, 2002).

A intervenção (conversa, orientação) das participantes com os pais, com a mãe ou com a família, é preocupante, pois não possuem preparo para fazer essa abordagem. Tal procedimento, especialmente, quando a própria criança verbalizou sua condição de vítima, aumenta a possibilidade de ser novamente maltratada (Brino, 2002).

A escola pode e deve ser um espaço para o desenvolvimento de programas de prevenção de risco psicossocial, como os oriundos da violência doméstica, mas para que isso seja possível, é essencial a capacitação dos educadores (Hernandez-La Cruz, 1999).

Em relação ao desempenho escolar da criança vítima da violência doméstica, as participantes deram suas opiniões pautadas na sua práxis. Assim, para a grande maioria das participantes, o desempenho escolar da criança vítima da violência doméstica fica prejudicado. Além desse comprometimento, as mesmas falaram das seqüelas negativas no comportamento dessa criança, principalmente, da agressividade e indisciplina que apresentam na escola.

Mesmo com essa opinião majoritária das professoras e diretoras de escola sobre o desempenho escolar da criança vítima da violência doméstica, ao responderam se essa criança poderia ser considerada como aluno(a) com necessidades educacionais especiais

(nee), as participantes mostraram-se divididas entre três categorias de respostas, as quais foram assim classificadas: “*depende*”, “*sim*” e “*não*”.

Ao responderem “*depende*”; as participantes argumentaram que cada caso é um caso e que é preciso, entre outros fatores, considerar o tipo e a intensidade da violência.

Embora com opiniões pautadas unicamente na própria experiência profissional, as considerações feitas pelas participantes são pertinentes com os dados fornecidos pela literatura científica, em especial, a internacional, na qual há consenso em dizer que a criança vítima direta da violência doméstica apresenta declínio no desempenho escolar (Leiter & Johnsen, 1997; Veltman & Browne, 2001).

A esse respeito, o estudo revelou que as educadoras carecem de esclarecimentos sobre a terminologia “necessidades educacionais especiais”, pois revelaram pouca ou nenhuma familiaridade com essa expressão. Ainda precisam aprender a diferença entre aluno com distúrbio de aprendizagem e com dificuldade de aprendizagem.

Quanto à inclusão escolar, as participantes revelaram bastante insegurança para discutir esse movimento. As respostas foram lacônicas e evasivas; fizeram comentários apenas quanto aos aspectos práticos, ou seja, quanto às mudanças que a escola pública precisa sofrer para a implantação de um projeto de inclusão, dando a impressão que não conhecem as raízes filosóficas do movimento de inclusão social e escolar.

Apesar da tendência a um discurso favorável ao movimento de inclusão escolar, a maioria das educadoras falou sobre esse tema com reservas, alegando que não se sentiam preparadas para trabalhar com a diversidade na sala de aula ou na escola, assim, falaram da necessidade de capacitação. Vale dizer que a capacitação de professores está prevista em lei, devendo ser oferecida pelo Estado (Mendes, Rodrigues, & Capellini, 2003). As participantes ainda falaram em critérios de seleção para a inclusão de crianças

na escola regular, as mesmas revelaram que não possuem conhecimento suficiente sobre a atual terminologia alunos com: “necessidades educacionais especiais”.

Considerando as discussões sobre ensino inclusivo e a Declaração de Salamanca de 1994, a terminologia “necessidades educacionais especiais” se ampliou, chegando a se tornar genérica em razão da sua abrangência. Assim, sob essa nomenclatura podem ser incluídas todas as crianças que não conseguem se beneficiar com a escola seja por que motivo for (Araújo & Del Prette, 2001).

O conceito atual de necessidades educacionais especiais é abrangente, portanto, compreende crianças portadoras de deficiência e com dificuldade de aprendizagem. No entanto, algumas das respostas das participantes foram tão genéricas (crianças carentes, que estão fora da escola e com problema na família) que extrapolam essa abrangência e não implicam, necessariamente, em crianças que devem ser incluídas no ensino regular.

Assim, frente à falta de clareza sobre o tema, a maioria das participantes falou da necessidade de capacitação dos professores, bem como de outras mudanças na escola (arquitetônica, administrativa, etc.). No entanto, a insegurança das educadoras também pode refletir uma falta de diretrizes sobre a inclusão escolar, pois o que se vê é muita discussão ao nível teórico, mas, na prática ainda não se tem um parâmetro definido para a mudança de paradigma que se espera.

Os dados apresentados confirmam os de outros estudos (Miranda & Mori, 2003), ou seja, as participantes apenas incorporaram algumas idéias sobre a inclusão escolar e não se sentem preparadas para trabalhar com as diversidades, enfatizando a necessidade de capacitação dos docentes.

De acordo com a literatura revisada, os educadores, ao serem entrevistados sobre a inclusão escolar, falam da necessidade da sua capacitação para trabalhar com crianças

com necessidades educacionais especiais. Portanto, os dados do presente estudo quanto à referida inquietação dos educadores com a falta de capacitação corrobora os resultados de outros trabalhos sobre essa temática (Aranha, 2000, Miranda & Mori, 2003, Oliveira, 2003).

Por tudo isso vale lembrar que não bastam apenas documentos, como as leis que o Brasil possui, para garantir o movimento de inclusão escolar (Mendes, 2002), também se faz necessário o engajamento de toda a comunidade: escola, família e Poder Público para que a mudança de paradigma efetivamente aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência doméstica é um fenômeno complexo (Wolfe, et al., 2003; Veltman & Browne, 2001; Leiter & Johnsen, 1997), que deixa seqüelas em suas vítimas, tanto ao nível físico, quanto ao nível emocional e cognitivo. A referida complexidade deve-se à existência da co-morbidade, isto é, a vítima geralmente sofre mais de uma modalidade de abuso ao mesmo tempo e da co-ocorrência de outras variáveis de risco (condições de vulnerabilidade) freqüentemente associadas à violência intrafamiliar, tais como a baixa escolaridade materna, pobreza, presença de álcool e/ou droga, etc.

Os estudos sobre esse tema, em especial, os desenvolvidos na América do Norte, (Veltman & Browne, 2001) indicam que a criança vítima direta da violência doméstica (alvo da agressão) tem um declínio no desempenho escolar (Leiter & Johnsen, 1997).

Com relação à criança que é vítima indireta da violência doméstica, ou seja, que se encontra exposta à violência conjugal, Wolfe, et al. (2003) argumentam que, mesmo existindo um forte embasamento ao nível teórico para supor que a exposição à violência entre os pais tem impacto sobre a cognição e a aprendizagem, a literatura sobre o tema ainda é escassa e que não se tem pesquisas suficientes sobre referida associação.

Na literatura nacional, o estudo conduzido por Brancalhona, et al. (2004) não encontrou diferenças significativas quanto ao desempenho escolar das crianças expostas à violência conjugal, quando comparadas aos resultados de crianças não expostas.

Mesmo com o consenso na literatura, em especial, a internacional, sobre o efeito nocivo da violência doméstica sobre o desempenho escolar da criança, Leiter e Johnsen (1997) e Veltman e Browne (2001) entendem que referida associação precisa ser mais investigada, em razão da complexidade do fenômeno.

Assim, buscando respostas que possam preencher as lacunas existentes para o fenômeno da violência doméstica, foi realizado o *Estudo 1* dessa pesquisa, procurando seguir algumas sugestões de ordem metodológica, como a utilização de grupo controle (Veltman & Browne, 2001) e aprimoramentos no método indicados por Brancalhone, et al. (2004), como: a aplicação da CTS-2 para todas as mães do Grupo B, coleta de dados a respeito do nível de escolaridade materna, aumento da amostra e a análise do caderno escolar como indicador de desempenho escolar da criança vitimizada.

Ao estudar o desempenho escolar da criança vitimizada, o educador é uma fonte importante de informações. Nesse trabalho, buscou-se, conhecer como as professoras classificavam o desempenho escolar das crianças participantes, bem como o que elas e as diretoras de escola sabiam a respeito da violência doméstica e das implicações desse fenômeno para a educação – *Estudo 2*.

Considerando que o cenário atual do sistema educacional brasileiro tem, como pano de fundo, uma ampla discussão sobre o movimento de inclusão escolar, esse tema também foi objeto de investigação nesse trabalho.

Os resultados obtidos com o *Estudo 1* confirmaram que a violência doméstica é um fenômeno complexo, pois a grande maioria das crianças vitimizadas sofria mais de uma modalidade de abuso (co-morbidade) e estavam expostas à violência conjugal. Os dados mostraram, ainda, que a violência intrafamiliar está associada a outros fatores de risco, como pobreza, estilo parental de risco, baixa escolaridade materna, presença de álcool e/ou droga na família, etc.

Quanto à violência conjugal, o presente estudo mostrou que a vítima preferencial da agressão entre o casal era a mulher, sendo que, não raro, a violência contra essa era mais intensa e freqüente que aquela dirigida diretamente para a criança. No entanto, a

violência em relação à mulher passa despercebida pelo Poder Judiciário nos casos em que a ação judicial versa sobre a violência doméstica contra a criança. Assim, esse dado serve de alerta para os profissionais (Assistentes Sociais e Psicólogos) que atuam nos Fóruns, para que voltem o foco também para a família da criança vitimizada como um todo e, em especial, para a mãe desta, pois a agressão contra ambos deve e precisa ser combatida e o agressor, além da punição, necessita de tratamento.

O presente estudo não analisou os fatores de proteção que podem estar presentes em um contexto familiar marcado pela violência doméstica, mesmo assim, revelou que as crianças vítimas da violência intrafamiliar, mesmo vivendo sob condições adversas, possuíam, de acordo com os resultados de Teste de Raven, capacidade intelectual na média. Assim, apesar do contexto de risco, apresentaram bons resultados, o que sugere a capacidade de resiliência, bem como a presença de fatores de proteção.

Portanto, é preciso mais estudos sobre a violência doméstica, bem como quanto às seqüelas que provoca nas vítimas. Para tanto e visando compreender fenômeno tão complexo, seria importante a realização de estudos longitudinais. Seria importante ainda que as pesquisas considerassem, além das condições de risco, os fatores de proteção e a história de vida do agressor.

Os dados obtidos com o *Estudo 2*, mostraram que a escola pode ser um local de proteção, bem como de segurança para a criança vitimizada. Revelou também que as educadoras, na sua maioria, são capazes de identificar os alunos que sofrem violência doméstica e/ou estão atentas a esse fenômeno. Por outro lado, o conhecimento que elas possuem é superficial e não estão preparadas para atender esses alunos.

As participantes entendem que a criança vítima da violência doméstica tem um desempenho escolar prejudicado, mas não sabem a diferença entre aluno com distúrbio

de aprendizagem e com dificuldade de aprendizagem em razão de fatores psicossociais. As educadoras não conhecem a terminologia “necessidades educacionais especiais”.

Os dados do presente estudo também mostraram que as educadoras possuem um conhecimento vago sobre inclusão escolar. Portanto, é fundamental a capacitação dos educadores sobre violência doméstica e inclusão escolar. Com a referida capacitação, a escola, que se mostrou como um local seguro e de proteção para a criança vítima da violência doméstica, poderá desenvolver programas de prevenção e de intervenção.

Concluindo, os dados obtidos com o presente estudo permitiram caracterizar o desempenho escolar da criança que sofre violência em casa, bem como traçou um perfil do ambiente familiar no qual elas vivem. Os resultados também mostraram a concepção das professoras e diretoras de escola quanto à violência doméstica, seu impacto sobre o desempenho escolar da criança vítima e ainda, a respeito da inclusão escolar.

Esses resultados podem contribuir com o trabalho dos profissionais que atuam no Sistema Judiciário com vítimas da violência doméstica, em especial, os Assistentes Sociais e os Psicólogos Judiciários, bem como os membros dos conselhos tutelares. No atendimento da criança vitimizada, tais profissionais poderiam desenvolver um trabalho em conjunto com a escola, pois o estudo mostrou que esse é um espaço que permite a identificação de casos de violência doméstica.

É preciso investir na formação do educador para que possa cumprir as demandas da escola, no acolhimento e atendimento adequado da criança vítima direta e/ou indireta da violência doméstica, bem como dos alunos com necessidades educacionais especiais. Por meio da capacitação dos educadores, com a interação destes com as famílias e com o Poder Público será possível, de fato, a criação de uma escola inclusiva, de um espaço que promova a igualdade, enfim, de proteção para a criança.

REFERÊNCIAS

- Angelini, A.L., Alves, I.C.B., Custódio, E.M., Duarte, W.F., & Duarte, J.L.M. (1999). *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala especial*. São Paulo: Centro Editorial de Restes e Pesquisas em Psicologia.
- Aranha, M.S.F. (2000). Inclusão Social e Municipalização. In E.J. Manzini (Org.). *Educação especial: Temas atuais*. (p. 1-9). Marília: Unesp Marília Publicação.
- Araújo, A., & Del Prette, A. (2001). Processo de integração / inclusão na educação especial e processo de desinstitucionalização na saúde mental: Aparato legal e implicações sociais. *Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 7, (1-2), 1-33.
- Assis, S.G. (2002). Crescendo em Meio à Violência. In M.F. Westphal (Org.). *Violência e Criança*. (p. 115-124). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Azevedo, M.A., & Guerra, V.N.A. (Orgs.) (1989). *Crianças Vitimizadas: A síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu.
- Barnett, D. (1997). The effects of early intervention on maltreating parents and their children. In M.J. Guralnick (Org.). *The effectiveness of early intervention*. (p. 147-170). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Brancahona, P.G. (2003). *Avaliação do desempenho acadêmico de crianças expostas à violência conjugal*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos / SP.
- Brancahona, P.G., & Williams, L.C.A. (2003). Crianças expostas à violência conjugal: Uma revisão de área. In: M.A. Almeida, M.C. Marquezine, & E.D.O. Tanaka, (Orgs.), *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais*. Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial (p. 123-130). Londrina: Eduel.

- Brancahhone, P.G., Fogo, J.C., & Williams, L.C.A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: Avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 113-117.
- Brasil (1989). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 4 ed. São Paulo: Jalovi.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei nº 9.394)*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Brasil (2003). *Código Civil (Lei Nº 10.406, de 10/01/2002)*. 54 ed. São Paulo: Saraiva.
- Brasil (2005). *Lei Nº 11.106, de 28/03/2005 – altera os arts. 148, 215, 216, 226, 227, 231 e acrescenta o art. 231-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 07/12/1940 – Código Penal e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brino, R.F. (2002). *Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos / SP.
- Capellini, V.L.M.F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos / SP.
- Cortez, M.B., & Williams, L.C.A. (2002). *Grupo terapêutico cognitivo comportamental com homens que agredem fisicamente suas parceiras*. Monografia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos / SP.
- Cury, M., Garrido, P. de P., & Marçura, J.N. (2000). *Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado*. 2 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais.

- D'Avila-Bacarji, Marturano, & Elias (2005). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Cadernos de Psicologia e Educação (Padéia)*, 15(30), 43-55.
- Del Prette, Z.A.P. (Org.) (2001). *Psicologia escolar e Educacional Saúde e Qualidade de Vida*. Campinas / SP: Alínea.
- Fincham, F.D. (1998). Child Development and Marital Relations. *Child Development*, 69 (2), 543-574.
- Ferreira, M.C.T., & Marturano, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Gallo, A.E. (2004). *Adolescentes autores de ato infracional: Perfil e Intervenção*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos / SP.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. (p. 21-60). Campinas / SP: Alínea.
- Gonçalves, H.S., Ferreira, A.L., & Marques, M.J.V. (1999). Avaliação de serviço de atenção a crianças vítimas de violência doméstica. *Revista Saúde Pública*, 33 (2), 547-553.
- Graminha, S.S.V. (1994). A escala comportamental infantil de Rutter A2: Estudos de adaptação e fidedignidade. *Estudos de Psicologia*, 11, 34-42
- Guille, L. (2004). Men who batter and their children: An integrated review. *Aggression and Violent Behavior*, 9 (2), 129-163.

- Hernandez-La Cruz, M.C. (1999). *Prevenção de risco psicossocial na escola*. Dissertação de Mestrado. Pontifício Universidade Católica de Campinas. Campinas / SP.
- Kempe, C.H., Silverman, F.N., Steele, B.F., Droegemueller, W., & Silver, H.K. (1962). The Battered Child Syndrome. *Journal of the American Medical Association*, 181 (1), 17-24.
- Lam, W.K.K., Wechsberg, W., & Zule, W. (2004). African-American women who use crack cocaine: A comparison of mothers who live with and have been separated from their children. *Children Abuse & Neglect*, 28 (11), 1229-1247.
- Leiter, J., & Johnsen, M.C.(1997). Child maltreatment and school performance declines: An event-history analysis. *American Educational Research Journal*, 34 (3) 563-589.
- Lisboa, G., & Koller, S.H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: Fatores de risco e proteção. In E. Boruchovitch & A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. (p. 201–224). Petrópolis: Vozes.
- Maldonado, D.P.A. (2003). *O comportamento agressivo na escola de crianças do sexo masculino e sua relação com violência doméstica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos / SP.
- Marquezine, M.C., Almeida, M.A., Busto, R.M., Tanaka, E.D.O., Souza, S.R., Meletti, S.M.F., & Fujisawa D.S. (Orgs.) (2003). *Inclusão*. Londrina: Eduel.
- Marturano, E.M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15 (2), 135-142.

- Mendes, E.G. (2002). Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In M.S. Palhares & S. Marins (Orgs.). *Escola Inclusiva*. v.1 (p. 61-85). São Carlos: EDUFSCar.
- Mendes, E.G., Rodrigues, O.M.P.R., & Capellini, V.L.M.F. (2003). O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9(2), 181-193.
- Miranda, M.J.C. & Mori, N.N.R. (2003). Um projeto de integração com alunos de classes especiais. In M.C. Marquezini et al. (Orgs.). *Inclusão*. (p. 145-157) Londrina: Eduel.
- Moraes, A. (2004). *Direito Constitucional*. 16 ed. São Paulo: Atlas.
- O’Leary, K.D., Slep, A.M.S., & O’Leary, S.G. (2000). Co-occurrence of partner and parent aggression: Research and treatment implications. *Behavior Therapy*, 31, 631-648.
- Oliveira, A.A.S. (2003). Educação inclusiva concepções teóricas e relato de experiência. In M.C. Marquezini et al. (Orgs.). *Inclusão*. (p. 33-43). Londrina: Eduel.
- Oliveira, A.A.S., & Leite, L.P. (2000). Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In E.J. Manzini (Org.). *Educação especial: Temas atuais*. (p. 11-20). Marília: Unesp Marília Publicação.
- Padilha, M.G.S., & Williams, L.C.A. (2004). Considerações sobre estilos parentais de pais que cometem abuso físico, psicológico ou sexual contra seus filhos. In: M.Z.S. Brandão, F.C.S. Conte, F.S. Brandão, Y.K. Ingberman, V.L.M. Silva, & S.M. Oliani. *Sobre comportamento e cognição: Estendendo a psicologia comportamental e cognitiva aos contextos da saúde, das organizações, das relações pais e filhos e das escolas*, v. 14 (p. 286-291). Santo André: ESETec.

- Padovani, R.C., & Williams, L.C.A. (2002). Intervenção psicoterapêutica com agressor conjugal: Um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, 7 (2), 13-17.
- Pamplim, R.C.O. (2005). *A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: Uma perspectiva ecológica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos / SP.
- Raven, J.C. (1957). *Test de Matrizes Progressivas. Escala Especial. Manual*. 4 ed. Buenos Aires: Paidós.
- Rosemberg, L. (1981). *Educação e desigualdade social: Rendimento escolar de alunos de diferentes origens sociais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo / SP.
- Saffioti, H.I.B. (1997). Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. Em M. Kupstas (Org.), *Violência em debate* (p. 39-57), São Paulo: Moderna.
- Sameroff, A.J., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64 (1), 80-97.
- Santos, P.L. (2002). *Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico: Um estudo comparativo*. Tese de Doutorado. FFCLRP – Departamento de Psicologia e Educação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto / SP.
- Schraiber, L.B., D'Oliveira, A.F.PL., França-Junior, I., & Pinho, A.A. (2002). Violência contra a mulher: Estudo em uma unidade de atenção primária à saúde. *Revista de Saúde Pública*, 36 (4), 470-477.

- Sinclair, D. (1985). *Understanding wife assault: A training manual for counselors and advocates*. Toronto: Publications Ontario.
- Siqueira, A.F.A., Oliveira, C.C., Rabinovitch, E.P., & Santos, N.G. (1992). Instrumentos para o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento humano infantil na atenção primária à saúde. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 11, 59-99.
- Stein, L.M. (1994). *TDE: Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stevenson, D.J. & Baker, D.P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Straus, M.A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The conflict tactics scale. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.
- Straus, M.A., Hamby, S.H., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D.B. (1996). The Revised Conflict Tactics Scales (CTS2). *Journal of Family Issues*, 17 (3), 283-316.
- Veltman, M.W.M., & Browne, K.D. (2001). Three decades of child maltreatment research: Implications for the school years. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2 (3), 215-239.
- Werner, E.E. (1998). Protective factors and individual resilience. In: S.J. Meisels, & J.P. Shonkoff (Eds). *Handbook of early childhood intervention*, (p. 97-116). Nova York: Cambridge University Press.
- Williams, L.C.A. (2001). Violência Doméstica: Há o que fazer?. In: H.J. Guilhardi; P.P. Queiroz; N.B.B.P. Pinto & A.L.Scoz (Orgs.), *Comportamento e cognição*, (01-12). Santo André: ESETEC Ed. Associados.

Williams, L.C.A. & Aiello, A.L.R. (2004). Empoderamento de Famílias: O que vem a ser e como medir. In E.G. Mendes, M.A. Almeida, & L.C.A. Williams (Orgs.). *Temas em educação especial: Avanços recentes*. (p. 197-202). São Carlos: EDUFSCar.

Wolfe, D.A., Crooks, C.V., Lee, V., McIntyre-Smith, A., & Jaffe, P.G. (2003). The effects of children's exposure to domestic violence: A meta-analysis and critique. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (3), 171-187.

ANEXO 1

INVENTÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS (IEP)¹ Práticas Parentais Paternas

Este instrumento tem por objetivo estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas abaixo, aquelas que mais refletem a forma como seu pai o(a) educa.

Responda a tabela abaixo fazendo um **X** no quadradinho que melhor indicar a frequência com que seu **pai** age nas situações abaixo relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento de seu pai naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

Nunca: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 0 e 2 vezes.

Às vezes: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 3 e 7 vezes.

Sempre: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 8 e 10 vezes.

- Entre 10 episódios -

Nº	Itens	0 a 10 sempre	3 a 7 às vezes	0 a 2 nunca
1	Quando saio conto a ele espontaneamente aonde eu vou.			
2	Quando faço algo errado, a punição de meu pai é mais severa dependendo de seu humor.			
3	O trabalho de meu pai atrapalha sua atenção para comigo.			
4	Ele me ensina a devolver objetos ou dinheiro que não me pertencem.			
5	Ele ameaça que vai me bater ou castigar e depois nada acontece.			
6	Ele critica qualquer coisa que eu faço, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7	Ele me bate com cinta ou outros objetos.			
8	Ele pergunta como foi meu dia na escola e me ouve atentamente.			
9	Quando ele está alegre não se importa com as coisas erradas que eu faça.			
10	Sinto dificuldades em contar meus problemas para ele, pois vive ocupado.			
11	Se eu colar na prova ele me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a mim mesmo(a).			
12	Quando ele me castiga, peço para sair do castigo, e após um pouco de insistência, ele deixa.			

¹ Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. (p. 21-60). Campinas/SP: Alínia.

13	Quando saio, ele telefona atrás de mim muitas vezes.			
14	Tenho muito medo de apanhar dele.			
15	Quando estou triste ou aborrecido(a), ele se interessa em me ajudar a resolver o problema.			
16	Ele me castiga quando está nervoso; assim que passa a raiva, pede desculpas.			
17	Fico sozinho(a) em casa a maior parte do tempo.			
18	Quando estrago alguma coisa de alguém, ele me ensina a contar o que fiz e a pedir desculpas.			
19	Durante uma briga eu o xingo ou grito com ele e, então, ele me deixa em paz.			
20	Ele controla com quem falo ou saio.			
21	Fico machucado(a) quando ele me bate.			
22	Mesmo quando está ocupado ou viajando, me telefona para saber como estou.			
23	Quando ele está nervoso, acaba descontando em mim.			
24	Sinto que ele não me dá atenção.			
25	Ele me aconselha a ler livros, revistas ou ver programa de TV que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas.			
26	Quando ele me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeço, ele “deixa pra lá”.			
27	Especialmente nas horas das refeições, ele fica dando as “brincas”.			
28	Sinto ódio de meu pai quando ele me bate.			
29	Após uma festa ele quer saber se me diverti.			
30	Ele é mau-humorado.			
31	Ele ignora o que eu gosto.			
32	Ele conversa sobre o que é certo ou errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
33	Ele avisa que não vai me dar um presente caso não estude, mas na hora “H”, ele fica com pena e dá o presente.			
34	Se vou a uma festa, ele somente quer saber se bebi, se fumei ou se estava com aquele grupo de maus-elementos.			
35	Ele é agressivo comigo.			
36	Ele estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica as suas razões sem brigar.			
37	O mau humor dele impede que eu saia com os amigos.			
38	Ele ignora meus problemas.			
39	Ele conversa sobre meu futuro trabalho, mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha.			
40	Quando fico muito nervoso(a) em uma discussão ou briga, percebo que isso amedronta meu pai.			
41	Se estiver aborrecido(a), ele fica insistindo para saber o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar.			
42	Ele é violento.			

ANEXO 2

INVENTÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS (IEP)¹ Práticas Parentais Maternas

Este instrumento tem por objetivo estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas abaixo, aquelas que mais refletem a forma como seu pai o(a) educa.

Responda a tabela abaixo fazendo um **X** no quadradinho que melhor indicar a frequência com que sua mãe age nas situações abaixo relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento de seu pai naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

Nunca: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 0 e 2 vezes.

Às vezes: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 3 e 7 vezes.

Sempre: se, considerando 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 8 e 10 vezes.

- Entre 10 episódios -

Nº	Itens	0 a 10 sempre	3 a 7 às vezes	0 a 2 nunca
1	Quando saio conto a ela espontaneamente aonde eu vou.			
2	Quando faço algo errado, a punição de minha mãe é mais severa dependendo de seu humor.			
3	O trabalho de minha mãe atrapalha sua atenção para comigo.			
4	Ela me ensina a devolver objetos ou dinheiro que não me pertencem.			
5	Ela ameaça que vai me bater ou castigar e depois nada acontece.			
6	Ela critica qualquer coisa que eu faço, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7	Ela me bate com cinta ou outros objetos.			
8	Ela pergunta como foi meu dia na escola e me ouve atentamente.			
9	Quando ela está alegre não se importa com as coisas erradas que eu faça.			
10	Sinto dificuldades em contar meus problemas para ela, pois vive ocupada.			
11	Se eu colar na prova ela me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a mim mesmo(a).			
12	Quando ela me castiga, peço para sair do castigo, e após um pouco de insistência, ela deixa.			

¹ Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. (p. 21-60). Campinas/SP: Alínia.

13	Quando saio, ela telefona atrás de mim muitas vezes.			
14	Tenho muito medo de apanhar dela.			
15	Quando estou triste ou aborrecido(a), ela se interessa em me ajudar a resolver o problema.			
16	Ela me castiga quando está nervosa; assim que passa a raiva, pede desculpas.			
17	Fico sozinho(a) em casa a maior parte do tempo.			
18	Quando estrago alguma coisa de alguém, ela me ensina a contar o que fiz e a pedir desculpas.			
19	Durante uma briga eu a xingo ou grito com ela e, então, ela me deixa em paz.			
20	Ela controla com quem falo ou saio.			
21	Fico machucado(a) quando ela me bate.			
22	Mesmo quando está ocupada ou viajando, me telefona para saber como estou.			
23	Quando ela está nervosa, acaba descontando em mim.			
24	Sinto que ela não me dá atenção.			
25	Ela me aconselha a ler livros, revistas ou ver programa de TV que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas.			
26	Quando ela me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeço, ela “deixa pra lá”.			
27	Especialmente nas horas das refeições, ela fica dando as “brincas”.			
28	Sinto ódio de minha mãe quando ela me bate.			
29	Após uma festa ela quer saber se me diverti.			
30	Ela é mau-humorada.			
31	Ela ignora o que eu gosto.			
32	Ela conversa sobre o que é certo ou errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
33	Ela avisa que não vai me dar um presente caso não estude, mas na hora “H”, ela fica com pena e dá o presente.			
34	Se vou a uma festa, ela somente quer saber se bebi, se fumei ou se estava com aquele grupo de maus-elementos.			
35	Ela é agressiva comigo.			
36	Ela estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica as suas razões sem brigar.			
37	O mau humor dela impede que eu saia com os amigos.			
38	Ela ignora meus problemas.			
39	Ela conversa sobre meu futuro trabalho, mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha.			
40	Quando fico muito nervoso(a) em uma discussão ou briga, percebo que isso amedronta minha mãe.			
41	Se estiver aborrecido(a), ela fica insistindo para saber o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar.			
42	Ela é violento.			

ANEXO 3

Protocolo de Registro¹

Análise do Nível de Elaboração da Escrita

Nome: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

Instruções: O examinador deve, com base nos critérios de análise (em anexo), fazer um “x” quando houver, na página que está sendo avaliada, o item que está apreciando. Após essa avaliação do material, dar um parecer, assinalando com um “x”, a alternativa que melhor caracteriza o nível de elaboração da escrita da criança.

Categorias	Itens	Página					
		1	2	3	4	5	6
Apresentação (Estética)	Correção Grosseira (Borrão)						
	Correção Apropriada						
Organização da Página	Margens						
	Planejamento						
Elaboração da Escrita	Intenção de Escrita: garatuja; apenas letras; apenas sílabas						
	Escreve Palavras						

Parecer:

- () intenção de escrita (garatuja, apenas letras, apenas sílabas)
- () Escreve palavras, mas não consegue fazer a redação de um texto
- () escreve palavras e texto, mas sem organização e / ou com correções grosseiras
- () Escreve palavras e texto, sendo este organizado e / ou com correções adequadas

¹ Instrumento desenvolvido por Paulo Celso Pereira e Profª. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, para uso interno do LAPREV - Laboratório de Análise e Prevenção da Violência, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Fonte utilizada para os pareceres: Marturano, E.M. (1999), Recursos no ambiente e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15 (2), 135-142.

Cr terios adotados para a an lise da Produ o Escrita da Crian a:

a) **Apresenta o**: diz respeito   apresenta o est tica da escrita, devendo ser analisado o cuidado da crian a ao fazer retoques (corre es).

Corre o Grosseira: tentativas de elimina o de erros e/ou defeitos na produ o do texto escrito, malfeitas, r sticas ou sem cuidados, podendo deixar borr es e at  manchas na p gina que est  sendo analisada.

Corre o Apropriada: corre o da escrita, com cuidado / capricho ao fazer uma emenda / aperfei amento (regenerar, recuperar) uma palavra do texto.

b) **Organiza o**: diz respeito ao planejamento, no sentido do preparo geral do texto escrito na p gina.

Margem: parte sem letras em volta de uma folha manuscrita. Considerar se as margens foram feitas, se existem e se s o respeitadas.

Planejamento: como   a distribui o do texto na p gina. Considerar se h  centraliza o do texto da p gina (limites da p gina, coloca o de t tulo e par grafo). Se h  um roteiro / crit rio determinado na p gina analisada.

c) **Elabora o da Escrita**: no sentido do preparo do trabalho de escrita.

Inten o de escrita: que pode ser: **1) garatuja**: faz apenas rabiscos, ou desenho malfeito, tosco; **2) escreve apenas letras**; **3) escreve apenas s labas**.

Escreve Palavras: diz respeito   jun o correta das letras e das s labas na composi o das palavras.

ANEXO 4

Roteiro da Entrevista com as Mães

Identificação:

Nome: _____
Idade: _____ D.N. _____ Estado Civil: _____
Escolaridade: _____ Profissão: _____
Endereço residencial: _____

Indicadores do Nível Sócio-Econômico e Estrutura Familiar:

1. Número de filhos.

2. Sexo, idade e escolaridade dos filhos.

3. Pessoas que residem na mesma casa (indicar por tipo de parentesco).

4. A família mudou-se de residência nos últimos dois anos? Se sim, quantas vezes?

5. A família possui residência:

() própria () alugada () emprestada

6. Quantos e quais os cômodos da casa?

7. A renda familiar (soma do salário de todos que trabalham) é R\$ _____
(Renda *per capita* = R\$ _____)

8. A família possui:

- () televisão
- () aparelho de som
- () videocassete
- () telefone
- () máquina de lavar roupa
- () pelo menos três eletrodomésticos de cozinha
- () convênio de saúde

Indicadores de Violência Doméstica:

a) Com relação à entrevistada (mãe):

1. Você sofre algum tipo de violência na sua casa? (Se não, pular para o item “b”)

2. Em caso afirmativo, descrever o tipo. (caso contrário, ir para o tópico “b” abaixo).

3. Desde quando você sofre agressão?

4. Qual o episódio mais grave que ocorreu?

5. Qual a frequência em que a violência ocorre?

6. Quando ocorreu o último episódio de agressão?

7. Quem é o agressor?

8. Seus filhos já presenciaram você sendo agredida?

b) Com relação aos seus filhos:

1. Além da criança participante, tem outro(s) filho(s) sofre(m) violência em casa?

2. Descreva o tipo de agressão:

3. Qual a frequência em que a violência contra o(s) filho(s) ocorre?

4. Quem agride?

5. Qual a idade da criança quando ocorreu o primeiro episódio de agressão?

6. Quando ocorreu o último episódio de agressão com a criança?

Indicadores do Desempenho Escolar:

1. Como são as notas escolares do(a) filho(a)?

() ótimas () boas () regulares () ruim () péssimas

2. Quê tipo de estudante ele/ela é?

() ótimo(a) () bom/ boa () regular () ruim () péssimo(a)

2. Você percebe alguma dificuldade dele/dela em alguma matéria?

3. Ele/Ela pede ajuda para fazer suas lições de casa? Quando?

4. Você acompanha as atividades escolares do(a) filho(a)? Como?

5. Ele/Ela é assíduo às aulas, ou falta com frequência?

6. Procura motivá-lo(a) para o estudo? Se sim, o quê você faz?

Outros:

1. A família pratica alguma religião? Qual? O(a) filho(a) participa?

2. Alguém da família faz uso de álcool e/ou droga? Quem? Qual a frequência?

ANEXO 5

ESCALA DE TÁTICAS DE CONFLITOS REVISADA (CTS-2)¹

Mesmo que um casal se relacione bem, tem vezes em que um discorda do outro, se chateia com o outro, quer coisas diferentes, ou discutem e se agridem apenas porque estão de mau humor, cansados ou por outra razão qualquer. Os casais também têm maneiras diferentes de tentar ajustar suas diferenças. Esta é uma lista de coisas que podem acontecer quando existem diferenças ou desavenças entre um casal. Por favor, circule quantas vezes você fez cada uma dessas coisas o ano passado, e quantas vezes seu parceiro as fez o ano passado. Se você ou seu parceiro não fez uma dessas coisas o ano passado, mas já aconteceu anteriormente, circule '7'.

1 = uma vez o ano passado

2 = duas vezes o ano passado

3 = 3-5 o ano passado

4 = 6-10 o ano passado

5 = 11-20 o ano passado

6 = mais de 20 vezes o ano passado

7 = nenhuma vez o ano passado, mas aconteceu anteriormente

0 = isto nunca aconteceu

N°	Item	Frequência
01.	Mostrei que me importava com ele mesmo quando discordávamos.	1 2 3 4 5 6 7 0
02.	Meu parceiro mostrou que se importava comigo mesmo quando discordávamos.	1 2 3 4 5 6 7 0
03.	Expliquei a meu parceiro o meu lado durante uma discussão.	1 2 3 4 5 6 7 0
04.	Meu parceiro explicou para mim o que ele não concordava comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
05.	Insultei ou xinguei meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
06.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
07.	Joguei algo em meu parceiro que podia machucar.	1 2 3 4 5 6 7 0
08.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
09.	Torci o braço de meu parceiro ou puxei seu cabelo.	1 2 3 4 5 6 7 0
10.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
11.	Tive torção, contusão, hematoma ou pequeno corte por causa de uma briga com meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
12.	Meu parceiro teve torção, contusão, hematoma ou pequeno corte por causa de uma briga comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
13.	Mostrei que respeitava seus sentimentos sobre um assunto.	1 2 3 4 5 6 7 0
14.	Ele mostrou respeito pelos meus sentimentos sobre um assunto.	1 2 3 4 5 6 7 0

¹ Straus, M.A., Hamby, S.H., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D.B. (1996). The revised conflict tactics scales (CTS-2). *Journal of Family Issues*, 17 (3), 283-316. Tradução da versão para vítimas elaborada por Mirian Béccheri e Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams para uso interno do LAPREV.

15.	Fiz com que meu parceiro mantivesse relação sexual comigo sem camisinha.	1 2 3 4 5 6 7 0
16.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
17.	Empurrei meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
18.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
19.	Usei força (como bater, segurar ou usar uma arma) para obrigar meu parceiro a fazer sexo oral ou anal comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
20.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
21.	Usei uma faca ou uma arma contra o meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
22.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
23.	Desmaiei ao levar uma pancada na cabeça durante uma briga com meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
24.	Ele desmaiou ao levar uma pancada na cabeça durante uma briga comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
25.	Chamei meu parceiro de gordo, feio ou outra coisa assim.	1 2 3 4 5 6 7 0
26.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
27.	Bati em meu parceiro com alguma coisa que podia machucar.	1 2 3 4 5 6 7 0
28.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
29.	Destruí coisas pertencentes a meu parceiro de propósito.	1 2 3 4 5 6 7 0
30.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
31.	Fui ao médico/serviço de saúde por causa de uma briga com meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
32.	Ele foi ao médico/serviço de saúde por causa de uma briga comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
33.	Sufoquei ou estrangulei meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
34.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
35.	Gritei / berrei com meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
36.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
37.	Joguei meu parceiro contra a parede.	1 2 3 4 5 6 7 0
38.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
39.	Disse a ele que estava certa de que poderíamos resolver um problema.	1 2 3 4 5 6 7 0
40.	Ele disse que estava certo de que poderíamos resolver um problema.	1 2 3 4 5 6 7 0
41.	Precisei procurar um médico por causa de uma briga com meu parceiro, mas não procurei.	1 2 3 4 5 6 7 0
42.	Ele precisou procurar um médico por causa de uma briga comigo, mas não procurou.	1 2 3 4 5 6 7 0
43.	Bati em meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0

44.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
45.	Segurei meu parceiro com força.	1 2 3 4 5 6 7 0
46.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
47.	Usei de força (como bater, segurar ou usar uma arma) para obrigar meu parceiro a fazer sexo.	1 2 3 4 5 6 7 0
48.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
49.	Saí com raiva e de repente (de casa, de uma sala ou do jardim) durante uma discussão.	1 2 3 4 5 6 7 0
50.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
51.	Insisti em fazer sexo quando meu parceiro não queria (sem usar força física).	1 2 3 4 5 6 7 0
52.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
53.	Dei um tapa em meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
54.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
55.	Tive um osso quebrado por causa de uma briga com meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
56.	Meu parceiro teve um osso quebrado por causa de uma briga comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
57.	Amassei meu parceiro para que fizesse sexo oral ou anal comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
58.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
59.	Sugeri um acordo para resolver uma discussão.	1 2 3 4 5 6 7 0
60.	Ele sugeriu um acordo para resolver uma discussão.	1 2 3 4 5 6 7 0
61.	Queimei ou derramei líquido quente em meu parceiro de propósito.	1 2 3 4 5 6 7 0
62.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
63.	Insisti para que meu parceiro fizesse sexo oral e anal comigo (sem usar força física).	1 2 3 4 5 6 7 0
64.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
65.	Acusei meu parceiro de ser “ruim de cama”.	1 2 3 4 5 6 7 0
66.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
67.	Fiz coisas para ofender ou perturbar meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
68.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
69.	Ameacei jogar ou bater com alguma coisa em meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
70.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
71.	Senti dores no corpo no dia seguinte por causa de uma briga que tive com meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0
72.	Ele sentiu dores no corpo no dia seguinte por causa de uma briga que teve comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
73.	Chutei meu parceiro.	1 2 3 4 5 6 7 0

74.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
75.	Fiz ameaças para que meu parceiro fizesse sexo comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
76.	Ele fez isso comigo.	1 2 3 4 5 6 7 0
77.	Concordei em tentar a solução que meu parceiro sugeriu para resolver uma discussão.	1 2 3 4 5 6 7 0
78.	Ele concordou em tentar a solução que eu sugeri para resolver uma discussão.	1 2 3 4 5 6 7 0

ANEXO 6

Roteiro da Entrevista com Professor(a) e Diretor(a) de Escola

1. O quê você entende por violência doméstica? Comente.

2. Na sua sala de aula, ou na escola tem, ou teve algum aluno vítima de violência doméstica? Se sim, saberia dizer a modalidade da agressão?

3. Considerando a pergunta anterior, como teve tal informação? Como sabe disso?

4. Qual a atuação da “escola” nesse caso?

5. Na sua opinião como deve ser o desempenho escolar do aluno vítima da violência doméstica?

6. Como a escola pode atender a criança que sofre violência em casa?

7. Para você o que seria uma criança com necessidades especiais de ensino?

8. Na sua opinião, a criança que é vítima de violência doméstica seria um aluno com necessidades educativas especiais?

9. Como você vê a inclusão escolar e social? Esse movimento é discutido na escola?

10. Em sua opinião, quais os alunos que precisariam ser incluídos, considerando esse movimento tal atual no sistema educacional?

11*. Classificar o desempenho escolar da criança _____:

() ótimo () bom () regular () ruim () péssimo

Justificar essa classificação:

12*. Classificar o desempenho escolar da criança _____:

() ótimo () bom () regular () ruim () péssimo

Justificar essa classificação:

* Perguntas só para professores (Estudo 1), portanto, relativas a esse anexo.

ANEXO 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351-8109 / 3351-8110
Fax: (016) 3361-3176 - Telex 162369 - SCUF - BR
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
End. Eletrônico: propp@power.ufscar.br

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Referente ao Protocolo N°
065/04.

Deliberação

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar), registrado do CENEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, acolhendo o parecer do relator e do revisor, deliberou pela aprovação do projeto "**Violência Doméstica e Desempenho Escolar: Desafios para o Poder Judiciário e para a Educação Especial**", com protocolo n° 065/04, a ser desenvolvido por Paulo Celso Pereira sob a orientação do (a) Profa. Dra. Lúcia Cavalcante de Albuquerque Williams.

São Carlos, 20 de setembro de 2004.

Profa. Dra. Márcia Niituma Ogata
Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO 8

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Carta de aceitação para Mãe

Prezada Senhora,

Eu, Paulo Celso Pereira, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, venho por meio deste solicitar a sua participação para a realização de minha pesquisa de Mestrado, cujo título é “Violência doméstica e desempenho escolar: desafios para o Judiciário e para a Educação Especial”, com orientação da Profa. Dra. Lúcia C. de Albuquerque Williams.

A pesquisa tem os seguintes objetivos: caracterizar o desempenho escolar da criança vítima da violência doméstica e identificar a concepção dos professores a respeito de tais temas, bem como quanto à inclusão escolar.

Sua participação é voluntária e consiste em responder a uma entrevista sobre sua família e a uma escala sobre táticas de conflito. A senhora poderá se desligar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus da sua parte por tal decisão. Gastos com transporte serão ressarcidos.

Os dados obtidos serão apresentados de forma a não identificar, nem a prejudicar a senhora, mantendo sigilo absoluto em caso de apresentações e publicações científicas.

As atividades (entrevista e aplicação da escala) foram planejadas de modo a não lhe causar desconforto, constrangimento, ou qualquer outro efeito nocivo, mas, se porventura surgir algum problema será feito o encaminhamento adequado pelo pesquisador aos serviços disponíveis na comunidade.

Outras informações sobre a pesquisa com Paulo, pelo telefone celular nº 9776 5058.

Agradeço antecipadamente.

Nome da mãe: _____

Estou ciente e aceito participar da pesquisa:

Data: ___/___/____. Assinatura da mãe: _____

Pesquisador: Paulo Celso Pereira _____

Orientadora: Lúcia C.A. Williams _____

UFSCar – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
LAPREV – Laboratório de Análise e Prevenção da Violência
Rodovia Washington Luís, Km 235
CEP 13565-905 - São Carlos /SP
Caixa Postal 676
Fone: (0xx16) 3351 8745

ANEXO 9

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Carta de aceitação e autorização para a participação da Criança

Senhores pais,

Eu, Paulo Celso Pereira, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, venho por meio deste solicitar aos senhores a participação do(a) seu (sua) filho(a) para a realização de minha pesquisa de Mestrado, que tem o título: “Violência doméstica e desempenho escolar: desafios para o Judiciário e para a Educação Especial”, com orientação da Profa. Dra. Lúcia C. de Albuquerque Williams.

A pesquisa tem os seguintes objetivos: caracterizar o desempenho escolar da criança vítima da violência doméstica e identificar a concepção dos professores a respeito de tais temas, bem como quanto à inclusão escolar. A participação da criança consiste em responder a um teste psicológico que irá avaliar o desempenho escolar dela e a responder a uma escala, que consiste em um inventário sobre estilos parentais. Ainda será solicitado à criança que mostre ao pesquisador seu caderno de atividades escolares.

A participação da criança é voluntária e será consultada pelo pesquisador a respeito da sua disponibilidade em participar. Será esclarecida que mesmo aceitando colaborar, poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum ônus da parte dela, ou dos pais.

Garanto que a criança será atendida individualmente, em uma sala adequada da escola que frequenta, ou se houver necessidade na sala de psicologia do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. As atividades foram planejadas de modo a não causar desconforto, ou constrangimento para a criança, além da preservação de sua imagem. No entanto, se surgir qualquer problema a atividade será interrompido e, havendo necessidade, o encaminhamento da criança para atendimento, considerando os serviços disponíveis na comunidade. Gastos com transporte serão ressarcidos.

Feitos os devidos esclarecimentos, convido seu(sua) filho(a) para participar dessa pesquisa. Se os senhores concordarem que ele(a) participe, queiram, por favor, assinar que estão de acordo.

Outras informações sobre a pesquisa com Paulo, pelo telefone celular nº 9776 5058.

Agradeço antecipadamente.

Nome da criança: _____

Nome do pai/mãe: _____

Autorizo a participação de meu(minha) filho(a):

Data: ___/___/____. Assinatura (pai/mãe): _____

ANEXO 10

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Carta de aceitação para Diretor(a) e Professor(a)

Prezado Diretor(a) e Professor(a) da escola,

Eu, Paulo Celso Pereira, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, venho por meio deste solicitar a sua participação para a realização de minha pesquisa de Mestrado, cujo título é “Violência doméstica e desempenho escolar: desafios para o Judiciário e para a Educação Especial”, com orientação do Profª. Dra. Lúcia C. Albuquerque Williams.

A pesquisa tem os seguintes objetivos: caracterizar o desempenho escolar da criança vítima da violência doméstica e identificar a concepção dos professores e diretores a respeito de tais temas, bem como quanto à inclusão escolar.

Sua participação é voluntária e consiste em responder uma entrevista sobre os temas citados acima e fornecer o boletim escolar de um aluno(a) que já está autorizado pelos pais a participar dessa pesquisa. Após o consentimento poderá se desligar a qualquer momento, sem nenhum ônus de sua parte.

Os dados obtidos serão apresentados de forma a não identificar e/ou prejudicar o(a) senhor(a), mantendo sigilo em caso de publicações e apresentações científicas.

As atividades foram planejadas de modo a não lhe causar constrangimento, ou desconforto, mas, se vier a surgir qualquer problema, será feito o encaminhamento pelo pesquisador considerando os serviços disponíveis na comunidade (políticas públicas de atendimento).

Outras informações sobre a pesquisa com Paulo, pelo telefone celular nº 9776 5058.

Agradeço antecipadamente.

Nome _____ () diretor(a) () professor(a)

Estou ciente e concordo em participar:

Data: ___/___/_____. Assinatura: _____

Pesquisador: Paulo Celso Pereira _____

Orientadora: Lúcia C.A. Williams _____

UFSCar – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
LAPREV – Laboratório de Análise e Prevenção da Violência
Rodovia Washington Luís, Km 235
CEP 13.565-905 - São Carlos
Caixa Posta 676
Fone: 3351 8745

ANEXO 11

Roteiro da Entrevista com Professor(a) e Diretor(a) de Escola

1. O quê você entende por violência doméstica? Comente.

2. Na sua sala de aula, ou na escola tem, ou teve algum aluno vítima de violência doméstica? Se sim, saberia dizer a modalidade da agressão?

3. Considerando a pergunta anterior, como teve tal informação? Como sabe disso?

4. Qual a atuação da “escola” nesse caso?

5. Na sua opinião como deve ser o desempenho escolar do aluno vítima da violência doméstica?

6. Como a escola pode atender a criança que sofre violência em casa?

7. Para você o que seria uma criança com necessidades especiais de ensino?

8. Na sua opinião, a criança que é vítima de violência doméstica seria um aluno com necessidades educativas especiais?

9. Como você vê a inclusão escolar e social? Esse movimento é discutido na escola?

10. Em sua opinião, quais os alunos que precisariam ser incluídos, considerando esse movimento tal atual no sistema educacional?

ANEXO 12

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Carta de aceitação para Diretor(a) e Professor(a)

Prezado Diretor(a) e Professor(a) da escola,

Eu, Paulo Celso Pereira, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, venho por meio deste solicitar a sua participação para a realização de minha pesquisa de Mestrado, cujo título é “Violência doméstica e desempenho escolar: desafios para o Judiciário e para a Educação Especial”, com orientação do Profa. Dra. Lúcia C. Albuquerque Williams.

A pesquisa tem os seguintes objetivos: caracterizar o desempenho escolar da criança vítima da violência doméstica e identificar a concepção dos professores e diretores a respeito de tais temas, bem como quanto à inclusão escolar.

Sua participação é voluntária e consiste em responder uma entrevista sobre os temas citados acima e fornecer o boletim escolar de um aluno(a) que já está autorizado pelos pais a participar dessa pesquisa. Após o consentimento poderá se desligar a qualquer momento, sem nenhum ônus de sua parte.

Os dados obtidos serão apresentados de forma a não identificar e/ou prejudicar o(a) senhor(a), mantendo sigilo em caso de publicações e apresentações científicas.

As atividades foram planejadas de modo a não lhe causar constrangimento, ou desconforto, mas, se vier a surgir qualquer problema, será feito o encaminhamento pelo pesquisador considerando os serviços disponíveis na comunidade (políticas públicas de atendimento).

Outras informações sobre a pesquisa com Paulo, pelo telefone celular nº 9776 5058.

Agradeço antecipadamente.

Nome _____ () diretor(a) () professor(a)

Estou ciente e concordo em participar:

Data: ___ / ___ / ____ . Assinatura: _____

Pesquisador: Paulo Celso Pereira _____

Orientadora: Lúcia C.A. Williams _____

UFSCar – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
LAPREV – Laboratório de Análise e Prevenção da Violência
Rodovia Washington Luís, Km 235
CEP 13.565-905 - São Carlos
Caixa Posta 676
Fone: 3351 8745

