

Conhecimento sobre violência doméstica contra crianças: relato de professores

Knowledge about domestic violence against children: teachers' report

Welton Rodrigues de Souza ^{1*}, Maria José de Jesus Alves Cordeiro ¹

RESUMO

Neste artigo, teve-se como objetivo investigar o conhecimento de professores/as referentes à violência doméstica contra crianças. É um tema relevante na contemporaneidade, sobretudo, aos professores/as que têm seu papel na realização de denúncias aos Órgãos Competentes. Para realizar esta pesquisa, optou-se pela metodologia da pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, realizada em duas escolas de um município de Mato Grosso do Sul. Para isso, foi aplicado um questionário semiestruturado junto aos/as professores/as, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com o fito de compreender o que entendem sobre violência doméstica. Dentre os resultados alcançados, pode-se sintetizar que os/as professores/as possuem conhecimento sobre violência doméstica contra crianças e adolescentes e como devem proceder com as vítimas identificadas em sala de aula. Assim, conclui-se que os resultados obtidos com esta pesquisa podem colaborar, de maneira significativa, com a formação continuada de docentes, dando visibilidade à temática e oportunidade de se refletir sobre o assunto no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação; Violência doméstica; Criança; Professor; Escola.

ABSTRACT

This article aimed to investigate the knowledge of teachers regarding domestic violence against children. It is a relevant topic in contemporary times, especially for teachers who have their role in making complaints to the Competent Bodies. To carry out this research, we opted for the methodology of qualitative research, of the descriptive type, carried out in two schools in a municipality of Mato Grosso do Sul. For this, a semi-structured questionnaire was applied to the teachers, from the initial years from Elementary School (1st to 5th year), with the aim of understanding what they understand about domestic violence. Among the results achieved, it can be summarized that the teachers have knowledge about domestic violence against children and adolescents and how they should proceed with the victims identified in the classroom. Thus, it is concluded that the results obtained with this research can collaborate, in a significant way, with the continuing education of teachers, giving visibility to the theme and an opportunity to reflect on the subject in the school routine.

Keywords: Education; Domestic violence; Kid; Teacher; School.

¹ UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

*E-mail: weltonprofessor10@gmail.com

INTRODUÇÃO

A violência doméstica é caracterizada por toda forma de violência praticada dentro do contexto familiar, seja ela física, sexual, psicológica, moral ou patrimonial, qualquer comportamento que ocasione dano ou comprometimento à integridade física e/ou à saúde do corpo. É um tema de relevância, sobretudo, para todos nós professores/as que trabalhamos com crianças que podem vítimas de violência doméstica em nossa sociedade.

Ressaltamos que este artigo faz parte de uma Dissertação de Mestrado, cuja temática foi amplamente discutida (título omitido para não divulgar autoria). Oportunidade em que tivemos como objetivo investigar a atuação de professores/as quanto aos indícios da violência e às medidas de proteção da criança, os reflexos dessa violência dentro da escola. Já, para este artigo, tivemos como objetivo produzir significados referentes aos conhecimentos do/a professor/a sobre a violência doméstica contra crianças.

Utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), no intuito de compreender a perspectiva dos/as participantes, ou seja, produzir significados dos relatos de professores/as sobre o conhecimento da violência doméstica contra crianças e os reflexos disso dentro da escola.

Para isso, enveredamos para a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Como parte da pesquisa de campo, neste artigo, aplicamos um questionário a nove professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), de duas escolas de um município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Na questão analisada neste artigo, perguntamos o que entendiam por violência doméstica contra crianças, na tentativa de compreender os significados desse conceito pelos sujeitos da pesquisa.

Nossa grande indagação, neste artigo, se refere aos conhecimentos que possuem os/as professores/as sobre a violência doméstica contra crianças. Estariam esses sujeitos aptos para trabalharem a questão da violência doméstica dentro da escola e realizar denúncias, encaminhando seus alunos/as para os órgãos competentes?

1. INFÂNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA

Desde a antiguidade, observamos que o modelo familiar era nuclear, heterossexual, monogâmico e patriarcal. Assim, o pai possuía o poder sobre filhos/as e a mulher. A criança e o adolescente eram mal vistos, era um período frágil para a infância, pois o filhote do homem ainda não conseguia se proteger. No momento em que a criança adquiria autonomia física, já era misturada aos adultos, vivenciando os trabalhos e jogos. A passagem de fase ocorria de forma rápida, a criança recebia incentivos para, rapidamente, tornar-se um homem jovem. Com isso, outras fases de desenvolvimento não eram vivenciadas.

Na escola medieval, era comum misturar todas as idades, meninos e homens de seis a vinte anos ou mais, presentes em um mesmo local, ensinados por um mestre. Assim, quando um homem desejasse, poderia aprender junto às crianças no mesmo espaço, uma vez que a importância se dava à matéria ensinada e não havia preocupação com a idade.

No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres e não se ensinava, pois viviam em comunidades. A partir do século XV, tornaram-se institutos de ensino em que populações numerosas foram submetidas a uma hierarquia autoritária que ministrava o ensino das artes e serviu de modelo para as grandes instituições escolares até o século XVIII.

Durante o século XIV, segundo Dolto (2005), havia o desejo de proteger os estudantes, porém apenas no que diz respeito a sua moralidade e obediência. Havia a separação da juventude em escolas e não se misturavam as idades. Mais tarde, isso foi se alterando, o colégio tornou-se uma instituição essencial da sociedade, reunindo alunos submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos.

Em meio a esse cenário, “a multiplicação das escolas completou a internação das crianças”. (DOLTO, 2005, p. 44). No final da Idade Média, os internos eram agrupados por idades e seguiam um currículo específico. A Igreja organizou suas escolas de forma a controlar suas tropas e ter, em mãos, crianças de várias idades. Fariam parte destas escolas, crianças, cujos nomes constavam na lista de batizados, com o objetivo de instruir apenas os cristãos.

Nos séculos XIX e XX, inicia a denominada quarentena, com a escola ou o colégio, começando então “um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá

o nome de escolarização”. (ARIÈS, 2018, p. 10). A separação das crianças, colocando-as em escolas, ocorreu devido à moralização dos homens promovida pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado.

Apesar de os pais, pertencentes à nobreza, passarem a se interessar pelos estudos dos filhos, havia um foco no controle do que lhes era repassado, na questão da moralidade, da obediência e dos bons costumes.

2. A CATEQUIZAÇÃO PELA COMPANHIA DE JESUS NO BRASIL COLÔNIA E IMPÉRIO

Nos primeiros séculos de colonização do Brasil, era difícil a definição de infância em um passado cheio de instabilidades e marcado pela mobilidade da população. **Meúdos, ingênuos, infantes** eram termos usados em documentos para registrar a vida social das crianças, utilizados, inicialmente, pelos jesuítas no Brasil. (DEL PRIORE, 2018).

A catequização pela Companhia de Jesus no Brasil Colônia e Império foi uma forma de controle do disciplinamento e, conseqüentemente, do comportamento das crianças, cuja missão era pregar a religião católica por meio de orações, leituras e preceitos doutrinários aos pequenos, considerada uma das únicas formas de converter os gentios. Sobre isso, Chambouleyron (2018, p. 56) destaca as ordens do rei Dom João III: “aos meninos, porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem para que se façam cristãos”.

A criança portuguesa, enviada pela corte, também fazia parte da infância brasileira daquela época. Essa criança, logo ao chegar ao Brasil, se tornava adulta, era calejada pela dor e pelo sofrimento, vivenciados nas embarcações lusitanas. Deixava de ser criança e via seus sonhos desaparecerem perante essa realidade do século XVI. A ela caberia “perder sua inocência para nunca mais recuperá-la”. (RAMOS, 2018, p. 49).

Em navios lusitanos, rumo à Terra de Santa Cruz, havia nas naus muitos homens e poucas mulheres, havia também crianças como tripulantes na condição de *grumetes*² ou

2 Praça inferior da Marinha, que a bordo faz a limpeza e ajuda os marinheiros nos diferentes trabalhos; aprendiz. Fonte: <https://www.dicio.com.br/grumete/>.

*pajens*³, muitas delas, órfãs do Rei, que deveriam se casar com súditos da coroa, mesmo entre 12 e 16 anos. (RAMOS, 2018, p. 46).

Era uma época em que meninas de quinze anos eram consideradas aptas para casar. Meninos de nove anos, aptos ao trabalho pesado, eram tratados como homens e sua mão de obra deveria ser explorada enquanto durasse sua vida útil. O cotidiano infantil, a bordo das embarcações portuguesas, era penoso e degradante, algumas embarcavam como passageiros na companhia dos pais ou parentes e passavam pelas mesmas situações. As crianças que sobreviviam à viagem enfrentavam a fome, abusos sexuais e humilhações. (RAMOS, 2018, p. 49).

Por conta da proibição de embarque, a presença da mulher era algo raro nas naus. “Eram os miúdos que mais sofriam, grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos.” (RAMOS, 2018, p. 19). As crianças, acompanhadas por seus pais, também eram violadas por pedófilos. As órfãs deveriam ser sempre vigiadas e guardadas para permanecerem virgens até a chegada à colônia. Caso ocorressem os ataques às embarcações por piratas, os tripulantes eram assassinados, os comandantes aprisionados e trocados por resgates, às crianças restavam ser escravizadas e se prostituírem a corsários até sua morte.

A Companhia de Jesus, além de converter o gentio e ensinar as crianças do país, também teria que ensinar os filhos dos portugueses e promover a catequese realizada pelos jesuítas, papel muito importante no processo de conversão dos gentios.

Os padres, daquela época, já demonstravam sensibilidade com a causa dos infantes, resgatavam as crianças portuguesas abandonadas, denominada de **meninos língua**. Essa expressão era usada, devido ao fato de serem pequenas, facilitaria aprender a língua tupi e conseguiria se comunicar com as crianças indígenas, atraindo-as para que os jesuítas pudessem ensiná-las em suas escolas.

Assim, as crianças indígenas formaram uma nova cristandade, trazendo uma transformação radical para os costumes indígenas. Entretanto, com o passar do tempo, esse sistema foi se tornando uma ordem docente, tanto para seus membros quanto para a juventude que correspondia “ao desejo de formar jovens nas letras e virtudes, a fim de

3 Jovem serviçal que, na Idade Média, fazia companhia ao rei, ao príncipe, ao senhor, à dama etc., prestando-lhes seus serviços. Fonte: <https://www.dicio.com.br/pajem/>.

fazê-los propagar eles mesmos, no mundo onde vivessem, os valores defendidos pela companhia”. (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 56).

No início, com a chegada da Companhia de Jesus no Brasil, os padres tiveram de seguir o compêndio *Ratio Studiorum*⁴ para melhor norteá-los no trabalho jesuítico. A formação, baseada nesse compêndio, era eminentemente literária e clássica. O modelo educacional dos jesuítas, segundo Tobias (1986), possuía uma filosofia, uma teologia bem explícita e consciente. O *Ratio Studiorum* era o catecismo jesuíta, no qual estava superada a fase dos castigos e da chibata. O foco, a partir de então, era a emulação e as disputas intelectuais. Seu sistema dividia-se em fases, ensino primário e superior.

No que se refere ao ensino primário destinado a crianças com faixa etária de sete anos, Tobias (1986) destaca:

No ensino primário, aprendia-se a ler e a escrever; demonstrou o jesuíta arguto, o sentido diplomático e realista da visão das coisas, ao aprender a língua tupi e ao adaptar a arte europeia à mentalidade e ao nível dos índios; só dos índios, pois o negro, acorrentado à desumanidade da escravidão, não podia frequentar a escola, estabelecendo triste e dolorosa tradição, continuada mesmo depois da proclamação da Independência, quando as escolas, em sua maioria se negaram a receber as pessoas de cor. (TOBIAS, 1986, p. 47).

Segundo a História, no século XVI, a Igreja e o Estado tiveram uma importância fundamental para transmitir essa concepção de infância nas relações entre os indivíduos. Foi nessa época, que a Companhia de Jesus decide “escolher as crianças indígenas como o ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever e inscrever-se”. (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 58).

Nas palavras de Chambouleyron (2018), em 1550, o padre Simão Rodrigues, provincial de Portugal, escreve uma carta dirigida ao padre Nóbrega esclarecendo que os meninos seriam o grande instrumento de conversão dos gentios.

4 Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*, que mais tarde se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm. Acesso em 17/03/2019.

Nas aldeias administradas pelos jesuítas, Mem de Sá fizera instalar tronco e pelourinho, “por lhes mostrar que tem tudo o que os cristãos têm” e também “para o meirinho meter os moços no tronco quando fogem da escola”. E ainda complementa: “Embora o castigo físico fosse normal, os padres tinham o cuidado de não o aplicar pessoalmente, delegando a tarefa, de preferência, a alguém de fora da companhia”. (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 63).

Os filhos dos escravos eram aliados dos processos educacionais formais. Frequentemente, as mães negras eram proibidas de manter contato com seus filhos recém-nascidos, muitas vezes, eram comercializadas pelos senhores para que as mães se tornassem amas de leite, ou ao trabalho doméstico. (FONSECA, 2001). Entretanto, mais tarde, as crianças afrodescendentes foram incorporadas à Companhia, uma forma de contribuir com a mão de obra necessária para a ocupação do território nacional, na forma escrava.

Muitas mães negras, a partir do século XVII, abandonavam seus filhos/as recém-nascidos em instituições de doação na esperança de salvá-los da escravidão. Com a Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040, de 1871), filhos/as de escravas passam a ser considerados livres. Porém, essa lei determinava que as crianças ficassem sob a autoridade dos senhores de suas mães até os oito anos de idade. Após esse período, as crianças poderiam trabalhar até os vinte e um anos com os senhores, ou ser entregues ao Estado, ficando em asilos agrícolas ou orfanatos em troca de indenização. (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007, p. 13).

Referente aos cuidados com as crianças da corte, a situação era bem diferente. Dom Pedro II assumiu sua paternidade com um comportamento incomum para a época. Em seu diário revelou: “o estudo, a leitura e a educação de minhas filhas, que amo extremosamente, são meus principais divertimentos”. (MAUAD, 2018, p. 162). Ele mesmo escolheu a condessa Barral para preceptora das filhas e estabeleceu um regulamento sobre a educação das princesas com trinta e seis artigos. Seguem alguns trechos:

Art. 7º - governanta [...], dar-lhe-á bons conselhos e exemplos, [...] lhe infundirá temor de Deus, respeito, e amor a seu pai, e mãe, e humanidade para com seu próximo, não lhe deixando fazer mal, [...].

Art. 14º – Não consentirão que as Meninas conversem com pretos, ou pretas, nem que brinquem com molequinhos e cuidarão muito especialmente, que as Meninas não os vejam nus [...].

Art. 15º - Quando as Meninas se vestirem, terão todo o cuidado. (MAUAD, 2018, p. 164).

Com esse regulamento, tornava-se legítima a proibição de convívio entre crianças brancas de elite e filhos/as de escravos. Já as crianças cativas recebiam, além desse tratamento de exclusão, trabalhos desumanos e adestramentos.

Antonil, escrevendo sobre o tormento da cana-de-açúcar batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida, descreveu o calvário de escravos pais e escravos filhos. Estes também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Era assim que se criava uma criança escrava. (GÓES; FLORENTINO, 2018, p. 184).

Esse adestramento fazia com que se tornassem adultas por volta dos doze anos de idade, período em que os meninos e meninas começavam a receber o sobrenome da profissão: “Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama”. (GÓES; FLORENTINO, 2018, p. 184).

A infância escravizada era a marca crucial do escravo crioulo, ainda que cativos, jamais adquiriam direitos de estrangeiros, perante a sociedade escravagista. Essas crianças eram crias da escravidão, essa herança jamais seria apagada de sua memória, identidade e história. (GÓES; FLORENTINO, 2018).

Assim, o conceito de infância foi se movimentando no tempo, mas mesmo que, às vezes, demonstrasse uma certa evolução nesse conceito, nota-se que ao termo infância, até a época do Brasil Colônia, nunca foi-lhe concedida direitos, proteção e justiça, que sempre foi vista com insignificância. A tentativa de catequização foi para modificar sua cultura, seus costumes, seus valores, não lhe foi dada vez e voz, pois eram consideradas instrumentos, um modelo a ser seguido. Sendo levadas ao tronco, caso não seguissem os preceitos da Companhia de Jesus.

3. INFÂNCIA, VIOLÊNCIA E CRIMINALIDADE

No século XIX, o clérigo recrutava os meninos pobres; já a nobreza colocava seus meninos na sociedade, permanecendo dos sete aos catorze anos em aprendizado para se tornarem senhores. Os meninos pobres serviam o senhor e aprendiam sobre a vida prática, porém, algumas mais espertas presenciavam a aprendizagem das crianças nobres e aprendiam também enquanto serviam. (DOLTO, 2005). Para as meninas, os serviços domésticos, “Casavam-se por volta dos quinze anos, logo eram separadas de suas famílias ou poderiam seguir o destino de serem religiosas, permanecendo em pensionatos,

servindo como pupilas”. (DOLTO, 2005, p. 54). Portanto, praticamente, não tinham infância.

Na escola do século XIX, os mestres não deveriam ser camaradas da criança. Sua missão era transmitir “os elementos de um conhecimento, em primeiro lugar, era formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir”. (ARIÈS, 2018, p. 117). Esses educadores eram responsáveis pela alma dos alunos, deveriam corrigir e punir para salvar perante Deus.

Essas normas disciplinares apresentavam a organização dos colégios e pedagogias modernas, o diretor e os mestres tornavam-se depositários de uma autoridade superior, autoritária e hierarquizada, que era caracterizada em “vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais”. (ARIÈS, 2018, p. 117). Por meio de uma concepção autoritária, o castigo corporal se generalizou, tornou-se um modelo da nova atitude perante a infância, todos eram surrados igualmente.

A idade escolar submetida ao chicote, segundo Ariès (2018), inicialmente, era destinada apenas a crianças, mas após o século XVI, estendeu-se a toda população escolar que, muitas vezes, ultrapassava os vinte anos de idade. Toda a infância passava por humilhação e violência tanto física como psicológica.

Desde o século XIX, quando inicia a estatística criminal em São Paulo, o menor de idade já estava presente. Entre 1900 e 1916, o coeficiente de prisões por dez mil habitantes era: 307,32 maiores e 275,14 menores. A infância, vista como semente do futuro, era uma preocupação, logo trataram de elaborar um novo Código Penal de acordo com a realidade do país, visando substituir o de 1831. Em 1890, aprova-se o Código republicano que pouco mudou sobre a menoridade e sua imputabilidade. (SANTOS, 2018, p. 214).

Somente a partir dos movimentos sociais da década de 1980 e com a Assembleia Constituinte de 1987, novas propostas passaram a considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, ou sujeitos jurídicos, de acordo com a doutrina de proteção integral.

Inspirado no código italiano, o novo Código Penal classificava a responsabilidade do menor em quatro categorias:

Os de até nove anos completos, que são sempre irresponsáveis; os que têm de nove a 14, que podem obrar, ou não, com discernimento; os que têm mais de 14 e menos de 17, cujo discernimento é sempre presumido; e os de idade

superior a 17 e inferior a 21 anos, para os quais a penalidade é sempre atenuada. (VIEIRA, 1986, p. 27).

Em São Paulo, o menor logo começava a trabalhar em fábricas e oficinas, em atividades ilegais, na tentativa de sobreviver numa cidade que menosprezava a classe popular. O roubo, o furto, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumentos de sobrevivência para esses menores e suas famílias. São inúmeros os registros das ações destes meninos e meninas pelas ruas. Os moleques eram os batedores de carteiras, as garotas mendigavam pelas calçadas, furtando ou prostituindo-se para obter o sustento. (SANTOS, 2018).

Desde o século XIX, São Paulo possuía alguns institutos de recolhimento de menores, fundados por congregações religiosas ou pelo comércio e a indústria, como o Lyceo do Sagrado Coração de Jesus e o Instituto D. Ana Rosa, tendo como objetivo o ensino profissional, acolhimento de filhos de comerciantes e operários. Restava ao governo criar institutos de recolhimento diante dessa demanda de jovens delinquentes. (SANTOS, 2018).

A proteção de crianças e adolescentes sempre foi marcada pelo objetivo de combater a criminalidade infantil. Assim, o Código de 1890 estabelecia as fases da infância para identificar o sujeito perante a infração cometida. Os sujeitos menores de nove anos eram considerados pela Lei isentos de pena, não eram capazes de entender o caráter ilícito do ato. Entre nove e quatorze anos, eram recolhidos, por apresentarem discernimento pelas ações. Aqueles entre quatorze e vinte e um, por não serem considerados maiores, recebiam atenuantes que influenciavam na quantificação da pena. Esse Código foi alterado em 1921, em que foi criado um novo processo especial para menores (catorze a dezoito anos). (DEL PRIORE, 2018).

A regulamentação do atendimento à infância foi detalhada por diversos decretos, até a consolidação do Código de Menores de 1927, que tratava de higiene, de delinquência e de vigilância infantil. Resultando em princípios de controle social da pobreza. A situação irregular justificava a apreensão dos menores, que ficava sob a tutela do Estado.

Com ausência de Políticas Públicas ou da família, a criança abandonada era vista em situação de vadiagem, perambulante, justificando o recolhimento em instituições de abrigo ao menor infrator.

É importante destacar que o confinamento das crianças e adolescentes, pela internação, em instituições como a FUNABEM, incluía não só os considerados infratores como também os que haviam sido vitimados por situações de maus

tratos, agressões, abusos e exploração [...]. (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007, p. 15).

A nova proposta de atendimento ao menor se baseava na ideia de ser uma instituição diferente da Fundação Nacional do Bem estar do Menor – FUNABEM (criada pela Lei Federal 4.513 de 01/12/1964), cujo foco não seria a internação. (DEL PRIORE, 2018). A FUNABEM possuía um sistema de combate à marginalidade com convênios entre o Estado e entidades privadas, no intuito de possibilitar a internação e a distribuição de recursos.

Os maus tratos ao menor no Brasil só foi enfrentado nos anos de 1970, por denúncias na imprensa contra as situações que aconteciam, sobretudo, após a ditadura militar. Em 1978, foi nomeado o Ano Internacional da Criança, um marco na história da criança no Brasil, o que levou a formação de diversas associações em defesa dos direitos da criança. (DEL PRIORE, 2018).

A partir de 1976, a FUNABEM passou a ser denominada de Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - FEBEM, alinhando o Estado com a Política Nacional. Por ser criada antes do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a FEBEM tinha a visão de que o menor não era cidadão, não possuía prioridade nas políticas públicas e o Estado não precisava proteger e ressocializar. Com essa prática, notou-se que “A FEBEM traz o DNA da FUNABEM, filha da ditadura e da Política de Segurança Nacional. Os funcionários foram treinados para contenção, segurança e alta disciplina”. (SPINELLI, 2006, p. 23-4). Essa instituição recebia pesadas críticas. Um exemplo foi o presidente da Fundação Abrinq: “Não conseguimos fazer uma transição adequada do Código de Menores para o ECA. O que vemos é uma continuidade do equívoco”. (SPINELLI, 2006, p. 24).

Com a abertura política, as transformações culturais que ocorreram na década de 1980 no Brasil, as mobilizações dos grupos e movimentos sociais no processo de redemocratização, as crianças e os adolescentes passaram a ser vistos como um grupo portador de direitos e sujeitos jurídicos. Nesse momento, a Constituição de 1988 adianta a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, baseada na Doutrina da Proteção Integral⁵, instituindo o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e Adolescente,

5 Introduziu-se a Doutrina da Proteção Integral no ordenamento jurídico brasileiro através do artigo 227 da Constituição Federal, que declarou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

organizado posteriormente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007).

Ao detalhar os direitos imprescindíveis, a Constituição criou a base de sustentação para o ECA, que se “vinculou ao debate mais amplo dos direitos humanos com ações articulares junto aos três poderes”. (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007, p. 17). Com a chegada do ECA, busca-se a priorização na Proteção Integral e a visão desses sujeitos como sujeitos de direitos. No entanto, necessita-se, ainda, de mobilizações para que conquistas legais em relação aos direitos da criança e do adolescente se tornem de fato uma realidade. (SAYÃO, 2006). Contudo, essa nova legislação enfrenta inúmeros desafios; o desafio está em implementar políticas públicas que garantam o acesso desses sujeitos a seus direitos. A dificuldade está em romper com a tradição de resolver problemas já instaurados. (SAYÃO, 2006).

A lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Em seu artigo primeiro, reforça a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompleta, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.
Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. (BRASIL, 1990).

Tendo em vista que a lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 apregoa que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, conclui-se que deveria ser uma prática natural e diária da realidade, porém mostra-se uma contradição entre o que a lei prescreve como direitos e deveres de crianças e adolescentes e o que é vivido numa sociedade marcada pela história.

Contudo, repercussões negligenciadas em casos de violência do século passado, ainda estão presentes no cotidiano das variadas estruturas familiares existentes na sociedade pós-moderna. Assim sendo, indagamos: estariam os/as professores/as da educação infantil aptos para reconhecerem crianças que enfrentam a violência doméstica?

além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1222.html>. Acesso em 01/07/2019.

4. RELATO DE PROFESSORES (AS) SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS

Na oportunidade da realização da pesquisa de mestrado, distribuimos um questionário a nove professores/as da educação infantil de duas escolas municipais de um município do Estado de Mato Grosso do Sul, com o fito de investigar o conhecimento dos/as professores/as sobre os indícios de violência doméstica e medidas de proteção da criança. Desse questionário, trazemos, para este artigo, as respostas referentes à questão sobre o “Conhecimento sobre a Violência Doméstica contra Crianças” em que obtivemos as seguintes respostas:

Professora (A): É tudo aquilo que não permite a criança ser criança, que a prejudica de alguma forma em seu desenvolvimento social e intelectual.

Professora (B): Um abuso contra quem não tem defesa.

Professora (C): É toda forma de tratamento dos sentimentos ou corpo da criança e as leis que as protegem.

Professora (D): É agressão contra crianças e adolescentes, que são: violência física, sexual, psicológica e a negligência (privação de carinho, limpeza e até alimentação).

Professora (E): É quando a criança sofre maus tratos, é espancada, passa privações do mínimo necessário, sofre assédio moral e ou sexual.

Professora (F): Qualquer tipo de atos praticados por pais, padrastos ou mesmo parentes em suas várias formas, física, sexual, psicológica, negligência e maus tratos.

Professora (G): Abandono por parte de seus responsáveis legais nos aspectos físicos (cuidados e higiene pessoal), intelectual (falta de acompanhamento nos estudos) e também agressões físicas e emocionais dentro do próprio lar.

Professor (H): Todo tipo de agressão física, intelectual ou afetiva.

Professora (I): Toda e qualquer ação que cause danos à saúde física ou mental de uma criança.

Também foi perguntado a estes/as professores/as se possuíam conhecimento sobre a rede de proteção “Conhece a rede de proteção?” Na oportunidade, sete professores/as responderam afirmativamente que sim, que são os/as professores/as (A, B, C, D, E, G, H) e duas dessas professoras responderam negativamente que “Não” conheciam a rede de proteção, que são as professoras (F e I).

Dentre as respostas obtidas nesta pesquisa, ao serem questionados/as sobre o entendimento que possuíam sobre o fenômeno da violência doméstica contra crianças, temos das nove (9) respostas obtidas, sete (7) professores/as (A, B, C, D, E, H, I), que

trazem relatos com características semelhantes, em que abordam um conceito amplo sobre violência, preocupados/as em descrever as múltiplas formas de violência contra a criança, entretanto, não se atentando em mencionar quem as pratica e onde esta violência ocorre.

Segundo a Professora (A), “prejudica seu desenvolvimento social e intelectual”; a Professora (B) diz que isso é “Um abuso”; a Professora (C) relata ser um “Tratamento em que fere os sentimentos ou corpo da criança”; a Professora (D) menciona que “São: violência física, sexual, psicológica e a negligência”, a Professora (E) afirma que é “Quando a criança sofre maus tratos, é espancada, sofre assédio”; a Professora (H) diz ser “Todo tipo de agressão física, intelectual ou afetiva”; a Professora (I) argumenta ser toda “Ação que cause danos à saúde física ou mental de uma criança”. Nessas respostas, podemos notar um esforço desses/as professores/as em apresentar as formas de violência que uma criança pode sofrer, porém, em momento algum, apresentam ou mencionam o/a autor/a destas agressões (quem poderia praticar esse tipo de agressão?) e o local em que ocorrem (onde?). Ninguém menciona que poderia ser um membro da família e que poderia ocorrer dentro da própria residência. Há uma omissão de autoria e local, um silenciamento sobre isso. Por isso, a indagação sobre se esses sujeitos estariam aptos a perceber que um de seus alunos/as teria sofrido violência doméstica, ou se teriam coragem para enfrentar a situação.

Destacamos a resposta da Professora (F) (por isso, fora da ordem), pois ela aponta que é “Qualquer tipo de atos praticados por pais, padrastos ou mesmo parentes em suas várias formas, física, sexual, psicológica, negligência e maus tratos”, ou seja, um depoimento diferente das demais, neste caso, no qual é apresentado os possíveis infratores desse tipo de violência com mais detalhes e sem escamotear a realidade existente em nossa sociedade. É evidente que precisará do conhecimento sobre o assunto, empenho para com a causa, força de vontade por parte da professora, além de sentimento de necessidade de se fazer justiça, indignação para com a causa. Portanto, será necessário o esforço da professora em identificar o fato e dar encaminhamento aos órgãos competentes.

Temos também a resposta da Professora (G) que relata ser a violência doméstica o “Abandono por parte de seus responsáveis legais nos aspectos físicos (cuidados e higiene pessoal), intelectual (falta de acompanhamento nos estudos) e também agressões físicas e emocionais dentro do próprio lar”. Além da violência física e psicológica, essa

professora relata a questão do abandono, da falta de cuidados, como forma de violência contra a criança, uma das formas graves de violência mais dissimulada em nossa sociedade. Esse relato foi o mais próxima do conceito de violência doméstica apresentada por Guerra como:

[...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder / dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que as crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (GUERRA, 1998, p. 32-33).

Esse tipo de violência muito tem ocorrido em nossa sociedade, tem prejudicado, a cada dia, o pleno desenvolvimento da criança, além de impedir seus direitos fundamentais. No entanto, esses fatos, na maioria das vezes, ficam omissos, não se investiga, não se presta atenção ao comportamento das crianças que sofrem esse tipo de violência. Já que foi algo ocorrido em casa, é tendência da família ocultar/omitir esses fatos, e fazer com que a criança também omita todos esses fatos ocorridos, até sob ameaças, às vezes.

Quando indagados sobre a rede de proteção, apenas dois registraram não conhecer e sete desses/as professores/as responderam ter conhecimento, só nos resta saber se colocam esses conhecimentos em prática, se encaminham essas crianças para as instituições competentes tomarem as devidas providências.

Mediante o exposto, podemos afirmar, pelo apresentado na questão do questionário aqui demonstrado, que esses/as professores/as possuem um certo conhecimento sobre a violência doméstica, não estamos afirmando que são conhecimentos suficientes ou insuficientes, mas que apenas mencionam o assunto e o definem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negarmos a presença de violência no seio familiar, sendo que toda ação ou omissão sobre atos de violência pode prejudicar o bem estar e o direito ao desenvolvimento de outro membro da família. Os atos de violência contra a criança

podem ocorrer, dentro ou fora de casa, por algum parente consanguíneo ou outra pessoa que venha fazer parte da estrutura familiar, sempre numa relação de poder sobre a outra.

Assim defendemos o princípio de que nós, trabalhadores/as em educação (professores/as, coordenadores/as, diretores/as, funcionários/as da limpeza, zeladores/as e cozinheiras), temos o compromisso moral de reconhecer comportamentos em nossos/as alunos/as, que possam ser expressão de violência doméstica ou qualquer outra, e buscar alternativas efetivas para alterar a situação dessas crianças, seja na escola ou em casa.

Acreditamos que cursos de formação continuada, ofertados para professores/as podem ser uma alternativa efetiva de capacitação de profissionais na percepção de possíveis casos e devidos encaminhamentos aos respectivos responsáveis, como forma de minimizar o ciclo de violência no qual as nossas crianças são vítimas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. reimp. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 03 abril de 2019.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 7. ed. 4 reimp. - São Paulo: Contexto, 2018. p. 55-83.

DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 7. ed., 4 reimp. - São Paulo: Contexto, 2018.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. Trad. Ivo Storniolo e Yvone Maria da Silva. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

FALEIROS Vicente de Paula, FALEIROS Eva Silveira. **ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FONSECA, Marcus Vinicius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil**. In: CONCURSO NEGRO E EDUCAÇÃO, I, 1999-2000, São Paulo, SP. Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: ANPED; Ação Educativa, 2001. p. 11-36.

GÓES, José Roberto de. FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 7. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018. p. 177-191.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1998.

HENRIQUES, Ricardo. FIALHO, Leandro. CHAMUSCA, Adelaide. **Proteger Para Educar: A Escola Articulada Com As Redes De Proteção De Crianças E Adolescentes**. Cadernos SECAD / MEC. Brasília, 2007.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 7. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018. p. 137-176.

MOREIRA, Adailson da Silva. **Metamorfose da alma: visões do processo de envelhecimento homossexual masculino**. 223 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

NOGUEIRA NETO, Wanderlino. **Direitos Humanos Especiais de Geração. Instrumentos Normativos Nacionais e Internacionais de Promoção e Proteção De Direitos**. In: Ministério da Educação e Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC/SEDH, 2015.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 7. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018. p. 19-54.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e Criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 7. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018. p. 210-230.

SAYÃO, Yara. **Refazendo laços de proteção: ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: manual de orientação para educadores**. São Paulo: CENPEC: CHILDHOOD – Instituto WCF – Brasil, 2006.

SPINELLI, Kelly Cristina. **Febem na contramão do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Revista Adusp: Setembro de 2006.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3 ed. São Paulo, Ibrasa, 1986.

VIEIRA, Octaviano. **Os menores perante o Código Penal**. São Paulo, 1986, p. 27.

Recebido em: 03/02/2022

Aprovado em: 05/03/2022

Publicado em: 08/03/2022