UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

DEDIANE ALVES SILVA MIRANDA

SEI QUE É, MAS COMO FAZER? SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES(AS) SOBRE O(A) ALUNO(A) VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA INSERIDO(AS) NO CONTEXTO ESCOLAR

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2023

DEDIANE ALVES SILVA MIRANDA

SEI QUE É, MAS COMO FAZER? SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES(AS) SOBRE O(A) ALUNO(A) VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA INSERIDO(AS) NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

Vitória da Conquista – BA
2023

DEDIANE ALVES SILVA MIRANDA

SEI QUE É, MAS COMO FAZER? SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES(AS) SOBRE O(A) ALUNO(A) VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA INSERIDO(AS) NO CONTEXTO ESCOLAR

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Conhecimento e Práticas Escolares

Resultado: _____, 31 de março de 2023.

COMISSÃO JULGADORA:

_____

Prof. Dr.ª Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz (UESB)

Orientadora

_____

Prof. Dr. Fábio Santos de Andrade (UNIR)

Examinador Externo

_____

Prof.ª Dr.ª Roselane Duarte Ferraz (UESB)

Examinador Interno

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, por me proporcionar vida e saúde para construção dessa vitória na minha vida;

À minha Orientadora Dr.ª Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz, por ser uma inspiração como profissional, a qual desejo seguir como exemplo, pela sua atenção e carinho no decorrer da graduação;

Aos professores Dr. Fábio Andrade, Dr.ª Roselane Duarte Ferraz e Dr.ª Lúcia Gracia Ferreira Trindade, pela valiosa contribuição no meu processo de formação;

Às professoras, sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e generosidade em dividir comigo momentos de suas experiências vivenciadas;

Às técnicas da Instituição de Acolhimento, pela disponibilidade em contribuir com as informações acerca da temática da pesquisa;

À minha família, meu porto seguro, especialmente aminha mãe Eliane Silva e meu filho Heyzzon Silva, que a todo o momento repassaram energias positivas para que eu superasse os desafios ao cursara Pós-graduação em Educação;

Às minhas amigas, Bruna Santana, Rebeca Pereira e Cátia Nolasco, pelo carinho e incentivo nessa conquista pessoal/ profissional. A vocês minhas amigas, o meu eterno obrigado;

Aos meus queridos colegas, em especial, à Flávia Oliveira, Tábitta Lima, Thais Costa e Rafael dos Santos, pelo apoio durante o percurso da Pós-graduação em Educação;

Por fim, a toda família e amigos, os mais singelos e intensos agradecimentos!

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

Albert Einstein

RESUMO

MIRANDA, Dediane Alves Silva. **Sei que é, mas como fazer?** Significações de professores(as) sobre o(a) aluno(a) vítima de violência doméstica inserido(a) no contexto escolar. Março de 2023, (134f).Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista.

O presente estudo objetivou analisar, a partir da prática pedagógica de docentes da Educação Básica, as significações construídas na relação entre professor(a) e aluno(a) vítima de violência doméstica, inserido(a) no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa pautada nas diretrizes epistemológicas da investigação qualitativa, de cunho descritivo e exploratório. Figura como participantes 05 professoras selecionadas a partir da identificação dos(as) alunos(as) acolhidos(as) pela Unidade de Acolhimento do município de Itapetinga, mediante Relatórios emitidos, cujos direitos foram violados em decorrência de práticas de violência doméstica e que estavam matriculados na Educação Básica da rede pública municipal. Os instrumentos utilizados para extração dos dados foram a análise documental e a Entrevista Narrativa. Os dados foram avaliados mediante a análise dos documentos para seleção dos(as) aluno(as) e da transcrição literal do material verbal; realização da leitura e releitura de cada uma das narrativas; divisão do material com agrupamento e ordenamento das evocações similares para categorização; categorização. Após a categorização dos dados produzidos, estes foram organizados em dois Eixos, os quais incluíram a sistematização das unidades analisadas e discutidas, a saber: 1) Significações sobre o(a) aluno(a)vítima de violência doméstica e a inserção no contexto escolar; 2) Relação Pedagógica entre professor e aluno(a) vítima de violência doméstica inserido(a) no contexto escolar. No eixo 1, as significações envolveram a definição da violência com foco nas ações, formas, consequências, agente agressor e contexto; e no eixo 2,as significações construídas a respeito da relação entre professor e aluno(a) vitimado(a) abrangeram os conteúdos: significado e sentido da prática pedagógica, significação de professor, compreensão da realidade do aluno, atuação do professor, processo formativo e conhecimento da violência. Por fim, concluímos que as marcas da atuação e da inserção do(a) aluno(a) permearam as compreensões sobre o que é a violência, quem é esse(a) aluno(a), qual a relação vivenciada pelas professoras, como atuar, o que lhes compete e o que não. Foram ressonâncias que convergiram em condições/situações que mobilizaram construir o como fazer/atuar a/na prática pedagógica.

Palavras-chave: Acolhimento Institucional. Contexto Escolar. Infância e Adolescência. Violência Doméstica.

ABSTRACT

MIRANDA, Dediane Alves Silva. **I know it is, but how to do it?** Meanings of teachers about the student victim of domestic violence inserted in the school context. March 2023, (127f). Master's Dissertation, Research and Graduate Program in Education, State University of Southwest Bahia – UESB, Vitória da Conquista.

The present study aimed to analyze, from the pedagogical practice of teachers of Basic Education, the meanings built in the relationship between teacher and student victim of domestic violence inserted in the school context. This is a research based on the epistemological guidelines of qualitative research, of a descriptive and exploratory nature. Figures as participants 05 teachers selected from the identification of students welcomed by the Reception Unit of the municipality of Itapetinga, through issued reports, whose rights were violated as a result of domestic violence practices and who were enrolled in Basic Education of the municipal public network. The instruments used for data extraction were document analysis and the Narrative Interview. The data were analyzed through the analysis of the documents for the selection of the students and the literal transcription of the verbal material; carrying out the reading and rereading of each of the narratives; division of material with grouping and ordering of similar evocations for categorization; categorization. After categorization of the data produced, they were organized into two Axes, which included the systematization of the units analyzed and discussed in the next chapter, namely: 1) Meanings about the student victim of domestic violence and the insertion in the school context; 2) Pedagogical relationship between teacher and student victim of domestic violence inserted in the school context. In axis 1, the meanings involved the definition of violence focusing on actions, forms, consequences, aggressor agent and context and in axis 2 the meanings constructed regarding the relationship between teacher and victimized student covered the contents: meaning and sense of the pedagogical practice, teacher's meaning, understanding of the student's reality, teacher's role, training process and knowledge of violence. Finally, we concluded that the marks of the performance and insertion of the student permeated the understandings about what violence is, who this student is, what is the relationship experienced by the teachers, how to act, what is up to them and what is not. There were resonances that converged in conditions/situations that mobilized the construction of how to do/act in/in pedagogical practice.

Keywords: Institutional Reception. School context. Childhood and Adolescence. Domestic violence.

LISTA DE SIGLAS

CT	Conselho Tutelar
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMSV	Escala Multidimensional de Satisfação de Vida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIA	Plano Individual de Atendimentos
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VD	Violência Doméstica
VDCA	Violência Doméstica contra Criança e Adolescente

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trabalhos analisados e apresentados por temáticas, ano, tipo de publicação, título e autores..... 37

Quadro 2- Relação das escolas por segmento, números de alunos matriculados, turnos de funcionamento e número de alunos vitimados..... 64

Quadro 3- Perfil das professoras com descritivo da formação, tempo de atuação, segmento da educação, ano e número de alunos(as)..... 68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... **10**

CAPÍTULO I – AVIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTEXTUALIZAÇÃO..... **15**

1.1Escola e violência: a relação com o(a) aluno(a) vítima de abuso..... 21
1.2O(A) professor(a) e a vítima de violência doméstica..... 28

CAPÍTULO II– VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: SUJEITOS E CENÁRIOS..... **35**

2.1Violência intrafamiliar..... 38
2.2Violência doméstica e escola..... 45
2.3Violência doméstica: o processo de institucionalização..... 52

CAPÍTULO III –OPERCURSO METODOLÓGICO..... **63**

3.1O contexto: as escolas e a unidade de acolhimento..... 64
3.2Os colaboradores..... 67
3.3Os instrumentos..... 69
3.4Procedimentos para coleta e análise dos dados..... 72
3.5Procedimentos éticos..... 74

CAPÍTULO IV– SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS: DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO(A) VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA À INSERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR..... **76**

4.1Significações sobre o(a) aluno(a) vítima de violência doméstica e a inserção no contexto escolar..... 76
4.2Relação pedagógica entre professor(a) e aluno(a) vítima de violência doméstica inserido no contexto escolar..... 89

5CONSIDERAÇÕES FINAIS..... **114**

REFERÊNCIAS..... 116

APÊNDICE A – Entrevista narrativa com as professoras..... 130

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 131

M641s

Miranda, Dediane Alves Silva.

Sei que é, mas como fazer? Significações de professores(as) sobre o (a) aluno(a) vítima de violência doméstica inserido(as) no contexto escolar. / Dediane Alves Silva Miranda, 2023.

134f.

Orientador (a): Drª. Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 116 – 128.

1.Contexto Escolar – Violência Doméstica. 2. Acolhimento Institucional. 3. Infância e Adolescência. 4. Prática pedagógica. I. Ferraz, Rita de Cássia Souza Nascimento. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 370

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

INTRODUÇÃO

Este estudo parte do pressuposto que a violência domésticapode interferir direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem de alunos(as)vitimizados(as). A escola, como espaço de construção do indivíduo no seu contexto social, contribui diretamente para a formação do sujeito, por meio das/nas relações interpessoais; é um ambiente com dificuldade em observar os impactos das muitas agressões oriundas da violência doméstica, principalmente as que são veladas. Nesse sentido, a escola é um ambiente no qual as violências atravessam as práticas educativas.

Nessa perspectiva, a escola passa a ter um papel fundamental na defesa e garantia de direitos das crianças vitimizadas, por ser, também, um ambiente histórico cultural composto de relações sociais que apresentam uma forte ligação com o meio familiar[1].Entretanto, o contexto familiar, entre outros, pode proporcionar um ambiente que favoreça a violência doméstica, pois o mesmo, através de relações de confiança com membros, também apresenta abusos e maus tratos ocasionados por eles.

A escola desempenha um papel significativo acerca da interação professor(a)-aluno(a), pois é o ambiente imprescindível das relações sociais. É importante frisar que a instituição escolar se posterga, principalmente na preparação do indivíduo, para conviver em sociedade. Assim, a escola e os profissionais da educação sãofundamentais para auxiliar nocombate à violência doméstica. Aliás, “combatera violência” é pensar sobre quais as medidas tomadas pela escola quanto à identificação da violência doméstica, ou seja, verificar como a escola conduz as orientações para professores/as e gestores que lidam com alunos/as vítimas da violência doméstica.

O envolvimento do meio escolar em relação ao aluno(a) vitimizado(a) torna-se significativo, a partir das e/nas relações afetivas e de confiança. Assim, percebe-se a importância do acolhimento escolar para com esses alunos, que necessitam de atenção e de carinho. Na mesma linha de pensamento, pontua-se o meio escolar como parceria contra as

---

[1]Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2001, p. 7), no Art. 4º, “[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]”. Conforme o ECA (BRASIL, 2001, p. 8) no Art. 4º Parágrafo Único, a garantia de prioridade compreende: “[...] a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviçospúblicos ou de relevânciapública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude [...]”. Dessa forma, o ECA (BRASIL, 2001, p. 8) no Art. 5º, prevê que “[...] nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais [...]”.

violações de direitos das crianças e adolescentes, visto que as vítimas de violência poderão desenvolver dificuldades de aprendizagem. Aliás, a violência doméstica não perpassa somente como violência física, mas, também, como violência psicológica. Conforme Ricotta (1999), essa violência deixa suas vítimas com medo, decepção, vergonha, frustração, autoconceito negativo. Esses fatores poderão desestabilizar o desenvolvimento da criança e, assim, proporcionar perda de autoconfiança de si e das relações interpessoais.

Estudos apontam a importância do conhecimento sobre a violência doméstica e sua possível influência no aprendizado dos(as)alunos(as)vitimizados(as). Nesse sentido, a relação pedagógica entre professor (a) e aluno (a) torna-se fundamental para identificação de elementos que facilitam a compreensão dessa relação escolar professor (a) e aluno(a)vitimizado(a) (FONSECA, 2000; TASSONI, 2000; FERREIRA, 2002; RISTUM, 2002; BRAUNER, 2004; AZEVEDO; GUERRA, 2006; NASCIMENTO, 2011; MORO, 2012; SILVA, 2013; COSTA, 2013; SANTOS, 2014; CASTRO, 2017).

Desse modo, Castro (2017) pontua as barreiras que impedem o processo de ensino e aprendizagem, como a rejeição, o desprezo, a humilhação, dentre outras. A autora salienta que tais barreiras ocasionam uma baixa autoestima e insegurança, que poderá impedir a criança e o adolescente de aprender, tendo em vista que o cognitivo encontra-se no mesmo plano da afetividade. Assim, entende-se que a estrutura emocional do(a)aluno(a) poderá influenciar no desenvolvimento do aprendizado, tanto física, mental quanto emocionalmente, uma vez que os aspectos cognitivos e afetivos estão interligados. Sendo assim, as crianças violentadas apresentam maiores dificuldades em desenvolverem seus aprendizados, interferindo no rendimento escolar.

A princípio, apoiando-se no aporte de Vygotsky (1984), o qual pontua que o aprendizado ocorre por meio das relações interpessoais, ou seja, da relação do indivíduo com o meio que está inserido. Segundo o autor, o aprendizado organizado enfatiza o desenvolvimento mental e intelectual do indivíduo. Na questão da aprendizagem, cabe ao(a)professor(a)e à rede de apoio (Psicopedagogo, Assistente Social e entre outros) mediar e possibilitara esse aluno(a)a reconquistar sua autoestima e motivação para o aprendizado. Com base nos escritos de Vigotski (1996), através do entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivo, o(a)professor(a), no processo de aprendizagem, faz a mediação entre o conhecimento e o aluno(a), possibilitando, assim, a construção de significações e vivências que favorecem a erradicação da violência.

Nesse sentido, as relações pedagógicas entre professor(a) e aluno(a) podem contribuir de maneira significativa, pois poderá identificar e encaminhar para o Conselho Tutelar os

casos de violência doméstica (violência física, psicológica, intelectual e sexual). É nessa perspectiva que o(a)professor(a)poderá auxiliar na identificação da violência doméstica, pois constantemente, em sua prática pedagógica, torna-se uma pessoa de extrema confiança. Sendo assim, para o(a)aluno(a), esse elo de confiança constitui uma ferramenta eficaz para superar os sintomas causados pela violência.

As crianças e os adolescentes que são violentados, muitas vezes, são silenciados. Isso ocorre quando os agressores impõem o medo como principal ferramenta de opressão. Em decorrência disso, as vítimas internalizam sentimento de culpa e de vergonha. Esses fatores sentimentais acarretam grandes consequências nas relações inter e intrapessoal, como, por exemplo: poucas relações sociais, inquietação, agressividade, baixo rendimento escolar, entre outros. Portanto, a prática pedagógica é de suma importância para combater esse problema social que afeta diretamente o comportamento das crianças, haja vista que os gritos, brigas, agressões físicas ou verbais podem ser pedidos de socorro. A criança externaliza sua dor no espaço que ela espera ser acolhida.

Dessa forma, a prática pedagógica[2]passa a ser um elemento importante para o processo de interação professor e aluno. Isto porque as relações interpessoais partem do pressuposto do respeito ao outro, isto é, consiste em colocar-se na posição do outro. Sendo assim, a posição do professor não corresponde a uma neutralidade e, sim, a uma posição participativa e significativa em relação ao outro. Logo, a relação professor-aluno remete a uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento.

Nesse processo de compreender e apreender essa temática, foram surgindo algumas questões inquietantes que transversalizam a prática pedagógica e sua relação dinâmica: Quais as significações construídas pelos professores sobre a relação pedagógica com o aluno vítima de violência doméstica inserido no contexto escolar? O que pensam e como agem nessa relação? Há fatores que a configuram como sendo uma atuação diferente da vivenciada na relação com alunos que não foram vítimas de violência doméstica? Esses questionamentos nos impulsionaram a analisar, a partir da prática pedagógica de docentes da Educação Básica, as significações construídas na relação entre professor(a) e aluno(a) vítima de violência doméstica, inserido no contexto escolar. Os objetivos específicos delineados foram: analisararelaçãopedagógica entre professor e aluno(a) da Unidade de Acolhimento, vítimade

[2] As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015).

violência doméstica, inserido no contexto escolar para apreensão das significações de docentes da Educação Básica do município de Itapetinga-BA; identificar, a partir da prática pedagógica, as significações construídas por docentes da Educação Básica do município de Itapetinga-BA sobre o(a)aluno(a) vítimade violência doméstica e sua inserção no contexto escolar.

Esse movimento foi sendo desenhado a partir da minha Graduação em Serviço Social, principalmente nas atividades de Estágio Supervisionado, ao acompanhar algumas crianças atendidas na Unidade de Acolhimento. Assim, foram surgindo algumas indagações sobre a grande demanda da Instituição, além da incompreensão em perceber como as crianças, cotidianamente em seu núcleo familiar, tornam-se vítimas da violência doméstica. Isso se configurou como ponto de inquietação e desconforto que me mobilizou para a construção desta investigação.

Nesse sentido, ao adentrar no curso de Pedagogia, conhecimentos construídos das disciplinas de Psicologia da Educação e Escola, Violência e Direitos Humanos, despertou-se o interesse por essa temática, por ser um contexto que envolve professor(a) e aluno(a) vítimas de violência doméstica e, muitos/as desses/as alunos/as serem vítimas de violência doméstica e apresentarem dificuldades para desenvolverem seus aprendizados. Nesse cenário, outro elemento que impulsionou este estudo foi a pesquisa realizada para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso[3] de Licenciatura em Pedagogia, intitulada “O invisível na escola: crianças vítimas de abuso e sua inserção no contexto escolar” (SILVA, 2019).

De forma relevante, este estudo propõe a promoção de reflexões acerca da relação interpessoal professor e aluno vítima de violência doméstica, além de proporcionar ao docente, comunidade acadêmica, Escola, Instituições de Acolhimento maior visibilidade para sujeitos que tiveram/têm seus direitos violados. Diante do exposto, a educação é um caminho imprescindível na luta contra as práticas de violência doméstica, pois a violência contra a criança ou adolescente interrompem vidas, destroem sonhos.

Nesse sentido, esta pesquisa foi estruturada em quatro partes: No capítulo I, são apresentados os aspectos teóricos sobre a Violência Doméstica contra crianças e adolescentes e estudos sobre a relação da escola e do professor com alunos vitimados. No capítulo II, apresenta-se uma Revisão Descritiva da Literatura sobre os estudos que tratam da violência doméstica contra crianças e adolescentes e a relação desses sujeitos no contexto escolar. No

[3]SILVA, Dediane Alves. O invisível na escola: crianças vítimas de abuso e sua inserção no contexto escolar. Itapetinga-BA: UESB, 2019. 72f.

III capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da investigação, contexto, participantes, instrumentos e procedimentos adotados para a construção dos dados. No IV capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa e as discussões, a partir dos dados extraídos na investigação. Analisou-se, a partir da prática pedagógica, as significações construídas pelos professores e como se apresenta a relação pedagógica entre professor e aluno(a) vítima de violência doméstica inserido(a) no contexto escolar. Nas considerações finais foram tecidas as impressões sobre os resultados e as possibilidades de estudos futuros que tratam da violência com crianças e adolescentes, escola e formação de professores.

CAPÍTULO I – AVIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTEXTUALIZAÇÃO

Historicamente muitas crianças e adolescentes sofreram e ainda sofrem agressões e maus tratos pela própria família ou por outras instituições sociais. A violência contra crianças sempre esteve atrelada ao processo educativo, constituindo-se um problema histórico-cultural (AZEVEDO, GUERRA, 2000).

Na definição da violência, também analisamos as consequências que ela traz para as crianças e os adolescentes. O Conselho de Prevenção contra o Abuso Infantil da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1999) apresentou a seguinte definição para violência contra criança e adolescente:

> [...] O abuso ou maus-tratos em relação à criança constitui todas as formas de tratamento doentio físico e/ou emocional, abuso sexual, negligência ou tratamento negligente, exploração comercial ou outro tipo de exploração, resultando em danos reais ou potenciais para a saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade da criança no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder [...]. (OMS, 2002, p. 81).

Independente da classe social, as agressões estão presentes no contexto familiar e essa situação é preocupante, pois as crianças tornam-se vulneráveis e sem proteção adequada à sua sobrevivência. A violência praticada no núcleo familiar, denominada por Azevedo e Guerra (1995) como violência doméstica, é definida como:

> [...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento [...]. (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p. 26).

O meio familiar é um ambiente que deve proporcionar às crianças e adolescentes uma proteção integral, como consta no Artigo 4ºdo ECA (BRASIL, 2021). Entretanto, essa realidade tornou-se distante para algumas famílias, assim como para todos os responsáveis por qualquer criança e em qualquer ambiência. O Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2014) caracteriza as relações não protetivas no “núcleo familiar” como práticas educacionais que fazem uso de violência física (castigo, palmadas, surras etc.); os acidentes, as negligências, e os abusos, incluindo o sexual; ações ou omissões que levam muitas dessas

crianças a buscarem abrigo nas ruas (como, por exemplo, nas comunidades pobres) ou à morte.

Esses, também são os principais fatores de afastamento da criança do convívio familiar, sujeitando-a a outras violências nas ruas ou em abrigos. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (2009, p. 35-36), os tipos de violência contra crianças e/ou adolescentes são caracterizados como:

> a) Negligência: Ocorre negligência quando a família ou os responsáveis pela criança ou pelo adolescente se omitem em prover suas necessidades físicas e/ou emocionais básicas para o desenvolvimento saudável. O cuidado com a criança e adolescente é de extrema importância, e o abandono básico (alimentação, vestuário, segurança, etc.) é inaceitável, pois é um ato desumano que prejudica o desenvolvimento físico e emocional do indivíduo.
> b) Violência física: abuso físico, maus-tratos físicos e violência física. Este tipo de violência e muito comum no meio familiar, pois está associada ao nível transdisciplinar, utilizando-se de maus tratos corporais (espancamentos, queimaduras entre outros) para educar os indivíduos.
> c) Violência psicológica: Também conhecida como tortura psicológica, abuso psicológico ou abuso emocional, é pouco reconhecida como violência pela maioria das pessoas. Quando a coação é feita através de ameaças, humilhações, privação emocional.
> d) Violência sexual: quando a coação se exerce tendo em vista obter a participação em práticas eróticas. (CFP, 2009, p. 35-36).

Essas formas de violências são responsáveis pela destruição dos ‘encantos’ da infância de muitas crianças brasileiras. Infelizmente, essa realidade, intrínseca em muitos lares brasileiros, pode contribuir para o desenvolvimento de alterações socioemocionais da vítima da violência. Vale salientar que muitas crianças e adolescentes que sofrem agressões são reféns do “silêncio”, sentindo-se inibidas, pois seus agressores são pessoas que geralmente fazem parte do núcleo familiar, obtendo sua inteira confiança e, consequentemente, gerando traumas gravíssimos em suas vidas. Em muitos casos de violência, o adulto, através da coação, impõe a sua autoridade contra a criança, que objetivada passa a não possuir direito nem vontades. É nesse sentido que a violência psicológica, como uma “[...]tortura psicológica, acontece, pela depreciação da criança, bloqueando seus esforços de autoestima, com consequente sofrimento mental [...]” (FONSECA, 2000, p.25). Notamos que essas formas de violência, possivelmente, têm sido recorrentes nos núcleos familiares. Muitas dessas famílias são caracterizadas como incestuosas (pessoas da própria família que se tornam abusador de um membro familiar). Fonseca (2000, p.21) descreve que as famílias incestuosas “[...]são quietas, caladas relacionam-se pouco, os pais são autoritários, mães submissas [...]”. Assim, deve-se considerar o número de mães que abusam sexualmente dos filhos e filhas.

Bittar e Nakano (2011) enfatizam que a mãe que pratica violência física e psicológica é remanescente de uma cultura que valoriza os castigos ou punições corporais. Ainda, esse estudo enfatiza que as mães que consomem produtos ilícitos, como álcool e drogas, podem se tornar uma agressora.

Dessa forma, quando há a necessidade do afastamento, os pais e mães são encaminhados ao programa oficial de proteção à família e a cursos de orientação, tratamento psicológico ou psiquiátrico, além de receberem advertência. Contudo, nos casos mais extremos, a destituição da autoridade parental e a responsabilização penal atenderão ao melhor interesse da criança e do adolescente. Dessa forma, a criança que sofrer a agressão, por sua vez, deverá ser encaminhada para tratamento especializado. No ECA, Art. 129, (BRASIL, 2016) constam as seguintes medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis:

> I – encaminhamento a serviço e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família;
> II – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
> III – encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;
> IV – encaminhamento a cursos ou programas de orientação;
> V – obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;
> VI – obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado;
> VII - advertência;
> VIII – perda da guarda;
> XI – destituição da tutela;
> X – suspensão ou destituição do poder familiar. [...]. (BRASIL, 2016, p.73).

É nesse contexto que a atual legislação prioriza medidas para mudanças nas condutas dos pais e responsáveis, sendo assim, viabiliza as medidas protetivas referentes às crianças e aos adolescentes. A violação dos direitos da criança e do adolescente se perpetua em vários campos sociais, principalmente no núcleo familiar. Esta é a realidade das famílias, em especial, a “da família brasileira”, em que os índices de violência contra a criança são alarmantes, conforme Datasus (2013/2014).

Segundo a UNICEF, o dado mais trágico das violações de direitos que afetam meninos e meninas no Brasil são os homicídios de adolescentes. De 1990 a 2014, o número de homicídios de brasileiros de até 19 anos mais que dobrou: passando de cinco mil para 11,1 mil casos ao ano (DATASUS, 2014). Significa que, em 2014, a cada dia, 30 crianças e adolescentes foram assassinados. As vítimas têm cor, classe social, endereço e são, em sua maioria, meninos negros, pobres, que vivem nas periferias e áreas metropolitanas das grandes

cidades. A taxa de homicídio entre adolescentes negros é quase quatro vezes maior do que aquela entre os brancos: 36,9 a cada 100 mil habitantes, contra 9,6 entre os brancos (DATASUS, 2013). Dos adolescentes que morrem no País, 36,5% são assassinados. Na população total, esse percentual é de 4,8% (Índice de Homicídios na Adolescência no Brasil, 2015). Esse cenário perturbador coloca o Brasil em segundo lugar no *ranking* dos países com maior número de assassinatos de meninos e meninas de até 19 anos, atrás apenas da Nigéria (UNICEF, 2014).

Constatou-se que esses dados são preocupantes por haver um índice maior de violência presente nas classes menos favorecidas, e essa categoria não dispõe de recursos financeiros para poder obter serviços profissionais particulares, tendo que recorrer aos serviços públicos de saúde no socorro às vítimas. Muitas vezes, o sistema público é falho; ou por falta de infraestrutura dos setores de atendimentos ou por falta de profissionais adequados para o atendimento das mesmas.

Por outro lado, há pessoas que têm um poder aquisitivo favorável de recursos materiais adequados para camuflarem a violência doméstica. Fato também preocupante, pois muitas crianças e adolescentes são reféns dessa realidade e, consequentemente, não conseguem romper as barreiras dessa violência. Segundo Guerra (1988), o ato violento corresponde à objetalização e sujeição do violentado, figurando em um desejo de morte do violentador.

Atualmente o Ministério da Família e dos Direitos Humanos[4] apresenta que 81% dos casos de violência contra crianças e adolescentes ocorrem dentro de casa. Esse número refere-se ao primeiro semestre de 2021. O total de denúncias registrado pelo Disque 100, no período, foi de 50,1 mil. A violência contra crianças e adolescentes atingiu o número de 50.098 denúncias no primeiro semestre de 2021. Desse total, 40.822 (81%) ocorreram dentro da casa da vítima, dados do Disque 100– um dos canais da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (ONDH/MMFDH). No mesmo período, em 2020, o número de denúncias chegou a 53.533, sendo a maior parte das violações pratica da por pessoas próximas ao convívio familiar. A mãe aparece como a principal violadora, com 15.285 denúncias; seguido pelo pai, com 5.861; padrasto/madrasta, com 2.664; e outros familiares, com 1.636 registros. Os relatos feitos para a ONDH são, em grande parte, de denúncias anônimas, sendo 25 mil do total. Vale pontuar que mais de 93% das

[4] Ministério da Família e dos Direitos Humanos. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/81-dos-casos-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-ocorrem-dentro-de-casa.

denúncias (30.570) são contra a integridade física ou psíquica da vítima. Os registros da Ouvidoria contaram 7.051 restrições de algum tipo de liberdade ou direito individual da criança e do adolescente. Além disso, 3.355 vítimas também tiveram direitos sociais básicos, como proteção e alimentação, retirados.

Complementa-se com o estudo de Santos *et al.* (2021) que apresenta dados em comparativos das internações hospitalares por agressão em crianças e adolescentes, registrados no Datasus, durante a pandemia em 2020. Segundo os autores, entre 2018-2020, foram registradas 17.857 internações por agressão na idade entre 0-19 anos. O ano de 2018 apresentou o maior número de internações, com 6.782; já em 2020, o menor número, com 5.010, representando redução de 15,7%, quando comparado ao mesmo período em 2019 (5.944). Entre 2018 e 2020, a faixa etária de 15 a 19 anos foi a mais afetada, totalizando 68,9% dos casos. Em todos os anos, indivíduos do sexo masculino foram os mais acometidos, totalizando 79,45% dos casos. No que tange à questão racial, crianças autodeclaradas pardas somaram 49,40%. Dentre as regiões, a Nordeste possui o maior número de casos em relação às outras regiões, detendo 35,4% destes (DATASUS/2020)[5].

Constatando esses dados, compreendeu-se que, durante o período pandêmico, houve um aumento no índice da violência, visto que muitas crianças e adolescentes estavam à mercê do ciclo da violência, principalmente a doméstica, ao estarem inseridos em seus lares por um período mais extenso, tornando-se, assim, alvos vulneráveis para os abusadores. Dessa forma, Santos *et al* (2021) destaca ser a notificação uma das principais etapas no processo de enfrentamento da violência infanto-juvenil, considerando que a partir dela derivam ações no âmbito das redes de atenção e proteção, voltadas para a promoção, prevenção de reincidências. Assim, cada cidadão brasileiro deve estar atento e denunciar qualquer violação de direitos humanos.

Dessa forma, para contextualizar as diferentes formas de violência direcionadas às crianças e aos adolescentes, Azevedo e Guerra (1989) apresentam dois referenciais: a) vitimação - referente às situações de desigualdades sociais e econômicas; b) vitimização - consequência das relações interpessoais abusivas entre adultos e crianças. Sendo assim, o primeiro direciona-se às crianças e adolescentes vítimas do efeito das desigualdades socioeconômicas das quais derivam a violência; o segundo atinge aquelas vítimas da violência doméstica que estão em todas as camadas sociais.

---

[5] Banco de dados do Sistema Único de Saúde. Ministério de Saúde: DATASUS, 2020.Disponível em: http://www.datasus.gov.br.

Nesse contexto, Azevedo e Guerra (2006) têm sido bastante referenciadas na literatura sobre a temática violência doméstica. Ações de violências são abordadas pelas autoras como agressões ou omissão pelos responsáveis em relação à criança, de modo a causar na vítima dor ou dano de natureza física, sexual ou psicológica.

Dado esse indicativo, Ferreira (2002) aborda a violência como um fenômeno que está inserido nas relações sociais e interpessoais e implica nas relações de poderes que não faz parte da natureza humana e, sim, da ordem cultural que perpassa a uma camada social extremamente profunda. Já Nepomuceno (2002) define maltrato infantil como uma forma de violência que se processo no ambiente intrafamiliar. A autora reforça a criação da Lei 8.069/1990 ou Estatuto da Criança e do Adolescente como instrumento para combater a violência. A mesma considera o Estatuto como um avanço na garantia de direitos da população juvenil, na prevenção e repressão à violência.

Cabe mencionar também que a violência doméstica é um problema que interfere também no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes. Segundo Mahoney e Almeida (2005, p. 26), "[...] quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem, e, portanto, para o desenvolvimento do aluno(a) [...]". Sendo assim, as crianças ou adolescentes que tiveram seus direitos violados e que estão inseridos na instituição escolar, possivelmente, poderão ter dificuldade para desenvolver seu aprendizado. Isto porque o seu estado "emocional e afetivo" poderá ser corrompido pelos efeitos desastrosos da violência doméstica. Contudo, as consequências da violência doméstica variam de acordo com a subjetividade do sujeito, as relações interpessoais entre o agressor e agredido, seu contexto social, sua faixa etária, entre outros.

De acordo com os estudos de Costa (2013), a violência doméstica pode provocar efeitos deletérios à saúde física e psicológica das vítimas. Esses atos violentos, muitas vezes, têm o objetivo de ferir, lesionar e deixar marcas profundas; hematomas, lesões cerebrais, queimaduras, e outros sinais que representam tortura. No caso da violência psicológica, a autora salienta que perceber as marcas é um desafio, já que seus danos podem se manifestar tardiamente e isso pode comprometer o desenvolvimento da criança e adolescentes.

Brauner (2004) ressalta que as vítimas de violência doméstica carregam feridas psicológicas que interferem no seu desenvolvimento. Isso porque percebem que as violadoras são pessoas que deveriam dar afeto e segurança para as mesmas. Contudo, as vítimas podem internalizar o ato de violentar como referência de afeto e de carinho e, consequentemente, poderá reproduzir essas ações e, assim, tornarem-se possíveis agressores.

Nascimento (2011), em estudo sobre a violência psicológica, afirma que a mesma se instalaria através das palavras, que induz sentidos variados, inclusive na entonação que se dá a elas. A autora salienta que o agressor pode fazer uso do vínculo afetivo para atrair o sujeito e assim violentá-lo. Dessa forma, o agressor se utiliza de ameaças, acrescidas de ações de humilhação, indiferença, rejeição dentre outras, a fim de manter o controle sobre a criança e o adolescente. Considera, ainda, que o fato da mãe, muitas vezes, tornar-se conivente e não denunciar ou mesmo não proteger seu filho do agressor, também pode ser indicado como violência psicológica. Essa é uma forma de violência, cujo sofrimento poderá repercutir na sua vida escolar, nas suas amizades, bem como levar a uma desvalorização pessoal, acarretando em uma baixa autoestima.

Nesse sentido, entende-se que o núcleo familiar deveria ser um ambiente seguro e protetivo, contudo, percebe-se que a violência está cada vez mais presente. Conforme afirma Costa (2013, p.29), a vítima "[...] por muitas vezes permanece silenciosa pelo fato de ser praticada por um familiar ou alguém muito próximo [...]".Portanto, problematizar as causas e consequências da violência doméstica pode possibilitar a ampliação e posterior disseminação de estudos que enfatizam as reais situações das crianças vítimas de violência doméstica .Dessa forma, a relação entre família e escola pode ser estimulada e promovida para compreensão da realidade das vítimas de violência doméstica contra crianças e adolescentes.

1.1Escola e violência: a relação com o(a) aluno(a) vítima de abuso

A escola é um ambiente que reproduz relações sociais e tem a função de auxiliar os(as) alunos(as) na construção da cidadania, como versa a Lei nº 9.3941996– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB (BRASIL, 1996). Aliás, a garantia dos direitos humanos está contida na Constituição Federal de 1988, carta magna que traz as diretrizes que incidiram nas construções das Políticas Públicas adotadas a partir da década de 1990.

A escola é um ambiente de construção de conhecimento. Segundo Cortella (2006, p. 14), o ensino escolar precisa "[...] garantir que as crianças tenham acesso ao conhecimento que possibilite a compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadão, de modo a serem capazes de transformá-la na direção dos interesses da maioria [...]". Desse modo, a escola configura-se em uma instituição voltada para a construção do saber. Seu papel perante a sociedade é auxiliar cidadãos capazes de enfrentar possíveis dificuldades na vida.

Além disso, a escola propõe uma socialização entres os membros envolvidos na educação, quais sejam: alunos/as, professores/as, gestor e servidores de apoio, entre outros.

Nesse sentido, respeitar o próximo, independentemente de sua atuação no meio escolar, é importante para gerar um equilíbrio adequando de aprendizado:

> [...] A qualidade do convívio escolar para a compreensão e valorização da dignidade, evidente vale para respeito mútuo: o(a)aluno(a) deve sentir-se respeitado e também sentir que dele exigem respeito. O convívio respeitoso na escola é a melhor experiência moral que o(a)aluno(a) pode viver [...]. (BRASIL, 2000, p. 121).

O respeito mútuo é primordial na construção moral e social dos/as aluno/as. Todavia, quando o(a)aluno(a) é uma criança vitimizada, esse respeito humanizado torna-se indispensável para as relações interpessoais instauradas em sala de aula, como nas situações envolvendo violência doméstica, mesmo considerando o tempo, os espaços e as condições diversas: educação, pobreza, relações de sociabilidade.

É nessa perspectiva que a escola pode se tornar um importante espaço de inclusão do indivíduo que teve seus direitos violados, pois, ao pertencer ao ambiente escolar, esses/ os alunos /as necessitam de todo um amparo didático-pedagógico para desenvolvimento de seu aprendizado. Segundo Strecht (1999), muitos desses alunos/as, ao terem seus direitos violados, consequentemente apresentam um quadro de extremo abalo emocional:

> [...] O sujeito em risco relaciona-se, igualmente, com o conceito de necessidades educativas especiais, todas as crianças com dificuldades de desenvolvimento, socialização ou aprendizagem, por causas inatas ou adquiridas, assim como aqueles que tenham sido negligenciados ou se encontrem em situação de conflito social, são sujeitos com necessidades educativas especiais [...]. (STRECHT, 1999, p.181).

Quando esse(a)aluno(a) não consegue se relacionar com o meio escolar, e se a escola não se propõe a se aproximar da realidade deste aluno(a), logo, o mesmo passará a resistir aos padrões escolares. Sendo assim, poderá sentir-se rejeitado e excluído desse ambiente escolar. Para Santos (2014),

> [...] A escola é um local frequentado diariamente pelas crianças, por isso, é considerado na maioria dos casos um ambiente privilegiado para identificar precocemente e intervir nos casos de violência doméstica da qual seus alunos estejam sendo vítimas. É geralmente nesse espaço que crianças e adolescentes acabam demonstrando alterações de comportamento que leva a instituição educacional a desconfiar que eles estejam passando por algum tipo de tratamento cruel [...]. (SANTOS, 2014, p. 29).

A escola, na sua concepção política, social e cultural, deve ser parceira na luta contra a violência doméstica. As crianças e adolescentes, vítimas desse tipo de violência, normalmente apresentam sintomas de baixa autoestima, refletindo diretamente no convívio escolar. Muitas vezes, o aluno vê os professores/as como referência positiva de adulto e, assim, algumas manifestações (violências ou agressões) em sala de aula podem ser gritos de socorro e denúncia de violência. Assim, professores/as devem ver e escutar as crianças para além do ser aluno(a); vê-los/as e, escutá-los/as como seres humanos que vivem para além do muro da escola. Sendo assim, as ações dos professores/as são importantes para promover a "motivação" no processo do desenvolvimento intelectual e emocional dessas crianças vitimizadas.

Nesse sentido, a instituição escolar poderá contribuir como parceira no combate à violência doméstica, promovendo atividades que estimulem a educação, visto que todas as mobilizações são importantes para o enfrentamento da violência doméstica.

Vale salientar que a escola poderá, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), direcionar medidas específicas de enfrentamento da violência, pois, conforme Santos (2014), este apresenta-se para a escola como:

> [...]uma importante ferramenta nas medidas de combate à violência doméstica contra criança. Pois, um dos objetivos do PPP é a busca por ações em prol por melhorias da qualidade de ensino, a valorização do profissional da educação, bem como para uma melhor organização do trabalho pedagógico e o funcionamento geral das instituições de ensino [...]. (SANTOS, 2014, p.31).

O Projeto Político-Pedagógico passa a ser uma ferramenta de auxílio para o enfretamento da violência e suas consequências, pois as ações podem ser construídas e realizadas coletivamente. Desse modo, Veiga (2008) salienta que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de construção coletiva que busca uma direção na dimensão pedagógica voltado para a formação do cidadão e para os reais problemas enfrentados pela comunidade na qual a escola está inserida.

Vale salientar que as equipes multiprofissionais são importantes para consolidar em estratégicas que estimulem o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a Lei 13.935, de 11 de setembro de 2019, em seu Art. 1º§2º, que tratado trabalho da equipe multiprofissional, traz reflexões sobre a importância do projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino. Sendo assim, por meio do PPP, os gestores e

comunidade escolar poderão se organizar para compreender a importância da escola e do(a)professor(a)na relação com o(a)aluno(a)vitimizado(a) e suas dificuldades de ensino.

Dessa forma, entende-se que "[...] a escola tem o compromisso de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado [...]" (TASSONI, 2000, p. 4), pois esta é um ambiente formativo, onde se pode construir e desconstruir a forma de pensar e agir das pessoas, ou seja, "[...] as pessoas mudam com as práticas organizadas, as organizações mudam com as pessoas [...]" (LIBÂNEO, 2011, p. 229). Sendo assim, as comunidades escolares podem e devem proporcionar diálogos acerca das demandas sociais, inclusive, as violências que são corriqueiras nos ambientes familiares.

Nesse sentido, pontua-se a importância de estudos como os de Ristum (2002), Brino e Williams (2003), Vagostello *et al*. (2003), Libório e Camargo (2006), Moro (2012), Andrade *et al*. (2011), Santos (2014), dentre outros, que abordam o tema da violência e as relações com a escola e os professores(as) no enfrentamento da violência doméstica.

Ristum e Bastos (2004) realizaram uma pesquisa com professores(as)das escolas públicas e particulares identificando mais ações preventivas do que mediativas e estimuladoras. As autoras salientam que os(a) professores/as das escolas públicas são os que mais reprovam o desempenho das escolas. Contudo, são esses/as professores/as que fazem mais sugestões de ações afirmativas no combate à violência.

Vagostello*et al*. (2003) constataram que as escolas, embora sejam capazes de identificar casos de violência doméstica entre seus/suas alunos/as, ainda apresentam muita dificuldade para abordar este assunto. Assim, o estudo a pontou que os profissionais da educação conseguem identificar sinalizações de violência doméstica. Entretanto, os/as professores/as apresentam dificuldade ao lidar com a situação de violação, pois são os pais dos/as aluno/as os acionados e não os órgãos competentes. Contudo, o apoio de uma equipe multidisciplinar é de suma importância para auxiliar os(as) professores (as) nas possíveis dificuldades de identificação.

De acordo com a Lei 13.935/2019, em seu Art. 1º, "[...] as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais [...]". Dessa forma, compreende-se a importância dessas equipes no contexto escolar, uma vez que é necessária essa relação de cooperação entre escola, professores/as alunos/as e comunidade. O desconhecimento formativo dos/as professores/as quanto aos encaminhamentos e formas de enfrentamento da situação/condição do(a) aluno(a), muitas vezes, inviabiliza essa relação mais próxima com o(a) aluno(a).

Em contraposição, Moro (2012), ao estudar a importância dos gestores e professores(as)no enfretamento da violência doméstica, constatou que os colaboradores afirmam estarem preparados para o enfrentamento da violência. Contudo, sentem dificuldade para definir de fato o que é violência doméstica. Para a autora, o comprometimento em buscar mais conhecimento acerca dessa temática é de suma importância para auxiliar as vítimas. Define, ainda, o gestor como sendo coordenador e agente de transformação social, com competência para se esforçar em prol de um objetivo, que é o sucesso do ensino-aprendizado. Para a autora, tanto os gestores como professores necessitam se conscientizarem de suas funções profissionais, para construir uma gestão mais humanizada.

O estudo de Andrade *et al*. (2011) apresenta uma reflexão sobre o cotidiano das crianças e adolescentes em situação de rua, sobre as relações de sociabilidade estabelecidas com seus pares e sobre ações de inclusão na escola. Os autores pontuam que a escola tem um papel fundamental em relação às crianças e adolescentes em situação de rua, principalmente, no acolhimento, inclusão e respeito às diferenças, diversidades e saberes. Contudo, pontuam que a escola ainda se configura como modelo padrão do educando, pois as regras e rotinas estão entrelaçadas, sendo um ato de assimilar o conteúdo programático. Assim, essa mesma escola que inclui esses/as alunos/as, também os/as exclui, já que não estão preparadas para lidar com essa realidade. No entanto, deve-se compreender as diferenças e as singularidades, e, assim, promover a inclusão positiva das crianças e adolescentes em situação de rua.

Santos (2014, p.61) aponta, em seu estudo, que os/as professores(as)identificam alguns sinalizadores da "[...] violência doméstica contra a criança e associá-los a alguns comportamentos, como a agressividade, a possíveis situações de agressão doméstica [...]". Contudo, afirma o despreparo dos/as professores/as e gestores ao demonstrarem incapacidade na atuação da resolução dos casos identificados ao acionarem as famílias em vez dos órgãos competentes. A autora pontua que não é de competência da escola investigar, pois as instituições de ensino não estão capacitadas para apurar os casos. Caberia à escola atuar como espaço de prevenção, através da identificação precoce e comunicação aos serviços de proteção à criança e ao adolescente.

Com relação à violência doméstica, a escola poderá assegurar-se acerca da proteção e prevenção, de acordo com o artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2021), no que concerne a:

> [...] Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

> I- maus-tratos envolvendo seus aluno(as); II- reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III- elevados níveis de repetências. (BRASIL, 2021, p. 7).

Nesse cenário, a escola torna-se uma base protetiva e fiscalizadora, a fim de reafirmar os diretos das crianças e dos adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) atribui também à instituição escolar a função de zelar pela proteção de crianças e dos adolescentes. Sendo assim, as escolas poderão se manifestar, por meio das possíveis denúncias. Aliás, o posicionamento do meio escolar em relação às denúncias é de fundamental importância para se combater o círculo vicioso, que é a violência, visto que a informação adequada poderá auxiliar a vítima e a resgatar os seus direitos humanizados.

Acrescentamos ainda que, por meio da inserção de profissionais, como Psicólogos e Assistentes Sociais, poderá haver um ganho significativo nas atuações das escolas. A escola não pode se omitir diante de suas responsabilidades. Entretanto, é necessária uma parceria entre os colaboradores da escola e a equipe multiprofissional, bem como dos Órgãos responsáveis pelo(a) aluno(a), os quais deverão ser devidamente preparados, informados, formados para realização de um trabalho sistemático de prevenção da violência (PLACCO *et al.*, 2002). Quanto a esse aspecto, Moro (2012, p.37) considera que, normalmente, os profissionais da Educação, por medo de se "[...] incomodar, preferem fingir que nada acontece, que ninguém viu nada, e rotula as crianças flageladas, que em geral apresentam dificuldades de desenvolvimento etc., como crianças problemas, que tem déficit de aprendizagem [...]".

Dessa forma, a autora sinaliza dois pontos preocupantes: como essa criança pode ser rotulada e estigmatizada em sala de aula e como a prática desse(a)professor(a), perante esse(a)aluno(a) poderá ser decisiva para consolidar uma relação que respeite às várias demandas sociais.

Vale ressaltar que a relação escola e família deve ser baseada no diálogo e no respeito, priorizando, assim, o(a)aluno(a) como seu principal alvo. A instituição escolar deve proporcionar, como função educativa junto aos pais, diálogo e orientação sobre as mais variadas demandas sociais e culturais que estão intercalados no contexto escolar.

É salutar que a sociedade necessite se responsabilizar diante das violências, pois ações de mobilização, denúncias, divulgação sobre o tema poderão auxiliar no enfrentamento da violência doméstica. Entretanto, é no seio familiar que a sociedade deve ter uma maior atenção porque é nesse espaço que, por muitas vezes, ocorrem práticas de violências, como relatado por Rosa e Cionck (2006):

> [...] É no núcleo familiar que também acontecem situações que modificam para sempre a vida de um indivíduo, deixando marcas irreparáveis em sua existência. Qualquer situação de inércia poderá comprometer seriamente a vida de uma criança a qual, na maioria das vezes, não tem condições de se defender da violência que lhe é imposta [...]. (ROSA; CIONCK 2006, p.11).

É um compromisso, também, de todos os cidadãos assegurarem que essas crianças estejam resguardadas nos seus lares, conforme estabelecido pelo ECA (BRASIL,1990) ao reafirmar que as crianças e adolescentes devem ter seus direitos assegurados. Mesmo com a dificuldade na constatação dessas violências, segundo Moro (2012, p.33), "[...] não existe uma forma ou um comportamento único capaz de revelar se a criança sofre violência [...]". Dessa forma, para o autor, "[...] a aproximação da comunidade escolar, e professores(as) com a criança é de fundamental importância, pois normalmente a violência sofrida pela criança em casa não deixa marcas aparentes no corpo [...]" (MORO, 2012, p.33).

Ressalta-se que, muitos/as alunos/as vitimizados/as, poderão sofrer discriminação pelos colegas ou até mesmo pelo corpo escolar, decorrente do contexto que o mesmo está inserido. Isso é um fator preocupante, pois esse(a)aluno(a) poderá se sentir indiferente para com outros colegas e, consequentemente, se retrair e se isolar.

Convém também ressaltar que, ao "discriminar" esse(a)aluno(a) no âmbito escolar, esse poderá sofrer novamente uma ação de violência que pode ser caracterizada como violência psicológica. Segundo Castro (2017, p.36), a violência psicológica constitui-se como "[...] toda ação ou omissão que causa sofrimento mental, ou visa a causar dano à autoestima, à identidade, ou ao desenvolvimento da pessoa, caracterizada pela rejeição, discriminação [...]". Partindo desse princípio, observamos como essa conduta poderá ocasionar uma re-vitimização, e consequentemente constituir traumas irreversíveis na vida desse sujeito.

Dessa forma, o estudo de Silva (2019) constatou que a relação entre escola e a Instituição de Acolhimento se estabelece positivamente, principalmente quanto à preocupação e consequência dos danos psicológicos para com o desenvolvimento pedagógico dessa criança. Os dados indicaram que o aluno vitimado necessita de atenção de todos envolvidos (Instituição escolar e representante legal), pois os efeitos da violência podem levar a possíveis transtornos emocionais que comprometem o seu aprendizado. Para Castro (2017, p.71), "[...] os aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento [...]". Isso remete à reflexão de como as crianças precisam de afeto e de cuidados, pois são seres inocentes que necessitam de ações protetivas e interventivas para garantir um mínimo de integridade humana.

Baseado nessas discussões, cabe, agora, compreender como o docente se relaciona com o aluno(a), vítima de violência, especificamente aquela originada dentro do contexto doméstico, quando se trata de vitimar crianças e adolescentes.

1.2 O(A) professor(a) e a vítima de violência doméstica

A escola reflete as relações sociais e tem um papel fundamental na formação do cidadão, sendo um dos seus objetivos a orientação dos alunos/as para se integrarem à sociedade. O(a) professor(a), em seu cotidiano escolar, depara-se com várias demandas sociais presentes em sala de aula, e, uma delas, são os/as alunos/as vítimas de violência doméstica. Por esse motivo, sua postura pedagógica torna-se fundamental para elaboração de práticas pedagógicas que possibilitem uma melhor desenvoltura para com os/os alunos/as vitimizados/as.

A reflexão crítica e o diálogo com as intencionalidades da educação implicam na construção e no sentido da prática educativa, conforme propõe Franco (2015.p. 613),segundo o qual,“[...] para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações [...]”.Nesse sentido, a prática torna-se uma ferramenta importante para construção de relações na interação professor/aluno, pois, através dessa relação, há a construção de um vínculo afetivo que poderá auxiliar o(a)aluno(a) no seu aprendizado e no seu desenvolvimento, como, por exemplo, a sua autoestima. O docente, ao se relacionar com seus alunos/as em sala de aula, deve construir vínculos de confiança. Essa ligação é de extrema importância para um bom desenvolvimento pedagógico. Segundo Almeida (2004, p. 26), “[...] o(a)professor(a) deve basear sua ação fundamentada no pressuposto de que o que aluno(a) conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa [...]”. Sendo assim, o(a) professor(a)poderá, por meio da prática pedagógica, construir ações que viabilizem o desenvolvimento do aprendizado deste aluno(a).

Nesse processo, a dimensão da relação entre professor(a) e aluno(a), torna-se um elemento, no qual, para este estudo, faz-se necessária a ênfase em uma relação pautada na mediação, visto ser imprescindível para a atuação do professor.

Para Vigotski (2001, p. 455), na relação entre aluno(a) e professor(a), a afetividade é um elemento indispensável, pois o “[...] mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno(a) podem atingir tal força,

transparência e elevação que não encontraram nada igual na escola social das relações humanas [...]”.

Cabe ao professor(a) desempenhar um papel de mediador na sua prática pedagógica. Esse é um papel fundamental para o desenvolvimento da sua prática, e é para a atuação do professor que a mediação torna-se, segundo Vigotski (1996), um elo que se realiza numa interação constante no processo de ensino e aprendizagem. Consiste em uma construção de conhecimentos, por meio da cooperação e interação dos sujeitos. Sendo assim, a interação professor(a)-aluno(a) remete a uma cooperação de respeito e de crescimento, visto ser o sujeito constituído na relação com o outro.

Ao procurar descrever o conceito de mediação e internalização, Vygotsky (1984) propôs como um processo que ocorre por meio de interação do sujeito para com o outro. Sendo assim, é por meio da inserção sociocultural que a criança se desenvolve. O autor considera que, a partir do momento em que o sujeito passa a internalizar práticas culturalmente estabelecidas, a mesma irá evoluir de formas elementares de pensamento para forma mais abstratas, que poderão auxiliar na compreensão da realidade que a mesma está inserida. Portanto, quando o sujeito interage com o meio social, há uma mediação por meio do outro, configurando-se em relações inter e intrapessoais.

Assim, para ser um professor mediador, ele “[...] deve ser habilidoso, nunca trabalhar de forma autoritária ou por obrigação. Ele tem que valorizar seu aluno, a cultura e sociedade que ele vive e os seus saberes [...]” (COELHO, 2018, p. 10). Assim, o professor mediador poderá analisar:

> [...] O desenvolvimento e aprendizagem de seu aluno, isso acontece porque ele permite que a criança se expresse, dá autonomia e liberdade para que as opiniões sejam colocadas, assim a interação lhe permitirá levantar dados para saber se o que está sendo trabalhado tem sido aprendido com eficácia [...]. (COELHO,2018, p. 10).

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que o professor mediador poderá analisar as possíveis causas do não aprendizado do aluno, para, então, dispor de práticas pedagógicas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Essa vivência contribui para o desenvolvimento pedagógico dos alunos, pois a educação não é neutra e, sim, participativa, como nos lembra Freire (1996, p.103):

> [...] Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da liberdade [...] sou professor a

> favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação [...]. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo [...]. (FREIRE,1996, p.103).

Conhecer a realidade do aluno é imprescindível para auxiliá-lo na construção do seu aprendizado. Pensando assim, o professor poderá investigar qualquer indiferença em relação ao comportamento e a não aprendizagem do(a) aluno(a) vitimado(a), para, então, sinalizar a gestão escolar, que deverá acionar os órgãos competentes. Nessa linha de pensamento, entendemos que a mediação como prática pedagógica torna-se uma ferramenta importante para consolidar uma educação transformadora e emancipatória.

Em relação ao processo de internalização, Oliveira (1995, p. 34) salienta que a "[...] utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação [...]". Isso porque, ao longo do processo de desenvolvimento, segundo Oliveira (1995, p. 35), "[...] o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos [...]". A autora pontua que os signos internalizados são como marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações.

Partindo desse princípio, a internalização (VYGOTSKY, 1984) corresponde a uma reconstrução interna de uma operação externa. Para o autor, na internalização, o processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. Isso ocorre por meio das relações sociais, quando o sujeito, ao se relacionar com outro, e este outro desempenha um papel relevante para esse sujeito, ocorre a transformação dos processos interpessoais em intrapessoal. Nesse sentido, Vygotsky (1984) destaca a importância do outro no processo de construção do conhecimento e, sobretudo, na constituição do próprio sujeito e suas subjetividades. Vygotsky (1984) estudou a compreensão de como o homem se constitui na sociedade. Contudo, no que diz respeito à atuação do professor(a), o autor confirma que o lugar do professor(a), na perspectiva histórico-cultural, corresponde a de um agente mediador do processo ensino-aprendizado no contexto escolar.

A interação entre professor(a) e aluno(a) poderá proporcionar para o discente uma possível reflexão acerca do conhecimento do mundo no seu contexto social, cultural, histórico, educacional. Segundo Charlot (2000, p. 60), "[...] procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo [...] e que a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo [...]". Sendo assim, essa concepção de mundo poderá viabilizar para o(a)aluno(a) um possível entendimento do contexto em que o mesmo está inserido.

Nesse contexto, a relação entre professor(a) e aluno(a)é fundamental para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a postura pedagógica torna-se um mecanismo indispensável para correlacionar com as vítimas de violência. O estudo de Tassoni (2000), sobre a forma de o(a) professor(a) interagir com as crianças nos momentos das atividades, possibilita essa compreensão sobre a postura pedagógica. A autora, ao estudar essa mediação vivenciada na relação pedagógica, identificou categorias sobre a postura verbal e não-verbal do(a)professor(a), como elementos essenciais para essa mediação. Quanto à postura verbal, a autora destaca seis categorias:

> [...] a) elogio – verbalizações emitidas pelo(a)professor(a)a para elogiar a criança pelo seu desempenho no desenvolvimento da atividade; b)instrução – verbalizações da professor(a)a, sendo solicitada ou não, com o objetivo de esclarecer a criança a respeito da atividade e do que se espera dela; c) incentivo – verbalizações da professor(a)a que enfatizem os conceitos, concepções e ideias expressas pela criança, que favoreçam a continuidade da atividade, aumentando ou mantendo o seu envolvimento com o trabalho; d) apoio – verbalizações utilizadas para dar dicas à criança para uma melhor execução da atividade; e) cooperação – verbalizações da professor(a)a que, respondendo às solicitações da criança, demonstram sua atenção e disponibilidade em ajudá-la no desenvolvimento da atividade; f) correção – verbalizações que fornecem à criança informações sobre ortografia e normas de língua [...]. (TASSONI, 2000, p.61- 62).

Para a postura não-verbal, a autora destacou:

> [...] a) expressão facial – movimentos faciais em que se identificam manifestações de sentimentos que expressam a confirmação do(a)professor(a)a sobre o modo de execução da atividade pela criança; b) aproximação – ações de proximidade física, deslocamento até a criança demonstrando disposição em ajudar, seja por iniciativa da professor(a)a ou pela solicitação da criança; c) contato físico – toque físico como abraço, aperto de mão, mão no rosto ou mão nas costas interpretadas como gestos de carinho, que ocorreram durante a mediação no momento da execução da atividade; d) atenção – ações da professor(a)a como arrumar o material da criança na mesa ou pedir para que se sentasse de maneira correta, que revelam atenção e interesse pelo bom desempenho e conforto da criança; e) receptividade – posturas que indicam a disponibilidade em ouvir a criança, observando seu desempenho na realização da atividade, voltando seu rosto e/ou corpo para a criança, posturas corporais de inclinar-se em sua direção, até mesmo agachando-se diante da sua carteira [...]. (TASSONI, 2000, p.63-65).

Diante do exposto e conforme os esclarecimentos da referida autora, notamos que essas posturas, na prática pedagógica, são essenciais para as relações interpessoais entre

aluno(a)-professor(a). Contudo, na prática pedagógica, as mesmas poderão ocorrer ou não, pois, são subjetivas dos sujeitos.

Vale salientar que essa postura pedagógica poderá auxiliar o(a)aluno(a) a desenvolver, com maior consistência, seu aprendizado. Como salienta Vygotsky (1984), o aprendizado é um processo que se origina nas interações sociais que a criança vivencia. Pensar nessa "crueldade humana" é compreender como as crianças e adolescentes tornam-se reféns desses indivíduos que não apresentam nenhum valor sentimental para com as mesmas, ao ponto de chegar ao extremo, retirando, assim, o mais precioso que é a vida humana.

Dessa forma, compreende-se a importância da parceria com uma rede de apoio, a fim de promover a efetividade das ações de proteção das crianças e adolescente. As crianças e adolescentes são sujeitos que precisam de total segurança em relação a proteção dos direitos necessários para sua sobrevivência. Nesse sentido, a escola também pode e deve contribuir no impedimento da violação dos direitos da criança e do adolescente. Nessa perspectiva, o(a)professor(a) tem um papel importante contra a violência doméstica, pois, através da sua prática pedagógica, poderá utilizar métodos investigativos para ajudar o(a)aluno(a)vitimizado(a) e, assim, também acionar os mecanismos legais acerca dos direitos das crianças e adolescentes, acerca disso, Oliveira (2007) pontua que,

> [...] diante de suspeita de um caso de violência sexual, física ou psicológica, é importante aproximar-se da criança, observar a relação dela com os familiares, conversar o máximo possível com outros professores ou funcionários e comunicar o fato à direção. Depois disso, é essencial comunicar o Conselho Tutelar (ou outro agente do sistema de garantias), a Delegacia de Proteção à Criança, o Disque Denúncia ou a qualquer outro órgão responsável [...]. (OLIVEIRA, 2007, p. 33).

O Conselho Tutelar contribui diretamente nesse processo, pois é um órgão que atua como defensor dos direitos da criança e do adolescente, criado com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), a partir da regra constitucional do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Desse modo, o Conselho Tutelar zelará do público infanto-juvenil que, em algum momento, teve seus direitos violados. Além disso, o Conselho Tutelar é uma forma de envolvimento das comunidades, viabilizando a participação social na formação e controle das políticas públicas, zelando e fiscalizando diretamente o cumprimento desses direitos.

Compreende-se que o Conselho Tutelar passa a ser um órgão fiscalizador que trabalha para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, conforme o ECA, no Art. 131º: "[...]

o Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei [...]". Sendo assim, a sua atuação é viabilizar esses direitos para garantia do bem-estar das crianças e adolescentes. Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece mudanças no que se refere à assistência, para, então, focalizar no atendimento de quem é privado de direitos. De acordo com Garcia (1999, p. 94-95), o ECA:

> [...] guarda em si um potencial fantástico de renovação, no resgate da criança e do adolescente com o sujeito de direitos- portador da vida futura, vida que deve receber o máximo de dedicação, devido ao seu caráter novo, fundante, titulara de direitos especiais, em virtude de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento [...]. (GARCIA,1999, p. 94-95).

Dessa forma, o ECA passa a ser um documento de extrema importância para viabilizar os direitos das crianças e adolescentes, cujo principal objetivo é assegurar que os mesmos tenham condições de vida adequadas para suas sobrevivências. Mesmo com essas leis, muitos profissionais da Educação, da Saúde etc. não sabem lidar, tampouco fazem uso delas. Conforme Moro (2012, p. 12), "[...] é notório considerar que ainda existe uma distância entre o preceito legal do ECA e a prática de diversos profissionais que estão acostumados a conviver com crianças que sofrem maus tratos [...]". Portanto, o cidadão deve conhecer, de fato, as leis e exigir que as mesmas sejam cumpridas, para, assim, se consolidarem os direitos das crianças e adolescentes.

É importante pontuar que o sigilo profissional também é fator importante para garantir o bem estar desse(a)aluno(a), bem como a conduta profissional diante dessa criança. Segundo o Código Penal Brasileiro, no Artigo 154, "[...] revelar a alguém sem justa causa, segredo, de que tem ciência em razão de função, ministério, ofício ou profissão, e cuja revelação possa produzir dano a outrem: Pena – detenção de 03 (três) meses a um ano ou multa [...]". Sendo assim, é importante destacar esse "cuidado" ao dispor de informações referentes às crianças vítimas de violência doméstica. Assim, devemos ficar atentos a qualquer sinal de violação dos direitos das crianças e adolescentes, para, então, acionar os órgãos fiscalizadores, como: Ministério Público, Delegacia, CT ou ligar para o Disque-serviço que atende denúncias de violência contra crianças e adolescentes.

Por fim, o papel dos profissionais torna-se relevante, principalmente na identificação e notificação dos possíveis casos de violência doméstica. Salientamos a importância do(a) professor(a) utilizar das/nas relações com os/as alunos/as vítimas de violência doméstica, pois

é através do convívio que se constroem vínculos afetivos e de confiança. Essas são relações que, muitas vezes, podem auxiliar os/as alunos/as vitimados/as em sala de aula.

CAPÍTULO II –VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: SUJEITOS E CENÁRIOS

A relação do professor com alunos, vítimas de violência doméstica, tem tido um avanço nas discussões resultantes das produções encontradas na literatura (MAGALHÃES *et al.*, 2018; ELSEN, 2011; SIQUEIRA, 2010; RISTUM, 2010; ALMEIDA, 2006; VAGOSTELLO, 2006). Para este Capítulo, propôs-se um mapeamento de estudos que tratam dessa temática, especificamente da Biblioteca Virtual de Saúde – BVS, oriundos de pesquisas com o objetivo de fundamentar a construção teórica acerca da relação entre professor(a) e aluno(a) vítima de violência doméstica, inserido no contexto escolar.

Desse modo, restringimos especificamente a um trabalho de pesquisa de Revisão Descritiva da Literatura, cuja metodologia foi mais restrita, abordando apenas as publicações geradas na Biblioteca Virtual de Saúde, por ser um objeto de estudo que se aproxima das áreas de Educação e Saúde, com um determinado tema: relação entre professor e aluno vítima de violência doméstica. Trata-se de um delineamento de pesquisa bibliográfica, objetivando identificar uma determinada temática através de resultados descritos em estudos sobre um campo de conhecimento. Esse delineamento exige um protocolo estruturado de busca, bem como o uso de critérios de inclusão e de exclusão de trabalhos, procedimentos esses que são adotados em revisões dessa natureza.

Como critérios de inclusão, foram analisados trabalhos publicados no período de 2004 a 2020 na Base de Dados da BVS. As buscas incluíram textos redigidos em português, na forma de artigos, dissertações e/ou teses, com a aplicação dos seguintes descritores: violência doméstica *and* crianças e adolescentes, violência doméstica *and* escola. Quando inseridos os termos violência doméstica *and* crianças e adolescentes, verificou-se a ocorrência de374 trabalhos. Já com os termos violência doméstica *and* escola, teve um total de 120 produções. Para fins de refinamento sobre alunos(as) vítimas de violência doméstica, inseridos no contexto escolar, uma busca mais avançada foi realizada, incluindo os termos violência doméstica *and* inserção escolar, encontrando-se um total de 13 (treze) produções. Dos 13 (treze)trabalhos identificados nessa etapa, apenas 09(nove) atenderam ao critério de inclusão, a saber: Magalhães *et al.* (2018); Almeida *et al*. (2006); Ristum (2010); Vagostello *et al*. (2006); Elsen*et al*. (2011); Siqueira; Dell'Aglio (2010); Gonçalves (2009); Rosenburg (2011) e Carlos *et al*. (2008).

Para elaborar este estudo, foi necessário considerar "[...] categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo

analisado[...]” (SOARES 2000, p. 4). Os critérios metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados foram: a) Levantamento e identificação; b) Leitura dos resumos das publicações; d) Sistematização dos dados categorizados; e) Leitura analítica dos dados. Para facilitar a organização, foi realizado o arquivamento dos trabalhos selecionados nessa base de dados. Assim, para caracterizar os 09 (nove) trabalhos encontrados, foi elaborado o Quadro 1, a seguir, com as seguintes categorias: temáticas, ano, tipo de publicação, título e autores.

Quadro 1 –Trabalhos analisados e apresentados por temáticas, ano, tipo de publicação, título e autores

Temáticas	**Ano**	**Tipo de Publicação**	**Título**	**Autores**
Violência Intrafamiliar	2018	Artigo	Repercussões da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes	MAGALHÃES, Renata Fernandes de; GOMES, Nadirlene Pereira; MOTA, Rosana Santos; SANTOS, Raiane Moreira dos; PEREIRA, Álvaro; OLIVEIRA, Jeane Freitas de
	2006	Artigo	Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar	ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; SANTOS, Maria Cristina Amélia Borges; ROSSI, Tânia Maria de Freitas
Violência Doméstica e Escola	2010	Artigo	A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola	RISTUM, Marilena
	2006	Artigo	Práticas de escolas públicas e privadas diante da violência doméstica em São Paulo	VAGOSTELLO, Lucilena; OLIVEIRA, Andréia de Souza; SILVA, Ana Maria da; DONOFRIO, Valéria; MORENO, Tânia Cristina
	2011	Artigo	Escola: Um espaço de revelação da violência doméstica contra a criança e o adolescente	ELSEN, Ingrid; PRÓSPERO, Elisete Navas Sanches: SANCHES, Elizabeth Navas; FLORIANO, Cristiano José; SGROTT, Bruna Cristina.
Violência Doméstica: processo de institucionalização	2010	Artigo	Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social	SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco
	2009	Dissertação	O impacto da violência familiar no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes	GONÇALVES, Elisabete Alerico
	2011	Tese	Representações sociais de violência doméstica contra criança e adolescentes em educadores: denúncia, notificação ou omissão?	ROSENBURG, Eleusa Gallo
	2008	Artigo	A reintegração de crianças e adolescentes institucionalizados vítimas de violência doméstica no espaço escolar	CARLOS, Diene Monique; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; SILVA, Marta Angélica Iossi; ARONE, Kátia Michelli Bertoldi Arone

Fonte: Banco de dados da CAPES e da Biblioteca Virtual em Saúde – BVS (2023).

Dos estudos, 02 (dois) são da temática violência doméstica em contexto intrafamiliar, (03) três sobre escola e violência doméstica e 04 (quatro)tratam da violência doméstica: processo de institucionalização. Os resultados dessa Revisão Descritiva da Literatura serão apresentados, tendo como foco a análise das referidas temáticas: Violência Intrafamiliar, Violência Doméstica e Escola; Violência doméstica: processo de institucionalização.

2.1 Violência intrafamiliar

A violência intrafamiliar é um problema social que atinge boa parte da sociedade e sua recorrência torna-se cada vez mais presente nas famílias brasileiras. Essa violência é praticada pelos pais, responsáveis e/ou pessoas da confiança das crianças e adolescentes. É importante destacar que não é apenas a pessoa agredida que sofre, mas todos os membros da família que convivem direta ou indiretamente com a violência (REIS; PRATA, 2018). O impacto dessa violência na vida do indivíduo pode ser devastador, principalmente nas relações interpessoais. Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2002), a violência intrafamiliar é:

> [...] Toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. O conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também as relações em que se constrói e efetua. A violência doméstica distingue-se da violência intrafamiliar por incluir outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico. Incluem-se aí empregados (as), pessoas que convivem esporadicamente, agregados [...]. (BRASIL, 2002, p. 15).

É importante salientar que nem sempre a violência intrafamiliar deixa marcas visíveis, por isso, a importância de estar atento a qualquer sinal que demonstre desvio de comportamento. As agressões podem provocar marcas psíquicas e afetivas, fraturas, hematomas, queimaduras, esganaduras, hemorragias internas e até causar a morte (REIS; PRATA, 2018).

Destacamos os dois trabalhos identificados na categoria intrafamiliar, o de Magalhães *et al*. (2018) e o de Almeida, Santos e Rossi (2006), os quais serão apresentados na sequência.

O estudo intitulado “Repercussões da violência intrafamiliar: história oral de adolescentes”, de Magalhães *et al.* (2018), objetivou conhecer as questões de violência intrafamiliar e suas implicações na vida cotidiana sofrida pelos jovens. Trata-se de uma

pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo História Oral. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Ensino Fundamental, localizada em uma região periférica de Salvador/BA, tendo como participantes oito adolescentes (cinco meninas e três meninos com idades entre 12 e 18 anos), identificados a partir de um estudo matriz, intitulado "Universidade e escola pública: buscando estratégias para enfrentar os fatores que interferem no processo ensino/aprendizagem", com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Os critérios utilizados pelos autores para escolha dos entrevistados foram: ter uma faixa etária de idade entre 10 e 19 anos e, conforme preconiza o Ministério da Saúde, vivenciar ou ter vivenciado situação de violência intrafamiliar.

Na fundamentação teórica do estudo, os autores trouxeram dados de outras pesquisas realizadas em *Quebec* no Canadá, *Siri Lanka* e em algumas regiões do Brasil, demonstrando que atos de violência intrafamiliar ocorrem em regiões diversas e em diferentes classes sociais. Definem a violência intrafamiliar como sendo qualquer ato violento sofrido por algum integrante da família menor de 18 anos, cujos atos são praticados por outro integrante da família, tendo ou não laços sanguíneos. Complementam, ainda, que esse fenômeno se manifesta preponderantemente através das formas: física, sexual, psicológica e negligência.

Para os autores, tendo como dados dos estudos analisados, as principais queixas foram relacionadas à violência intrafamiliar, havendo o predomínio das violências sexual, física e psicológica, e tendo como os principais autores dos maus-tratos os familiares ou pessoas próximas. Destacaram, também, em um estudo brasileiro com crianças e adolescentes atendidos no serviço de saúde por sequelas da violência, que mais de 70% dos agressores pertencem ao meio familiar, com predominância (64,6%) de eventos ocorridos nas residências das vítimas, enquanto 18,2% se dão na via pública, 4,9% na escola, 1,1% em bar e 11,1% em outros locais. Esses dados revelam uma realidade alarmante acerca da violência intrafamiliar, evidenciando que não é uma realidade somente de países latino-americanos, como também de países classificados como mais desenvolvidos. Acrescentam ainda que a maioria dos casos de violência acontece justamente em ambientes que deveriam trazer segurança e proteção para esses adolescentes.

Os autores pontuam ainda a necessidade de se ter profissionais da área da Saúde, Educação, Assistência Social, Agente de Saúde, dentre outros, além de destacar a necessidade de formação na identificação e atuação para o reconhecimento das situações e vítimas de violência intrafamiliar. Dessa forma, os autores apresentam o estudo de Carlos (2016) que analisa como profissionais de saúde e familiares ratificam essa necessidade de uma maior e melhor capacitação para abordagem dos casos de violência, visto que os entrevistados

denotaram uma rede de apoio fragilizada; aponta que os profissionais que trabalham na área da educação devem se apresentar como um dos principais pilares para a proteção de crianças e adolescentes, tendo papel essencial na socialização dessa população.

Considerando os dados do estudo de Magalhães *et al.*(2018), quando questionados com quais parentes residiam, metade preferiu morar com pais e irmão e outra metade com outros integrantes da família, como avós e tias/os. De acordo com o relato dos adolescentes entrevistados, os autores puderam constatar que tal vivência traz repercussões para a saúde física e mental, bem como prejuízos para o desenvolvimento social.

Segundo eles, no tocante às repercussões para saúde física, os discursos apontaram para marcas visíveis decorrentes das agressões, causando danos à integridade física e psicológica dos adolescentes. Apontaram, ainda, para o adoecimento físico com o aparecimento de cefaleia por parte dos entrevistados. Quanto às repercussões para a saúde mental, os pesquisadores concluíram que os adolescentes que sofrem violência psíquica encontram-se vulneráveis, apontando para um quadro depressivo de profunda tristeza, bem como pela autolesão e pensamentos suicidas. Já em relação às repercussões sociais, notaram que a vivência de violência intrafamiliar repercutia negativamente na vida social, comprometendo as relações interpessoais, prejudicando o desempenho escolar e contribuindo, também, para uso de álcool.

Nesse sentindo, os autores conseguiram extrair e realizar análises de como essas repercussões causam um agravamento na vida cotidiana dos adolescentes que as vivenciam. A história das vivências relatadas pelos adolescentes desvelou como a violência física e as marcas, como hematomas, escoriações e lesões, afetam a integridade física desses adolescentes. Profissionais de saúde deparam-se cotidianamente com quadros que se classificam como violência física (marcas de cinto, fivela, queimaduras e demais lesões).

Magalhães *et al.* (2018) relatam, também, acerca da importância dos profissionais de saúde se atentarem para outras queixas clínicas, tendo como sustentação teórica para sua afirmação a pesquisa de Devanarayana *et al*. (2014), desenvolvida com 1.800 adolescente em uma província no *Sri Lanka* em que chegou à conclusão de que as doenças gastrointestinais, apresentadas por muitos, eram resultantes da somatização da violência sexual, psicológica e/ou física sofrida.

Também foi apontado nesse estudo o impacto na aprendizagem. Os adolescentes relataram ter dificuldade em se concentrarem nas aulas e aprenderem os conteúdos. Os autores apontam que esse problema não ocorre somente no contexto brasileiro; pesquisas internacionais apontam o déficit de aprendizagem, sendo um problema oriundo da violência

intrafamiliar. Além desse, aparecem também os transtornos psíquicos em adolescentes e crianças que vivenciam essas situações, os quais geralmente apresentam dificuldade em se relacionar, além de sintomas como tristeza, angústia, depressão, apatia, autolesões e pensamentos de morte.

Nota-se ainda, das extrações dos dados, que os adolescentes que sofrem adoecimento físico e mental tendem a apresentar uma vulnerabilidade maior ao consumo de álcool. No Brasil, as pesquisas também apontam que mais da metade dos usuários de drogas relatam ter sofrido violência intrafamiliar na infância.

O estudo também cita o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao relacionar a instituição da obrigatoriedade dos profissionais de saúde e da educação a realizarem a notificação e o encaminhamento dos casos suspeitos ou confirmados de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Outro documento importante citado pelos autores foi o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007, e criado com o intuito de aproximar a escola das entidades de saúde. O programa tem a finalidade de possibilitar ações de enfrentamento das vulnerabilidades dos adolescentes, bem como fortalecer laços entre alunos, professores e funcionários, visando que os mesmos se sintam seguros ao expor suas vivências de violência intrafamiliar.

Conclui-se, portanto, que esse trabalho foi relevante ao apontar sinais de agravamento da violência intrafamiliar, com indicativos de como profissionais de saúde devem agir ao perceber um caso de violência familiar, bem como o processo de preparação e formação desses profissionais. Os estudos mostraram que a violência intrafamiliar vai além de marcas físicas, que deixam sequelas que comprometem diretamente o desenvolvimento humano eo seu futuro.

O trabalho de Almeida, Santos e Rossi (2006), intitulado “Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar”, buscou identificar a multiplicidade causal. As autoras iniciam com uma fundamentação teórica do termo multiplicidade causal, que é a violência originada na relação conjugal, no desemprego, em distúrbios de algum membro da família, na miséria, na má distribuição de renda (GUERRA; AZEVEDO, 2000). As autoras também discorrem sobre a rede relacional que é a escola, onde se insere o problema em uma esfera pública e social mais ampla que ultrapassa o espaço familiar, na qual o Estado, para garantir os direitos que instituiu, necessita da solidariedade e colaboração da sociedade. Salienta, também, que o papel da escola é mediar de soluções, podendo, assim, denunciar e notificar situações de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes aos órgãos públicos de direito.

Também discorrem sobre o conceito de violência intrafamiliar, o qual compreende "[...] todas as formas de violência (abuso sexual, físico e emocional, abandono e negligência) e todas as configurações familiares possíveis (entre pais e filhos, casal, irmãos e filhos para com pais) [...]" (KOLLER; DE ANTONI, 2004, p. 297).

Para realização desse estudo, as pesquisadoras utilizaram questionários com perguntas abertas e fechadas, versando sobre os construtos representacionais dos professore**s** (variável dependente) acerca da violência intrafamiliar, nas seguintes dimensões, conforme a teoria das representações sociais, isto é, propõem conhecer quais informações os sujeitos possuíam sobre violência intrafamiliar, as representações no campo da violência intrafamiliar e as atitudes dos professores diante de casos.

Analisando os primeiros dados, as autoras identificaram o nível de informação que os profissionais tinham acerca da violência intrafamiliar: 56,4% dos entrevistados têm informações por meio de mídias;76,6% têm informações sobre a violência intrafamiliar por meio de conversas informais e, dessa forma, não concorrem para uma busca teórica sobre o tema; 12,77% dos entrevistados buscam informações sobre a violência intrafamiliar por meio de referencial teórico, palestras, seminários. As autoras observaram que parte dos professores entrevistados não busca um aprofundamento teórico do tema violência; o conhecimento construído é gerado de conversas do cotidiano. Pontuam, ainda, que a maioria dos entrevistados tem conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, porém não o reconhecem como uma fonte de informações sobre a problemática violência. Sobre conhecer ou não o Estatuto da Criança e do Adolescente, os dados indicaram: 85,1% responderam conhecer e 9,6% não conheciam. Dos que conhecem,76,6% dos entrevistados responderam obter informações, por meio de conversas informais, afirmando que o ECA não representa para eles um meio de busca de conhecimento acerca do tema violência intrafamiliar; 73,4% dos entrevistados não concordam ou concordam parcialmente;10,6% concordam totalmente. Em relação aos órgãos de apoio a essas crianças e adolescentes vítimas de violência familiar, 52,13% citaram o Conselho Tutelar, 29,79% citaram as instituições polícia e judiciário (Centro de Atendimento Juvenil Especializado - CAJE, Juizado de menores, dentre outros); 14,89% informaram a própria escola, por meio do assistente social, do psicopedagogo e do orientador educacional; 3% conheciam outras instituições sociais; e 25,53% não souberem responder à questão. Como as repostas não eram excludentes, alguns participantes indicaram mais de um item. Em resumo, o conhecimento dos órgãos/instituições equipara-se à representação negativa que os professores pesquisados têm do ECA.

Vale salientar que os maiores percentuais sinalizam que mais da metade dos professores pesquisados percebe a violência intrafamiliar a partir de suas causas, sendo (59,6% causas e 36,2% sentimentos). Isto significa que a representação pode estar centrada, sobretudo, na reprodução da violência, considerando que a criança agredida de hoje pode se transformar em um futuro agressor. Dessa forma, as respostas não são de todo excludentes, pois 36,2% dos participantes referiram-se a sentimentos para a atribuição de sentidos à violência intrafamiliar. Assim, pode-se deduzir que a representação social, nesse grupo, circula não em nível predominantemente cognitivo, mas, sobretudo, afetivo-emocional.

Quanto à categoria "consequências", que apresentou um percentual relativamente menor (22,3%), compreendem as autoras que os professores pesquisados – cuja maioria não possui em suas salas alunos em situação de violência intrafamiliar – não se encontram devidamente atentos às implicações pessoais, sociais e pedagógicas do problema.

Quanto às atitudes tomadas pelos professores em casos de reconhecimento de violência intrafamiliar, as autoras analisaram o contato direto ou indireto dos participantes da pesquisa com alunos em situação de violência intrafamiliar, sendo que 48,04% responderam não ter contato e 51,06% responderam afirmativamente. Destes, as formas de agressão citadas foram: agressão física por alcoolismo do pai; queimaduras, pelo pai; abuso sexual pelo padrasto; agressão física paterna à criança em sala de aula diante da recusa a fazer as tarefas escolares; pai viciado em drogas que batia na mãe e nas crianças; mãe apoiando filho mais velho em violência física e moral contra o irmão menor; menina espancada por mãe prostituta e obrigada a presenciar as cenas de sexo da mãe com parceiros; aluno com queimaduras de ponta de cigarro; criança dormindo amarrada para que os pais pudessem sair à noite; mãe alcoólatra espancando os filhos, dentre outros relatos.

Segundo Almeida, Santos e Rossi (2006), ao abordarem sobre "o que você faria se tivesse em sua sala de aula situações comprovadas de violência intrafamiliar?" e "o que faria diante da suspeita dessa violência? os participantes apresentaram as seguintes respostas: 77,7% e 82,98%, respectivamente, preferem agir no âmbito da sala de aula ou com encaminhamentos aos serviços de orientação psicopedagógica da própria instituição escolar.

Outro ponto abordado pelas autoras foi o percentual de sujeitos que denunciam ou encaminham crianças/adolescentes vitimizadas pela violência intrafamiliar aos órgãos e instituições específicos ainda é relativamente pequeno (11,7% e 12,98%, respectivamente), quando comparado ao percentual dos que agem no âmbito da própria instituição, apesar de as respostas não serem excludentes.

Segundo as autoras, esse agir, no âmbito da instituição, pode estar relacionado, em parte, com o fato de os sujeitos demonstrarem desconhecer o ECA e os órgãos/instituições de proteção ao menor (25,53%). No entanto, pode, também, estar associado, sobretudo, ao fato de que 73,4% dos professores pesquisados não concordam ou concordam apenas parcialmente com o referido estatuto, acreditando que suas normas necessitam ser revistas.

Concluíram que o grupo pesquisado demonstrou dar um tratamento informal ao tema violência intrafamiliar, tanto na obtenção da informação quanto na discussão do assunto com seus pares; a maioria dos sujeitos que afirma conhecer o ECA diz não concordar com essa Lei, o que leva em consideração o fato dessas opiniões acerca do Estatuto estarem indo ao encontro da manutenção de um modelo de autoridade no qual os pais têm total poder sobre seus filhos.

Quanto à dimensão campo das representações, concluíram que os sentimentos manifestados funcionariam, nesse caso, como ponto de partida para uma excessiva preocupação com a reprodução da violência e dos modelos interpretativos da realidade, a exemplo da autoridade paterna, como também a necessidade de se eleger culpados, centrando suas reflexões na figura do agressor. Dessa forma, o professor e a instituição escolar estariam se isentando de participação e implicação na solução do problema. Diante desse contexto, compreende-se que a responsabilidade em denunciar os abusos seria para todos os cidadãos brasileiros, e que a Intuição escolar e os profissionais da educação não podem ser omissos a esse tipo de situação social. Sendo assim, a parceria com a escola pode conduzir para um rompimento do ciclo da violência.

Quanto às atitudes, foi observado que diante de casos confirmados e/ou de suspeita de violência intrafamiliar, tanto os professores de escola pública quanto os de escola privada agiriam, em sua maioria, no âmbito da própria escola o que, de certa forma, contraria o ECA.

Por fim, compreende-se que os dois estudos, identificados na categoria intrafamiliar, são relevantes acerca do enfretamento da violência: as vivências com violência intrafamiliar podem produzir sequelas que comprometem o desenvolvimento psicológico, social e cultural desses sujeitos. Sendo assim, é importante que o professor compreenda a realidade do seu aluno, bem como o contexto que o mesmo está inserido, pois as famílias brasileiras apresentam, cada vez mais, disfunção no seu núcleo familiar, decorrente, também, de várias demandas sociais (MAGALHÃES *et al.*, 2018); as ações/atitudes dos professores se configuram como um aporte na relação com alunos vitimados. Aliás, é no campo das representações que os professores atribuem significações à violência intrafamiliar,

principalmente a partir das causas e sentimentos gerados por esse fenômeno (ALMEIDA, SANTOS; ROSSI,2006).

2.2 Violência doméstica e escola

A escola é uma referência importante para crianças e adolescentes que passam boa parte do seu tempo nesse espaço; além do conhecimento construído, experimentam/vivenciam relações sociais que podem incluir e promover aprendizados (MAIA, 2018). A escola, além de instruir e educar, deve assumir junto com a sua comunidade a função de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, correspondendo aos Artigos 227 da Constituição Federal de 1988, regulamentada no Artigo 4º[6] do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que normatizou a Proteção Integral como responsabilidade de todos. Sendo assim, a escola e outras instituições têm um papel fundamental no enfrentamento da violência doméstica. Vale salientar que a escola pode priorizar ações educativas que promovam reflexão acerca desse tema, bem como propor um trabalho coletivo que garanta a participação das famílias e da comunidade.

Para essa categoria, o trabalho de Ristum (2010), intitulado "A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola", trata de uma discussão teórica oriunda da sua pesquisa de doutorado, cujos dados possibilitaram a discussão dessas questões conceituais referentes à violência doméstica contra a criança no contexto escolar. O estudo expõe diferentes interpretações dessa temática, pois, para compreender e prevenir a violência, é importante investigar e verificar sua prevalência e incidência a partir do conceito desse fenômeno. Os métodos utilizados foram, segundo a autora, os relatados na literatura e que se constituíram em importantes indícios que permitiram aos profissionais da escola identificaras violências a que seus alunos são/foram vítimas no âmbito doméstico.

Na abordagem teórica, a autora enfatiza os estudos de Emery e Laumann Billings (1998), que trata do problema da definição atrelada ao fato de que a conceituação de violência é inerentemente dirigida pelo julgamento social e não por padrões sociais imutáveis ou pela ciência empírica, o que torna difícil a obtenção de consenso. Diante dessa afirmativa, a autora Ristum (2010) cita os pesquisadores que estudam o contexto da violência doméstica. Há uma proposição de definições e objetivos diferentes do que evidenciam os órgãos de proteção à

---

[6]"[...] Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]". (BRASIL, 1990, *online*).

criança, pois são os profissionais que devem decidir a melhor maneira de intervir nas famílias que apresentam sinais de violência. Assim, segundo Ristum (2010), são necessárias definições precisas para dar suporte às intervenções para melhor auxiliar as vítimas.

Dessa forma, Ristum (2010) também menciona Debarbieux (2001), que define violência como socialmente construída e isso se refere, sem dúvida, a um sistema de normas sociais e de pensamento. O estudo sobre violência e, especialmente, sobre a relação entre violência e escola, tem como base a proposta de Debarbieux (2001), que busca a compreensão da construção social da violência. Sendo assim, esse estudo não delimita ou define o fenômeno, mas busca compreendê-lo a partir das significações dadas pelos atores que compõem o cotidiano da escola.

O artigo de Ristum (2010) apresenta três estudos, sendo o de Reichenheim, Hasselmann e Moraes (1999), Cardia (1997) e Inoue e Ristum (2008). O estudo de Reichenheim, Hasselmann e Moraes (1999), realizado com 600 trabalhos sobre violência doméstica, apontou que os principais determinantes e fatores de risco abordados foram: fatores pessoais/psicológicos dos indivíduos envolvidos; história de violência em gerações anteriores ou em idades precoces; fatores ambientais, socioeconômicos e culturais das famílias; características situacionais presentes no momento da violência.

O segundo estudo foi o de Cardia (1997, p. 32), realizado com alunos de três escolas públicas, tendo como resultado o fato de "[...] crianças que testemunham a violência dentro de casa e que são agredidas pelos pais tendem a ser agressivas e a ter comportamentos anti-sociais fora de casa, principalmente na escola [...]". Ao discutir esses dados, Ristum (2010) acrescenta, ainda, que crianças vitimadas passam a ter um julgamento sobre o justo, as consequências da violência, e que isso ocorre por meio das suas próprias vivências e experiências. Dessa forma, o estudo também apontou como o aluno pode demonstrar insegurança diante de uma situação conflituosa entre pais e filhos, principalmente, quando os pais utilizam o bater como forma de disciplina.

No terceiro estudo, Inoue e Ristum (2008) analisaram a identificação, pelas escolas, da violência sexual sofrida pelos seus alunos. Dos 2522 casos analisados, houve a participação da escola em apenas 22 casos, o que se agrava, quando se considera que a grande maioria (73% do total) estava na faixa etária de escolarização (até 18 anos). Além disso, a identificação da violência ocorreu, quando os sinais eram visíveis, ou seja, com a identificação de sinais físicos ou o relato da vítima. Esses dados revelam que, "[...] quando a criança apresenta sinais mais sutis da sua vitimização, estes passam despercebidos pelos profissionais da escola [...]" (RISTUM, 2010, p. 238).

Vale salientar que esse artigo sinaliza o papel do professor diante da temática violência. Ristum (2010) comenta da aceitação do uso das agressões físicas como prática educativa adotada pelos pais em relação a seus filhos, conforme se identificou no relato de uma professora participante da pesquisa de Almeida, Santos e Rossi (2006, p. 281):"[...] bater faz parte (sem agressão) [...]". Nos dados de sua tese, Ristum (2001) observou, em uma escola particular, um episódio ocorrido no pátio da escola, no horário do recreio, em que uma professora, diante de uma briga em que os alunos se agrediam fisicamente, disse: "[...] Vocês estão vendo algum pai por aqui, para um estar batendo no outro? [...]" (RISTUM, 2001, p. 107). Essa compreensão acerca do naturalismo expresso na fala da professora, em referência ao bater como algo normal, pode partir das suas vivências, ou do que é transmitido do certo ou errado pela mídia e outros afins. Também parece "[...] difícil que os professores se conscientizem de quão importante pode ser o seu papel no sentido de prover condições de superação dos danos da violência familiar [...]" (RISTUM, 2010. p, 236).

Por fim, esse artigo aborda a temática de violência no intuito de conscientizar a comunidade escolar para a gravidade da violência doméstica, promovendo, assim, a instrumentalização para desenvolver estratégias de redução e de prevenção da violência. Desse modo, compreende-se a importância da parceria da escola no combate à violência doméstica, pois a sua ação/intervenção, ao identificar e notificar os possíveis abusos, poderá auxiliar o(a) aluno(a) de forma significativa. Aliás, é importante frisar que a violência adentrou no espaço escolar por meio dos alunos, e essa realidade deve ser sinalizada e contextualizada.

O trabalho analisado para essa categoria, de Elsen *et al.* (2011), intitulado "Escola: Um espaço de revelação da violência doméstica contra a criança e adolescente", analisou a percepção construída por professores de casos de violência doméstica, fazendo um comparativo entre escolas públicas e privadas. A pesquisa foi realizada em escolas da zona leste de São Paulo, uma região considerada violenta e com classes populares menos favorecidas.

Para coleta de dados, os pesquisadores utilizaram questionários cujos dados encontrados apontaram que a violência física é a mais observada entre os professores e o primeiro sinal que a criança apresenta é a agressividade. No que diz respeito aos reconhecimentos desses casos dentro das escolas públicas, praticamente todos os professores relataram reconhecer atos de violência doméstica que pode ocorrer com seus alunos/as. Nas escolas particulares, esse contingente foi bem menos expressivo. Vale, portanto, ressaltar que esse dado pode se dá pelo fato de, nas escolas particulares, os pais serem os principais

financiadores das escolas privadas e, na maioria dos casos, os agressores. Sendo assim, pode haver certo receio entre os professores ao exporem este tema.

Outro ponto importante dessa pesquisa foi observar o encaminhamento realizado pela escola, quando observado um caso de maus-tratos dentro do ambiente escolar. Tanto na escola particular quanto na escola pública, a principal medida a ser tomada foi chamar os pais à escola para reunião e conversa acerca do tema. Notou-se ainda que, nas escolas particulares, os professores encaminham seus alunos ao psicólogo, enquanto que nas escolas públicas é mais difícil, visto que as crianças dependem de atendimento governamental, muitas vezes, demorado.

Dentre as formas de violência mais visíveis, os profissionais relatam a violência física, uma vez que esta deixa marcas mais perceptíveis. Nas escolas públicas, os alunos geralmente falam a respeito com seus professores, sendo que nas escolas particulares, os professores somente percebem através dos hematomas que ficam na criança. Assim, os autores trazem a necessidade de se ter uma melhor preparação desses profissionais, uma vez que a escola é um ambiente de socialização dessas crianças e adolescentes.

Nesse estudo, os autores buscaram identificar, junto ao corpo docente e orientadoras pedagógicas de duas escolas públicas, as percepções relacionadas à violência doméstica contra crianças e adolescentes, além de compreender como esses profissionais lidam com a situação de VDCA[7] e de que forma a escola se organiza para lidar com o fenômeno.

Sendo assim, a partir da análise dos dados, os autores observaram que emergiram cinco questões principais: os professores conhecem o fenômeno violência; os professores detectam no cotidiano escolar que as crianças sofrem violência; a violência gera sentimentos ambíguos nos professores; a VDCA é um fenômeno que poderia ser mais enfrentado na escola; pouca participação no processo suspeita de VDCA à notificação.

Pode-se verificar que todos os indivíduos que participaram da pesquisa reconhecem a violência. No que tange aos tipos de violência, os mais citados pelos professores foram a violência física e sexual, extraindo, assim, que estas são as mais reconhecidas, uma vez que deixam marcas visíveis no corpo dos agredidos. Contudo, alguns professores e orientadores pedagógicos conseguem identificar ainda a negligência e a violência psicológica.

Quanto à identificação dos casos, os professores relataram que a criança fica muito calada e retraída, quando se deparam com casos de violência, mas não sabem como lidar com

[7]Os autores utilizam da sigla VDCA ao longo do texto para referenciar à Violência Doméstica contra Criança e Adolescente.

essa situação. Foi notado, dentre os professores, sentimentos ambíguos, uma vez que relatam que sentem: revolta e angústia ao mesmo tempo por não saberem como lidar com essas situações; sentimento de não envolvimento por parte dos professores, uma vez que relatam que ao identificar algum caso preferem encaminhar para os gestores da escola.

No entanto, foi observado que os professores reconhecem que o enfrentamento de problemas de VDCA poderia ser mais eficiente no ambiente escolar. Para eles, se estivessem mais atentos e preparados poderiam detectar melhor e encaminhar os casos. Relatam ainda que o tema é muito pouco trabalhado na escola e na formação acadêmica. Dentre os relatos, um professor afirma que, em 16 anos de formação, fez apenas dois cursos sobre o tema. Os professores também preferem chamar os pais e encaminhar o caso para direção; muitos sabem que as denúncias devem ser feitas ao conselho tutelar, mas ficam retraídos e preferem não se envolver tanto. Essa retração pode se relacionar ao medo dos agressores, tendo o silêncio como uma defesa à situação de violência.

O estudo de Vagostello *et al.* (2006), intitulado "Práticas de Escolas Públicas e Privadas diante da Violência Doméstica em São Paulo", realizado em 17 escolas, sendo dez Estaduais e sete Privadas, com 149 profissionais da educação (17 diretores e 132 professores de Ensino Fundamental), teve como objetivo verificar as práticas adotadas por profissionais de escolas privadas diante de situações indicadoras de violência doméstica entre seus alunos, comparando-as com os resultados das escolas públicas.

As escolas localizavam-se na região leste do município de São Paulo, em uma área caracterizada por graves problemas sociais, com altos índices de desemprego, pobreza e violência. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, elaborado a partir de um estudo piloto com 30 professores de Ensino Fundamental, contendo dez questões de múltipla escolha e duas questões abertas (VAGOSTELLO *et. al*, 2003). As escolas estaduais, pertencentes à região de abrangência da pesquisa, foram listadas e numeradas, e dez foram sorteadas aleatoriamente. Os questionários foram distribuídos para cada diretor e para oito professores de Ensino Fundamental. O mesmo procedimento deveria ter sido realizado nas escolas particulares, mas não foi possível, devido à escassez de escolas privadas na área abrangida pela pesquisa.

O estudo discute a dificuldade na identificação de abuso doméstico, uma vez que este atinge o universo restrito do meio familiar, cujo acesso de terceiros é limitado. A violência doméstica atravessa todas as camadas sociais, contudo, nas populações de menor renda, é comum o ato de violência doméstica, uma vez que a condição de vida promove uma maior exposição a esses atos. Para corroborar, as autoras citam Deslandes (1994), quando afirmam

que as famílias mais pobres geralmente necessitam do auxílio de programas sociais e comunitários e, portanto, encontram-se mais expostas às intervenções do poder público.

As autoras salientam que a violência doméstica é muito similar à prática e costumes cotidianos familiares o que, algumas vezes, a faz passar despercebida. A agressão física de crianças, perpetrada por pais, é um hábito socialmente tolerado e até mesmo considerado "educativo" a despeito das desigualdades de poder e de força que se exercem numa relação entre adultos e crianças. Assim, como todas as formas de violência, os abusos domésticos se exercem a partir de um padrão de relacionamento que pressupõe desigualdade e abuso de poder (AZEVEDO; GUERRA, 1989, 1995; GONÇALVES, 2003).

As autoras pontuam, ainda, os principais agressores e como se configuram essas agressões. Não raro, podemos considerar que a violência produz uma autoimagem desvalorizada e sentimento de culpa que levam a vítima a acreditar ser merecedora do castigo (AZEVEDO; GUERRA, 1989, 1995). O abuso sexual doméstico vitimiza mais meninas do que meninos e, em ambos os casos, os agressores são predominantemente pais e padrastos (AZEVEDO; GUERRA, 1995; FURNISS, 1993; GONÇALVES, 2003).

Nesse sentido, pontua-se o estudo de Hohendorff *et al.* (2012) sobre a violência sexual masculina no Brasil. Os autores destacam que as consequências da violência sexual masculina versam sobre uma preocupação quanto à orientação sexual. A sexualidade foi apontada como a principal diferença entre casos de violência sexual perpetrados contra meninas e meninos (PIRES FILHO, 2007). A violência sexual pode fazer com que os meninos se sintam mais confusos quanto a sua sexualidade (PIRES FILHO, 2007; SANDERSON, 2005), e temam a homossexualidade (PIRES FILHO, 2007). O conflito com a sexualidade pode ser agravado pela reação da família ao levantar dúvidas e/ou fazer insinuações quanto às atitudes dos meninos vitimizados (HOHENDORFF *et al.*, 2012). Aliás, dentre as reações das mães, está a preocupação com a orientação sexual dos filhos (PIRES FILHO, 2007). Dessa forma, Almeida (2009) expõe em seu estudo que os pais têm medo de que seus filhos, que foram abusados, tornem-se abusador e, consequentemente, transformem-se em homossexual. Observamos como a sociedade ainda está presa a preceitos machistas, nos quais se predominam o homem como ser intocável. Assim, muitos meninos que foram violentados são aprisionados nessa realidade que versa priorizar a sexualidade e não a integridade humana.

Em relação às sinalizações da violência doméstica, o estudo de Vagostello *et al.* (2006) destaca a falta de preparação nas ações de notificação – em vez de notificar os órgãos competentes (Conselhos Tutelares e Varas de Infância e Juventude), a conduta desses

profissionais limita-se à convocação dos pais ou responsáveis para orientação, o que, na verdade, pode colocar a criança ou adolescente ainda mais em risco.

Diante desse contexto, as autoras também sinalizam que as escolas públicas raramente notificam casos suspeitos de violência doméstica e que esta conduta tende a ser ainda mais frequente nas classes sociais mais favorecidas. Os dados do estudo indicaram que os profissionais das escolas públicas tiveram conhecimento de casos de violência doméstica entre alunos em proporções mais elevadas do que os das escolas particulares: 56,3% dos professores das escolas públicas têm conhecimento de casos, enquanto 37,3% dos professores de escolas privadas apresentam conhecimento dos casos de violência doméstica. Entre os diretores, o reconhecimento dos casos foi de 70% de escolas públicas e57,2% de escolas privadas. Nas escolas públicas, a proporção de professores que informaram desconhecer qualquer caso de violência doméstica (seja entre seus próprios alunos, seja entre alunos de outros professores) foi de 13,8%; nas escolas particulares, esse número quase dobrou, atingindo 25% dos professores. Um diretor de escola privada e dois diretores de escolas públicas afirmaram desconhecimento total de casos de violência doméstica durante toda a sua carreira profissional.

Dentre os tipos de violência, a física foi observada com maior frequência por professores – e também por diretores – tanto das escolas públicas quanto dos particulares. Todavia, a maneira pela qual os profissionais tomam conhecimento da violência doméstica difere entre escolas públicas e particulares. Os professores – e diretores – das escolas públicas tomaram conhecimento predominantemente pelo próprio aluno (vítima); já os professores das escolas particulares – e seus respectivos diretores – tomaram ciência pelos sinais corporais (hematomas, lesões), embora o relato dos alunos também seja uma fonte significativa de conhecimento dos fatos.

A intervenção adotada por professores e diretores das escolas públicas e privadas, diante do indicativo de maus-tratos domésticos, foi a mesma: convocação e orientação dos pais. Os professores das escolas públicas tendem (ainda que em pequena proporção) a encaminhar os casos para o Conselho Tutelar, enquanto que os professores das escolas particulares tendem a encaminhar a criança ao psicólogo. Os diretores apresentaram exatamente as mesmas respostas dos respectivos professores, ou seja, convocação dos pais e encaminhamento ao Conselho Tutelar. Já o das escolas particulares, o encaminhamento foi ao psicólogo. Observa-se que as escolas públicas e privadas acionam as famílias para dialogarem sobre os possíveis indicadores da violência. Contudo, os professores das escolas púbicas acionam, com mais frequência, o CT para intervir em casos de suspeitas de violência. Essa

postura sinalizadora está em acordo com a conduta legal prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente. Contudo, as professoras das instituições particulares procuram outros profissionais da rede de apoio. Salienta-se que todo apoio é importante para o enfrentamento da violência, entretanto, acionar o CT é fundamental para investigar, com mais propriedade, os indicadores de maus-tratos. Vale pontuar que o conhecimento acerca do que é violência doméstica é de suma importância para subsidiar a ação dos profissionais da educação na intervenção de forma mais significativa.

De maneira geral, os profissionais das escolas públicas e particulares reconheceram a associação entre maus-tratos domésticos e comportamentos como agressividade, baixo desempenho escolar, indisciplina, falta de concentração e falta de motivação. Do total de participantes, apenas um diretor de escola pública apresentou conhecimento de um serviço que promove a capacitação de profissionais para identificação e prevenção de violência doméstica: Laboratório de Estudos da Criança (LACRI) da Universidade de São Paulo, coordenado por Azevedo e Guerra (1989, 1995, 1998). Sendo assim, as pesquisadoras observaram que, de forma geral, os dados das escolas públicas não diferem muito das escolas particulares. Por fim, Vagostello*et al.* (2006) salientam que a comparação entre escolas públicas e privadas indicou que ambas utilizam as mesmas práticas, quando se defrontam com a violência doméstica. Tais práticas não passam de generalizações da administração dos seus problemas pedagógicos quotidianos, em que os pais são convocados para discutir os problemas escolares dos filhos. Assim, pode-se dizer que tanto os profissionais das escolas públicas (VAGOSTELLO, *et al*, 2003) quanto os das escolas privadas necessitam de mais instrumentalização para administrar, de maneira mais adequada e segura, as situações de violência doméstica que atingem seus alunos.

Compreende-se que esses trabalhos tratam do enfretamento da violência e trazem a escola como espaço de construção de ações em rede que buscam a ruptura do ciclo da violência contra crianças e adolescentes.

2.3 Violência doméstica: processo de institucionalização

A categoria violência doméstica: processo de institucionalização, a título de esclarecimento, não se refere ao ato de instituir, mas como instituição (escola, unidade de acolhimento), espaço no qual os/as alunos/as vitimados/as são acolhidos.

Para essa categoria, iniciou-se com a descrição do estudo de Siqueira e Dell’aglio (2010), intitulado “Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar,

Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social", o qual investigou as características das crianças e adolescentes institucionalizados quanto a: (1) variáveis individuais, como experimentação de drogas, satisfação de vida e desempenho escolar (pessoa); (2) variáveis familiares, como características das famílias; e (3) variáveis sociais, como a rede de apoio social (contexto: microssistema da família, acolhimento institucional, escola, entre outros).

As autoras fazem referência ao processo de institucionalização de jovens, considerando o Levantamento Nacional de Abrigos Brasileiros para Crianças e Adolescentes (SILVA, 2004) e a qualidade do atendimento oferecido nos atuais acolhimentos institucionais e à necessidade de oportunizar o desenvolvimento humano e a construção da cidadania. Apontam que as legislações que têm norteado o funcionamento das instituições que atendem crianças e adolescentes afastados do convívio familiar são o ECA (BRASIL, 1990) e, mais recentemente, a Lei nº 12.010/2009, conhecida como Lei Nacional da Adoção (BRASIL, 2009).

Os resultados do estudo possibilitaram conhecer algumas características de crianças e adolescentes institucionalizados do sul do Brasil e de suas famílias. No que tange ao microssistema familiar, verificou-se que as famílias dessas crianças e adolescentes são de famílias numerosas, com uma média de quatro irmãos, sendo que a maioria possui irmãos no mesmo acolhimento institucional. Constatou-se baixa escolaridade dos pais e a sua inserção em atividades laborais informais, ou ainda, desemprego. A maioria dos participantes mantinha contato semanal com a família, demonstrando que essas crianças e adolescentes possuíam referência familiar, dado confirmado por Silva (2004), citado pelas autoras, em acolhimentos institucionais de todo o Brasil; e também apontou que 58% dos abrigados tinham contato com seus familiares. O álcool já foi experimentado pela maioria dos participantes desse trabalho e outro ponto observado foi o baixo rendimento escolar e a repetência dos sujeitos dessa pesquisa.

A análise da EMSV (teste que aponta de 01 a 05 a satisfação de alguns aspectos da vidada cotidiana dos sujeitos) apontou médias próximas de 04 (cujo valor máximo é 05), indicando boa satisfação de vida. Esse resultado pode sugerir que as condições de vida atuais desses jovens estão lhes proporcionando bem-estar e satisfação de vida. Outro aspecto que poderia influenciar na satisfação de vida está relacionado ao fato de que muitos jovens abrigados têm acesso, no acolhimento institucional, às condições de vida que não teriam estando com suas famílias, como educação, lazer, vestuário, entre outros, além de estarem afastados das situações de violência e abandono que levaram à institucionalização. No

entanto, cabe destacar que essa percepção positiva diminui com a idade, tendo em vista que foi observada uma correlação negativa entre satisfação de vida e idade.

Portanto, essa pesquisa é de grande relevância para este campo de estudo, uma vez que identificou quem são esses sujeitos e como é sua relação com sua família e com a institucionalização, no entanto, as autoras fazem uma ressalva da necessidade de um estudo que busque entender quais os efeitos do tempo que essas crianças e adolescentes ficam na institucionalização.

Fica evidente que os estudos trazem a necessidade de uma formação de qualidade dos profissionais que atuam nas instituições onde essas crianças e adolescentes têm um convívio social, e não só a necessidade de informação na graduação como também uma formação continuada em sua vida de docente, profissionais de saúde, assistentes sociais e agentes comunitários de saúde, sendo necessário o encorajamento desses profissionais para que, assim que percebido algum caso de violência, venham acionar os órgãos competentes para investigar e proteger esses sujeitos vítimas de violência, uma vez que ficou claro nesses estudos que a violência não traz marcas somente físicas, trazem marcas cognitivas e sociais que desencadeiam toda uma rede que merece ser vista com atenção, buscando uma melhor qualidade de vida por parte desses jovens e crianças que são violentadas, visando um melhor desenvolvimento social e emocional desses indivíduos.

O estudo de Gonçalves (2009), intitulado “O impacto da violência familiar no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes”, buscou analisar a violência familiar no contexto doméstico, promovendo, para a sociedade, professores e profissionais da educação, a construção de conhecimentos sistematizados, no que se refere aos tipos de violência – suas causas e consequências. O trabalho contribui para uma maior compreensão do impacto da violência familiar no processo de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, indicando a necessidade um aprimoramento das habilidades desses profissionais, por meio de métodos e técnicas para que favoreçam a intervenção desse problema, inclusive no âmbito escolar e social.

Gonçalves (2009) salienta que a família é tida como a principal estrutura socializadora e de desenvolvimento de seus integrantes. Contudo, parte das famílias impõe o modelo de educação que inclui a violência física, moral, psicológica e cognitiva. Gonçalves (2009) pontua, ainda, como a violência familiar é percebida dentro do ambiente escolar. A autora aborda que a escola é, também, onde se dá a continuidade do processo de socialização iniciado pela família, uma vez que crianças e adolescentes que sofrem violência familiar

tendem a ser mais violentas no ambiente escolar, sendo assim, a autora aponta que a escola dever oferecer um ambiente diferente do ambiente conturbado oferecido pela família.

Gonçalves (2009) destaca ainda a importância da resiliência nos casos de violência familiar, já que as crianças e os adolescentes necessitam constantemente de apoio. Enfatiza, assim, a importância da relação de autoconfiança entre os alunos, o corpo docente e a escola como um todo. A respeito do posicionamento da escola em relação às vítimas da violência familiar, a autora argumenta que nem sempre a escola dispõe de profissionais especializados, uma vez que a maioria das vítimas necessita, principalmente, de apoio psicológico. A falta de preparo dos docentes para desenvolver práticas que envolvam esses alunos sem os colocarem em evidência acaba por elevar os índices de evasão escolar. Sinaliza, ainda, que os padrões adotados para identificar alunos a serem atendidos acabam por excluir aqueles que não se enquadram nesse padrão.

Outro ponto apresentado no estudo diz respeito ao preconceito que o profissional da educação tem em relação às crianças e aos adolescentes vítimas da violência doméstica, ou seja, de que é preferível calar a denunciar. Assim, esse profissional apropria-se do pacto de silêncio em nome de uma ética que nem sempre existe, tornando-se um agressor devido à negligência. Essa constatação é extremante relevante, pois ser omisso a situações de abuso é crime, como afirma o ECA (2021), no seu Art. 245, que consolida a pena da multa de três a vinte salários de referência, aplicado o dobro em caso de reincidência. Portanto, é importante que os profissionais da educação sejam solícitos em notificar e acionar os órgãos competentes, uma vez que as crianças necessitam dessa oportunidade para romper com essa violência.

No que tange às propostas educativas oferecidas às crianças e aos adolescentes que sofrem violência doméstica, Gonçalves (2009) considera a escola como um ambiente de enfrentamento de atos de violência, sendo um grande desafio tanto para o sistema educacional público como para o privado. A autora enfatiza que é preciso que a escola e o seu corpo docente e administrativo vivenciem uma formação que favoreça um processo de sensibilização e também capacitação.

Na visão da autora, a sensibilização dos profissionais é o primeiro passo para que a escola comece a tornar esse ambiente propício para receber alunos vítimas de violência. Ainda que exista resistência por parte dos profissionais, assim como os demais observadores, em estar envolvido com os casos familiares, é preciso que haja uma conscientização das responsabilidades sociais e educacionais da escola e, mesmo que se tenha medo, o profissional faz parte desse processo e não pode simplesmente ficar omisso diante dos fatos.

Por fim, Gonçalves (2009) conclui que, apesar de ser amplamente discutido, ainda não se tem uma conceituação do que seja violência doméstica. Afirma, ainda, que a instituição escola precisa estar apta e preparada para identificar e saber como intervir nos casos de violência doméstica. A autora coloca como de extrema necessidade que sempre haja atualização dos sistemas educacionais e assistenciais, uma vez que a violência doméstica está presente no cotidiano das famílias e das escolas.

Já o trabalho intitulado “Representações sociais de violência doméstica contra criança e adolescentes em educadores: denúncia, notificação ou omissão?”, de Rosenburg (2011), buscou analisar e compreender as representações sociais de VDCA de professores frente a situações concretas e suas implicações no ambiente escolar, tendo como participante uma educadora que denunciou um caso de VDCA para uma diretora e onze educadores que efetivaram notificação no conselho tutelar. Para coleta de dados, utilizou a pesquisa semiestruturada. Os dados coletados foram reunidos a partir das marcas discursivas que demonstraram as representações sociais, significado e sentidos das notificações realizadas por esses educadores. Rosenburg (2011) apresenta como os profissionais da educação, assim como os demais profissionais que atuam diretamente com crianças e adolescentes, podem identificar e ajudar as crianças e adolescentes vítimas de violência, uma vez que esses profissionais passam um tempo significativo com essas crianças e adolescentes. A autora observa que, para alguns pais, cuidadores e educadores, o ato de violência não é visto como algo prejudicial ao desenvolvimento da criança e do adolescente, sendo praticado como algo normal.

Diante disso, Rosenburg (2011) afirma que o ato de denunciar casos de VDCA podem ser realizados anonimamente pela comunidade escolar e que desenvolver esse papel está em consonância com os Artigos 13 e 245 do ECA, que estabelece como papel da comunidade escolar de notificar todos os casos que tenham suspeita ou confirmação de VDCA. Ressalta que esse estudo atingiria um enorme contingente de crianças, adolescentes, professores, funcionários, pais e mães, parentes, colegas e amigos comum efetivo envolvimento a favor da infância e da adolescência. Sendo assim, Rosenburg (2011) espera que os professores consigam ler e entender os sinais e sintomas nos corpos de seus alunos, nas suas atitudes e comportamentos no cotidiano escolar. Afinal é uma esperança nutrida pela rede de proteção à criança e adolescente e por um número expressivo de vítimas de VDCA de que alguém os veja e os ouça.

Em relação à família, a autora observou que, ao se referir a família dos alunos, os professores utilizaram palavras como ausências, faltas e desestruturação; ao falarem das

próprias famílias, com exceção de uma entrevistada (que não se referiu a sua família), evocaram lembranças boas, cheias de afetos, carinhos, cuidados, estrutura financeira, presença significativa e marcante das figuras materna e paterna. Ainda sobre esta categoria, a autora traz uma breve análise do que seria família, citando que a família é constituída por um núcleo entre pai, mãe e filhos, porém ela ressalta que, atualmente, o termo família ganhou novas configurações e, advindo disso, os valores e relacionamentos familiares também mudaram. Segundo Rosenburg (2011), a estrutura familiar não é fechada em si mesma, com normas e regras alheias à sociedade. É possível identificar as marcas do tempo nas famílias nos aspectos sociais, históricos e culturais.

Rosenburg (2011) pontua que os entrevistados também comentaram sobre a dificuldade de reconhecer a VDCA, o que faz repensar na formação dos professores, sendo de grande importância a formação continuada e as ações da escola para criação de um ambiente de discussões sobre o tema. Em relação aos significados e sentidos da VDCA, foram identificadas construções acerca das formas física, sexual, psicológica e negligência. Com relação ao sentido, demarcaram que existe uma relação entre a violência física e a psicológica. Nesse contexto, a autora observa que nove dos entrevistados não citaram a violência sexual, que é acometida no âmbito doméstico público, além de apresentarem dificuldade em perceber, comentar ou denunciar esse tipo de violência. É um comportamento coerente com esse tabu, que gera inconscientemente a atitude de que o melhor é não ver e não falar (BRINGIOTTI, 2000). Ainda discorre a respeito da negligência, afirmando que esta não pode ser atribuída à condição financeira das famílias, à escolaridade. Perceber que o aluno está sendo negligenciado é um passo importante para o combate à VDCA. Essa violência requer o atendimento da rede de proteção à criança e adolescente, pois, em muitos casos, necessitarão de políticas públicas efetivas, redescobertas ou aprendizagem de papéis e posturas familiares e ressignificações dos vínculos parentais.

Em relação ao ato de não denúncia, Rosenburg (2011) identificou questões de: insegurança e medo à própria vida, uma vez que denunciar atos de violência pode gerar retaliação contra o denunciante; a pessoa que não denuncia esses atos são seres humanos egoístas, que só pensam em seu bem estar; necessidade de terem profissionais especializados dentro da escola, tais como psicólogo e assistente social. Logicamente a entrada desses profissionais na escola iria auxiliar e incrementar a discussão de casos de VDCA, no entanto, não seriam, sozinhos, os responsáveis pela resolução dos problemas, sendo necessário um envolvimento do coletivo da escola para o enfrentamento desses casos, quer no nível primário, secundário ou mesmo terciário. Por fim, a autora reconhece a importância do papel

da escola e do professor diante da violência doméstica, tendo o atode denunciar como ferramenta importante contra a VDCA.

O estudo de Carlos *et al.* (2008), intitulado “A reintegração de crianças e adolescentes institucionalizados vítimas de violência doméstica no espaço escolar”, objetivou descrever e discutir sobre as percepções de professores e funcionários de escolas públicas frente à reintegração, no espaço escolar, de crianças e adolescentes institucionalizados no Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente. As autoras apresentam uma reflexão dessa geração marcada por profundas desigualdades de oportunidades de inserção no mercado de trabalho e de perspectivas quanto ao futuro.

Em relação à violência, Carlos *et al.* (2008, p. 311) pontuam que “[...] a violência possui diversas formas de expressões determinadas pela cultura, pelas relações do macro e microssistema e pelos valores pertencentes a um povo [...]”. Dessa forma, compreende-se que essa realidade atinge diretamente aos sujeitos pertencentes das classes menos favorecidas, principalmente as crianças e mulheres.

As autoras expõem, também, que o contexto que envolve o ciclo da violência está presente nas instituições que exercem poder na sociedade, como família e escolas. Nesse sentido, Carlos *et al.* (2008, p. 311) destacam a “[...] realidade em que vivem os jovens, em especial aqueles expostos a fatores de vulnerabilidade como da violência intrafamiliar e urbana, a pobreza, da exclusão social, a limitação de acesso a bens e serviços [...]”. A situação social reproduz diretamente a idealização da noção de violência “[...] tendo por base o que realmente acontece no seu cotidiano; de sua consciência de classe e posição na sociedade; das relações na família e na escola [...] das suas experiências; de como subjetivamente processam esses estímulos [...]” (CARLOS *et al*., 2008, p. 311).Dessa forma, as autoras destacam que os mais prejudicados nesse sistema desigual são os pobres, principalmente os jovens, quando a violência torna-se para eles um mercado de trabalho, uma forma de ter dinheiro, bens de consumo e poder, gerando, cada vez mais, a exclusão social.

Carlos *et al*. (2008) pontuam que a violência doméstica contra crianças e adolescentes é considerada uma violência interpessoal e intersubjetiva; um abuso do poder disciplinar e coercitivo dos pais e responsáveis; redução da vítima à condição de objeto de maus-tratos; uma negação dos valores humanos fundamentais; e o mais grave – pode durar por meses ou anos, pois como pertence à esfera do privado, reveste-se de sigilo, especialmente nas camadas altas da sociedade. Desse modo, compreende-se que as consequências da violência doméstica acalentam marcas (física e psicológica) que podem prejudicar o desenvolvimento do sujeito. Essa é uma triste realidade na qual se observa a cultura do educar, por meio da violência.

Como afirma Carlos *et al.* (2008, p. 312), “[...] vivemos numa cultura onde bater nos filhos sempre foi e infelizmente continua sendo um direito reconhecido pelos pais para o bem dos filhos [...]”.

Diante do exposto, as autoras destacam o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ao se referirem à violação dos direitos destes, por meio de qualquer forma de violência, podendo-se adotar, como medida de proteção à vítima, o abrigo em uma entidade (Artigo 101, parágrafo VII).Sendo assim, o Acolhimento Institucional, segundo o ECA(2021), em seu Art. 101§ 1º, e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando em privação de liberdade (Redação dada pela Lei nº 12.010/2009)

Carlos *et al.* (2008) sinalizam que o abrigamento promove o rompimento de todas as relações e a perda de vínculos com a família, comunidade e demais grupos sociais. Diante do exposto, salientamos que, o Eca (2021, p.64), em seu Art. 101 § 7,pontua:“[...] – O acolhimento familiar ou institucional ocorrerá no local mais próximo à residência dos pais ou do responsável e, como parte do processo de reintegração familiar, sempre que identificada a necessidade, a família de origem será incluída em programas oficiais de orientação, de apoio e de promoção social, sendo facilitado e estimulado o contato com a criança ou com o adolescente acolhido [...]” (incluído pela Lei nº 12.010/2009). Sendo assim, discordamos das autoras, pois, de acordo com ECA (2021), os programas oficiais de integração possibilitam as relações com a família e sociedade. Em relação ao rompimento com as famílias, o ECA (2021), § 9, ressalta que, sendo constatada a impossibilidade de reintegração da criança ou do adolescente à família de origem, após seu encaminhamento a programas oficiais ou comunitários de orientação, apoio e promoção social, será enviado relatório fundamentado ao Ministério Público, no qual conste a descrição pormenorizada das providências tomadas e a expressa recomendação, subscrita pelos técnicos da entidade ou responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar, para a destituição do poder familiar, ou destituição de tutela ou guarda (incluído pela Lei nº 12.010/2009). Assim, de acordo com a referida lei, o rompimento com a família somente acontece em ocasiões extremas que prejudiquem a integridade das crianças e adolescentes.

Quanto à reintegração ao meio social de crianças e adolescentes na esfera da institucionalização, segundo as autoras, é um dos meios de entrave desse processo, pois, muitas vezes, lhes é negado um de seus maiores direitos e a principal oportunidade para a educação. As autoras sinalizam que, quando os acolhidos adentram no ambiente escolar “[...]

encontra o preconceito e o temor de grande parte dos professores e funcionários em detrimento ao acolhimento e proteção que deveria receber e que são legalmente previstos em lei [...]" (CARLOS *et al.*, 2008, p.312). Diante disso, observamos que o preconceito referente aos alunos acolhidos é inaceitável, pois ter preconceitos com os diferentes é ilegal. Segundo a Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989,emseu Art. 1º:"[...] serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional(Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)[...]" (BRASIL, 1989, p.12).

De acordo com Carlos *et al.* (2008), os participantes da pesquisa foram 06 (seis) professores e 03 (três) funcionários das escolas A e B, que têm ou já tiveram contato com crianças ou adolescentes institucionalizados no CACAV[8]. Para a coletados dados, utilizaram a entrevista semiestruturada, realizada com professores e funcionários das escolas públicas que mantêm contato com as crianças e adolescentes institucionalizados no CACAV.

Em relação à autoestima de crianças e adolescentes vitimizados e institucionalizados, as autoras constataram a existência de dois extremos de atitudes: as/os que demonstram grande carência e necessidade de afeto e aquelas/es que se tornam revoltadas/os e agressiva/os/s. Além disso, constatou-se que a estratégia de ação agressiva foi mais frequente entre os adolescentes, indo ao encontro de uma fala que apresenta as crianças de menor idade como mais carentes e menos agressivas. Outra questão abordada pelas autoras está relacionada à baixa autoestima das crianças e adolescentes, a disfunção emocional e familiar como fatores desencadeantes das alterações de comportamento, e ressaltados como oriundas desse sentimento. Segundo Carlos *et al.* (2008, p. 315), a "[...] auto-estima é compreendida como um juízo pessoal de valor, externado nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo [...]".

Carlos *et al.* (2008) constataram que há uma necessidade emergente em se trabalhar as famílias dentro do cenário escolar, apesar de reconhecerem o alto grau de dificuldade encontrado para o desenvolvimento de intervenções específicas. Assim, compreendemos a importância do contato com a família, pois é através das relações que se constroem diálogos contínuos e afirmativos.

Em relação ao olhar diferenciado, Carlos *et al.* (2008) detectaram uma divergência de opiniões sobre a questão que envolve o tratamento diferenciado das crianças e adolescentes vitimizados por parte dos professores e funcionários. Contudo, as autoras pontuam que

[8]O CACAV é uma instituição de gestão municipal, ligada à Secretaria da Cidadania e Desenvolvimento Social, e tem como objetivo principal proporcionar o acolhimento às crianças e aos adolescentes vitimizados.

mesmo aqueles que concebiam que a criança e o adolescente deveriam ser tratados igualmente, destacaram a necessidade de um olhar diferenciado e um tratamento especializado. Diante da sinalização das autoras, pontuamos que as crianças vitimadas devem ser tratadas como qualquer outra criança, pois é necessário ter um olhar afetivo com esse aluno, fato que também não é impedimento para ter uma relação diferenciada com esse aluno.

Carlos *et al.* (2008)destacam, também, o argumento de professores e funcionários acerca da necessidade de se trabalhar demandas emocionais das crianças e adolescentes, tomando para si uma parte que não lhe compete profissionalmente e, ainda, lidar diariamente com situações de violência doméstica, questões de alta complexidade, comprometedoras e que exigem um preparo psicológico, ético, político e social para uma melhor atuação, além da inclusão de profissionais, como psicólogos e assistentes sociais, para que se possa trabalhar a baixa autoestima, as alterações emocionais e comportamentais. O trabalho de uma equipe multidisciplinar configura-se como o modelo adequado e mais eficiente, segunda as autoras, além, claro, do conhecimento dos recursos da comunidade onde a família está inserida, construindo, assim, uma rede de estratégias e intervenções.

Em relação ao silenciamento do professor diante dos casos de violência doméstica, as autoras justificam essa ocorrência em virtude de ser uma demanda da escola – reconhecer e denunciar –, no entanto, é uma função/papel que não é cumprida, pois o profissional que não acionam os meios legais, automaticamente, torna-se conivente com a violência.

Dessa forma, as autoras concluem que o contexto familiar foi tido como um “fator desencadeante” para a baixa autoestima, sem falar que crianças e adolescentes sofrem uma estigmatização por parte dos colegas e até mesmo dos professores e funcionários, fato este que pode ser visto como uma barreira para a reinserção escolar e contribuir para o desenvolvimento de sentimento de rejeição por parte dessas crianças e adolescentes. Desse modo, as autoras pontuam a necessidade de se trabalhar a reintegração no espaço escolar de crianças e adolescentes vitimizados e institucionalizados sob a ótica de outros sujeitos, já que “[...] os professores e funcionários tendem a preservar as escolas em que estão inseridos ao relatarem que estas instituições não construíam barreiras para que essas crianças e adolescentes [...]” (CARLOS *et al*., 2008, p.319). Além disso, compreendem a violência doméstica como um problema multifacetado, que requer a estreita cooperação e integração multiprofissional e intersetorial; e que a violência doméstica contra crianças e adolescentes e suas nuances impõem-se como exercício para compreender a dinâmica atual da família e da sociedade.

Assim, compreende-se que os trabalhos identificados na categoria Institucionalização possibilitam reflexões acerca de como as instituições (escola, unidade de acolhimento) acolhem as crianças que são vítimas de violência doméstica. Constata-se que as escolas têm um longo caminho a percorrer, uma vez que várias questões precisam ser discutidas, principalmente, a dificuldade dos profissionais da educação em identificar, notificar e encaminhar os casos de violência. Em decorrência disso, salientamos que a capacitação desses profissionais é um grande desafio nesse enfrentamento da violência doméstica. Em relação à Instituição de Acolhimento, observa-se a importância da sua atuação em relação à preservação do desenvolvimento social e cultural dos seus acolhidos, bem como promover a proteção integral dos sujeitos que estão inseridos nesse espaço.

Por fim, conclui-se que a relação da escola, Instituição de Acolhimento e família requer um trabalho articulado e alinhado em rede, possibilitando intervenções que garantam a integridade das crianças e adolescentes. Aliás, essas intervenções podem ser aplicadas por meio de projetos interdisciplinares e multidisciplinares que envolvam os três pilares: escola, rede de proteção e comunidade. Portanto, sinaliza-se também a importância de potencializar todas as formas de acolhimentos referentes às vítimas de violência.

CAPÍTULO III –PERCURSO METODOLÓGICO

A violência doméstica contra a criança e adolescente atinge uma parcela das famílias brasileiras. Ela pode ocorrer em diversos lugares e é praticada por pessoas de todas as classes sociais. Nessa investigação, estamos tratando especificamente da VDCA no contexto familiar.

A temática que mobiliza essa investigação circunscreve-a no campo das pesquisas que procuram compreender como se configura a relação do professor(a) e aluno(a) vítimas de violência doméstica no contexto escolar. Dito isso, tomamos como objetivo: analisar, a partir da prática pedagógica de docentes da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, as significações construídas na relação entre professor e aluno vítima de violência doméstica inserido no contexto escolar.

Esta pesquisa é pautada nas diretrizes epistemológicas da investigação qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. É nesse contexto que a pesquisa qualitativa possibilita o trabalho com o universo dos significados, crenças, percepções, sentimentos, valores, opiniões e atitudes dos sujeitos sociais e, assim, permite compreender um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2001).

Esta investigação é de cunho descritivo e exploratório. Descritivo por capturar a perspectiva do sujeito, isto é, as significações atribuídas por estes ganham atenção especial, pois a intenção é considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, desvelando o dinamismo interno das situações (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Exploratório porque almeja examinar um tema ainda pouco estudado, como a inserção no contexto escolar de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, acerca do qual se tem muitas dúvidas e pouco foco de investigação (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Para Triviños (1987, p. 110), “[...] o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade [...]”, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores, cultura e questões sociais.

3.1 O contexto: as escolas e a unidade de acolhimento

A pesquisa foi realizada em escolas públicas da Educação Básica do município de Itapetinga-BA o qual faz parte do Território de Identidade do Médio Sudoeste Baiano[9] e tem a sua população estimada em 77.533 habitantes (IBGE, 2016). As escolas, conforme Quadro 2, foram definidas a partir da identificação dos(as) alunos(as) acolhidos(as) pela Unidade de Acolhimento do município de Itapetinga-BA, conforme critérios de escolha a serem abordados no item 3.2.2.

Quadro 2 – Relação das escolas por segmento, números de alunos matriculados, turnos de funcionamento e número de alunos vitimados

Escola	Segmento	Alunos Matriculados	Turnos de Funcionamento	Nº Alunos da Pesquisa
Escola C	Educação Infantil	100	Diurno	01
Escola A	Ensino Fundamental Anos Iniciais	201	Diurno	01
Escola B	Ensino Fundamental	440	Integral	02
Escola D	Ensino Fundamental Anos Iniciais	255	Diurno	01

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

As escolas A, B e D estão localizadas em dois dos três bairros mais populosos do Município de Itapetinga-BA. Ambas possuem serviços de Internet, Laboratório de Informática, Biblioteca, Quadra Esportiva, Sala de Leitura, Pátio Coberto, Pátio Descoberto, Área Verde, Sala do Professor e Alimentação. Já a escola C está localizada em um bairro periférico do Município de Itapetinga-BA, contando com a mesma infraestrutura das escolas A e B.

A Unidade de Acolhimento constitui-se como uma instituição que presta serviço Institucional e Municipal no atendimento a crianças e adolescentes em situação de violação de direitos ou quando encaminhadas pelo Conselho Tutelar, Juizado da Infância e Adolescência ou Ministério Público.

O acolhimento de Criança e/ou Adolescente é uma medida protetiva prevista no Estatuto da Criança e Adolescente (Artigos 92 e 94) de alta complexidade, adotada quando o vínculo familiar encontrar-se rompido/fragilizado ou a criança/adolescente em situação de

[9]Os Territórios de Identidade buscam consolidar-se enquanto objeto de planejamento e implantação de políticas públicas, reconhecendo a necessidade de descentralização e do envolvimento dos agentes locais como essenciais para o desenvolvimento.

risco, sendo necessário o afastamento provisório de convívio familiar até que se restabeleçam os vínculos familiares novamente. Não sendo possível este retorno, as crianças e adolescentes serão encaminhadas para famílias extensas ou substitutas. O ingresso da criança ou adolescente na instituição é uma medida temporária com a perspectiva de reintegração familiar e comunitária ou como uma forma de transição para colocação em família substituta, não implicando em privação de liberdade, conforme estabelece o parágrafo único do artigo 101 da Lei 8.069/90.

De acordo comas Orientações sobre Acolhimento Institucional (2009):

> [...] O Acolhimento Institucional (ou Programas de Acolhimento) pode ser exercido em diversas modalidades e sua principal característica é garantir o mínimo de condições humanas para o indivíduo que teve seus direitos violados. É regido por diferentes instituições governamentais ou não governamentais, tais como: Abrigo institucional, Casa-lar ou casa de passagem [...]. (BRASIL, 2009, p.9).

Vale salientar que, nos serviços de acolhimento, para que a acolhida inicial seja afetuosa e não represente uma re-vitimização de crianças e adolescentes, é importante que o serviço disponha de:

> [...] -Equipe técnica, educadores ou famílias acolhedoras disponíveis e capacitadas para a realização de acolhida afetuosa e segura, capazes de compreender as manifestações da criança ou adolescente no momento de chegada que envolve ruptura, incerteza, insegurança e transição (silêncio, choro ou agressividade, por exemplo);
> -Espaço físico destinado à acolhida inicial daqueles que estão chegando, adequado, inclusive, para a acomodação daqueles que chegarem durante o período noturno;
> -Fluxos de comunicação eficiente e ágil dos órgãos encaminhadores (Conselho Tutelar, Justiça da Infância e da Juventude ou outros, no caso de acolhida emergencial) com os serviços de acolhimento. Estes fluxos são fundamentais para que os profissionais do serviço de acolhimento sejam comunicados previamente acerca de cada novo acolhimento e, em tempo hábil, possam preparar o ambiente e aqueles que já se encontram acolhidos para a chegada do novo colega [...]. (BRASIL, 2009, p. 45).

A integração profissional de todos os colaboradores é necessária para obtenção de bons resultados e, também, para que se possa acolher esses indivíduos de forma humanizada, respeitando a integridade humana. Dessa forma, os atendimentos na Instituição são direcionados às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social (violências, riscos, abandono, negligência), encaminhados pelos Conselhos Tutelar e através de ordem expedida pelo Poder Judiciário.

Os representantes legais dessas crianças e adolescentes passaram a ser a equipe da Unidade de Acolhimento. Salientamos que as visitas das famílias de origem são avaliadas por uma equipe interprofissional, pois, conforme o ECA, no seu Art. 19:

> [...] Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017) [...]. (BRASIL, 2021, p.21).

As famílias de origem que possuem autorização poderão se aproximar do acolhido para reintegração do convívio familiar. Segundo ECA (2021, p. 21),"[...] a permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 18 (dezoito meses), salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária [...]" (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017).

Em relação aos adolescentes, a preparação para o desligamento deve incluir o acesso a programas de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho, como:

> [...] Aprendiz ou trabalhador - observadas as devidas limitações e determinações da Lei nesse sentido, visando sua preparação para uma vida autônoma. Sempre que possível, ainda, o serviço manterá parceria com Repúblicas, utilizáveis como uma forma de transição entre o abrigo e a aquisição de autonomia e independência [...]. (BRASIL, 2009, p. 55).

Quando o prognóstico de permanência da criança e do adolescente no serviço de acolhimento for de mais de dois anos, deve ser:

> [...] encaminhado à Justiça da Infância e da Juventude relatório baseado no acompanhamento da situação pelo serviço de acolhimento e em outros serviços da rede que também prestem atendimento à criança, ao adolescente e sua família. Tal relatório será fundamental para subsidiar a avaliação, por parte da Justiça, quanto à melhor alternativa para a criança e o adolescente, seja a continuidade dos esforços para o retorno ao convívio familiar ou o encaminhamento para família substituta. (BRASIL,2009, p. 24).

Nesse sentido, segundo as Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para crianças e adolescentes (BRASIL, 2009), em nenhum momento a perspectiva do acolhimento

de longa permanência deve acarretar a desistência pela busca de alternativas para se garantir à criança e ao adolescente seu direito ao convívio familiar, prioritariamente com a família de origem e, excepcionalmente, a substituta.

A Unidade de Acolhimento, na qual foram identificados/as os/as alunos/os participantes do estudo, a partir do Relatórios emitidos pelos responsáveis da instituição, é composta por uma Coordenadora, 09 (nove) Cuidadores, 01 (um) Pedagogo, 01 (um) Assistente Social, 01 (uma) Psicóloga e 01 (uma) Enfermeira (cedida pelo município). A infraestrutura consta de 03 (três) quartos, sendo 01 (um) para os meninos, 01 (um) para as meninas e 01 (um) para os bebês. Cada quarto possui 06 (seis) camas e 01 (um) banheiro. Possui ainda 01 (uma) sala de atendimento individualizado, cozinha e área de limpeza. A instituição tem capacidade para atender 20 (vinte) acolhidos, mas atualmente só atende 10 (dez): 01 (um) recém-nascido, 07 (sete) crianças e 02 (dois) adolescentes.

Com o acolhimento, os representantes legais das crianças e adolescentes passaram a ser a equipe da Unidade de Acolhimento. As visitas das famílias eram proibidas, extensa também ao ambiente escolar sem a expressa autorização judicial. Segundo a Instituição de Acolhimento, a partir do momento em que as crianças/adolescentes atendidas adentravam ao ambiente escolar, elas ficariam sob a responsabilidade da escola, só podendo sair através do transporte autorizado pelos representantes legais (unidade de acolhimento).

3.2 Os colaboradores

Os participantes desta investigação foram cinco (05) professoras selecionadas a partir da identificação dos/as alunos/as acolhidos/as pela Unidade de Acolhimento do município de Itapetinga, mediante Relatórios emitidos, cujos direitos foram violados em decorrência de práticas de violência doméstica, e que estavam matriculados na Educação Básica da rede pública municipal. As colaboradoras foram: Girassol, Margarida, Rosa, Orquídea e Tulipa. A nomeação das professoras foi inspirada na música Florzinha[10] do Projeto de Prevenção e Combate ao Abuso Sexual[11].

As professoras colaboradoras eram formadas em Pedagogia e, destas, 03 (três) possuíam Pós-Graduação *Lato Sensu* (Girassol, Orquídea e Tulipa). O tempo de atuação das docentes era de nove a vinte e seis anos, conforme Quadro 3.

---

[10]Música disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2CpeuTZ7DRo.

[11]O símbolo da campanha, uma flor amarela, surgiu durante a mobilização do Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes de 2009, porém, o que era para ser apenas uma campanha, no ano de 2010, tornou-se um símbolo.

Quadro 3 – Perfil das professoras com descritivo da formação, tempo de atuação, segmento da educação, ano e número de alunos(as)

Professoras	Formação	Tempo de atuação	Ano/Segmento	Nº de alunos (sala)
Margarida	Graduação em Pedagogia	12 anos	Creche/Educação Infantil	18
Girassol	Graduação em Pedagogia com Pós-Graduação em Psicopedagogia	26 anos	3º Ano/Ensino Fundamental	26
Rosa	Graduação em Pedagogia	11 anos	3º Ano/Ensino Fundamental	30
Orquídea	Graduação em Pedagogia com Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação de Jovens e Adultos	09 anos	1 º Ano /Ensino Fundamental	32
Tulipa	Graduação em Pedagogia com Pós-Graduação em Letramento e Matemática	13 anos	4º Ano/Ensino Fundamental	30

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

O trabalho docente caracteriza-se pela pluralidade de saberes e experiências vivenciadas. Assim, o (a) professor(a) utiliza o saber para o bom desempenho da sua profissão. Os/as professores/as aprendem, no percurso profissional, que a formação contínua favorece a aprendizagem da docência: período de formação e de atuação. Acrescentamos, ainda, que o trabalho docente é resultado de uma formação e desenvolvimento profissional obtidos de estudos teóricos e práticos pelo professor, os quais serão vivenciados na prática, seu ponto de partida. A partir da prática, o professor poderá refletir sobre as diversas teorias em confronto com a prática. É, dessa forma, que a formação passa a ser parte essencial para o desenvolvimento profissional e à reflexão sobre a vivência docente.

Outro aspecto a ser considerado, no processo de formação, diz respeito aos saberes docentes, necessários à formação profissional. Segundo Tardif (2002), o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Para o autor, o saber docente é um saber plural (saberes da sua formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais). De acordo com Oliveira e Lampert (2007), uma prática reflexiva pode proporcionar aos professores uma autoavaliação de crenças e práticas pedagógicas cotidianas, mudanças de postura percebidas em suas histórias, em suas interações com as diversas áreas do conhecimento, em situações de problematização geradas no ato educativo, e as condições sociais e históricas que atravessam no exercício da profissão.

Sabe-se que as respostas do professor ressoam na sua forma de intervenção sobre a realidade em que atua: a sala de aula. Tais respostas, quando ainda não é o saber pedagógico, mas o constitui por ser elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esse e sua vivência. O professor é aquele que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho, de acordo com as limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Dessa forma, as professoras Girassol, Margarida, Rosa, Orquídea e Tulipa, também, já tinham conhecimento que os/as alunos/as participantes da pesquisa eram crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica.

3.3 Os instrumentos

Os instrumentos utilizados no estudo foram a análise documental e a Entrevista Narrativa. Para a análise documental, foram utilizados os Documentos da Unidade de Acolhimento e a Entrevista Narrativa. Ouso de fontes documentais figura-se como uma pesquisa documental, pois, conforme Gil (2008), estes:

> [...] Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. [...]. (GIL, 2008, p. 51).

Nessa perspectiva, os documentos, como instrumentos de pesquisa permitem investigar determinadas problemáticas. Dessa forma, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos, os numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem, e os documentos-objeto (BRAVO, 1991).

Os documentos da Unidade de Acolhimento, emitidos mediante autorização da Coordenação Institucional de Acolhimento, foram o Projeto Político Pedagógico da Unidade (PPP)e o Plano Individual de Atendimento (PIA). Por se tratar de documentos confidenciais, foram realizados todos os procedimentos éticos exigidos para adoção do sigilo total sobre a identidade dessas crianças e/ou adolescentes, conforme especificado no item 3.6.

Ressalta-se que, para realização desta investigação, não houve contato com as crianças e/ou adolescentes e, sim, uma análise desses documentos, mediante acompanhamento dos

responsáveis da Unidade de Acolhimento para que, assim, pudessem identificar as escolas e as respectivas professoras que participariam da pesquisa. Os documentos – PPP e PIA – da Unidade de Acolhimento foram utilizados somente para identificação e seleção das crianças e/ou adolescentes que foram vítimas de violência doméstica e que estavam matriculadas na Educação Básica e, assim, possibilitar a identificação das professoras.

Por meio da entrevista narrativa e tendo como palco a prática pedagógica das docentes, apreende-se as significações construídas na relação entre professor (a) e aluno(a) vítima de violência doméstica inserido (a)no contexto escolar.

A entrevista narrativa é uma técnica que tem a finalidade de relatar ou contar uma história (SOUZA; CABRAL, 2015), estimulando "[...] quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes da vida, configurando-se esse ato de contar/narrar e escutar histórias em um método para atingir seus objetivos [...]" (SOUZA; CABRAL, 2015, p. 154). Aliás, sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010).

Desse modo, a Entrevista Narrativa tem como ponto de partida a experiência. Conforme Benjamin (1993, p. 201), o "[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]". Segundo o autor, essa técnica concebe o(a) "[...] professor(a) como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação [...]" (SOUZA; CABRAL, 2015, p.151). Contudo, o uso da entrevista narrativa nesta pesquisa tem caracteres reflexivos acerca da relação entre professor(a)/aluno(a) vítima de violência doméstica, inserido no contexto escolar. Sendo assim, o recurso da entrevista narrativa pode proporcionar uma reflexão acerca da construção e desconstrução das relações inter e intrapessoais durante o exercício da docência.

Conforme Souza e Cabral (2015), essa técnica de pesquisa de cunho qualitativa, denominada não estruturada, contrapõe aos modelos das entrevistas que tem como base as perguntas e respostas. Sendo assim, a entrevista narrativa constitui-se por meio da sua própria característica específica. Para Jovchelovitch e Bauer (2010, p.95), essa técnica é o "[...] empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de Comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo [...]". De acordo com Weller (2009):

> [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia [...]

> essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...]. (WELLER,2009, p. 5).

Percebe-se que, nessa técnica, o "[...] foco não está na veracidade daquilo que é dito pelo narrador [...]" (MOURA; NACARATO, 2017, p. 17) e, sim, em buscar lembranças fornecidas pelos colaboradores da investigação, com intuito de conhecer suas vivências. Aliás, a entrevista narrativa, "[...] como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação [...]" (SOUZA, 2008, p. 89).

Contudo, a narração não possui estrutura. Os autores Jovchelovitch e Bauer (2010) apontam uma estrutura na narrativa, que eles chamam de paradoxo da narração, que se consubstancia nas exigências das regras implícitas que permitem o contar histórias. Nesse contexto, as principais fases da entrevista narrativa são: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

Dessa forma, compreende-se que o esquema de narração "[...] substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista [...]" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 95). Assim, as participantes puderam ser espontâneas no decorrer da pesquisa, principalmente, ao utilizarem sua própria linguagem.

Enfatiza-se, também, a importância da postura do pesquisador diante do entrevistado, principalmente, ao elaborar perguntas que acalentam motivações. Diante disso, nota-se a necessidade do pesquisador ter uma postura ética e extremamente profissional em relação ao entrevistado, já que a integridade do entrevistado é um fator importante na concepção da pesquisa.

Nesse contexto, entende-se que a conduta observadora, diante das entrevistadas, configurou-se como interesse não-verbal. Assim, conforme Moura e Nacarato (2017, p.18), o "[...] pesquisador precisa mostrar-se atento, interessado por elas; expor interesse não verbal ou para linguístico; formular as perguntas imanentes para, quando o entrevistado fizer a 'coda narrativa' [...]". Segundo os autores, essa observação não verbal é mecanismo importante para consolidar a pesquisa. Nesse sentido, as entrevistadas puderam refletir acerca da sua prática docente em relação ao aluno(a) vítima de violência doméstica.

Sendo assim, para a realização das entrevistas, as participantes tiveram liberdade para falarem sobre o que quisessem, mas considera-se necessário ter sempre como foco a criança e o adolescente vítima de violência doméstica, a inserção dele em sala de aula e a relação entre

elas (professoras) e o(a) aluno(a) vitimado(a). Dessa forma, priorizando também uma sistematização desse escopo, construiu-se um roteiro de questões norteadoras, versando um conjunto de temas atrelados aos objetivos da pesquisa: definição de violência doméstica, relação com o(a)aluno(a) vítima de violência doméstica no contexto da sala de aula, prática pedagógica e o (a)aluno (a)vitimado (a), a relação deste aluno (a) com o objeto de conhecimento, dificuldades no processo de aprendizagem, postura docente na mediação da prática pedagógica, relação Escola x Professor x Aluno x Unidade de Acolhimento.

3.4 Procedimentos para coleta e análise dos dados

A investigação foi iniciada no mês de agosto de 2021, com a visita à Unidade de Acolhimento existente no município, para, inicialmente, realizar a identificação das crianças e adolescentes, as quais foram imprescindíveis para definição das escolas e, consequentemente, para seleção das professoras participantes da pesquisa. Nesse primeiro contato, com a presença da Coordenadora Geral, procedeu-se com a apresentação dos objetivos da pesquisa, bem como dos encaminhamentos necessários para identificação das escolas e das professoras. No segundo encontro, ocorrido no mês de setembro de 2021, realizou-se uma conversa aberta com a Coordenadora Geral e as 03 (três) técnicas da Unidade de Acolhimento para conhecimento da infraestrutura da Unidade. A coleta dos documentos, seguindo todos os cuidados éticos, ocorreu no terceiro encontro, durante o mês de outubro de 2021 – todo o encontro foi assistido pela Coordenadora e Psicóloga da Unidade para sanar as dúvidas e questionamentos surgidos durante o acesso às informações constantes nos documentos: Projeto Político Pedagógico da Unidade (PPP) e o Plano Individual de Atendimento (PIA).

O PPP apresenta a proposta de funcionamento do serviço, funcionamento interno, relacionamento interno e com a rede de serviços, famílias e comunidade, isto é, organiza e orienta o serviço de acolhimento institucional prestado pela Unidade. Em suas ações, a Instituição busca formas para se trabalhar o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; garantir um atendimento às crianças e adolescentes em consonância com o ECA e voltado para a convivência familiar e comunitária, para o comum atendimento individualizado que proporcione à equipe técnica a percepção das necessidades e dificuldades de cada acolhido. É através deste que são definidas as ações desenvolvidas e são criados, pela equipe técnica, os planos de atendimento da Unidade. Ao chegar à instituição de acolhimento, a criança e/ou o adolescente é inserida em um ambiente que busca minimizar os prejuízos

emocionais advindos com a separação familiar, bem como com os danos resultantes da situação que os levaram ao abrigamento.

O Plano Individual de Atendimento é um documento de acompanhamento para cada acolhido, elaborado de forma participativa pela equipe técnica da instituição, com o envolvimento dos atendidos e suas famílias, contando com a participação de atores interinstitucionais da rede, articulados pela equipe técnica da Unidade. Através desse documento, é realizado um levantamento das particularidades, potencialidades e necessidades específicas de cada caso, com o delineamento de estratégias de intervenção durante o período de acolhimento. É realizado um diagnóstico de demandas e possibilidades, objetivando construir propósitos para o desenvolvimento do acompanhamento socioassistencial, conforme a situação, visando reintegração à família de origem, integração na família extensa ou colocação em família substituta; indica, também, a composição familiar das pessoas acolhidas, os vínculos estabelecidos, a trajetória e dinâmica de vida, redes sociais, recursos do grupo e do território onde vivem; contém as estratégias e ações a serem desenvolvidas, tendo em vista a superação dos motivos que levaram ao afastamento do convívio familiar e necessidade de acolhimento, além do atendimento das necessidades específicas de cada caso, por meio do acesso à inserção aos serviços da rede socioassistencial. Nesse documento, restringimo-nos às informações direcionadas à história de cada acolhido, ouvida a coordenadora e a psicóloga, sendo possível a identificação dos/as alunos/as, das escolas e das professoras.

Dada a identificação das escolas onde as crianças e adolescentes são acolhidos/as, solicitamos à Secretaria de Educação a autorização para realização das visitas para, assim, procedermos a definição dos/as docentes. Com base nas informações colhidas nas respectivas escolas – cada escola foi visitada uma única vez – realizamos o primeiro contato com as professoras participantes: Girassol, Margarida, Rosa, Orquídea e Tulipa. O período de execução das entrevistas narrativas aconteceu nos meses de novembro e dezembro de 2021.

O procedimento adotado para as entrevistas narrativas envolveu dois momentos: no primeiro momento, realizamos uma “conversa aberta” com as professoras para maior dinamização e familiarização do encontro e, assim, realizar o registro dos dados, bem como a apresentação com exposição das informações concernentes à pesquisa, para na sequência a concessão da autorização com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No segundo momento, foram realizadas as entrevistas narrativas, agendadas previamente, todas individualmente, sem a presença ou interrupção de terceiros, gravadas em áudio com o dispositivo celular: Girassol (14/12/21) – realizada na escola D, com duração de uma hora;

Margarida (13/12/2021) – realizada na escola C, com duração de uma hora e trinta minutos; Tulipa (15/12/2021)– realizada na escola A, com duração de uma hora e quarenta minutos; Rosa (16/12/2021) – realizada na B, com duração de uma hora e trinta minutos; e Orquídea (16/12/2021)– realizada na escola B, com duração de uma hora e trinta minutos. Em todos os encontros, foram utilizados como material de apoio um caderno de anotações, lápis e caneta, para registro das impressões oriundas das narrativas das professoras, as quais foram importantes para a análise dos dados.

A identificação, a interpretação e a análise das significações construídas sobre a relação entre professoras e aluno(a) vítima de violência doméstica, inserido no contexto escolar, tendo como palco a prática pedagógica, foi efetivamente concretizada com a colaboração das respectivas professoras, pois somente elas puderam compor os sentidos das ações vividas na relação interpessoal e, assim, identificar-se as significações. Nesse sentido, para a análise dos dados produzidos com a entrevista narrativa, foi importante a realização de uma transcrição literal do material verbal; realização da leitura e releitura de cada uma das narrativas; divisão do material com agrupamento e ordenamento das evocações similares para categorização; categorização.

Após a categorização dos dados produzidos, estes foram organizados em dois Eixos, os quais incluíram a sistematização das unidades analisadas e discutidas no capítulo seguinte, a saber: 1) Significações sobre o(a)aluno(a)vítima de violência doméstica e a inserção no contexto escolar; 2) Relação Pedagógica entre professor e aluno(a) vítima de violência doméstica inserido(a) no contexto escolar.

3.5 Procedimentos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, CAAE nº 64046122.5.0000.0055, Parecer Consubstanciado nº 5.705.653. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que têm por finalidade possibilitar o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade, no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente. Os nomes dos participantes foram fictícios para atendimento às questões éticas, como também para assegurar o cuidado e a guarda das informações. Todos os procedimentos éticos atenderam aos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, conforme Resolução 510/2016, que em seu Art. 3º (dentre outros) visa à garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das

pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; bem como procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

CAPÍTULO IV – SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS: DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO(A) VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA À INSERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste Capítulo são apresentados os dados oriundos da Entrevista Narrativa, organizados em dois Eixos, com a sistematização das unidades analisadas e discutidas: 1) Significações sobre o(a)aluno(a)vítima de violência doméstica e a inserção no contexto escolar; 2) Relação Pedagógica entre professor e aluno(a) vítima de violência doméstica inserido(a) no contexto escolar.

4.1 Significações sobre o(a) aluno(a) vítima de violência doméstica e a inserção no contexto escolar

Compõem este eixo de significações que envolveram a definição da Violência Doméstica sobre o(a)aluno(a)vitimado(a) inserido no contexto escolar. As significações das professoras acerca da definição da Violência Doméstica tiveram como foco as ações, formas, consequências, agente agressor e contexto, conforme apresentado nos seguintes relatos:

> [...] Violência doméstica seria todo o tipo de violência que a criança sofre desde as agressões verbais, como também as agressões física, todas elas na minha opinião eu considero como agressões domésticas. (Professora Girassol).
>
> [...] Eu acho uma falta de respeito incluindo tudo, agressão verbal, deixar sem alimento, não deixar de se socializar com outro [...].(Professora Margarida).
>
> [...]Qualquer ação ou omissão de pessoas que podem levar a lesões mortais, sofrimento fisico, sexual, dano psicológico, moral e patrimonial e a maioria das vezes acontecem no conviveo familiar [...]. (Professora Orquídea).
>
> [...] Violência é aquela violência que ocorrem no espaço onde as crianças vivem, onde a pessoa vive, pode ser qualquer pessoa. Então, no espaço que mora e residem e sempre as pessoas que vivem naquele ambiente podem estar sofrendo. Sendo oabusador ou abusado da violência doméstica [...]. (Professora Tulipa).
>
> [...] É o tipo de situação e de comportamento que provoca os danos em outra pessoa, tanto psicológico quanto pessoal, tipo de agressão ou qualquer coisa que venha aferir o outro a não ser voluntario. Então, tudo que se refere a você estar impondo o seu ponto de vista alguma coisa que você queira isso é um tipo de violência [...]. (Professora Rosa).

Na narrativa das professoras, identificou-se elementos que pontuam que a violência pode ocorrer em vários lugares, inclusive no ambiente familiar; situação essa extremamente grave, pois é nesse ambiente que se constroem vínculos afetivos e de confiança. Segundo Ristum (2010), a violência doméstica ocorre em um espaço de moradia em que convivem as pessoas, geralmente pertencentes à mesma família, mas não exclusivamente.

No argumento da professora Margarida, "deixa sem alimento" (Entrevista,13/12/2021), percebe-se uma correspondência a uma ação de negligência por parte do responsável da família. Contudo, é importante frisar que há uma demanda social que preconiza que muitas famílias brasileiras apresentam dificuldades socioeconômicas, as quais podem acarretar na falta de alimentos necessários para sua subsistência. Assim, a crise econômica torna o Estado quase incapaz de controlar a violência, tanto no seu enfrentamento direto, como de forma indireta (RISTUM, 2002, p. 109). Essa é uma realidade em que muitos brasileiros são submetidos, mas, infelizmente, o Estado deixa a desejar no quesito igualdade de direitos para todos. Dessa forma, entende-se que essa situação socioeconômica pode ser uma variável que favorece o crescimento da violência nos ambientes familiares e fora dele.

Nesse sentido, as professoras Orquídea e Rosa narraram, respectivamente, possíveis consequências da violência: "[...] lesões mortais, sofrimento fisico, sexual, dano piscológico [...]" (Entrevista,16/12/2021) e "[...] provoca os danos em outra pessoa, tanto psicológico quanto pessoal [...]" (Entrevista,16/12/2021). Conforme Silva (2012, p. 97), as vítimas de violência podem apresentar graves problemas emocionais, comportamentais e cognitivos, o que pode prejudicar, sobretudo, a sua capacidade de socialização, de aprendizagem e desenvolvimento de relacionamentos positivos. Diante disso, entende-se que os/as alunos/as que sofrem violência podem apresentar mudanças/alterações comportamentais, as quais possivelmente podem interferir no convívio escolar. Sendo assim, as professoras Orquídea e Rosa apresentam concepções sobre o que é violência. E esse entendimento torna-se um estímulo para construção de métodos pedagógicos que auxiliem o aluno(a) em sala de aula.

Em relação à interferência da violência no desenvolvimento do(a)aluno(a), no âmbito escolar, esta foi compreendida no escopo das dificuldades de aprendizagem:

> [...] É um aluno mais disperso em alguns momentos, você tem que repetir a mesma coisa várias vezes e assim, uma vez seguida da outra. Por exemplo, o aluno que esta mais distante pergunta assim: professora qual a data de hoje?Aía gente responde. Aí o aluno vitimado, pergunta: professora hoje é que dia? Você acabou de responder. Então, você tem que responder novamente: Olha eu falei ali com seu coleguinha, você ouviu?Ouvi. Falei a data de hoje. E hoje é dia 10. Então vamos colocar aí que é dia 10. Que bom

> que vocêouviu. O que foi que você ouviu? Que hoje é dia 10 e não ouviu que era o mês? Então, você tem que ter essa paciência. Às vezes você explica. Aí o aluno levanta a mão e pergunta a mesma coisa que o colega acabou de perguntar. Você percebeu que isso é muito mais para te chamar atenção [...]. (Professora Girassol).

A narrativa da professora Girassolacerca dessa interferência refletiu em três aspectos: 1)naatenção do aluno em sala de aula, pois esse comportamento pode ser um indicador de que algo está acontecendo com ele. Segundo Vagostello *et al.* (2003), é importante observar o comportamento dos alunos no contexto escolar, pois, através dessa observação, o(a) professor(a) poderá identificar possíveis sinais de violação (ou não), tais como: ausência frequente, baixo rendimento, falta de atenção e de concentração, apatia e choro (RISTUM, 2010); 2) quandooaluno chama sua atenção por diversas vezes, através de perguntas repetitivas. Esse comportamento pode estar associado à carência familiar, visto que essa ruptura pode ser um gatilho para a disfuncionalidade e, assim, influênciar na conduta desse aluno em sala de aula; 3) na importância de analisar o contexto que envolve essa "falta de atenção", a qual também pode estar vinculada a outras demandas que envolvem o(a)aluno (a) em sala de aula. Conforme Serre(2016, p.17), a "[...] falta de atenção pode ter sua etimologia em diferentes aspectos da vida de um indivíduo, como problemas no âmbito emocional, desequilíbrio em sua rotina [...]". Assim, entende-se que é necessário observar as diversidades, pois esse espaço/processo evolvem alunos com TDAH[12]Autistas, dentre outros.

Dado o processo de aprendizagem, a professoraMargarida argumentou: "[...] Ela tem a mesma espectativa das outras crianças. Cada criança tem seu tempo, tem seu ritmo. Então, ela se desenvolve com qualquer outra criança, com seu tempo, no aprendizado e no ritmodela [...]".

O foco no tempo/ritmo de aprendizagem da criança foi exposto pela professora Margarida, quando salienta que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem e isso deve ser respeitado, independentemente de ser vítima ou não da violência doméstica. Segundo Vigotski (2008), o aprendizado possui uma sequência e organização de características, seguindo uma lógica e um tempo singular. Sendo assim, a"[...] criança está em constante aprendizagem, por isso, não se pode avaliar uma criança, apenas em aspecto, uma vez que cada criança tem um ritmo de aprendizagem diferente [...]" (SOUZA, 2019, p. 4). Ante o exposto, ilustra-se com o relato da professora Orquídea:

---

[12]O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado, às vezes, de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD.

> [...] Mas, temos que trabalhar em cima dessas dificuldades, assim como ela apresenta outras crianças também não tem essa vida. Não foi vítima de violência e também apresenta dificuldades. Então, assim, eu tento adpatar as dificuldades para que ela tenha um conhecimento dentro do contexto que estou dando. Se eu estou dando Português, se eu estou avançada com algumas crianças e vejo que ela está com dificuldade e vou adaptar ali, vou levar uma atividade adaptada, dentro do contexto que estou dando; [...] não importa a matéria eu vou adaptando para que ela venha a ter um intendimento melhor. Geralmente, crianças vitimadas devido aos traumas têm dificuldades, mas você não pode achar dificuldade, você tem que aachar situção problema, trazendo coisas lúdicas para mostar para ela na aprendizagem como devem .Eles gostam muito de atividades como na areia , no cuscuz e farinha de trigo [...]. Você pode fazer as letras e os numerais, você pode fazer desenhos, várias coisas através do lúdico. Fácil da criança aprender. Se você ver se na escrita ela não está aprendendo. Tem que trazer outra forma de aprender como massinha. Então, tudo isso estimula a criança a querer aprender, porque nehuma criança independente de violência doméstica ou não, não tem esse conhecimento, tem sim, basta você estimuar o conhecimento. Porque toda criança tem dificuldade equanto mais e você estimular ela, ela vai conseguindo. No tempo dela, ela vai conseguindo [...]. (Professora Orquídea).

Nesse relato, a professora Orquídeasinaliza dois pontos importantes: primeiro, o fato de sua aluna apresentar dificuldades, assim, como as demais. Contudo, salienta que, diante das dificuldades do(a)aluno(a), o(a)professor(a) nescessita estar atento às “situações problemas”(Entrevista,16/12/2021), para, então, trazer atividades que possam estimular aapredizagem. No segundo ponto, a professoraaborda a ludicidade (aqui a professora refere ludicidade a atividades lúdicas) como um processo que desperta a criatividade e a interação dos envolvidos. Assim, compreende-se que professora Orquídea apresenta uma concepção em relação a essa criança, principalmente no que tange ao contexto histórico-cultural e social que a mesma está inserida. Diante desse entendimento, a professora procurou metódo lúdicosque auxiliam o aluno(a) nas suas dificuldades de aprendizagens. Sendo assim, essas as ações, por meio do lúdico, possibilitou a interação entre ambos. Portanto, asrelações são fundamentais paraestimularem o(a) aluno(a) no desenvolvimento pedagógico.Nesse sentido, a professora Rosa relatou:

> [...] No contexto da minha (aluna). Pelo fato dela ser maior, ela absorveu com mais tranquilidade nem menos nem mais, e com certeza todas tem um trauma para ser vivido e ser trabalhado com a psicóloga. Mas pelo fato dela ser menorzinha acho que foi mais afundo nela. Interfere na fala e tudo mais. [...]. Nós adultos não entendemos muitas coisas, mas, pelo fato dela ser maior e ter e cuidando da menor como a mãe. Cuida com aquele jeitinho, com aquele cuidado, com aquela paciência. A gente sabe como mãe a gente não tem, porque te tirar do sério. Mesmo diante de tudo que aconteceu. O

> exemplo da minha (aluna), ela tem as dificuldades dela no terceiro ano, mas, na casa de Acolhimento elas são bem assistidas, pela pedagoga. Então, eles têm um suporte muito grande. Graças a Deus! Como eles têm esse suporte, não prejudicou tanto na questão escolar na aprendizagem escolar. Tem suas dificuldades, mas elas têm muito ganhar porque tem uma pessoa ali especialmente para cuidar, para orientar, ensinar. Então, a minha (aluna) mesmo não senti tanta dificuldade nela não [...]. (Professora Rosa).

No trecho da narrativa da professora Rosa,observou-se que sua aluna apresenta a necessidade de mais cuidados básicos, maternais do que sua irmã e, como consequência, seu comportamento pode estar ligadoà vínculação familiar. A professora também fez referência àatenção dos técnicos da Intituição de Acolhimento em auxiliar os/as alunos/as da melhor forma possível no seu desenvolvimento pedagógico e psicológico. A articulação dos serviços de acolhimento com o sistema educacional é imprescindível, pois a escola constitui-se como importante espaço para assegurar o direito à convivência comunitária de crianças e adolescentes (BRASIL, 2009, p.41). Essa interação da Escola e da Instituição de Acolhimento contribui para o auxílio ao(à) aluno(a)no desenvolvimento pedagógico, uma vez que essa parceria possilita uma comunicação plausível que reafirmem a integridade dos alunos. Sendo assim, essa cooperação da escola eda rede de proteção viabilizauma melhor eficácia no enfretamento da violência.É nesse contexto que as professoras relataram acerca das dificuldades de aprendizagem,quando se vivencia uma situação de violência doméstica:

> [...] Eu acredito que tem situações que sim. E que outras situações não. Mas, pelo menos os casos que eu já tive oportunidade de atender enquanto professor eu percebia alunos dispersos. Alunos com dificuldades, alunos que fazem de fato aquilo que conseguem apreender na escola, já que em casa ele não tem esse tempo. E já tive uma situação há uns anos atrás de crianças que eram responsáveis pela casa. A mãe saia para tarabalhar e a criança de 08 e 09 anos é quem fazia a comida e quem tomava conta das crianças. O que eu quero dizer é o seguinte: essa criança não tem o tempo de dedicação para os estudos em casa e o aluno vitimado ele pode até ter esse tempo, mas ele já estar tão confuso é tanta coisa que ele passa. Tudo que ele faz está errado. Tudo que ele faz não pode. Ele sempre é recriminado por alguma coisa. Ele está sempre errado. Outra situação que já aconteceu em outros momentos é quando a mãe chega reclamando que o aluno não quer aprender. Não é o aluno que não quer, ele não está conseguindo ler. Aí, muitos vezes, a mãe sem paciência bate. Então, geralmente o aluno vitimado tem algum problema de aprendizagem, sim. Ele não aprende no mesmo tempo e outro ponto também é que eles gostam de atividades manuais, gostam de atividades artísticas [...]. (Professora Girassol).

O argumento da professora Girassolreflete a realidade de muitas crianças brasileiras, visto que muitas delas são responsáveis pela manutenção dos lares, ou seja, cuidados

domésticos e familiares. Isso ocorre, muitas vezes, quando os pais nescessitam trabalhar e não tem com quem deixar seus filhos.O desemprego tem forçado famílias a fazerem, de seus filhos pequenos, instrumentos para geração de renda, obrigando-os a abandonar atividades próprias da infância(NASCIMENTO;ANDRADE,2021). Assim, sinaliza-se a falta de posicionamento e comprometimentodo Estado referente à população menos favorecida.Ristum(2010) pontua que é obrigação do Estadoviabilizar políticas públicas afirmativas direcionadas à melhoria da qualidade de vida para população brasileira. Diante desse contexto, entende-se que muitas crianças brasileiras não conseguem se adptar à rotina escolar, aliás, muitos,também,não têm acompanhamento familiar. Assim, a professora Girassol enfatiza a conduta dos pais ao interpretrar o não aprendizado do aluno. Dessa forma, há um pré-julgamento da criança e, assim, ultilizam-se de agressões fisicas para coagi-los e recriminá-los.

A professora Girassoltambém expressouque o aluno vitimado tem dificuldade de aprendizagem,quando afirma: “[...] Não é o aluno que não quer, ele não está conseguindo ler [...]” (Entrevista14/12/2021). Essa fala refletesobre o tempo de aprendizagem da criança e como a prática pedagógica é fundamental para auxilir essa criança no processo de aprendizagem. O “ele não está conseguindo ler” pode conduzir a diversas interpretações que transversam a condição do aluno: o desejo, o interesse, as consequências, o impacto, o sofrimento de seu próprio drama. A professora reafirmou ainda que eles gostam de atividades manuais, gostam de atividades artísticas (Entrevista,14/12/2021). Segundo Nascimento *et al*., (2016, p. 16), o professor deve aproximar o aprendiz do novo, das descobertas, das informações e orientá-los para a efetivação da aprendizagem. Sendo assim, o aluno, ao ser estimulado, acolhido e aceito, poderá construir seu aprendizado de forma significativa. Dessa forma, compreende-se que a professora Girassol apresenta concepção sobre as consequências da violência e sua interferência na aprendizagem. E esse entendimento é importante, pois possibilita construir práticas afirmativas que estimulem o desenvolvimento pedagógico dos/as alunos/as em sala de aula. Nesse sentido, apresentamos o argumento da professora Tulipa:

> [...] Ele apresenta muita dificudade de aprendizagem. Ele está no 4ºano. Mas, ele é silábico ainda e copista [...]. Ele, desde muito pequeno que sofre com isso, sofre com as agressões dos pais [...]. Aí, por tudo isso contribuiu para dificuldade de aprendizagem dele. Ele toma remédio. Ele fica muito nervoso [...]. (Professora Tulipa).

Apreende-se da narrativada professora Tulipaque a violência contribui para a dificuldade na aprendizagem; salientou que seu aluno nescessita de remédios para controlar

seus “nervos”(Entrevista,15/12/2021). Decorrente desse relato, observou-se como a violência pode causar efeitos deletérios na vítima, ja que muitas dessas crianças necessitam de acompanhamento profissional para continuar se relacionando com seus pares, escola, família, sociedade. Vale salientar que esses profissionais necessitam de um compilado de conhecimentos teóricos para reconhecer e diagnosticar, bem como conhecimento das políticas públicas de saúde adotadas (PIRES; MIYAZAKI, 2005).Essa percepção reforça o quanto o profissonal é importante nesse processo de amparo às crianças vítimas de violência doméstica.Logo, o profissional que obtem conhecimentos específicos dessa temática poderá fazer toda a diferença no atendimento às vitímas. E esse fator é muito relevante, principalmente quando se direciona ao atendimentoa esse público que, por muitas vezes, não são priorizados conforme as suas nescessidades.

A partir dessa interferência/consequência da violência no desenvolvimento da aprendizagem dos/asalunos/as, a dificuldade de aprendizagem foi a mais impactante e presente nas falas das professoras, principalmente quando relacionado ao comportamento. Nesse contexto, a professora Tulipa e Rosa complementam que:

> [...] Ele não abria a boca para nada. Eu achava ele uma criança tímida. Ele fica muito quetinho e muito atento. Quando estava explicando parecia estar atento. A relação assim, como não tem recreio, não podia nem sair da cadeira para poder ficar batendo papo. Então, ele ficava sempre sentadinho perto de mim. Aí, de vez enquando, eu conversava com ele. E aí (criança), como estava às coisas?Ele também de poucas palavras. Ele parecia assim, que estava com efeito dos remédios. Tinha vez que ele não aguentava e dormia. Aí, os meninos falavam:“tia o colega está dormindo”. Aí eu falo para deixar ele dormir. Porque aí eu fui descobrir o por que. Porque ele já tinha passado uma noite pertubada. Então, eles levaram para UPA ou Hospital para ser medicado. E quando ele chegava aqui era quando o efeito do remédio passava [...].(Professora Tulipa).

> [...] Porque eles começaram a tomar medicação do abuso que tinha sofrido e essa medicação gerava sonolência gerava muita coisa neles. O mais novo não conseguia ter desenvolvimento nenhum em sala de aula ele só conseguia dormir. Dizem que esse coquetel é muito forte e a medicação dá muito sono. Então, a criança só dormia. O mais velho ainda conseguia fazer alguma coisinha, mas o outro não conseguia de jeito nenhum. Então, você se vê em uma situação que não pode cobrar da criança porque não é culpa dela. Você fica em uma situação sem saber que fazer [...]. (Professora Rosa).

Nesse recorte, é perceptível a sensibilidade da professora Tulipa em entender que o estado de sonolência do aluno foioriundo do uso de medicamentos, como tratamento das consequências psicológicas da violência sofrida. Esses efeitos colaterais são visíveis em sala de aula: “[...] tia o colega está dormindo. Aí eu falo para deixar ele dormir [...]”

(Entrevista,15/12/2021). Esse recorte reafirma também a preocupação do colega para com o outro.Assim, entendemos que são fatores que priorizam relações sociais, relações estas fundamentais para a interação entre professor(a), aluno(a) e colegas de sala de aula.Salientamos que a professora Tulipa apresenta a concepção sobre as consequências da violência. E essa concepção favoreceu no auxílio dessa criança em sala de aula. E isso é fator importante no contexto escolar, pois,saber lidar com situções sociais presentes em sala de aula, requer conhecimento, postura e, principalmente, respeito para os diferentes.

Nesse aspecto, a professora Rosa expõs situações em que os alunos/as vitimados/as fazem uso de medicações para amenizaremos efeitos/consequências da violência em seu desenvolvimento. Aliás, a professora Rosa também demostrou preocupação em relação às dificuldades no desenvolvimento pedagógico desses alunos na sala de aula. Vale salientar que os/asalunos/as vitimados/as podem apresentar situções traumáticas, como, por exemplo: os transtorno de estresse pós-traumático – TEPT[13]que está ligado a experiências incomuns da existência humana que causam um impacto emocionalmente severo no indivíduo, deixando consequências que afetam a saúde física e mental. Contudo, é importante frisar que o(a) professor(a) não está preparado(a) para identificar (e nem compete a ele) comportamentos traumáticos ou demais demandas na esfera psicológica. Assim, faz-se necessária uma parceria com a equipe da rede de proteção para realização de um trabalho significativo no âmbito escolar. Diante do exposto, a professora Orquídea argumentou:

> [...] Eu creio que a violência doméstica acaba interferindo no psicológico da criança, quando é adulto já interfe, e quando é criança interfere muito mais. Por isso, tem que ter esse acolhimento, ter esse olhar mais aprofundado. Não diferenciando. Mas, trazendo situações onde a criança venha ter uma aprendizagem de qualidade, porque, tanto no âmbio escolar como na Instituição, porque mandava atividade para Instituição. Tem que ter essa parceria porque a criança aprende lá e aqui também [...]. (Professora Orquídea).

Na narrativa,constatou-se que a professora Orquídea demonstrou conhecimento quanto às consequências da violência doméstica no desenvolvimento psicológico do(a)aluno(a) vítima de violência doméstica. Stivanine Friestino (2016, p.5) salientam que “[...] as características externalizantes, como os comportamentos de agitação e agressividade são mais perceptivos [...]”. Contudo, as crianças que desenvolvem comportamentos internalizantes,

[13]Prado (2004, p. 148) caracteriza o “Transtorno de Estresse Pós-Traumático como uma entidade nosológica desenvolvida após um evento traumático, tratando-se de um transtorno de ansiedade que surge como uma resposta imediata ou tardia a um evento estressante de natureza excepcionalmente ameaçadora, como o abuso sexual, por exemplo”.

como uma maior introversão, nem sempre despertam a atenção, pelo fato de darem menos trabalho, o que, muitas vezes, pode favorecer o atraso no desenvolvimento das funções neuropsicológicas, como atenção, memória, linguagem e habilidades viso-espaciais, contribuindo para o rebaixamento intelectual (SILVA *et al*., 2012; OLIVEIRA *et al*., 2014). Esclarecendo aqui quanto ao atraso na viabilização de ações de intervenção (precoce ou não) para com essas crianças, daí a importância da construção de parcerias da escola com outros profissionais da educação e saúde para garantir a integridade desse aluno(a). Dado imprescindível, por ser uma situação comum e que mostra necessidade de uma equipe multidisciplinar na escola, principalmente com inclusão do psicólogo[14]. O enfrentamento da violência, a articulação institucional por meio da interação de profissionais dos diversos setores (Saúde, Educação, Justiça, entre outros) possibilitam a implementação de "Rede de Proteção e asseguram encaminhamentos às instâncias de atendimento e garantias de direitos" (STIVANIN; FRIESTINO, 2016, p.191).

No que tange à relação pedagógica, Nascimento*et al.*,(2016, p. 14)enfatiza que o professor deve possibilitar ao(à) aluno(a) adquirir novas competências, a partir das relações que estabelece uns com os outros e com o meio social e histórico. Assim, a relação pedagógica deve ser dinâmica, a fim de preparar os alunos, para a ampla realidade social que os cerca (NASCIMENTO *et al.*,2016, p.11). Na prática pedagógica, essa relação é importante, pois auxilia o aluno, também, na construção do seu aprendizado.

Foram percebidas, ainda, significações construídas sobre o auxílio dado pelas professoras, ao(a)aluno(a) vitimado(a). Significações permeadas porque envolveram o processo de interação com o(a) aluno(a) vitimado(a) e a prática pedagógica. Isso pode ser observado no trecho da narrativa da professora Girassol:

> [...] Eu acho que quando a gente já sabe que o aluno é vitimizado, a gente tem que ter um cuidado maior, a gente tem que ser mais critériosa com esse aluno. Então, todo o contexto muda, a gente precisa é ter um olhar diferenciado para com esse aluno diante das situações que passa e quando a gente não sabe e quando percebe que o aluno sempre agressivo, a gente tem que ter esse olhar investigativo mesmo, e ao mesmo tempo buscar acolher, porque, a criança sofre muito. E se o aluno pegar um professor com essa postura de arrogância e, muitas vezes, impositiva eu acho que dificulta a situação para ele [...]. (Professora Girassol).

[14]O Serviço de Psicologia nas redes públicas de Educação Básica foi previsto recentemente na Lei 13.935/19 tendo como uma de suas ações propiciar um trabalho direto com a equipe multidisciplinar junto à família, gestores, funcionários e corpo docente, contribuindo, ainda, para a consolidação do ensino público inclusivo, de qualidade e garantidor de direitos.

Aguiar e Ozella (2006) pontuam que os significados são apropriados pelos sujeitos e configurados a partir de suas próprias subjetividades. Dessa forma, ao narrar que“[...] Eu acho que quando a gente já sabe que o aluno é vitimizado, a gente tem que ter um cuidado maior, a gente tem que ser mais critériosa com esse aluno [...]a gente tem que ter esse olhar investigativo mesmo [...]”(Entrevista,14/12/2021),a professora Girassolapresenta uma proposição de que sua práticatambém seja uma ferramenta para investigar a realidade desse aluno(a).Assim, entende-se que, numaprática reflexiva e problematizadora, o educador reinterpreta o seu papel como sujeito histórico, crítico e criativo, passando a se reconhecer como sujeito da ação educativa, transformador de sua história e da história social (GRACIANI, 2001,p. 94). Vale salientar que a professora Girassol, ao relatar “[...] e se aluno pegar um professor com essa postura de arrogância e, muitas vezes, impositiva eu acho que dificulta a situação para ele [...]” (Entrevista,14/12/2021), expõe como a postura do professorpode interferir positivamente ou negativamenteno desenvolvimento do aluno. Aliás, sinaliza como o professor é importante no processo de aprendizagem, bem como nas relações interpessoais. Postura essa confirmada por Masetto (2003, p. 32), ao sinalizar que “[...] o processo de aprendizagem realiza-se por meio do relacionamento interpessoal muito forte entre o aluno e professor, aluno e aluno, professor e professor, enfim, entre toda a comunidade escolar [...]”. Sendo assim, a interação entre os sujeitos torna-se um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilita a construção de conhecimentos significativos.

> [...] Quando fiquei sabendo no ano passado que elas vinham da Casa de Acolhimento. A escola tem todo um com elas. Não pode tirar foto, e às vezes tem que tirar foto, porque temos que registrar. Então, fingimos que tiramos as fotos para não excluir. Então temos que ter esse cuidado par não colocar elas em situação de perigo e não deixar constrangida. Não é porque está na Casa de Acolhimento que não vai tirar fotos comigo, porque eu sei e elas também sabem, elas têm esse conhecimento que não pode tirar fotos. Mesmo assim, fingimos que iremos tirar fotos com elas para não expor e não pode. Elas não se sentem excluídas por virem da Instituição de Acolhimento e na minha sala mesmo é normal. Às vezes você esquece que ela é da Casa de Acolhimento. Eu lembro quando tem certo tipo e cuidado, mas a minha aluna conversa com os coleguinhas, crianças normais e não tem nada de diferença [...]. (Professora Rosa).

A compreensão da professora Rosa pela condição da aluna que está em Instituição de Acolhimento, e que a mesma intervém de forma que ela (aluna) não perceba/sofra com as diferenças em sala de aula, remete-nos a Freire (1997, p. 110): “[...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim

uma definição. Uma tomada de posição [...]". Sendo assim, a prática pedagógica não pode ser neutra e, sim, reflexiva e participativa. Nesse sentido, a professora Tulipa relatou que:

> [...] Pelo pouco tempo que tive com essa criança [...] a gente não conversava, porque ele é muito tímido. Então, eu ficava puxando conversa, perguntando coisa para ele. Ele quase balbuciava. Ele não falava. Eu acho muito importante a comunicação. Pois, estava tentanto dialogar com ele. Estava tentando chamar para perto. Mesmo, ainda sem conhecer totalmente a história dele. Mas, sabia que ele [...] precisava de carinho e amor. Naquele momento não tinha como ajudar a ele na questão de aprendizagem. Então, o que pude contribuir, foi pouquissimo com ele, asim, na questão de aprendizagem. Pude mais fazer foi a questão de acolhimento e autoestima. Comentava: beleza arrasou!. Porque ele fazia tudo, ele é copista. Ele copiava. Eu respondia, também arrasou! Também tentava tomar a leitura dele. E tentava fazer uma atividade escrita, meio que individualizada. Mas, eu não tive muito exôto com ele em relação no aprendizado. Mas, com relaçãoa essa conversa e esse diálogo eu sentia que ele gosta de mim. Porque ele é um doce um príncipe.(Professora Tulipa).

Constatamos, no trecho, fragmentos de uma relação pedagógica mediada pela comunicação e proximidade para com o aluno. A professora comprende que esse diálogo pode auxiliá-lo no aprendizado em sala de aula. Isto porque esse aluno apresenta tímidez diante de outra pessoa, o que pode dificultar nas suas relações interpessoais. Desse modo,a professora passa a incentivá-lo para queo mesmo se sinta acolhido e, assim, possa se comunicar com os demais.

Segundo Tassoni (2000),o incentivo, ao favorecer a motivação, promove o engajamento do aluno na atividade. Para Freire(1997, p.99), "[...] O professor não deve ser apenas um transmissor do conhecimento, ele deve buscar, através do diálogo o que o aluno traz consigo em sua bagagem social e cultural [...]". Sendo assim, o diálogo e a escuta tornam-se ferramentas importantes nas relações interpessoais entre professores e alunos(a), já que é através do diálogo que as crianças constroem laços afetivos e de confiança. Nesse aspecto, as professoras Orquídea e Margarida relataram que:

> [...] A comunicação é igual, aúnica diferença é quando tem uma atividade adaptada, porque depende do nível de dificuldade que a criança tenha. Aí você vai na mesa e explica de uma forma diferenciada. Mas apenas isso, como acontece com as outras que tem dificuldades[...]. (Professora Orquídea).

> [...] A relação verbal com essa criança é normal, não tem diferença com os outros. Ela é inserida normal com as outras crianças, ela participa de tudo, ela não é excluída de nada. E ela participa de tudo socialmente de tudo da escola. Então, na parte verbal, eu trato ela como toda criança normal[...].Na

> parte pedagógica eu trato ela normal com qualquer outra criança. [...] a criança desde cedo tem que aprender que tudo tem um limite. O que é certo ou errado. Então, tudo tem limite. Não é por que ela sofreu uma agressão que ela é excluída e tem que tratar ela diferente dos outros. Até ela vai perceber se eu trato ela diferente de outras crianças. E como eles são pequeninos às vezes a gente pensa que eles não percebem. Mas, eles percebem quando você trata uma criança com indiferença. Então, não tem porque tratar ela com diferença [...]. (Professora Margarida).

Os relatos das professoras expõem duas proposições a serem consideradas: a primeira é quando a professoraOrquídea apresentou a vivência de uma prática pedagógica, por meio de uma mediação com as acões adaptadas que possibilitem o desenvolvimento do aprendizado do aluno. Conforme Barbosa (2010),a prática pedagógica abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo(a) professor(a), com base em concepções de sociedade, educação e aprendizagem. Sendo assim, a prática pedagógica está relacionada com as ações dos professores e dos alunos com o meio social e cultural. Salientamos também que, no trecho da narrativa, a professora Orquídea enfatizou a postura verbal, principalmente ao sinalizar: "[...]Aí você vai na mesa e explica de uma forma diferenciada [...]" (Entrevista,16/12/2021). Segundo Tassoni (2000), a postura verbal constitui-se por meio da expressão da afetividade. Dessa forma, a proximidade entre os/as professores/as e os/as alunos/as possibilita diversas formas de interações. Na segunda proposição, a professora Margarida emerge significações acerca da sua prática pedagógica em relação à aluna vitimada. Isto porque suas relações são fundamentadas no respeito às diferenças. Essa construção do pensar as diferenças e apresentar uma postura voltada para essa compreensão permite sinalizar como a professora internaliza e propõe ações de um professor que reflete sobre o outro, suas diferenças, suas diversidades e suas necessidades. Vale ponderar que "[...] o bom professor é aquele que busca através de sua prática transmitir seu conhecimento com todos os alunos, sem distinção de classes sociais [...]" (SOUZA, 2015, p.15).

Essa concepção é fundamental, especialmente para o(a) aluno(a)vitimado(a), pois o professor poderá possibilitar, através de sua prática, a afetividade e o acolhimento humanizado. Assim, o que torna significativo na prática pedagógica são as ações que possibilitam a construção de mediadores que estimulem o aluno na sua concepção social e cultural. Sobre o(a) aluno(a) vitimado(a), a professora Rosa relatou que:

> [...] É uma criança muito concentrada, bem mais desenvolvida [...] mas, é também retraída [...] quando a gente fez a festinha do dia das crianças aqui na escola [...] fui dançar com eles e ela não quis dançar. Eu pegava nos dois braços dela e pulava com ela, mas você a vê bem mais retraída e tudo isso

> influenciava. Mas, a gente não vai deixar aquela criança porque ela não quer fazer isso, você não vai abandonar ela no cantinho da sala. Aí que você tem que buscar que tem que inserir e trazer para perto. Eu gosto muito de fazer leituras compartilhadas, independente da disciplina. Eu sempre a colocava para ler. "Eu vou ler o primeiro tópico e você ler o segundo". Então, "tia eu nem sei ler direito", mas através de sua prática é lendo que a gente aprende a ler, eu falava par ela todos os dias "Oh tia como melhorei muito na leitura" eu falei "pois é quanto mais ler mais irá aprender" [...]. (Professora Rosa).

Nota-se que a professora Rosa pontuou três pontos: 1) a postura da professora diante de uma criança vitimada ao ressaltar como a postura do professor pode auxiliar a aluna interagir com as outras crianças e, assim, socializar de forma que se sinta acolhida e protegida; 2) a utilização das ações pedagógicas para estimular o aprendizado da aluna; 3) o professor como incentivador e mediador torna-se fundamental para despertar o ensino-aprendizado. Diante do exposto, compreendemos que os três pontos são imprescindíveis para estabelecer uma prática que se torne significava a partir das/nas relações. Aliás, é por meio da interação que os sujeitos se relacionam e constroem aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1996), a aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social, através do qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais. Essa internalização é fundamental para que os sujeitos construam suas experiências e vivências. Em relação ao professor(a) mediador(a), percebemos a influência do docente no desenvolvimento do aluno(a) e de seu aprendizado, levando-o (a) a interagir com o meio na busca de um conhecimento.

> [...] Logo do início ela não fazia parte do contexto escolar, quando ela chegou aqui na escola ela era uma criança muito agressiva agitada e deitava no chão e não entendia nada. Então, ela estava reproduzindo o que ela vivia na rua. Porque ela não vivia em um ambiente familiar em casa com a mãe no ambiente familiar. Ser bem tratada não. Eles tinham essas mesmas reações que ela tinha na rua. Se, caso alguém vim a fazer a mesma coisa com ela, o que ela fazia, batia, xingava palavrões imensos. Acho que eu e as meninas... Demorou muito para tirar isso dela porque era uma vivência de rua. A vivência de rua é um processo muito difícil, principalmente para meninas, não taxando menino ou meninas, mas acho para as meninas que é muito pior. Pois tem que sobreviver e imagino o que essas meninas sofreram. Então, foi muito difícil está inserido nesse contexto. Essa adaptação dela na escola é muito difícil. Hoje ela está bem melhor, já consegue ter contato com as outras crianças, não se joga na sala, e quando quer sair da sala ela pede. Então, hoje ela tem uma disciplina que vai adquirindo e aprendendo tanto na casa de Acolhimento quanto na escola, por causa das regras. Ela vai se adaptando com as regras. (Professora Rosa).

A fala da professora Rosa expressa como foi o processo da inserção de sua aluna no contexto escolar. Pontuou que a aluna apresentou dificuldade em se adaptar ao contexto escolar, pois vivia em situação de rua e, consequentemente, reproduzia hábitos que dificultavam essa relação no contexto escolar. Segundo Santos de Andrade *et al.* (2022),

> [...] Para as crianças e adolescentes, acostumadas à liberdade das ruas, inserir-se em uma escola – tendo que ficar durante horas presas a uma sala de aula e obedecer às normas institucionais, às quais ainda não estão acostumadas – pode ser algo extremamente desestimulante. Muitas nunca frequentaram a escola por falta de tempo, devido às atividades desenvolvidas na rua, ou por não a verem como necessária [...]. (SANTOS DE ANDRADE *et al.*, 2022, p. 124).

A escola, na tentativa de incluir as crianças em situação de rua, pode, algumas vezes, conduzir a um processo de exclusão. Isto porque, frequentemente, não compreende o contexto que esses/as alunos/as estão inseridos/as, como salienta Santos de Andrade *et al*. (2022, p.124), ao pontuar que "[...] a escola que temos hoje não está preparada para acolher e trabalhar com os saberes e as especificidades apresentadas pelas crianças e adolescentes em situação de rua [...]". Portanto, é necessário que a escola deva "[...] compreender as diferenças e subjetividades e, assim, promover a inclusão positiva das crianças e adolescentes em situação de rua [...]" (SANTOS DE ANDRADE *et al*., 2022, p.126).

As significações das professoras sobre o(a) aluno(a) vítima de violência doméstica e a inserção no contexto escolar configuraram um desenho do conhecimento construído por elas sobre o que é a violência doméstica e a compreensão do(a) aluno(a), a partir das consequências e danos dessa vivência no comportamento e na aprendizagem. As significações também incluíram um conhecimento da dinâmica que, na relação professor(a) aluno(a), movimentam o processo de aprendizagem. Isso implica compreender o processo interativo na história de sua construção e no próprio movimento da dinâmica vivenciada em sala de aula através da prática pedagógica.

4.2 Relação pedagógica entre professor(a) e aluno(a) vítima de violência doméstica inserido no contexto escolar

Ao descrever a relação entre professor e aluno(a) vitimizado(a), foi constatado, a partir dos dados, que essa relação configura-se em um aspecto importante para o rendimento acadêmico desse aluno(a), bem como um fator indispensável na prática pedagógica, quando

se trata de questões que envolvem o desenvolvimento (psicológico, social e cultural) dos/as alunos/as vítimas de violência doméstica**.**

Nesse sentido, as significações construídas a respeito da relação entre professor(a) e aluno(a) vitimado(a) abrangeram os seguintes conteúdos: significado e sentido da prática pedagógica, significação de professor, compreensão da realidade do aluno, atuação do professor, processo formativo e conhecimento da violência.

Salientamos que as práticas pedagógicas são ações reflexivas desenvolvidas em sala de aula. No sentido de práxis, a prática configura-se sempre como uma "[...] ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo [...]" (FRANCO, 2016, p. 536). Aliás, as práticas pedagógicas referem-se a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2016). Desse modo, a prática pedagógica desenvolvida pelos/as professores/as, conforme Freire (1996), deve ser de forma política, crítica e democrática, sendo assim, o(a)professor(a)necessita ver o(a)aluno(a) como um sujeito social e participativo. Portanto, os/as professores/as precisam compreender o significado social das decisões na sua prática pedagógica, pois estas definem as relações entre os elementos que a integram (FARIAS, 2019).

Vale salientar que, para se compreender a prática abordada neste trabalho, é necessário apreender o significado e sentido, de acordo com a teoria Vigotskiana. O significado pode ser entendido como uma generalização ou conceito; são produções históricas e sociais que permitem a comunicação e socialização das experiências. Dessa forma, os significados são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. O sentido, por sua vez, seria a soma dos eventos psicológicos que afetam o sujeito; é fluido, profundo e instável, vai além da aparência (VIGOTSKI, 2010). Nessa relação, as significações emergem. Complementamos que a significação das relações sociais será convertida em significação pessoal, cujo sentido é dado, é interpretado pelo indivíduo (NASCIMENTO, 2011).

Sendo assim, em relação ao significado e sentido da sua prática pedagógica, as professoras relataram que:

> [...] A minha relação como o aluno vítima de dessa violência, eu faço de tudo para que seja uma relação afetuosa, uma relação de acolhimento [...] Muitas vezes, ele tem um pouco de dificuldade de concentração. Então é uma relação de afeto. É importante para a prática pedagógica; é desafiante. A gente precisa lidar no nosso dia a dia com situção diferentes até para que a gente busque mais, porque, a gente planeja mais, porque é uma diversidade que a gente tem em sala de aula. O aluno vê na escola aquele ambiente que ele vem para poder apreender, então, se o aluno se depara com aquele professor que, muitas vezes, é curto e grosso, vamos dizer assim, no que

> fala, apenas explica e não envolvem com experiências práticas e não faz com que o aluno desenvolva sua imaginação, vai ser uma coisa muito chata para ele, trabalhar com essa mesmisse. Então, é possível a gente trazer um pouco desse afeto [...] para que o aluno possa se sentir acolhido, ele se sinta bem e daí ele consiga realmente sentir prazer naquilo que ele faz. (Professora Girassol).

Assignificações da professora Girassol acerca da sua prática pedagógica ressonaram reflexões sobre como sua prática pode auxiliar o aluno em sala de aula e como a afetividade pode ser um meio que possibita uma melhor relação/interação entre o sujeito professor(a) e aluno(a): "[...] Eu faço de tudo para que seja uma relação afetuosa, uma relação de acolhimento [...]" (Entrevista,14/12/2021). Leite (2012) salienta que a afetividade é um aspecto essencial nas relações em sala de aula e por meio dela a mediação pedagógica estabelece a qualidade do vínculo aluno(a)-objeto-professor(a). Sendo assim, a mediação pedagógica, realizada pelo(a) professor(a), influencia o processo de ensino-aprendizagem, sendo que a qualidade dessa relação também influencia o sucesso na aprendizagem do aluno. Vale pontuar que aprofessoraGirassol expôs como a prática pedagógica pode estimular positivamente ou negativamente ao mencionar que "[...] o aluno se depara com aquele professor que, muitas vezes, é curto e grosso, vamos dizer assim [...], apenas explica e não envolvem com experiências práticas e não faz com que o aluno desenvolva sua imaginação [...]" (Entrevista,14/12/2021).

Essa significação da professora possibilita refletir sobre o ser professor(a) e de como sua prática pode ou não auxiliar o aluno em sala de aula. Dessa forma, entendemos que a professora Girassol comprendeu o sentido de uma prática pedagógica voltada para ações de acolhimento, escuta e proximidade em relação ao(a)aluno(a) vitimado(a).

Destacamos abaixo um trecho com a narrativa das professoras Margarida e Orquídea:

> [...] A atenção é muito redobrada em relação a essa criança, dando muito carinho, diálogo e atenção. Essa atenção mútua envolvendo ela com as atividades coletivas e a parte pegagógica, a gente tem muita atenção com ela, agente tenta tratá-la como outras crianças. Porém, dando mais atenção para ela, pelo fato de ter vivenciado essa violência, não demostrando e indepedentemente dela ter participado ou sofrido essa agressão, ela tem que se indetificar como ela é, uma criança, como qualquer outra. Mas, nunca deixar de dar atenção e carinho, ver o que está acontecendo com essa criança ao seu redor. Mas, envolvendo sempre naatividade com o coletivo. Essa criança em si é bem participativa. Essa relação é tão importante para minha prática, pois**,**é um aprendizado para a gente. Na verdade, pelo menos no meu caso, eu nunca tinha vivido essa questão de ter uma pessoa assim.(Professora Margarida)

> [...] É uma relação de acolhimento. Em primeio lugar, para que se torne agradável a estadia da criança na escola e passar segurança, por que a escola é isso. Nós somos mais que professores, não apenas para criança mas para todos. Somos psicólogos, amigos, somos aquele que escuta e ouve. Então, ao meu ver a escola é fundamental na vida da criança que passa por essa situação familiar ou em qualquer outro contexto. Quando nós professores estamos em sala de aula, ajudar a criança no seu desenvolvimento pedagógico, conhecimento e aprendizagem. Então, estamos formando cidadãos para a vida, para enfrentar muitas coisas. Então, se passar essa segurança e, esse conhecimento e também vendo que a criança tem a oferecer de volta. Porque isso é mútuo. Você passa conhecimento, mas você aprende muitas coisas. Você se coloca no lugar da criança e vê quanto a escola é importante e fundamental para que a criança se desenvolva.(Professora Orquídea)

Observamos que, no caso da professora Margarida, as significações construídasacerca da sua prática transitaram por uma compreensãoda relação entre professor(a) e aluno(a):"[...] em relação a essa criança, dando muito carinho, diálogo e atenção [...]" (Entrevista, 13/12/2021). A pofessoa visualiza umaprática que se torna significativa, quando direcionada para a realização de atividades coletivas que possibilitem interações entre os alunos. Confome Machado (2005, p. 2), a "[...] formação da prática se processa a partir da vontade de participar e cooperar com o outro [...]". Contudo, um dos grandes desafios dos professores é renovar e diversificar sua prática em sala de aula e compreender que cada aluno é um ser único e tem suas particularidades/singularidades para apreender os conteúdos (SOUZA, 2015).

Nesse sentido, a compreensão e reflexão acerca do(a)aluno(a)vítima de violência doméstica inserido(a) no âmbito escolar é de suma importância para auxiliá-lo(a) no desenvolvimento do aprendizado. Desse modo, o(a)professor(a) poderá contribuir de forma significativa, por meio das/nas relações afetivas, pois muitas vítimas de violência necessitam dessas relações para interagir em sala de aula. Para compreender melhor essas relações, Vigotski (1996, 2010) enfatiza a importância do outro, não só no processo de construção do conhecimento, como também de constituição do próprio sujeito e da sua subjetividade. Nesse movimento, o olhar do(a) professor(a) configura-se como extremamente importante para essa construção; não somente a construção do conhecimento, mas também da condição de aluno(a) no processo de aprendizagem.

Já a configuração das significações da professora Orquídea compunha o universo do fazer docente. Para aprofessora o(a)professor(a) pode auxiliar o(a)aluno(a) no campo do conhecimento: "[...] ajudar a criança no seu desenvolvimento pedagógico, conhecimento e aprendizagem [...]" (Entrevista, 13/12/21).Referendou, ainda, que esse auxilio é importante por meio do envolvimento (interação) de todos e, assim, as aprendizagens são construídas

tanto para o(a)aluno(a) quanto para o(a)professor(a): “[...] você passa conhecimento, mais você aprende muitas coisas [...]” (Entrevista, 13/12/21).

Segundo Vygotsky (1987, p. 78), a relação professor-aluno “[...] não deve ser uma relação de imposição, mas, sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o(a)aluno(a) deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento [...]”. Sendo assim, o conhecimento se constrói por meio das/nas relações entre professor, aluno e o meio.Nesse aspecto,a professora Rosa relatou que:

> [...] É uma questão de aprendizado. É ter um olhar diferenciado. Tem muitas crianças que sofrem abuso e tem esse problema em casa e a gente não percebe porque sua sala é muito cheia. Temos que ter uma visão geral de todo mundo. Você tem ainda essa preocupação de estar ensinando em uma sala de 30 alunos. Já tive salas de 35 alunos. E para uma professora sozinha tomar conta de uma sala de 30 e 35 alunos é muito complicado. Então, quando são visíveis as agressões, um roxo e um machucado. Aí você, tem essa percepção com mais facilidade. Mas, quando não é, e, às vezes, quando é psicológico vamos colocar assim, você não tem essa visão. Como esse ano mesmo, se tivesse acontecido qualquer coisa com um aluno da gente querendo ou não a gente não iria ficar sabendo, pois, são dois dias de aula, então o horário é bem reduzido. E a criança teria que demonstrar bastante esse abuso para a gente ter esse olhar diferenciado, pois, foi um ano atípico, ficamos assim, muito preocupados com os alunos, porque esse ano não conseguiu alcançar o que era almejado. Então foi um ano muito difícil. Então, você como professor na sua prática, cada ano que passa você aprende mais e mais. Vou dizer para você que não sou a mesma professora que quando comecei. Então, cada ano que passa vai aprendendo mais e mais. Então, não vou dizer que eu sei quando é, e se por acaso ocorrer em sala de aula, como irei lidar com essa situação. A gente tem que vivenciar o acontecimento para saber o que vai fazer, se você não vivencia, você não sabe, e quais as decisões que irá tomar. Mas, sabemos que uma criança vulnerável com a agressão doméstica ou qualquer outro tipo de agressão, lógico que temos que acionar a escola, diretor, coordenador e imediatamente acionar o Conselho Tutelar e isso é uma situação muito difícil [...]. (Professora Rosa).

A professora Rosa salientou a realidade de muitos professores brasileiros que sofrem com as demandas escolares, sendo uma delas as salas de aulas cheias. A professora também expôs as dificuldades em identificar as marcas de uma agressão: “[...] quando é visível às agressões, um roxo e um machucado. Ai você, tem essa percepção com mais facilidade. Mas, quando não é, e às vezes quando é psicológico vamos colocar assim, você não tem essa visão [...]” (Entrevista, 16/12/21). Essa narrativa expõe como é importante o olhar sensível do professor para com seu aluno, pois, por mais que a violência psicológica não deixe marcas visíveis– o que torna difícil a sua identificação, como no caso de agressões físicas–, o

professor demanda de uma necessidade de conhecimento de outras formas de violência e dos efeitos deletérios no desenvolvimento do sujeito.

A postura do professor durante o processo de se relacionar e o conhecimento sobre a condição/situação do(a)aluno(a) são elementos que impactam no modo de agir/ser como professor(a). Vale ponderar que a professora Rosa também abordou que o professor, nesse processo/contexto, aprende por meio das experiências e vivências oriundas de uma relação com o(a)aluno(a) vitimado(a). Nesse contexto, Masetto (2003) salienta que:

> [...] A relação entre professor e aluno deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais. A relação será aquela que permite que o professor saia de trás da mesa e venha sentar-se junto com os alunos, pesquisando e construindo o conhecimento [...]. (MASETTO,2003, p. 74).

Essa troca de experiências é possível por meio das interações, pois, é nas relações interpessoais que o sujeito se constitui. Através de uma relação construída/vivenciada em um meio histórico-cultural, a mediação do conhecimento passa a ser um elemento importante. “[...] A mediação, que acontece por meio de instrumentos e signos, introduzidas por um intermediador (professor), favorece as novas aprendizagens e o seu desenvolvimento [...]” (ZIESMANN *et al.*,2021, p.9). Para Tassoni (2000), todos os processos mediados estão presentes na constituição do sujeito e na sua forma de agir. Assim, para o(a) aluno(a)vitimado(a) ou não, essa mediação do conhecimento é importante para reafirmar o sujeito como ser histórico e cultural.

O trecho da narrativa da professora Tulipa demostra, por diversas vezes, preocupação e sensibilidade,quando relatou sobre o aluno e da situação vivenciada no contexto escolar:

> [...]A minha relação com a criança vítima dessa violência doméstica foi bem assim, rasa, eu não tive tanto conhecimento do assunto. Pelo motivo de ter pouco tempo de contato [...]. Mas, a nossa relação é bem tranquila de afetividade. Ele é um menino muito carinhoso, repeitador. Então, essa relação é bem tranquila. Nós tínhamos pouco tempo. Era dois dias na semana, um tempo muito restrito de duas a duas horas e meia no máximo. Às vezes acriança não vinha, estava muito nervosa e precisava ser levado para tomar medicação. Então, ele não comparecia. Ele não era um aluno frequente 100%. Então, isso também fez com a gente não tivesse tanto contato. Mas, o contato que a gente teve foi assim, eu tentava de alguma forma contribuir mesmo sem entender ainda a situação dele. Eu tentei contribuir da forma que achei melhor. Eu vim saber da história real, já quase no final. Depois, que eu soube como é a história dele mais ou menos. Eu não

> tive mais contato com ele, pois, já era no finalzinho, já era prova. (Professora Tulipa).

Também ressaltou ser a afetividade um requisitofundamental nas relações, pois contribui de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Como afirma Tassoni (2000), é necessário desenvolver os aspectos afetivos entre o(a) docente e o(a) aluno(a), já que eles influenciam diretamente na aprendizagem. No caso do(a) aluno(a) vitimado(a), essa afetividade envolve sentimentos de confiança, os quais são fundamentais no processo das relações. Aliás, a fala da professora Tulipa chamou-nos a atenção, quando se referiu ao conhecimento da realidade desse aluno e sua história, pois, ao conhecer o contexto do seu aluno, possivelmente há construção de estratégias pedagógicas que possibilitem uma prática significativa que reafirme uma educação emancipatória e reflexiva.

A significação do professor como um elemento de configuração desse processo foi percebida na narrativa das professoras, como ilustrado a seguir:

> [...] É importante que o aluno veja no professor, principalmente o professor dos Anos Iniciais,essa pessoa amiga, essa pessoa transparente e que fala a verdade mas de uma forma mais leve para ela [...] Então, essa questão do aluno ver no professor essa questão de respeito. Essa figura também que tem e que dispõe daquele conhecimento para poder mediar eu acho importante. (Professora Girassol).

> [...] Ele leva o aluno a crescer socialmente intelectualmente. Eu acho sim. É bem significativo.(Professora Margarida).

Nos trechos citados, percebe-se como a figura do professor é importante em sala de aula, bem como a relação deste com o(a)aluno(a). O(A) professor(a), como formador(a) de opiniões, exerce um papel fundamental na vida de seus/suas alunos/as, assim como atitudes críticas que podem transformar a realidade destes/as no convívio social (SOUZA, 2015). Desse modo, o(a)professor(a) pode utilizar de sua influência para orientar os/as seus/suasalunos/assobre a violência.Salientamosque as instruçõessão importantes, uma vez que o sujeito passa a internalizar as informações das possíveis violações que vivenciam ou podem vivenciar.

A professora Girassol também expôs que o(a)professor(a) que desenvolve uma prática mediadorapoderá auxiliar o(a)aluno(a) de forma significativa, principalmente no seu contexto social, afetivo e intelectual.Souza (2015,p.21) afirma que “[...] a prática pedagógica deve ser entendida como uma atividade para promover a aprendizagem tanto do professor como do aluno [...]”. Segundo Ferreiro (2001, p. 31), “[...] nesseentendimento, nenhuma prática

pedagógica é neutra, todas estão apoiadas em certo modo de conhecer o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem, são provavelmente estas práticas (mais que os métodos em Si) [...]".

Nesse aspecto, a professora Orquídea relatou:

> [...] É porque influencia significativamente, principalmente na aprendizagem, no conhecimento. Toda criança é capaz de adquirir conhecimento. Cada um tem seu tempo de aprender. E ela não é diferente de outras crianças. Para mim, todas as crianças são iguais tem que ser tratadas iguais porque indepedente do que ela passou no convívio familiar dela. Na escola, ela tem que se sentir acolhida e se sentir igual aos outros, mesmona hora de passar a atividade. A atividade é diferenciada porque cada um tem sua dificuldade. Não é somente ela que eu vou adaptar a tarefa, outras crianças que possuem dificuldades eu faço adaptação [...]. A criança com violência doméstica também tem essa capacidade de aprender, só leva um tempo a mais, depois do sofrimento que já passou e devido ao emocional que ficou abalado. Mas, não vamos tirar o mérito de aprender. Eles gostam muito dessa parte artística. Pintura ele se desenvolve muito bem, pinta perfeitamente bem, direcionando as cores corretamente. Eu falo "toda criança tem seu tempo, indepedente se passou por violência doméstica ou não". Cada um tem seu tempo de aprendizagem, temos que ter essa paciência e esse olhar amoroso para cada uma delas, para que venha a aprendizagem de qualidade [...]. (Professora Orquídea).

A professora Orquídea apresentou em sua narrativa uma compreensão da significatividade do conhecimentodo processo de aprendizagem de cada criança. Nesse sentido, Freire (1996, p.21)salienta que ensinar "[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção [...]". Dessa forma, o(a) professor(a) tem que ser criativo(a); renovar sua prática de acordo com a realidade dos/as alunos/as, e tendo como ponto principal o conhecimento que todos trazem em sua bagagem cultural e social (SOUZA, 2015). Sendo assim, a ressignificação de sua prática é fundamental para mudanças e aperfeiçoamento através da construção de novos conhecimentos. Vale salientar que a professora, ao relatar "[...] temos que ter essa paciência e esse olhar amoroso para cada uma delas, para que venha a aprendizagem de qualidade [...]" (Entrevista, 16/12/2021), trazuma significação de um(a)professor(a) com uma postura reflexiva desse processo, de suas ações e posturas em relação ao aprendizado do(a) aluno(a) vitimado(a). Ao externalizar que a "[...] criança com violência doméstica também tem essa capacidade de aprender, só leva um tempo a mais, depois do sofrimento que já passou e devido ao emocional que ficou abalado [...]" (Entrevista, 16/12/2021),identifica-seum discurso que salienta as diferenças desenvolvimentais, tendo a dimensão emocional e afetiva como aquela que sofre o

impacto das consequências da violência sofrida.Nesse contexto, a professora Rosa salientou que:

> [...] A gente já sabe que as meninas são crianças que vivem na Instituição de Acolhimento. Então, temos que ter um olhar diferenciado, é para não tratar diferente, mas você tem que ter uma visão diferenciada com elas, principalmente a da aluna da professora Orquídea que trabalhei no CAEE. Eu vi que ela tem mais dificuldades do que as outras. A minha do terceiro ano, já tem um bom desenvolvimento muito significativas, mas essa aluna não tem. Ela tem problema na fala e no ano passado ela não conseguia falar direito. Então tinha que adivinhar o que ela estava falando. Então, a gente não sabe ainda, não está claro para mim se foi por conta dessa violência doméstica que ela vem sofrendo, mas a gente coloca 50% sim, porque com certeza essa violência doméstica que elas passaram e, ainda, pelo fato dela ser menor ela sofreu mais. Ela absorveu mais. Então, era uma das crianças que a gente conheceu que viviam na rua até tarde. Andava no Centro sozinho, e assim, em risco de vulnerabilidade extremo. A gente percebe o psicológico muito abalado e com certeza prejudicou a fala dessa menor, com certeza esse desenvolvimento dela. O cognitivo na escola foi muito prejudicado, com certeza foi por conta disso. A gente tem outros alunos que tem problemas semelhantes do segundo ano que tem problema na fala, mas vive no contexto familiar que a gente vê que não tem agressões. Mas, com certeza influenciou muito essa questão dela na fala no cognitivo e tudo mais, com certeza influenciou bastante [...]. (Professora Rosa).

No trecho da narrativa da professora, surge a inquietação de uma relação que configura o respeito às diferenças, sendo este um aspecto importante na inclusão do(a)aluno(a)vitimado(a). Santos de Andrade *et al*. (2022, p.124) considera que “[...] todos os alunos por igual sem distinção. A educação tem um imenso poder na formação de seres críticos, mas deve atuar compreendendo e valorizando as diferenças, as diversidades e singularidades [...]”. Contudo, a escola, ao mesmo tempo em que desenvolve práticas de inclusão, também exclui, por meio de ações de discriminação, o(a)aluno(a)vítima de violência doméstica. O se relacionar com o(a) aluno(a) é diferente em virtude dos problemas que ele(ela) apresenta, os quais são consequências da condição de violência a que foram submetidos/as: apresenta dificuldades na fala e pode estar relacionado com a violência doméstica, seu desenvolvimento cognitivo pode ter sido prejudicado decorrente da situação de vulnerabilidade que a mesma estava envolvida.

Conhecer o(a) aluno(a) faz parte do trabalho de um(a)professor(a) e a compreensão da realidade deste(a) atravessa a relação pedagógica que requer a construção desse conhecimento:

> [...] Como professora eu me senti assim, sabe, muito triste. Fiquei assim pensativa. Se eu soubesse da história dele antes, muito antes, se eu tivesse tipo a oportunide de conhecer melhor ele acho que teria contribuido mais com ele. Eu teria me dedicado mais a ele. Eu estou sendo sincera, viu. Eu teria me dedicado mais a ele, mesmo porque, esse momento é um momento muito difícil que a gente está vivendo. Então, a gente chegou trabalhando dois dias na semana, com muita demanda e situação que seriam resolvidas como a questão de aprendizagem. Eu posso dizer que deixei até um pouquinho de lado, assim, a questão afetiva, a questão para poder me preocupar mais com a questão de aprendizagem, já que tivemos muito tempo sem aula presencial. Mas, mesmo assim, todo tempo que podia conversava com ele. Eu sabia que tinha alguém na escola, exclusivamente para observá-lo para ficar ali, não deixa ele sair. E quando ele pedia para ir ao banheiro eu ficava "banheiro, viu!?", com medo dele fugir. Mas, assim eu só sabia mesmo isso. Que ele queria fugir. A hitória real eu não sabia. Vim saber já no finalzinho. E isso me causou muita tristeza, porque eu poderia ter ajudado mais, contribuído mais com ele [...]. (Professora Tulipa).

A preocupação com o contexto do(a) aluno(a) em sala de aula, demonstrada pela professora Tulipa, sinalizou e confirmou o quanto o conhecer o(a) aluno(a) passa a ser imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. O desconhecimento da história da criançaexpõe como o(a)professor(a) pode ser solicito(a) diante da realidade do(a) aluno(a). ParaSouza (2015, p. 34), o professor como formador de opiniões exerce um papel fundamental na vida de seus alunos e, assim, com atitudes críticas ele pode transformar a realidade de seus alunos no convívio social. Nessa linha de pensamento, a relação interpessoal entre professores/as e alunos/as são processos sociais que compõem a história de cada um dos sujeitos envolvidos, assim como estes também interferem na constituição do próprio contexto em que as situações ocorrem (TASSONI; LEITE, 2011). Dessa forma, destaca-se a função do(a)professor(a)mediador(a) no processo de produção de conhecimento.

Como afirma Vygotsky (1984), a mediação realizada pelo(a)professor(a), durante o processo de aprendizagem do(a) aluno(a), irá permitir a este ser criativo, questionador e também ativo nesse processo, do qual surgirão sempre novos conhecimentos. Vale salientar que o(a) professor(a), para ser mediador(a), necessita compreender e desenvolver estratégias educacionais, contudo, para que isso aconteça, o(a) mesmo(a) precisa conhecer os sujeitos (alunos inseridos em sala de aula), os quais fazem parte do contexto educacional (CONCEIÇÃO *et al*., 2019). Em relação à mediação, Leite (2012) apresenta a seguinte explicação:

> [...] Na escola, o principal agente mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo escolar) é, sem dúvida, o professor, na medida em que todas as práticas pedagógicas dependem de seu planejamento e da forma concreta

> como são desenvolvidas. Dessa forma, compreendemos que mediação pedagógica ocorre através de práticas e situações concretas, o que significa que as mesmas podem ser planejadas de forma a aumentar as chances da aprendizagem com sucesso pelo aluno [...] (LEITE, 2012, p. 361).

Assim, a mediação pedagógica possibilita ações que estimulam os/as alunos/as vitimizados/asna construção de aprendizagens de maneira mais significativa. Nesse sentido, o tipo de relação vivenciada com o(a) professor(a) pode ser um elemento facilitador para o(a) aluno(a), principalmente aquele(a), vítima de violência doméstica, cuja história é marcada/influenciada/impactada por sofrimentos nas suas várias dimensões, comprometendo, muitas vezes, a relação do(a) próprio(a) aluno(a) com o objeto de conhecimento:

> [...] Eu acho que a postura do professor é muito importante, principalmente nos Anos Iniciais. O aluno tende muito a imitar o professor. Interessante que um grupo de alunos aqui, alguns dias atrás estava brincando de escola e aí uma aluna veio para dar aula e eu estava na sala de aula e eles brincando e esperando a família chegar. Eu estava na sala fazendo correção de algumas atividades. A menina pediu para poder explicar e ela se movimentava na sala de aula e falava baixo e fazia os gestos e a voz. Eu falei assim: Quem fala desse jeito? E falaram assim: foi à senhora professora. A senhora fala com educação com a gente. A senhora fala e espera todo mundo falar. A senhora respeita a opinião da gente. Então, a figura do professor tem uma influência positiva ou negativa na vida de uma criança. Aí vai depender muito da postura de cada um.(Professora Girassol).

No relato da professora Girassol,ressoou, outra vez,a significação do modo de ser/agir do(a) professor(a) e do quanto sua postura pode infuênciar os/as alunos/as. Uma experiência lúdica vivenciada pelas crianças expõe, por meio das ações (agir, falar e se comportar), a internalização desse papel. Assim, os/as alunos/as internalizam, se desenvolvem e significam os comportamentos aprendidos. Para a professora Girassol, o(a) professor(a) pode influenciarpositivamente ou negativamente na vida do (a)aluno (a).

O como se relacionar com o(a)aluno(a), nessa configuração, passa a ser um indicativo das professoras que possuem, na sua turma, o(a) aluno(a) vitimado(a):

> [...] Quando você tem um aluno vitimado em sala de aula, você tem que inserir questão que ele tem uma visão. Mesmo que ele foi um aluno vitimado, você tem que colocar a autoestima dele para cima e ensinar que você tem que aprender a se defender. Se por acaso passar por algum constrangimento ou por algum tipo de agressão, tem que falar, tem que sinalizar. A gente tem que estar inserindo isso na sala de aula, para que eles possam comunicar [...]. Então, quando você conversa abertamente com eles, eu acho bem melhor. Aí você ajuda eles a expor o que estar escondido; com vergonha. Aí você ajuda mais a ter coragem. A gente fala que é fácil, mas

> não é fácil. Somos adultos e é tão difícil passar por uma situação e ser agredida em casa. A gente tem vergonha de falar com as amigas na escola, você tem vergonha de procurar alguém para conversar [...]. Então, assim a gente tem que falar mais. A gente precisa colocar essas situações e expor em sala de aula e falar abertamente com eles porque quando você falar, e inseri isso aí, dá mais credibilidade e autoestima para ele, colocando-os para cima mesmo e dizer: "não, eu passei por isso, mas sou forte, eu consigo!". Então, estar inserindo isso na sala de aula é muito importante [...]. (Professora Rosa).

Olhar para o comportamento do(a)aluno(a) e refletir acerca dos danos oriundos e da importância de dialogar sobre a temática da violência em sala de aula foram pontos evocados no trecho apresentado. Entende-se que esse diálogo pode contribuir de forma positiva, pois o(a)aluno(a) passa a conhecer sobre essa temática e, assim, sinalizar possíveis violências. Como afirma Araújo *et al*. (2014), é importante trabalhar com essa temática, visando minimizar a violência no cotidiano escolar e possibilitar que a violência contra a criança e o adolescente seja detectada. Contudo, é importante frisar que muitos profissionais apresentam dificuldade em detectar essas violências, já que não sabem como agir e como proceder, ou por falta de conhecimento teórico, e isso pode ser decorrente da falta de formação de professores com essa temática, como visto na análise da literatura apresentada no Capítulo 2.

Outro aspecto abordado diz respeito à atuação do professor, principalmente a postura adotada/refletida no seu modo de agir/ser durante o exercício docente:

> [...] A minha prática vai contribuir com a questão da autoestima dele. A minha prática pode contribuir com uma criança com dificuldade de aprendizagem. Então, essa questão de autoestima pode estar melhorando a aprendizagem. Então, a minha prática pode demostrar para ele afetividade, amor, acolhimento, principamente ele se sentir acolhido [...]. (Professora Tulipa).

Focar na relação interpessoal, cujo diálogo seja permeado por trocas afetivas positivas, tendo o(a) professor(a) como aquele(a) que media e, ao mesmo tempo, favorece a construção de estratégias e conhecimentos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem é uma ressonância na narrativa da professora Tulipa sobre a atuação docente. Segundo a professora Tulipa, a prática pedagógica pode contribuir de forma positiva na aprendizagem dos seus/suas alunos/as. Conforme Freire (1997), esta acontece com ajuda do outro, numa relação de cooperação, com trocas afetivas de convívio social, histórico e cultural. Sendo assim, para o(a) aluno(a) vitimado(a), essa prática acalenta ações significativas para construção do seu aprendizado. Nesse contexto, há uma sinalização para a importância da relação

do(a)professor(a), visto a dimensão afetiva ser significada pelos/as professore/as como essencial para a relação deles, como argumentou a professora Orquídea:

> [...] Porque nós somos um exemplo, a criança vai aprender o que nós passamos para ela. Então, o professor é uma chave fundamental para o emocional, para a aprendizagem dos conhecimentos pedagógicos. Então, se você, na sua sala de aula, tem esse olhar amoroso, esse ollhar para todos, você consegue desenvolver um bom trabalho com todas as crianças, independente do que acontece com eles. Você não precisa demostrar que ela é diferente. Eles são iguais para todos. Porque, tem um acompanhemento da escola aí fora que é o AEE. Então esse atendimento já e feito. Essa coisa mais aprofundada. Mesmo que ela não tenha a família. Mas, tem o Centro de Acolhimento que está sempre em contato para ver essa dificuldade. Então, na sala de aula não precisa demostrar isso, para que o aluno não se sinta diferente ou inferior aos outros. Então, através disso damos um direciomanto para o conhecimento da criança. Direcionamos ela para a parte pedagógica e outras partes também. Tem o lúdico também. Que através do lúdico se aprende muito [...].(Professora Orquídea).

O destaque para o acolhimento dado aos/àsalunos/as que apresentam dificuldades de aprendizagem é trazido no recorte acima.A professora salienta que sua postura acolhedora torna-se fundamental para que seu aluno não se sinta indiferente em sala de aula. Reforçamos que Tassoni e Leite (2011) pontuam que a postura do(a)professor(a) se perpetua pelas características pessoais construídas socialmente, bem como pela forma como se relaciona, age e dialoga com seus/suas alunos/as. Esse aspecto poderá favorecer o aparecimento de sentimentos e emoções que interferem na produção de conhecimentos em sala de aula. Vale salientar que a professora tambémexpôs que a instituição escolar possibilita o atendimento, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE),que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse acompanhamento requer o oferecimento de uma educação inclusiva que respeite as diferenças. Nesse aspecto, a professora Margarida pontuou que:

> [...] Pelo desenvolvimento do aspecto social, ela entende que a mesma faz parte de uma sociedade e que pode ser respeitado por todos. Eu acho assim, que dessa forma possa ser respeitado por todos, através, não da interação com os colegas, mas, com a sociedade e ela pode alcançar um objetivo. Que ela possa crescer profissionalmente diante de uma situação dessa. É importante para ela saber que faz parte dessa sociedade indepedente dessa situação [...]. (Professora Margarida).

A professora Margarida expôsa importância de a aluna compreender, ao longo do tempo, o seu lugar de direito na sociedade, lugar esse que, muitas vezes, é excluído pelas desigualdades sociais. Diante do apresentado, observamos que a professora entende o significado do seu trabalho, a partir da percepção da realidade do(a) aluno(a) e, assim, identificamos os processos de significação, ou seja, de como "[...] as interações sociais que têm lugar no espaço educativo favorecem as trocas do aluno com o objeto do conhecimento, e permitem ao estudante apropriar-se da cultura acumulada [...]" (TACCA; BRAN,2008, p. 4).

No recorte anterior, percebemos uma significação do ser professor(a) como elemento dessa relação, tendo a sua postura como dispositivo para a construção de laços afetivos e situações de aprendizagens mais significativas.Nesse sentido, as professoras narraram a relação entre o(a)professor(a) e o(a) aluno(a) vitimado(a):

> [...] A relação precisa ser afetuosa. Precisa ser uma relação de confiança. O aluno precisa enxergar no professor essa pessoa que ele tem como um amigo, se ele também perceber que esse professor é um professor distante e não é um professor que se aproxima, ele vai ter dificuldade para poder se abrir e para poder ficar mais avontade com esse profissional [...].(Professora Girassol).

O fato da relaçãodo(a) professor(a), baseada na afetividade,ser para o(a)aluno(a) extremamente significativa possibita uma aproximação da realidade social e cultural desse(a)aluno(a). Nesse contexto, a reflexãoda professora Margarida demonstra que, no espaço das relações, a afetividade, o diálogo e a atenção são elementos fundamentais para contrução de uma boa interação com o(a)aluno(a) em sala de aula:

> [...] Atenção, diálogo, amor e carinho. É uma forma de suprir o que ele não teve. O que ele não teve no convívio da família dele. Então, o importante é o diálogo. Mostrar para ele o que é certo ou errado que envolve tudo, carinho e atenção. E dando carinho e atenção para essa criança, não diferenciando, a gente trata todos iguais, com amor. Porém, ponderar para que os outros não percebam que ela está voltada para essse carinho. Então, para ela não se sentir assim: "porque está me dando essa atenção e esse carinho?". Então ela vai perceber que ela é igual a todas as crianças [...]. (Professora Margarida).

Para o(a) aluno(a) vitimado(a), todos esses requisitos são essenciais para embasar uma relação harmoniosa, visto que muitos deles/assãocarentes de afeto, atenção e cuidado. Nesse sentindo, as professoras Orquídea e Rosa fazem o seguinte relato:

> [...] Na minha visão, tem que ser uma experiência onde tem que ter acolhimento, onde tem que ter comprensão, escutar, falar, passar o

> conhecimento. Ver onde estão às dificuldadespois, nem uma criançaé incapaz. Toda criança é capaz indepedente do que ela já passou na vida dela. O que conta é o seu desenvolvimento psicológico.Nós, professores, somos importantes, para que isso se torne uma coisa boa e que a escola seja uma coisa agradável de estar, que a criança goste de estar [...]. (Professora Orquídea).

> [...] A gente tem que ter o cuidado com eles, mas a minha relação é a melhor possível, de acolhimento. Ainda mais uma criança que vive na Casa de Acolhimento; e ela precisa de acolhimento. Ela não quer ser diferente do coleguinha. Ela precisa ser acolhida e, às vezes, eu até exagero no cuidado. Porque você vê que aquela criança está vulnerável e precisa de atenção. Mais do que qualquer outro porque o outro tem em casa essa atenção familiar que a gente sabe que querendo ou não faz muita falta [...]. Cada ano temos que aprender mais e mais e, principalmente, quando tem uma criança dessa aí que você tem pesquisar mais e buscar mais. Se caso acontecer alguma coisa, como é que vai agir em certas situações. A gente sempre está ali buscando e aprendendo para lidar com certas situações [...]. (Professora Rosa).

Mais uma vez, a referência ao ambiente de acolhimento emerge nos relatos das professoras. Para Freire (2005, p.79), o "[...] professor não deve ser apenas um transmissor do conhecimento, ele deve buscar através do diálogo o que os alunos trazem consigo em sua bagagem social e cultural [...]". A escuta é uma ferramenta importante desse processo, pois incentiva o(a)aluno(a) a discorrer sobre sua história e suas vivências. Nesse sentido, a professora Rosa pontuou ainda o fato das crianças serem da Instituição de Acolhimento. Para a docente, o acolhimento deve ser igual para que esse(a) aluno(a) não se sinta diferente em relação aos demais. Considerou, ainda, a necessidade do(a)professor(a) se apropriar de conhecimentos específicos acerca da temática violência, o que demanda uma busca por conhecimentos que possibilitem ao professor a transformação de sua prática. Esse conhecimento do contexto e do(a) aluno(a) compõe os trechos seguintes da narrativa das professoras:

> [...] Em relação ao aluno [...] no ano que vem se ele continuar comigo ou se for para outra colega, eu vou relatar para outra colega, pois, é importante essa comunicação. Irei falar com meus colegas como é a situação dele. Porque eles já vão compreender, porque quando ela relatou a situação do aluno naquele momento [...] se ele tivesse aqui queria muito abraçar ele e foi aquele sentimento de mãe. Por isso que, muitas vezes, a sociedade vê a professora não como profissional, mas como essa questão materna. Então, eu queria assim, voltar no tempo e ter um contato mais próximo com ele para dar mais afeto a ele porque ele precisa. Eu demonstrava, mas não da forma que depois que eu conhecer a história eu creio que eu vou contribuir mais até ele ir para outra professora. Ele indo para outra escola, apesar de que ele já passou por outras professoras, ele não tinha passado por mim ainda, eu não conhecia. Então, tenho vontade abraçar e dizer que pode contar comigo. Ele

> fica nervoso por falta do pai porque sofreu a violência. Aí ele quer fugir para ficar perto do pai. (Professora Tulipa).

O trecho danarrativa da professora Tulipa apresentou dois argumentos importantes:a) a comunicação entre o(a) professor(a)e seus pares para compartilhar informações do(a) aluno(a). Vale pontuar que a professora pode fazer uso do relatório para repassar informações nescessárias para compreensão do histórico desse aluno(a); b) o estado emocional do(a) professor(a). Sua fala é carregada de emoções e sentimentos para além da docência. Expõea afeição de uma relação maternal como tentativa de aproximação do aluno. São emoções que vão surgindo a partir das experiências e vivências.

Outro ponto significado foi o processo formativo.Segundo Libâneo (2008, p. 27), "[...] a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórica, científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino [...]". Nesse sentido, a formação profissional deve ser viabilizada tanto no aspecto do conhecimento quanto no aspecto pedagógico. Nesse contexto, a professora Margarida relatou que:

> [...] A gente não se sente preparada. A gente acaba fazendo a nossa parte, com o conhecimento mesmo do dia a dia. Como profissional a gente não é peparada. Porque nós não somos preparados nem psicologicamente nem profissionalmente para atender essas crianças. Não sou preparada Não somos preparadas, não temos cursos. E, às vezes, você chega na sala em uma situação dessa. E aí a gente pensa: E agora? Como vai ser? A gente precisa fazer alguma coisa, precisamos trabalhar. A gente sem experiência e sem curso preparatório, nem psicológico nem nada. A gente acaba se apegando no convívio da família e do nossoconhecimento e nosso profissionalismo [...]. (Professora Margarida).

A professora Margarida salientou em sua fala que não se sente preparada para identificar se a criança está sendo vítima de uma violência. Afirmou que seu conhecimento é baseado em conhecimento do cotidiano,construído ao londo da sua trajetória de vida e com senso de profissionalismo. Nesse aspecto,Libâneo (2004)enfatiza a importância do(a)professor(a) na compreensão do seu próprio pensamento e da reflexão crítica sobre sua prática, bem como no aprimoramento do seu modo de agir, do seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação. Diante desse contexto, acrescentamos também o relato da professora Tulipa:

> [...] Não existe uma formação específica para lidar com essa situação. Então, a agente precisa estar buscando. Por isso é importante a comunicação; o

> professor saber para ele estar buscando estratégias para melhorar a vida daquela criança que já sofre tanto por diversas situações. Mas, de qualquer forma, como a gente não sabe quando vai receber, eu penso que poderia existir pelo menos uma conversa e que esse assunto seja mais divulgado. Parece que não existe esse tipo de situação nas nossas escolas, mas, existe. Porque a gente trabalha com essa questão da violência para que a criança se sinta a vontade para nos relatar. A gente prepara vídeo, aquele videozinho de internet mostrando. Ai, a gente fala se estiver sofrendo alguma situação dessa chamar alguém. Às vezes até de abuso sexual e de violência doméstica. Mas, não é tudo que a gente busca. Eu penso que eles como Secretaria de Educação ou Órgão maior, poderia ter uma momento para conversar sobre esse assunto para a gente se inteirar mais no assunto; para ter mais conhecimento para lidar com a situação [...]. (Professora Tulipa).

A partir do trecho da narrativa da professora Tulipa, observa-se três sinalizadores:1) a falta de formação específica em relação à violência;2) a apropriação do conhecimento acerca da violência; e3)a importância da divulgação dessa temática para os professores, os quais não se sentem preparados para lidar com a situação vivenciada pelo aluno em sala de aula.Sendo assim, esses sinalizadores formam um movimento que tem como base indicadores subjetivos do(a) professor(a), como emergido na fala da professor Rosa:

> [...] Sempre procuro aprender aquilo que não conheçoporque nós, professores, temos que estar aberto a cada dia para aprender mais. E não achar que aprendeu tudo e sim estar aberto para novas aprendizagens. Porque sabemos que no mundo que vivemos infelizmente estão chegando crianças cada vez mais com problemas no nosso quadro escolar. Então, temos que saber lidar com essas situações, temos que estar preparados para cada situação em sala de aula, com a família ou com a Instituição de Acolhimento [...]. (Professora Rosa).

Desse modo, entende-se que cada professor contrói sua subjetividade e, assim, constitui um sentido para sua prática, como no relato da professora Tulipa:“[...] Parece que não existe esse tipo de situação nas nossas escolas, mais, existe. Porque a gente trabalha com essa questão da violência para que a criança se sinta a vontade para nos relatar [...]” (Entrevista, 15/12/21).Para Basso (1998),

> [...] Procuramos mostrar que a articulação dialética entre as condições subjetivas e as condições objetivas, expressa pelas categorias significado e sentido, apresenta-se como um caminho para a compreensão do trabalho docente. Essa compreensão pode permitir o delineamento de possíveis intervenções, visando a reformulação da prática do professor e de sua formação inicial e continuada [...]. (BASSO, 1998, p. 6).

A formação e a apropriação do conhecimento, segundo as professoras, contribuem para a prática docente e também proporcionam o aprender novas estratégias no auxílio em sala de aula, aos/àsalunos/as vitimados/as:

> [...] Pode ajudar e muito, a criança que tenho na sala de aula que sofreu violência doméstica. É uma situação muito triste, para ela e para as irmãs dela. Foi uma situação complicada, porém, com ajuda de pessoas como psicólogos da Casa de Acolhimento e da escola. A criança vai conseguindo se adaptar a novas realidades. Mesmo, que não estejam no âmbito familiar, mas que ela se sinta acolhida por outras pessoas. E a escola é uma que acolhe desde a direção até a portaria [...].(Professora Rosa).

Emergiu, também, uma compreensão da necessidade de um trabalho coletivo, destacando a importância de uma equipe multidisciplinar na escola, principalmente de uma psicóloga, já que os/as professores/as podem até identificar sinais de uma possível violência, mas não os/as competem a tomada dessas ações. Contudo, percebeu-se que a escola e os/as professores/as podem ser parceiros/as no combate à violência doméstica. Destarte, é perceptível que, em relação às vivências pedagógicas, há uma configuração entre Escola x Professor x Aluno x Unidade de Acolhimento:

> [...] Eu acredito que tem que ser uma relação muito próxima. E uma relação de muita troca, nesse sentido, eu senti um pouco de falta. Eu não tive contato com a Unidade de Acolhimento. A Unidade veio até a escola procurar a direção. A coordenação conversou, dialogou. Ótimo! Mas, comigo enquanto professora até o momento, não. Mas, quando o aluno estava estudando eu não tive contato com eles. Assim... Eles vieram na escola no turno que não trabalho. Eles conversaram, talvez pelas informações que eles pediram: a frequência do aluno em relação às atividades que eram passadas. Talvez, as informações que eles pediram, eles conseguiram essas informações e não achou nescessário o retorno para conversar comigo. Porque a minha carderneta é sempre atualizada eu sempre busco constar nela todas as observações. Então, talvez aqui eu não queira julgar e dizer que foi isso, porque eu não posso afirmar. Eles tiveram essas informações, talvez, satisfatórias e não retornaram para falar comigo. Porque foi informado a eles que eu estava na escola no período da tarde, até o momento nós estamos em atividade eu não fui procurada pela Unidade de Acolhimento [...]. (Professora Girassol).

Conhecer a condição do(a)aluno(a) vitimado(a) é um dado importante para os/asprofessores/as, considerando que o processo de comunicação é indispensável para as relações interpessoais. O argumento (não ter contato direto com a representante da Unidade de Acolhimento) foi, segundo a professora Girassol, impedimento para conhecer o(a)aluno(a) e sua situação, no contexto da sala de aula. Vale salientar que o(a)professor(a) também tem

autonomia para solicitar a presença do representante da Instituição. Essas são pontuações relevantes que podem fazer diferença no desenvolvimento pegagógico dessa criança no contexto escolar. Nesse sentido, a professora Tulipa também questionou a sua responsabilidade nessa relação:

> [...]Poderia ter tentado conhecer melhor, pelo menos naquele momento que ele chegou. Mas, como só ouvia falar assim: Aquele menino e tal. Eu disse: Meu Deus! Ele sempre quetinho. Vinha poucas vezes e quando vinha o segurança ficava esperando. Essa relação comigo eu achei que poderia ter contribuído. E a menina do Acolhimento sempre vinha e conversava com a diretora da escola. Ela não conversava comigo. Então, eu achei que faltou, mais assim, poderia ter sido melhor quando ele chegou. Falha minha, porque não estou me insentando. Eu poderia ter perguntado a diretora. Eu fui e perguntei a diretora: como é esse aluno? Ela disse aquele menino e tal. Mas eu poderia ter investigado melhor [...]. A menina do Acolhimento veio saber o resultado. Não tive contato. Mas, também vejo minha falha. Porque se eu tivesse insistido, talvez, ela teria vindo conversar comigo [...] Então, houve uma falha minha que não procurei. E também deles. Eles procuravam a diretora, mais nunca conversava comigo. Somente no último dia de aula [...]. (Professora Tulipa).

Na sequência, a professora salientou,ainda, que:

> [...] A importância dessa comunicação é essencialporque quando você tem esse contato, você conhece a história da criança. Aqui na pasta dele tem, mas é uma descrição, um relato que o pai não poderia pegar. Mas essa coisa administrativa e nada de ir falando porque é sigiloso. Mas, eu precisava saber alguma coisa. Se tivesse escrito como ele era e qual a situação que ele estava vivendo. Eu acredito que a Casa de Acolhimento, a escola, o professor e a direção deve ter esse diálogo permanente para que a criança cresça tanto na questão de se sentir acolhida quantona questão da aprendizagem. Tem tudo a ver com a questão da afetividade, de acolhimento, principalmente com a criança que sofre violência dentro de casa [...]. (Professora Tulipa).

Além da preocupaçãoem relação ao(a) aluno(a) vitimado(a), a professora percebeu a importância da atuação do(a) professor(a)para com esse(a)aluno(a) da Instituição de Acolhimento, principalmente por não ter acesso às informações do(a)mesmo(a). Na sua compreensão, não houve uma inclusão do(a)professor(a) no processo de inserção do(a)aluno(a) na escola. Mesmo com uma prática sigilosa, aqual é garatida para esse aluno(a) vitimado(a), no trecho da narrativa, observamos uma percepção da importância do relatório do(a)aluno(a), pois nele constam as informações da sua história. Entretanto, esse relatório, segundo a professora Tulipa, não continha informações nescessárias para conhecer a realidade

desse(a) aluno(a). Diante desse contexto, pontuamos que o desenvolvimento pedagógico deste(a) depende, também, dessa comunicação.

No entanto, essa realidade diferiu para as professoras Margarida e Orquídea:

> [...] A gente tem uma boa relação, eles passam tudo para a gente. Sempre quando a gente precisou ter essa comunicação a gente sempre tinha. Tinha alguém que estava. A gente ligava ou a pessoa vinha. A escola está informada do que aconteceu com essa criança que está sendo tratada e se tem alguma mudança de comportamento. A gente também procurava verificar como estava a situação da criança em relação à instituição e a família. Se tiver alguma mudança ou não teve. Isso é muito importante. Essa comunicação, pois, se houver alguma necessidade com o comportamento da criança, a gente também vai saber o que está acontecendo e procurar resolver da melhor maneira possível, tanto com a criança como a Instituição, principalmente com a criança que é prioridade dagente [...]. (Professora Margarida).
>
> [...] Eu acho muito importante a gente ter esse contato. Eu conversava com o pessoal representante do Acolhimento que passou sobre a vida da criança o que aconteceu. Apesar de que eu já estava por dentro. É algo que todos acabaram sabendo. Tem que ter essa parceria, professor, escola e Casa de Acolhimento. Porque tudo é emprol da criança, porque se você tem esse contato com a Casa de Acolhimento, você fica por dentro e se preparamais, para saber quais as dificuldades, para saber lidar melhor e criar situções problemas dentro do contexto escolar para que a criança tenha um bom desenvolvimento e venha a aprender. Eu acho que conhecer a vida da criança é muito importante, não que você vai tratar com diferença em sala de aula, mas você vai ter um olhar do problema em geral para trazer uma forma de soluções que possa melhorar o psicológico daquela criança [...]. (Professora Orquídea).

A fala da professora Margarida sinalizou os resultados da comunição entre escola x professor x aluno x Instuição de Acolhimento. Sendo assim, para o(a) professor(a) reconhecer a realidade desse aluno, há a necessidade de um diálogo entre os pares. Nessa pespectiva, a fala da professora Orquídea apresentouquestões importantes: a primeira em relação à comunicação, ou seja, a professora ressalva que a parceria entre as Instiuições possibilita relações que sobrepõe o desenvolvimento desse(a) aluno(a); a segunda,conhecer o contexto desse(a) aluno(a)e, assim, analisar, de forma significativa, os métodos para auxiliá-lo(a) aluno(a) no ambiente escolar.

> [...] Ultimamente se fala muito da parceria da família e da escola. E as meninas da Casa de Acolhimento são bem receptivas. Elas vêm conversar com a gente. Elas são bem cuidadosas com os alunos, tem a preocupação de vir até a escola ver o que está acontecendo. A parceria com ela é muito grande. A gente precisa dessa parceria família e escola independente de onde que as crianças estejam porque a gente vê que os pais estão deixando a

> responsabilidade deles para cima da gente professor. Você tem que fazer o papel de pai e de professor na escola. Então, quando a gente se vê nessa situação, essa situação fica mais difícil porque você é professor. Você que ensina em sala de aula. É você que passa uma atividade para casa para os pais ajudarem na atividade em casa e você não tem devolutiva. Do jeito que o menino saiu da atividade em sala de aula, ele volta do mesmo jeito. E a mãe que não pode porque está fazendo faxina ou está com o celular na mão. A gente tem que ter essa preocupação com eles. Mas infelizmente, a gente coloca isso com muita tristeza quando os pais fazem esse papel. Ele não está ali para fazer o papel de professor porque fazemos esse papel de professor. Eles estão deixando essa responsabilidade de pai para professor, para estar cobrando. Mas, não é bem assim, quando a escola trabalha em parceria com os pais, os alunos desenvolvem mais [...]. (Professora Rosa).

A parceria entre escola e Instiuição de Acolhimento deve ser, conforme relato da professora Rosa, contínua, fortalecendo, assim, o vínculo que viabiliza o desenvolvimento educacional do(a)aluno(a). Além dessa parceria, há um comprometimento, também, para a relação do(a)professor(a) com a família, tendo em vistaadificuldade do acompanhamento desta, principalmente no desenvolvimento das atividades escolares, pois muitos pais e mães nescessitam trabalhar parao sustento de suas famílias e, consequentemente, não podem acompanharos filhos na vida escolar. Fato que também não deve ser aceito.Contudo, ainsatisfação em assumir responsabilidades, que são direcionadas à família,foi identificada nos relatosda docente.

Outro elemento significado pelas professoras foi o(a) aluno(a) ter consciência acerca da violência e, assim, poder sinalizar, denunciar. O conhecimento da violência se apresentou nas seguintes narrativas:

> [...] Muitas crianças não tem essa consciência de que estão sofrendo abusos, porque, jáestão no contexto familiar dela, ela foi criada naquilo. Ela não passa para outras pessoas o que está sofrend porque ela acha normal, sendo que não é. Por issso que hoje nas escolas temos palestras, tem musiquinhas, teatros e muitos livros que falam dos direitos e deveres das crianças. Orientamos sobre o não permitir que ninguém toque no corpo da criança. É importante que a mãe e o professor orientem que ninguém pode tocar. Quando é ninguém, é ninguém mesmo, porque infelizmente essas violências estão no contexto famíliar e acontece com o mais próximo: o tio, o pai, o padrasto, um primo, um amigo[...]. Então, você tem que ter esse cuidado. São coisas que você acha que não tem nada aver. É só um amigo, uma casa, só uma atividade. Então, você tem que ter esse olhar que não é só um amigo, só uma casa. Você não sabe o contexto familiar daquela família. Então, a violência pode ser sofrida até na casa de alguém conhecido.Vejo a importância de nós, professores, instruirmos nossas crianças desde pequenas em não permitr que toquem no seu corpo porque seu corpo é sagrado. O seu corpo é seu! [...] (Professora Orquídea).

No relato da professoraOrquídea,identificou-se três considerações essenciais para essa conscientização/conhecimento: 1) as crianças que estão inseridas nociclo de violência–muitas delas crianças, acreditam que é nomal esse abuso. Isso ocorre, muitas vezes, por falta de informação. Contudo, resssalta-se que o “não entedimento” não é algo exato,ou seja, há uma demanda de crianças que compreendem o contexto em que estão inseridas, como afirmado por Nascimento (2011) acerca do conhecimento de si. A consciência da criança em ser vítima da violência é uma condição que demanda conhecimento e apoio dos profissionais qualificados para auxiliarem esses alunos/as de forma significativa. Nesse sentido, aprofessora Orquídea ressaltou a relevância das informações, por meio das palestras e atividades lúdicas; 2) arelação da criança com o abusabor– conquistando a confiança muitos abusadores são pessoas quese apropriam dessa vinculaçãocom os responsáveispela criança (acrescentou-se também uma relação de confiança com as próprias crianças) para coagir e violentá-las. Salienta-se que a violência doméstica pode ocorrer no espaço familiar ou em outros ambientes sociais; 3) a prática pedagógica pode ser utlizada de forma significativa no contexto escolar.Essa prática configura-se como açãoafirmativa que favorecem a contrução do processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, pode provocarmudanças na forma de pensar e agir para com a corporeidade e a ação de violência.

Diante do exposto, percebe-se como essas ações pedagógicas tornam-se uma ferramenta eficaz para auxiliar os/as alunos/as em todas as suas dimensões desenvolvimentais. Essa é uma busca que transcende, muitas vezes, o papel do(a)professor (a):

> [...] Eu tinha uma aluna em sala de aula, ela passava mais ou menos por isso. Ela falava: “professora é bom ser professor?” Eu respondia: “Menina, o professor sofre tanto!” A aluna falava: “Mas acho muito legal vir para frente e falar com os alunos e ensinar”. Então, na nossa época todo mundo queria ser professor e agora não mais porque quase ninguém quer ser professor. Então, quando vê um aluno se espelhar em você por ações que você faz em sala de aula e que faz diferença na vida dele é muito bom. Nos tempos de hoje um aluno querer ser professor é muito difícil. Ninguém mais quer ser professor, pois, é uma profissão muito árdua. Ser um professor hoje em dia é muito difícil. Aí tem pessoas que falam: “Se eu morrer e viver não quero ser mais professor”. Mentira! Quer ser, porque quando você é professor, sabe aquilo ali é por amor, você se doa na sala de aula. Vou colocar uma situação: a gente vivenciou na festinha dos dias das crianças e você faz o possível para tornar aquele ambiente melhor. Enfeita aquilo para ver o olhar da criança e compra o que não pode e paga no cartão porque comprou muito para ver o olhar deles. Tem muitas crianças ali que nunca teve festinha dos dias das crianças e nunca recebeu um presente. Não é para nós. É para as crianças. Eu falo: “se eu morrer e viver de novo eu quero ser professora porque eu não me vejo em outra profissão”. Então, é muito bom ver o aluno se espelhar em você, para querer ser e querer fazer suas práticas na sala de

> aula. E quando você faz por amor e por amor o aluno sente isso. (Professora Rosa).

Na fala da professora Rosa, identificou-se duas situações: 1) a influência do ser professor para seus/suas alunos(as)–o(a)professor(a) influencia positivamente no processo de construção de traços subjetivos. Isto porque, em um processo de internalização, o(a)aluno(a) vai ressignificando o conhecimento, o que torna o desenvolvimento de cada sujeito sempre um fenômeno original (TACCA; BRANCO, 2008). Esse fenômeno configura-se como a subjetividade do sujeito. Segundo Leontiev (1978), a subjetividade refere-se ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo ocorrendo de tal forma, que esse pertencimento torna-se único e singular. Assim, frisa-se a importância de compreender a subjetividade de cada aluno (a), inclusive do(a)aluno(a) vitimado(a), pois são contextos sociais diversificados. Portanto, o papel do(a) professor(a),diante do(a)aluno(a) vitimado(a), é de suma importância para garantir um acolhimento que respeite as diferenças e a subjetivade dos sujeitos;2) a sensibilidade da professora, diante da realidade social em que seus alunos(as)estavam inseridos(as), apresentando empatia, criando laços afetivos, possibilitando para os(as)mesmos(as), momentos que podem ressignificar sua vida.

Dessa forma, mesmo não tendo o conhecimento da situação/condição do(a)aluno(a), o(a)professor(a), mediante sua relação com ele(a), consegue identificar resquícios da consequência do provável abuso sofrido. Nesse sentido, a professora Girassol apresentou o seguinte relato: “[...] foi uma postura de acolhimento. Porque eu percebia que a criança ela era sempre alterada na sala. Tudo dela era eu vou bater. Eu vou matar. Tem que matar [...]”. (Professora Girassol).

A alteração do comportamento em sala de aula, principamente o modo agressivo, como no caso do aluno da professora Girassol, estava ligada à violência doméstica. Salienta-se que o comportamento da criança é singular, ou seja, cada criança reage e manifesta-se de uma forma, frente à violência vivenciada em casa. Isso representa a vivência como unidade indivisível: constituída pelas particularidades e pelo meio (VIGOTSKI, 2010). É necessário estar atento para perceber sinais e não banalizar a violência que a criança sofre/está sofrendo (ARAUJO *et al.*, 2014). Dessa forma, observa-se que a postura da professora, diante do comportamento indiferente do aluno, fez toda a diferença na identificação do impacto da violência.

Assim sendo, a escola, como Instituição, deveria/deve possibilitar mecanismos para identificação e encaminhamento de suspeitas de maus-tratos para o Conselho Tutelar. A

relação da Escola com o Conselho é uma forma de garantia, também, da dignidade das crianças e adolescentes. Logo, a parceria deve ser contínua, como afirma Icassatti (2010, p. 69): "[...] a escola e o CT são dois parceiros imprescindíveis, se não os principais responsáveis pela inclusão social de crianças e adolescentes, objetivando uma sociedade para todos [...]". Essa união deve envolver também a família, visto que é o ambiente onde, muitas vezes, ocorre a violência (ASSIS; FERREIRA, 2012). Um ambiente familiar agressivo e com disfunção pode favorecer situações de coação social, ambiguidades, conflitos que podem gerar episódios de violência doméstica. Ante o exposto, a professora Girassol fez a seguinte consideração:

> [...] Agente buscou conversar com a família. Não somente eu como a coordenação, a direção da escola buscamos saber de fato o que estava acontecendo com essa criança. Não foi nescessário acionar o Conselho Tutelar, porque a gente observou que houve uma mudança de postura. Mas, a gente percebia um aluno agressivo verbalmente e fisicamente [...]. (Professora Girassol).

Para a professora, o posicionamento da escola em investigar e dialogar com a familia, afim de compreender as mudanças de comportamento do aluno no espaço escolar, foi uma prática adotada. Segundo Maia *et al.* (2018):

> [...] Considerando que crianças e adolescentes passam a maior parte de seus dias na escola e na creche, estes são espaços privilegiados para prevenção ou interrupção do ciclo da violência. As professoras diariamente têm contato por horas seguidas com os seus alunos e alunas, o que lhes possibilita perceber mudanças no comportamento e adotar procedimentos de proteção [...]. (MAIA *et al.*, 2018, p. 33).

Sendo assim, a relação escola e família configurou-se em uma parceria que pode reafirmar os diretos das crianças e dos adolescentes. Em relação ao Conselho Tutelar, ressoou na fala em torno das dificuldades da atuação deste em garantir os direitos. São dificuldades que envolvem denúncias, visto que muitas famílias tentam inibir os professores e gestores escolares, por meio de agressões verbais ou até mesmo físicas para retrair as possíveis denúncias (SILVA, 2019). As denúncias são importantes para garantir a essas crianças, que tiveram seus direitos violados, uma nova oportunidade de romper com essas violências.

Dada as significações emergidas da prática pedagógica, a partir das narrativas das professoras, tanto do(a) aluno(a) vítima de violência doméstica, inserido no contexto escolar, quanto da própria prática dessas professoras, pudemos desenhar algumas considerações dessa

vivência. As marcas da atuação e da inserção do(a) aluno(a) permearam as compreensões sobre o que é a violência, quem é esse(a) aluno(a), qual a relação vivenciada pelas professoras, como atuar, o que lhes compete e o que não. Foram ressonâncias que convergiram em uma condição/situação que foi a de pensar no como fazer. Mas, nesse movimento, as narrativas indicaram a necessidade de preocuparmo-nos mais ainda no como fazer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação analisou, a partir da prática pedagógica de docentes da Educação Básica do município de Itapetinga-BA, as significações construídas na relação entre professor(a) e aluno(a) vítima de violência doméstica, inserido no contexto escolar. Durante o percurso da investigação, a citação de Albert Einstein: "[...] O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim, por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer [...]" fez-se presente nas impressões que ressoaram das narrativas e culminaram nas indagações: Como fazer para lidar com a violência? Como fazer para lidar com esse aluno?

Sabe-se que a violência é uma problemática social, enraizada na sociedade, e chegou à escola através de nossas crianças e adolescentes, os quais são/estão constantemente acometidos por abusos e maus-tratos. A escola foi percebida como parceira na prevenção e orientação acerca da violência doméstica, no entanto, os profissionais inseridos no âmbito escolar necessitam de uma preparação/formação para acolher os/as alunos/as, independentemente se vitimado(a) ou não. O espaço escolar é constituído também pela diversidade cultural e social. Assim, o respeito para com os diferentes é indispensável para embasar uma educação reflexiva e emancipadora. Portanto, para que essa pareceria seja efetiva, faz-se necessária a formação continuada desses profissionais.

Considerando os resultados extraídos, pontuou-se um elemento importante que emergiu das narrativas: a dificuldade em identificar, notificar e encaminhar os possíveis casos de violência doméstica, como ação de enfrentamento. Essas ações, muitas vezes, podem auxiliar os/as alunos/as vitimados/as a romper com o ciclo da violência. Contudo, salienta-se que os/as professores/as são acarretado/as de inúmeras responsabilidades, várias sobrecargas, como salas superlotadas, conhecimento e acesso a uma formação que permita a tomada de ações/intervenções que transitam no universo da violência.

Em relação à prática pedagógica, identificou-se, no presente estudo, que as professoras apresentaram significações acerca da sua prática em relação ao(à)aluno(a)vitimado(a). Compreenderam que essas ações também podem auxiliar os/as alunos/as no processo de ensino e aprendizagem. Foi possível visualizar situações em que as professoras compreenderam o sentido da sua prática e, assim, se inquietaram na busca de como intervir para melhoria/estimulação/transformação na sua relação com o(a)aluno(a) e deste com a construção do conhecimento. Salienta-se que, por meio da prática pedagógica, o professor(a) poderá desenvolver ações que possibilitem a identificação das possíveis violações.

Dessa forma, este estudo revelou também as significações construídas pelas professoras em relação ao(à) aluno(a)vitimado(a). Aliás, essa significação, construídas nas/através das relações sociais, permite/permitiu às professoras compreender o(a) aluno(a) vitimado(a). Assim, essa relação é fundamental para construir laços afetivos e para o estabelecimento da confiança, e também como subsídio para o(a)aluno(a) vitimado(a) construir o aprendizado de forma significativa. Sabe-se que é por meio de uma vinculação afetiva positiva que o(a) aluno(a) poderá denunciar os possíveis casos de violência. Lembrando que os profissionais da educação devem acionar, de imediato, os responsáveis legais para investigar essas possíveis violações. Vale salientar que o Conselho Tutelar deve ser parceiro da escola, pois tem como função zelar pela integridade das crianças e adolescentes. Nesse processo de parcerias, ressalta-se a relevância da comunicação entre a Escola, Professor(a) e Unidade de Acolhimento. Contudo, constatou-se, na narrativa das professoras, um impasse no acesso às informações que chegam à escola, emitidas pela Unidade de Acolhimento e as professoras, informações essas imprescindíveis para compreensão do desenvolvimento do(a) aluno(a).

Por fim, conclui-se que a relação entre professor(a) e aluno(a) vítima de violência doméstica é de suma importância para garantir o mínimo de integridade para esses indivíduos que tiveram seus direitos violados. A sociedade, a escola, a família, observadores dessa situação/condição que faz parte da realidade de muitas crianças e adolescentes, devem buscar/encontrar meios que viabilizem a mudança desse cenário com personagens vulneráveis e que precisam e necessitam de cuidados humanizados.

Nesse contexto, pontua-se também a parceria da escola com as equipes da rede de proteção (Psicólogo, Assistente Social, entre outros) no auxílio ao(à)aluno(a) vitimado(a) e na superação dos impactos oriundos da situação vivenciada. Desse modo, conclui-se que a responsabilidade de “cuidar” da integridade das nossas crianças é de todos os envolvidos, e que o “confiar ou desconfiar” podem fazer toda a diferença no enfrentamento da violência e na denúncia dos abusadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. Ser Professor: um diálogo com Henri Wallon**.** *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ALMEIDA, S.F. C; SANTOS; M,C.A. B; ROSSI, T. M. F. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. **Psicologia**: **Teoria e Pesquisa**,v. 22, n. 3, pp. 277-286,Set-Dez. 2006.

ALMEIDA, T. M. C; PENSO, M. A; COSTA. L. F. Abuso sexual infantil masculino: o gênero configura o sofrimento e o destino? **Estilosclin**. v.14, n.26, São Paulo, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000100004. Acesso em: 10 maio 2022.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ARAUJO. P. V; FERREIRA, C.L. L; PEREIRA, A. D.; RANGEL. R, F. Espaço Escolar: O professor frente à problemática da criança em situação de violência. **Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped.,** v.14, n.2, p 129-37, 2014. Disponível em: https://journal.sobep.org.br/wp-content/uploads/articles_xml/2238-202X-sobep-14-02-0129/2238-202X-sobep-14-02-0129.x19092.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

ASSIS, F. R. E. R.; FERREIRA, E. B. Repercussões da **violência doméstica contra crianças e adolescentes**. 2012. Disponível em:http://adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=316. Acesso em: 03 jan. 2023.

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V, N. (org.) **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo. Editorial, 1995.

AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N.A. **A Violência Doméstica na Infância e na Adolescência**. São Paulo: Robe, 1995.

AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N. **Infância e Violência Fatal em Família**. São Paulo: Iglu, 1998.

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V, N. (org.) **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. N. de A. (org.). Violência doméstica contra crianças e adolescentes: um cenário em desconstrução. *In*: BRASIL. **Fundo das Nações Unidas para a Infância, Direitos negados**: A violência contra a criança e o adolescente no Brasil. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2006. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_01.pdf . Acesso em: 01 set. 2022.

BARBOSA, I. G. Prática pedagógica na educação infantil. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Educação,2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/329-1.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

BENJAMIN, W. **O narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. São Paulo: Brasiliense, 1993.p.197-221.

BITTAR, D. B.; NAKANO, A. M. S. Violência intrafamiliar: análise da história de vida de mães agressoras e tóxico dependentes no contexto da família de origem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 20, n 1, enero-marzo, 2011, pp. 17-24. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/714/71419103002.pdf . Acesso em: 23 jan. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e os métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2023

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: 16 jul. 1990. Disponível em**:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Lei 14.154 de 26 de maio de2021.Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: 27 maio 2021. Disponível em**:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14154.htm.Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência Intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_intrafamiliar_cab8.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas**: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília: CNAS, Conanda, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: 4 ago. 2009 Disponível em**:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007- 2010/2009/Lei/L12010.htm. 2009. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: 9 mar. 2016. Disponível em**:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm.Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF: 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935 .htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Código Penal.** Decreto-Lei nº 2.848, de 7.12.1940, atualizado e acompanhado de legislação complementar, também atualizada de súmulas e de índices**.** 38. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social:** Teoria e ejercicios**.**7. ed. rev. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRAUNER, M. C. C.; CARLOS, P. P.A violência intrafamiliar sob a perspectiva dos Direitos Humanos. *In*: MALUSSCHKE, G; BUCHER- MALUSSCHKE, J; BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

BRINGIOTTI, M. L. **La escuelaantlosninõs maltratados**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2000.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. *In*: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G.; FINI, L. D. T. (org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARDIA, N.A Violência Urbana e a Escola. **Contemporaneidade e Educação**, v. 2, n. 2, pp. 26-69, 1997.

CARLOS, D. M.; FERRIANI, M. das G. C.; SILVA, M. A. I.; ARONE, K. M. B. A reintegração de crianças e adolescentes institucionalizados vítimas de violência doméstica no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 10, n. 2, 2009, Goiânia, Goiás. DOI: 10.5216/ree.v10i2.8030. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fen/article/view/8030. Acesso em: 7 jun. 2023.

CASTRO, J. V.B. **Relação da violência doméstica com o aproveitamento escolar:** percepções entre crianças e adolescentes, de uma escola municipal na cidade de Campina Grande – Paraíba. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) –Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2017. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/ 10437/8010/Juliana%20Valeska%20-%20Dissertação%20FINAL.pdf?sequence=1. Acesso em: 15jul. 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO. G.E.P.**A prática pedagógica do professor mediador e a motivação no processo de ensino e aprendizagem.** Autores Associados, 2018. Disponível em: https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-pratica-pedagogica-do-professor-mediador-e-a-motivacao-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PICOLOGIA. **Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias:** referências para a atuação do psicólogo / Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2009. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/10/CREPOP_Servico_Exploracao_Sexual.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

CONCEIÇÃO, E.F.V; SIQUEIRA. L. B;ZUCOLOTTO. M. P. R. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. **Research, SocietyandDevelopment**, Universidade Federal de Itajubá, v. 8, n. 7, pp. 01-14, 2019.Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5606/560662198030/html/.Acesso em: 02 jan. 2022.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos.10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA. M.S. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**: um estudo realizado no CREAS- Regional de Fortaleza. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Centro de Ensino Superior do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em:https://www.faculdadescearenses.edu.br/biblioteca/TCC/CSS/VIOLENCIA%20DOMESTICA%20CONTRA%20CRIANCAS%20E%20ADOLESCENTES%20UM%20ESTUDO%20REALIZADO%20NO%20CREAS%20REGIONAL%20DE%20FORTALEZA.pdf. Acesso em: 28 nov.2022.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa,** v. 27, n. 1, pp.163-193, 2001.

DESLANDES, S.F. A Atenção a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica: análise de um serviço. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 10,pp.177-187, 1994.

DORNELLES, J. R. W. Estatuto da Criança e do adolescente: estudos sócio-jurídicos. *In*: PEREIRA, T. da S. **Direitos humanos e infância no Brasil hoje**. Rio de Janeiro: Renovar, 1992, p. 117-131.

DEVANARAYANA, N. M; RAJINDRAJITH, S.; PERERA. M, S; NISHANTHANIE, S. W.;KARUNANAYAKE, A.; BENNINGA, A. M. Associationbetweenfunctional gastrointestinal diseasesandexposureto abuse in teenagers. **J TropPediatr**., v. 60, n. 5, pp.386-92, 2014. doi: 10.1093/tropej/fmu035.

ELSEN, I; PRÓSPERO, E. N. S.;SANCHES,E. N.;FLORIANOC, J.;SGROTT, B.C. Escola: Um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes. **Psicol. Argum**., Curitiba, v. 29, n. 66, p. 303-314, jul./set. 2011.

EMILIANO. J. M; TOMÁS. D, N. Vigotski: A Relação entre Afetividade, Desenvolvimento e Aprendizagem e suas Implicações na Prática Docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2,n. 1, pp.59-72, 2015. Disponível em: https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos Cedes**. Campinas, v.24, n. 62, p.64- 81, abril/2004

FARIAS, J. P. **A didática e a prática escolar:** abordagens e objeto. 2019. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Campus Universitário de Abaetetuba, Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará,2019.

FERREIRA, K. M.M. O mau-trato infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização. *In*: SILVA, Lygia Maria Pereira. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Recife: EDUPE, 2002.p. 17-39.

FERREIRA, N. S. A.As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.**Educação& Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272. Ago. 2002. Disponível em:https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jul. 2021.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FONSECA, M. T. N. M.**Violência doméstica e exploração sexual contra crianças e adolescentes**. Belo Horizonte: COMDICA, 2000.

FOLHA, F. B. **A Importância da Prática Pedagógica em Valores da Educação Infantil**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2023. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5074/1/2013_FabianeBatistaFolha.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FURNISS, T. **Abuso sexual da criança:** uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.**Rev. Bras. Estud. Pedagog**., Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is. Acesso em: 13 jan. 2023.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE**.** P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE**.** P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a quem gosta de ensinar. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**.43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURNISS, T. **Abuso Sexual da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

GARCIA, M.B. **Um sistema de garantia de Direitos- Fundamentação**. Sistema de garantia de direitos. Um Caminho para proteção integral. Recife: Centro Dom Helder Câmara de Estudo Ação Social/CENDHEC, 1999, p.93-110.

GASPARIN, J. L.**Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GRACIANI, M. S. S.A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência. *In*: RAMOS, Marcos Fadaneli; ROMAN, Artur. **Educadores Sociais**: a Importância da formação na implementação de tecnologias sociais. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2001.

GUERRA, V. N. A. **Violência de Pais contra Filhos**: a tragédia revisitada. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GUERRA, V. N. de A.; AZEVEDO, M. A. **Infância e violência doméstica**. São Paulo: Cortez,2000.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, H.S.G. **Infância e Violência no Brasil**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2003.

GONÇALVES, E.A. **O impacto da violência familiar no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo/ RS, 2009.

HERMANNS, K. **Direitos Humanos e Violência**: desafios da ciência e da prática. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

HOHENDORFF, V. J.; HABIGZANG, L.F.; KOLLER,S. H. Violência Sexual Contra Meninos: Dados Epidemiológicos, Características e Consequências. **Psicologia USP,** São Paulo, v. 23, n. 2, pp.395-415, 2012. Disponível em:https://www.scielo.br/j/pusp/a/WDTX3SXVxtKVqn5cKkByG8N/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 15 jan. 2023.

IBGE. **Censo Populacional 2016**. Censo Populacional 2010. Disponível em:http://ibge.gov.br/. Acesso em: 02 set. 2020.

ICASSATTI, S. S. B. **Conselho Tutelar e Escola**: Relação Fragilizada na Defesa do Estatuto da Criança edo Adolescente. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em:http://localhost:8080/tede/handle/tede/2225. Acesso em: 04 jan. 2023.

INOUE, S. R. V.; RISTUM, M. Violência Sexual: caracterização dos casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, v. 25, pp.11-21, 2008.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

KOLLER, S. H; DE ANTONI, C. A pesquisa ecológica sobre violência no microssistema familiar.*In*: KOLLER, S. (org.).**Ecologia do desenvolvimento humano** (pp. 311-336). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LAGE, M. A. G.**A pesquisa acadêmica sobre formação de professores/as de Biologia no Brasil (1979- 2010)**:um Estado da Arte Baseado em Dissertação e Tese. 2018.Tese(Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2018.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia Del hombre, 1978.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, S.M. E**ducação Escolar**: Políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. Editora Cortez: São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÓRIO, R. M. C.; CAMARGO, L.D. S. A violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva de profissionais da educação das escolas públicas municipais de Presidente Prudente. *In*: ANPED,29, Caxambu, 2006.**Anais [...],** Caxambu, MG: ANPED, 2006.

LOPEZ, A. P. A. **Como descrever documentos de artigo**: Elaboração de instrumentos de pesquisa. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado, 2002.Disponível em:https://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas_colecao_como_fazer/cf6.pdf . Acesso em: 15 fev. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U,1986.

MAIA, A. P. *et al*.**A escola na rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes**: guia de referência. São Paulo: Ação Educativa, 2018.

MACHADO, V. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**, v. 1, Out/Dez., p. 126-134, 2005.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.20, p.11-30, jun.2005. Disponível em: http; //www.pepsic.bvc-psi.org.brt. Acesso em: 03 jul. 2021.

MAGALHÃES. J. R. F *et al.*Repercussões da Violência Intrafamiliar**:** História Oral de Adolescentes. **Ver BrasilEnferm**., n. 73, p. 1-7, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/bCvP7gcqSjyH7mFqQ4V4fPm/?lang=pt&format=pdf.Acesso em: 15 jun. 2022.

MASSETO, Marcos Tarciso**. Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORO, L. G. B. **Reflexo da Violência Doméstica na Escola**: Um desafio para o Gestor Escolar.2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós Graduação em Gestão Educacional a Distância)-Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2960/Moro_Leticia_Goncalves_Borin.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 abr. 2021.

MOURA, J. F.; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, jan./abr. 2017.

NASCIMENTO, R. C. S. **Entre xingamentos e rejeições**: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia,Salvador-BA, 2011.

NASCIMENTO, Z.; ANDRADE, F. S.; A Invisibilidade da Criança e do Adolescente em Situação de Rua Denunciada em CARTUNS.**Revista Trama Interdisciplinar**, v. 11, n.1, pp. 210–226,2021. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/ article/view/14070. Acesso em: 10 jan. 2023.

NASCIMENTO, A.P. C.; SANTOS. A. P. R.; NEVES, N. A. O. **As Práticas Pedagógicas e suas Implicações ao Processo de Ensino Aprendizagem**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade Doctum de Pedagogia daSerra, Serra-ES, 2016. Disponível em:https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1386/1/AS%20PR%C3%81TICAS%20PEDAG%C3%93GICAS%20E%20SUAS%20IMPLICA%C3%87%C3%95ES.pdf. Acesso em : 02 fev. 2023.

NEPOMUCENO, V. O mau-trato infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização. *In*: SILVA, Lygia Maria Pereira. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Recife: EDUPE, 2002, p. 139-180.

OLIVEIRA, H. **Um muro de silêncio que você pode derrubar**. São Paulo:Abril, 2007.

OLIVEIRA, M. K.**Vygotsky**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, P.A.;MOREIRA, C.F.; SCIVOLETTO, S. *et al*. IntellectualDisabilityandPsychiatric Diagnoses ofChildrenandAdolescentswith a HistoryofStressfulEventsand Social Deprivation in Brazil: PreliminaryResults. IQ,

DepressionandStress.**JournalofIntellectualDisability** – DiagnosisandTreatment, v. 42, n. 2, pp.42-45, 2014.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial violência e saúde**. Genebra: OMS, 2002.

PRADO, M. C. C. A. (org.). **O mosaico da violência**. São Paulo: Vetor, 2004.

PRADO. K. C.; ANTUNES, F.R.; KRUG, H. N. A importância atribuída à reflexividade da prática pedagógica de professores de educação física. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 2012. **Anais** [...] 2012. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2012/Educacao%20e%20desenvolvimento%20humano/artigo/a%20importancia%20atribuida%20a%20reflexividade%20da%20pratica%20pedagogica.pdf. Acesso em: 15jan. 2023.

PIRES, A. L. D.; MIYAZAKI, M. C. O. S. Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde. **Arquivos de Ciências da Saúde.** São José do Rio Preto: FAMERP, p.42-49, jan./mar. 2005. Disponível em: https://repositorio-racs.famerp.br/Vol-12-1/08%20-%20id%20102.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

PIRES, F. M. F. **Violência intrafamiliar**: a compreensão de psicólogos que atendem em instituições crianças do sexo masculino, vítimas de abuso sexual. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.

PLACCO, V. M. N. S. *et al*. Representações sociais de jovens sobre a violência e a urgência na formação de professores. **Psicologia da Educação**, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP, n. 14/15, 2002.

REIS, D. M.; PRATA, L. C. G.; PARRA, C. R.O Impacto da Violência Intrafamiliar no Desenvolvimento Psíquico Infantil. **Portal dos Psicólogos**, 2018.Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1253.pdf. Acesso: 14 maio 2022.

REICHENHEIM, M. E.; HASSELMANN, M. H.; MORAES, C. L. Consequências da Violência Familiar na Saúde da Criança e do Adolescente: contribuições para a elaboração de Propostas de Ação. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, pp.109-121, 1999.

RICOTTA, L. **Quem grita perde a razão**: a educação começa em casa e a violência também. São Paulo: Annablume, 1999.

RISTUM, M. Violência urbana: a avaliação de professoras sobre a atuação da escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, dez. 2002.

RISTUM, M. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, pp.231-242, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.**As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90**.**2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, set./dez., 2006, p. 37-50. Disponível em:https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

ROSAS, F. K.; CIONEK,M.I.G.D.O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem. **Conhecimento Interativo**, São José dos Pinhais, PR, v. 2, n. 1, p. 10-15, jan./jun. 2006. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/ media/areas/infancia/arquivos/impacto.pdf.Acesso em:20 Mar. 2023.

ROSENBURG, E.G. **Representações sociais de violência doméstica contra criança e adolescentes em educadores**: denúncia, notificação ou omissão? 2011. Dissertação (Doutorado em Ciências), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto/ SP, 2011.

SANTOS DE ANDRADE, F.; SANTOS PEREIRA, R.; BORGES DA SILVA, A. Crianças e adolescentes em situação de rua: relações entre a rua, o trabalho e a escola. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 115–127, 2022. DOI: 10.5016/ridh.v10i1.128. Disponível em: https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/128. Acesso em: 13 jan. 2023.

SACRISTÁN, J. G.Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores.*In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, V. M. D. **Violência doméstica contra a criança**: como a escola reconhece e lida com esse fenômeno. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2014.

SANTOS, V. S.; COSTA, E. F.; DIAS, T. V.; CARVALHO, T. M. C.; COSTA, V. P.; PONTES, L. S.; BEHRENS, P. C.; MORAIS, P. M.; COSTA, S. S. Comparação das internações hospitalares por agressão em crianças e adolescentes, registrados no datasus, durante a pandemia em 2020 com anos anteriores. **Revista Pediatria**, SOPERJ, v. 2, p.1-6,2021. Disponível em: http://revistadepediatriasoperj.org.br/detalhe_artigo.asp?id=1164.Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, D. M.; FERRIANI, M. G. C.; SILVA, M. A. I.; ARONE, K. M. B. A reintegração de crianças e adolescentes institucionalizados vítimas de violência doméstica no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Enfermagem,**v. 10, n. 2, pp.310-320, 2008.Disponível em: http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n2/v10n2a03.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

SERRES, L. F.**Falta de Atenção**: uma compreensão docente. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/ handle/10183/153000/001013731.pdf?sequence=1 Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, M. V.**A Violência Doméstica Contra Crianças:** histórias e contextos. 2013.Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Ijuí-RS, 2013.

SILVA, E. R. **O direito à convivência familiar e comunitária:** os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, C. G. S. da. A Violência Doméstica e sua influência na aprendizagem: um estudo exploratório no centro de integração familiar (ceifar). **Revista do nupe** (Núcleo de Pesquisa e Extensão) do DEDCI, 2012, p. 96-106. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/344fbb10-6e04-4603-87c8-5f118f66ad2e/. Acesso em:23jan. 2023.

SILVA, R.C.R.; ASSIS, A.M.O.; HASSELMANN, M.H. *et al*. Influência da violência familiar na associação entre desnutrição e baixo desenvolvimento cognitivo. **Jornal de Pediatria**, v. 88, n. 2, pp.149-154, 2012.

STIVANIN, L.; FRIESTINO, J. K. O. Conhecimento da Equipe Escolar Frente à Violência Familiar Contra Crianças e Adolescentes. **Revista Internacional De Debates Da Administração & Públicas - RIDAP**, v. 1, n.1, pp. 88–100, 2016. Disponível emhttps://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/1263. Acesso em: 23 jan. 2023.

SIQUEIRA, A. C.; AGLIO, D. D. Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social. **Psicologia**: **Teoria e Pesquisa**,v. 26, n. 3, pp. 407-415, Jul-Set. 2010.

SIQUEIRA, A. M. O.; NETO, D. D. S.; FLORÊNCIA, R. **A Importância da Afetividade da Aprendizagem dos Alunos.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Ciências Educação e Teologia do Norte do Brasil. Roraima, 2011. Disponível em:https://www.faceten.edu.br/antigo/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf .Acesso em: 24 Mar. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil:** O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P.**Alfabetização no Brasil**: O estado do conhecimento. Disponível em: http://www.mec.inep.gov.br, 2000. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOUZA, E. C. de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. *In*: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica Educação).

SOUZA, M .G. S; CABRAL, C. L. O.A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUZA, E. R. S. Dificuldades de aprendizagens segundo teorias de vygotsky e skinner. *In*: CONEDU, 6, Campina Grande, 2019.**Anais**[...] Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59913. Acesso em: 27 jan. 2023.

SOUZA, L. F.**Práticas Pedagógicas e Metodologia de Paulo Freire**. Monografia da Faculdade Cala Fiori,São Sebastião do Paraíso, MG. 2015. Disponível: http://calafiori.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/PR%C3%81TICAS-PEDAG%C3%93GICAS-E-METODOLOGIA-DE-PAULO-FREIRE.pdf Acesso em: 10 jan. 2023.

STRECHT, P. **Preciso de ti**.Perturbações psicossociais em crianças e adolescentes. Lisboa: Assírio & Alvim, 1999.

TACCA, M. C. V. R.; BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estud. psicol.** (Natal) [online], v. 13, n. 1, p. 39-48, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSONI, E. C. **A afetividade na produção da escrita:** a mediação do professor em sala de aula**.** 233 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TASSONI, E.C.M.; LEITE, S.A.S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v.18, n.2, p.79-91, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Relatório da situação da Infância e Adolescência Brasileiras**. Brasília, 2014. Disponível em:http://www.unicef.org.br/. Acesso em: 03 set.2020.

VARGAS, G. C. **Produção de Sentidos e Significados por Docentes em Formação Continuada**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10940/1/TESE%20Geovana%20Camargo%20Vargas.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

VAGOSTELLO, L.; OLIVEIRA,A. S.; SILVA, A. M.; DONOFRIO,V.; MORENO, T. C. Práticas de escolas públicas e privadas diante da violência doméstica em São Paulo. **Revista de Psicologia,** Vetor Editora, v. 7, n. 1, p. 87-94, Jan./Jun., 2006.

VAGOSTELLO, L., OLIVEIRA, A.S., SILVA, A.M., DONOFRIO, V.; MORENO, T.M.M. Violência Doméstica e Escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. **Paidéia:Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 13,n. 26, pp.190-196, 2003. Disponível em:https://www.scielo.br/j/paideia/a/GZXDhj4bjHxHgT33tB6FBTj/?lang=pt&format=pdf.Acesso em: 22 maio 2020.

VEIGA, A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais [...],** Caxambu, MG: ANPeD, 2009, p. 1-16.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S**. Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2008.

ZIESMANN, C. I., BATISTA, J. F.; LEPKE, S. As relações interpessoais na sala de aula: a mediação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem da criança com deficiência. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 232-252, 2021. Disponível em:file:///C:/Users/Admin/Downloads/judoprado,+10.+4712+As+rela%C3%A7%C3%B5es+interpessoais.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista narrativa com as professoras

ENTREVISTA NARRATIVA COM AS PROFESSORAS

Questões orientadoras

1- A violência doméstica é...

2- A relação do aluno vítima de violência doméstica no contexto da sala de aula.

3- A prática pedagógica e o aluno vitimado.

- Influências na relação do aluno vitimado com o objeto de conhecimento.

- Dificuldades de aprendizagem do aluno vitimado.

4- A postura do professor no processo de mediação da prática pedagógica.

5- Formação e atuação em situações pedagógicas no contexto sala de aula, envolvendo alunos vítimas de violência doméstica.

6- A relação Escola x Professor x Aluno x Unidade de Acolhimento?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Título do Projeto: Violência Doméstica Infantil: da invisibilidade à proteção escolar

Pesquisador responsável: Dediane Alves Silva Miranda

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Rita de Cássia S. N. Ferraz

Prezado (a) Senhor (a),

Eu sou Dediane Alves Silva Miranda, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e estou realizando, juntamente com a pesquisadora Prof.ª. Dr.ª Rita de Cássia S. N. Ferraz, o projeto de pesquisa intitulado "Violência Doméstica Infantil: da invisibilidade à proteção escolar".

O objetivo geral deste projeto é analisar, a partir da prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental do município de Itapetinga-BA, a relação com o aluno vítima de violência doméstica e sua inserção no contexto escolar. Para atingir esse objetivo, dois objetivos específicos foram traçados: (a) Identificar, a partir da prática pedagógica, as significações construídas pelos professores do Ensino Fundamental do município de Itapetinga-BA sobre o aluno vítima de violência doméstica e sua inserção no contexto escolar; (b) Compreender, a partir das significações dos professores do Ensino Fundamental do município de Itapetinga-BA, como se apresenta a relação pedagógica entre professor e aluno vítima de violência doméstica inserido no contexto escolar.

Esta pesquisa mostra-se relevante para o campo científico ao contribuir para a área de Educação, a partir do interesse em abordar a relação interpessoal do professor para com o aluno vítima de violência doméstica. Essa investigação poderá proporcionar para o docente,

comunidade acadêmica e o sistema (escola/instituição de acolhimento) uma maior visibilidade para com os sujeitos que tiveram seus direitos violados.

Os participantes dessa investigação serão os professores, definidos a partir dos alunos identificados, mediante Relatórios emitidos pela Unidade de Acolhimento do município de Itapetinga, cujos direitos foram violados em decorrência de práticas de violência doméstica e que estejam matriculados no Ensino Fundamental da rede pública municipal. No desenvolvimento da pesquisa, será utilizado como instrumento a Entrevista Narrativa, a qual é uma técnica que tem a finalidade de relatar ou contar uma história.

Assim, venho convidá-lo(a) a participar desta pesquisa, lembrando que sua participação é voluntária e consistirá em participar de encontros e reuniões, objetivando a apresentação do projeto, estudo e ajustes dos instrumentos da pesquisa. Esclareço que os riscos, desconfortos ou constrangimentos apresentados pela pesquisa são mínimos, mas existe um pequeno risco de constrangimento ou desconforto por parte dos pesquisados. Se isso ocorrer, o(a) Senhor(a) poderá solicitar o seu afastamento ou deixar de participar de alguma das etapas ou de todo o projeto, pois a sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e seu consentimento pode ser retirado em qualquer momento se isso lhe for mais conveniente. Esta pesquisa também não implica em gastos financeiros para o(a) Senhor(a) e nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação.

Vale ressaltar que serão obedecidos os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais, conforme Resolução 510/2016, que em seu art. 3º (dentre outros) – visa à garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; como garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; bem como procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Os participantes, ao expor e abordar as suas experiências, deverá ser livre para relatar a sua trajetória, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar.

Os resultados desta pesquisa serão publicados na dissertação do Mestrado e em revistas especializadas. Os Registros das entrevistas serão arquivados pelos pesquisadores por

cinco anos. O(A) Senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da sua participação na pesquisa. Quaisquer esclarecimentos podem ser obtidos com: a) Dediane Alves Silva Miranda, por meio do e-mail: deydesilva21@gmail.com ou por telefone (77) 981247619; b) a orientadora, Profª. Drª. Rita de Cássia S.N. Ferraz, pelo e-mail: ritasouza@uesb.edu.br; c) e também no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que autorizou a realização desta pesquisa, através do e-mail: cepuesb.jq@gmail.com ou do telefone (73) 3528-9727, ou ainda no seguinte endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Comitê de Ética em Pesquisa da Uesb (CEP/Uesb), Módulo Administrativo, Sala do CEP/Uesb, Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié – BA, CEP 45.206-510.

Se o(a) Senhor(a) aceitar o convite e concordar em participar desta pesquisa, precisará assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias: uma via ficará com o participante e a outra sob a guarda da pesquisadora e arquivada por cinco anos.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração com a pesquisa!

Vitória da Conquista - BA, ___/___/ de 2021.

_____

Participante da pesquisa

_____

Dediane Alves Silva Miranda
Pesquisadora responsável pelo Projeto
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)