

AS CONCEPÇÕES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA SOBRE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

*(THE CONCEPTIONS OF A MUNICIPAL SCHOOL OF FORTALEZA ABOUT
DOMESTIC VIOLENCE AND CHILD LEARNING PROCESS)*

Camila Josi Morais de Moura¹
Eriadna Cíntia Ribeiro Andrade²
Fernanda Sleiman Rodrigues³

RESUMO

Este trabalho aborda a concepção dos educadores de uma Escola Municipal acerca da violência doméstica e aprendizagem. A fim de subsidiar o estudo, foi elaborado um levantamento de literatura a respeito do conceito de família e impactos na aprendizagem. Além disso, desenvolveu-se um estudo exploratório em uma instituição pública de Fortaleza, por meio de entrevistas individuais, semiestruturadas, na qual professores e coordenador explicitaram suas experiências e decisões a respeito do tema. As observações foram direcionadas aos professores e coordenador, a fim de conhecer a interação entre ambos e refletir sobre quais ações são adotadas pela escola diante desse fenômeno. Verificou-se que a escola precisa do apoio ativo da família na instituição e que a prefeitura busca proporcionar a aproximação por meio do Projeto Aquarela, que orienta o processo de sondagem e aponta quais caminhos os profissionais podem percorrer para superar os impactos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Violência doméstica. Escola.

ABSTRACT

This work addresses the conception of educators of a Municipal School about domestic violence and learning process. In order to support the study, a literature survey was elaborated on the concept of family and impacts on learning. Besides that, an exploratory study was developed at a public institution in Fortaleza, through individual and semi-structured interviews, in which teachers and a coordinator explained their experiences and decisions about the theme. The observations were directed to teachers and coordinator, in order to know the interaction between both and reflect on what actions are adopted by the school in the face of this phenomenon. It was found that the school needs the active support of the family in the institution and that the city hall seeks to provide approximation through the Aquarela Project, which guides the survey process and points out which professionals paths can take to overcome the impacts.

Keywords: Learning process. Domestic violence. School.

¹ Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Ateneu (UniAteneu). E-mail: camilajosi1569@gmail.com

² Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Ateneu (UniAteneu). E-mail: cintiar08@gmail.com

³ Pedagoga, Doutora em História Contemporânea, Docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário (UniAteneu). E-mail: fernanda.sleiman@professor.uniateneu.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Ao passar das décadas, o modelo tradicional de família sofreu uma drástica mudança, onde não existe um único padrão familiar. Diante dessa nova realidade, depara-se com uma recorrência alarmante de violência doméstica, que por sua vez tem como um de seus efeitos uma discrepância na aprendizagem de crianças que se encontram no 2º ano do fundamental. Ao se deparar com esse contexto, a escola procura entender como essas famílias vivem e acaba por aprender, na prática cotidiana, o que cada núcleo familiar transmite para sua criança. Nesse sentido, realiza uma análise de como é construída a educação informal, que em alguns casos acontece de forma equivocada.

A família, sem ao menos ter conhecimento que está transmitindo valores à criança, não se atenta para os impactos na aprendizagem do discente, dificultando o seu desenvolvimento cognitivo e consequentemente levando mais um desafio para a escola, que é o de criar estratégias para superar os impasses proporcionados pela violência doméstica.

Parolin (2010, p. 28-29) ressalta que “[...] da mesma forma, cabe à escola construir respostas e instrumentos que atendam aos ‘novos tempos’ com todas as suas peculiaridades e as diferentes necessidades”. Ao deparar-se como uma profissional da educação, toma-se ciência de que havia um número significativo de crianças que tinham seu processo de aprendizagem prejudicado em decorrência advindas de conflitos familiares. Foi nesse momento que se percebeu a necessidade e a importância de averiguar essa realidade, a fim de compreender que estratégias o professor, em conjunto com a coordenação pedagógica, utiliza para auxiliar as crianças vítimas de violência doméstica e que apresentam dificuldade na aprendizagem.

Cotidianamente, a escola se depara com situações que estão além das suas dependências e incumbências. O professor e a coordenação pedagógica procuram estabelecer relações imediatas com a família, a fim de trabalhar estratégias para superar os impasses causados pela violência doméstica.

O presente estudo teve como objetivo identificar as concepções das educadoras de uma Escola Municipal de Fortaleza sobre a violência doméstica e a aprendizagem. Especificamente, buscou-se relacionar os procedimentos adotados ao se depararem com casos de violência doméstica e refletir sobre o papel da escola e sua atuação sobre o assunto.

2 CONCEPÇÃO DE FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFORMAL

A família é considerada o principal núcleo formador dos indivíduos. É nela que ocorreremos primeiros contatos com a aprendizagem. É no convívio familiar que se desenvolvem a linguagem, costumes, práticas sociais, geração de afeto e proteção. Os valores ideológicos são transmitidos pela família, que desenvolve a função de educar novas gerações.

Dessa forma, a família desenvolve um contexto fundamental para a vida da criança, desde o nascimento até a vida adulta, como o principal formador da educação informal. Macedo e Monteiro (2004) afirmam que:

De fato, a família é a primeira instituição com qual a maioria dos indivíduos mantém contato e pela qual são aprendidas as primeiras convenções sociais e desenvolvidos os principais padrões de comportamento, pois nela se concentram modelos de relações sociais dos seus membros. O que lhes permite não só a reprodução, como também o desenvolvimento de novas relações, desde laborais, de parentesco, de amizade, até de construção de uma nova família. (MACEDO; MONTEIRO, 2004, p. 16-17).

Philippe Ariés (2007) explica que, na Idade Média, a criança era considerada “adulto em miniatura”. Crianças vestiam-se da mesma forma que os adultos (não havia trajes adequados para o público infantil), participavam de festas, ouviam conversas de adultos e dormiam na mesma cama que os pais. Os altos índices de mortalidade infantil eram tratados com naturalidade. Essa situação perdurou até o século XV.

Aranha (1996) ressalta que na Revolução Industrial o ambiente familiar sofreu algumas mudanças. Preocupações com o comportamento adequado dos adultos em relação às crianças, higiene, bem-estar e até as arquiteturas das casas sofreram modificações a fim de promover a separação dos cômodos de crianças e adultos.

Dessa forma, quando se desenvolveu o sentimento de família e infância, as restrições foram surgindo no núcleo conjugal, e com o advento da revolução industrial, as mudanças predominaram no ambiente familiar, tais como comportamentos adequados por parte dos adultos, arquitetura das casas (separação de cômodos), higiene e bem-estar. Aranha (1996) ainda complementa que:

O movimento centralizador da família tende a estreitar os laços afetivos, ampliando as preocupações com a educação e saúde dos filhos. Esses não são mais apenas herdeiros das propriedades, mas indivíduos com carreira e futuro a zelar. (ARANHA, 1996, p. 59).

Baptista e Gomes (2012) constataram que, ao final da Idade Média, a concepção de modelo tradicional da família (pai, mãe e filhos) sofreu alterações. Surge então a organização familiar denominada *anaparental*, que se fundamenta nos vínculos parentais estabelecidos por meio de separação, divórcio, desuniões e recasamento. Ainda surge a organização eudomonista, que é a convivência entre pessoas por laços afetivos e solidariedade mútua, como o caso de amigos que vivem juntos no mesmo lar, rateando despesas, compartilhando alegrias e tristezas, como se fossem irmãos. Já as famílias monoparentais são compostas por um só responsável.

Essas diferentes organizações familiares foram reconhecidas pela Constituição Federal de

1988, que asseguram no artigo 226, que “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. O artigo 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA preconiza também que, “[...] esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.” (BRASIL, 1988).

Independente da configuração familiar, no artigo 4º do ECA, estabelece-se que:

[...] 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).

Diante o exposto, a família é um alicerce fundamental para promover o bem-estar social para criança. Pereira (2010) ressalta que o poder governamental prevê apoiar as famílias, em especial as crianças, com programas sociais a fim de reduzir a pobreza, riscos de violências domésticas, vadiagem, drogadição, dentre outras situações de vulnerabilidade.

O núcleo familiar vive em permanentes contradições, podendo ser encarado como um ambiente que não possui diversas virtudes, e que vive frequentes tensões. Pereira (2010) explica que a família é vista como uma unidade forte e fraca: forte, pois é na geração familiar que há confiança, resguardo contra qualquer mal; fraca, por não estar livre das falhas e violências que de alguma forma podem gerar insegurança.

Os fatores negativos ou positivos presentes no ambiente familiar podem gerar consequências de comportamentos herdados de pais para filhos, a qual Baptista, Cardoso e Gomes (2012) chamaram de transmissão geracional e reforçaram ainda que “[...] quando o assunto é família nessa transmissão de valores, modelo de condutas, crenças, sentimentos, chama-se também de transgeracionalidade ou intergeracionalidade” (CARDOSO; GOMES, 2012, p. 17).

Quando há o apoio das famílias de forma favorável, há uma possibilidade de observar comportamentos positivos na socialização e na aprendizagem. Em contraponto, um ambiente pouco acolhedor e que passa por situações emocionais, financeiras, de dependências químicas, dentre outros, pode ocasionar prejuízos significativos ao indivíduo.

3 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA INFANTIL

A violência doméstica, tendo como vítima a criança, é reconhecida pela Organização Mundial de Saúde – OMS, desde 2005, como um problema de saúde pública, assumindo proporções alarmantes por todo o mundo desde as décadas de 1960 e 1970.

No Brasil, esse fenômeno passou a ter uma atenção maior no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Foi

a partir de então que a legislação passou a obrigar a notificação de casos suspeitos e confirmados. Diante disso, se prevê pena para médicos, professores e responsáveis por estabelecimentos de saúde e educação que não notifiquem o fato.

Esse tema desperta uma atenção redobrada por parte das autoridades e instituições da área da educação e da saúde, por ser “[...] uma das mais corriqueiras formas de violação dos direitos das crianças e adolescentes, que por variados motivos pode permanecer na sombra” (NEPOMUCENO, 2002, p. 170).

Em termos conceituais, há muitas divergências de pontos de vista, especialmente pelo fato de ser um fenômeno social de longa data em que as manifestações provocam forte carga emocional de quem comete, de quem sofre e quem a presencia. A violência se apresenta no cotidiano do ser humano nas mais variadas formas, o que provoca sentimentos distintos nas pessoas, geralmente despertando sensações de medo e desconfiança por parte das vítimas (MINAYO, 2005).

O conceito de violência doméstica contra crianças e adolescentes, embora não seja consensual, comporta alterações que se prendem com aspectos culturais, variando de cultura para cultura e mesmo de grupo para grupo. Por estar em constante mudança, não apresenta uma definição estanque nem mesmo no que diz respeito aos indicadores individuais, familiares e sociais presentes (NEPOMUCENO, 2002).

A violência cometida com a criança pode manifestar-se por meio de “comportamentos ativos (físicos emocionais ou sexuais) ou passivos (omissão ou negligência) nos cuidados ou afetos” (MAGALHÃES, 2004, p. 33). Segundo o autor, os maus-tratos infantis podem ser definidos como “[...] uma expressão que inclui a agressão física, a violência sexual, a negligência quanto à alimentação, saúde e proteção, a violência psicológica, o abandono físico e emocional, analisados sob o ponto de vista social, coletivo e institucional” (MAGALHÃES, 2004, p. 53).

É importante destacar que, embora a violência doméstica em crianças transpasse todas as classes socioeconômicas, manifestam-se de forma distintas. Nas classes menos favorecidas, em um contexto de pobreza, desemprego, baixos salários e condições precárias de moradia, saúde e educação, as crianças são em maior frequência submetidas a maus tratos de ordem física. Já nas famílias em contextos econômicos médio e alto, a violência se manifesta mais frequentemente na forma emocional e psicológica (GALLARDO, 2005).

No entanto, Bolander (2010) afirma que independente da classe social, as vítimas de violência doméstica na infância tendem a repetir o comportamento em seus filhos quando adultos, uma vez que quando crianças viveram em padrões familiares desorganizados, violentos, o que os torna incapazes de reconhecer claramente as competências da função de pai/mãe no desenvolvimento da criança.

Embora a legislação tenha o objetivo de proteger as crianças e pontue a família como uma instituição que deve efetuar trocas de afetos, compartilhar atividades, desempenhar função de proteção

e preservação do desenvolvimento global da criança, percebe-se alguns núcleos familiares uma desestruturação, que culminam em violência, negligência e a falta de cuidados.

Mioto (2010) aponta alguns fatores que podem desencadear a negligência e a falta de cuidados das crianças. São eles: paternidade precoce, padrões educativos rígidos ou ausência de regras e o isolamento da família no contexto social que vivem.

Assis e Marriel (2010) ressaltam cada termo utilizado para definir a violência conduz a um mundo conceitual cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural e pela experiência de vida de cada indivíduo. Os referidos autores caracterizam quatro atos que ferem a violação dos direitos humanos das vítimas.

Violência física: uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades. 'Violência psicológica': agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social. 'Violência sexual': ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa a estimular a vítima ou a utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças. 'Negligência ou abandono': ausência, recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados. (ASSIS; MARRIEL, 2010, p. 42).

Entende-se que o desequilíbrio no ambiente familiar traz uma série de impactos, o que torna o laço familiar enfraquecido, dando espaço ao poder público para adentrar nas famílias e editar como deve funcionar o ambiente familiar. Mioto (2010) salienta que o problema está na permeabilidade da privacidade, fazendo com que entre em choque direto com a privacidade familiar. O autor ainda ressalta que o caso se torna mais complexo quando se observa que a intromissão nos limites da privacidade é diretamente proporcional às famílias vulneráveis socialmente.

Sendo assim, o ECA pode ser visto como um desdobramento da Constituição Federal, que deixa claro, no artigo 227, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, direitos essenciais, livrando-as de discriminação, violência, crueldade, opressão e toda e qualquer forma de negligência (BRASIL, 1988).

Cardia (2007, p. 32) em um estudo realizado com alunos de três escolas públicas, mostrou que "[...] crianças que testemunham a violência dentro de casa, e que são agredidas pelos pais, tendem a ser agressivas e a ter comportamentos antissociais fora de casa, principalmente na escola".

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

4 OS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Os conflitos familiares que as crianças enfrentam repercutem diretamente na sua personalidade em formação e nos comportamentos apresentados na escola. Autores como Njaine e Assis (2017) salientam que utilizar a força do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros indivíduos, grupos e coletividade, pode refletir na saúde e aprendizagem da criança. Lira (2017, p. 151) concorda que “[...] em muitos casos, a violência familiar ameaça o direito à educação, ao desenvolvimento, à saúde e até mesmo à sobrevivência.”

Desse modo, para cada grau e intensidade de violência sofrida existem comportamentos diferenciados. Veiga *et al.* (2009) definem estes comportamentos como falta de organização interna e parcial, insegurança, baixa autoestima, ausência de concentração e medo. As autoras ainda afirmam que “[...] quanto mais grave e sucessiva for a violência, maior será o comprometimento, em especial na aprendizagem, porque grande parte das dificuldades provém de questões emocionais”.

É nas relações de convivência e na interação com o meio e com o outro que se inicia a aprendizagem, como assinala Afonso (2007):

Todos os dias se aprendem coisas novas, havendo uma reestruturação cognitiva que permite ao sujeito desejante (aquele que tem desejo de conhecer, tocar, saborear, desvendar, entre outros) passar a utilizar este novo objeto de conhecimento, pois a aprendizagem da vida não se dá de forma estanque, tudo tem significado e se apresenta unido. (AFONSO, 2007, p. 2).

Piaget (1995) refere-se à aprendizagem como construção de conhecimento em interação com o meio. Ele não admite que o conhecimento se resume a impressões do meio sobre a folhagem da mente (empirismo), nem que as estruturas cognitivas se desenvolvem naturalmente com o tempo, por determinação genética (inatismo). Segundo o autor, o conhecimento é construído pela criança por meio de suas interações com o meio.

Para Piaget (1995), é por meio dessa interação que a criança se adapta a ele. No entanto, considera que a adaptação exige dois processos que se complementam: assimilação e acomodação. Nesse sentido, para o referido autor, conhecer é interpretar, atribuir significados, e a criança isso faz por meio da assimilação de elementos com seus esquemas e estruturas cognitivas, acomodando-os às novas exigências que o meio impõe (PIAGET, 1995).

Para Fernandez (2004, p. 58) “[...] a aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo por meio da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação”. Também afirma que:

[...] o organismo bem-estruturado é uma boa base para a aprendizagem, e as perturbações que possa sofrer condicionam dificuldades nesse processo”. Fernández afirma ainda que é através pelo corpo moldamos o organismo, dessa forma, toda a aprendizagem passará pelo nosso corpo. Dessa forma “a apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou imagens que necessariamente resultam em prazer corporal. (FERNANDEZ, 2004, p. 58).

Diante o exposto, é possível afirmar que a aprendizagem da criança vítima de violência será o seu corpo afetado de alguma maneira. Nesse sentido, Lopes e Torman (2008) afirmam que quando o sujeito não consegue expor que algo não vai bem acabar-se prejudicando o todo. O sistema se converte na representação daquilo que não está bem, estando sempre contextualizado e faz parte de algo maior

Salla (2012) afirma que a emoção interfere no processo de retenção de informação. Quanto mais emoção contenha um determinado evento, mais será gravado pelo cérebro. Ao afirmar isso, a autora baseia-se no pensamento de Piaget, Vygotsky e Wallon a respeito da emoção.

Para Piaget (1995), a emoção influencia positiva ou negativamente nos processos de aprendizagem, acelerando ou atrasando o desenvolvimento intelectual. Já Vygotsky (2001) afirma que para entender o funcionamento cognitivo, é preciso compreender o aspecto emocional, pois os dois processos são uma unidade e um afeta o outro. Por fim, Wallon (1971) defende que a pessoa é resultado da interação entre afetividade, cognição e movimento. O que é conquistado em um desses conjuntos, interfere nos demais.

A criança vítima de violência doméstica apresenta características específicas e seu fracasso escolar pode estar relacionado com maus tratos em ambiente doméstico. Dessa forma, é possível que sérios conflitos bloqueiem a capacidade intelectual da criança e muitas vezes o impedimento de um bom desempenho intelectual está ligado a problemas afetivos. Batista e Cardoso (2012) completa essa ideia quando afirma que para que a aprendizagem seja efetiva é necessário que a criança tenha uma personalidade sadia e emocionalmente madura.

Batista e Cardoso (2012) discorre sobre as consequências de ordem psicológicas de vítimas de violência física. Foi observado que essas crianças apresentam atraso escolares. As características que as vítimas apresentam são muitas. Por isso, pessoas e instituições que trabalham com crianças e adolescentes devem estar atentas a cada atitude das mesmas, pois em muitos casos a vítima não conta que sofre a violência, por vergonha, mas tenta, por meio de outras atitudes, contar o que está lhe acontecendo.

4.1 O Papel da Escola

De acordo com Minayo (2005), no Brasil, na década de 1980, surgiram os primeiros diagnósticos de maus tratos e propostas de intervenção que, mais tarde, auxiliaram para a concepção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), proferido em julho de 1990, pela Lei Federal 8.069/90 (BRASIL, 1990). Esse estatuto assegura à população infanto-juvenil o respeito enquanto pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. O ECA, em seu artigo 245, regulamenta que:

[...] deixar o médico, professor, ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente terá como pena o pagamento de uma multa de três a vinte salários mínimos de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 1990).

Entretanto, deve-se considerar que há uma enorme distância a ser vencida entre o preceito legal do ECA e a prática dos diversos profissionais que se deparam com situações de maus tratos infantis. Esses profissionais nem sempre estão preparados para assumir essa função. Esse problema é abordado nos trabalhos de Almeida *et al.* (2006) e Ristum e Vasconcelos (2007), cujos resultados demonstram o desconhecimento dos preceitos do ECA e a quase inexistência de notificações por parte da escola

O agravamento da violência demonstra a ineficiência de instrumentação das instituições sociais, dentre elas a escola, de desenvolver estratégias que sejam eficazes no enfrentamento de forma remediativa ou preventiva. Ristum e Vasconcelos (2007) aponta que a falta de dados que focalizam o problema dificulta o planejamento e monitoramento de ações. A subnotificação constitui em um obstáculo para obter índices fiéis da realidade.

No Brasil, as ações para aumentar a comunicação e notificação das violências estão sendo desenvolvidas com o esclarecimento de profissionais de instituições que atendem vítimas de violência. Porém, os alvos principais dessas ações são as instituições da área da saúde. As escolas nem sempre são colocadas como instituições que podem identificar e comunicar os atos de violência sofrida pela criança.

Estudos demonstram que os profissionais da escola não têm informação suficiente a respeito da violência e das alterações que ela produz em suas vítimas e, por esse motivo, não percebem os indícios demonstrados pelos alunos, não identificando, conseqüentemente, as violências de que são vítimas no âmbito doméstico ou da família. Soma-se o desconhecimento da legislação (ECA) por parte dos profissionais da escola, que os obriga à comunicação, mesmo que se trate apenas de suspeita e, ainda, o receio de se expor a conseqüências adversas que tal comunicação pode acarretar, como as retaliações por parte dos agressores (RISTUM; VASCONCELOS, 2007).

Brino e Williams (2003) defendem a escola como um espaço ideal de revelação, suspeição, identificação e notificação da violência sofrida por seus alunos. Os autores cobram ainda um posicionamento da instituição escolar como provedor da cidadania. Desta forma, a escola nunca será conivente com a violência e apesar das dificuldades, procurará ajudar as crianças e as famílias a sanar os impactos causados pela violência doméstica.

Brino e Wulliams (2003) alertam que nem sempre é adequada a intervenção (conversa e orientação escola com os pais), pois as mesmas nem sempre possuem preparo para fazer essa abordagem. Tal procedimento, especialmente quando a própria criança verbalizou sua condição de vítima, aumenta a possibilidade de ser novamente maltratada. A escola pode e deve ser um espaço para desenvolver programas de prevenção do risco psicossocial, como os oriundos da violência doméstica, mas, para tanto, é essencial a capacitação dos educadores.

Considerando as sequelas da violência doméstica na vida acadêmica da criança vítima, é preciso saber o que pensam os educadores sobre tal fenômeno, pois a escola tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança (RISTUM; VASCONCELOS, 2007). Para autores, a criança vitimizada pode ter apoio no contexto escolar, se esta desenvolver sentimentos de otimismo e um relacionamento seguro e positivo com adultos e com seus pares.

As escolas da cidade de Fortaleza –CE contam com o auxílio do Projeto Aquarela para a assistência de famílias e crianças, na forma de prestação de serviços de assistência pedagógica, psicológica, dentre outros serviços jurídicos.

As vítimas assistidas pelo projeto são acompanhadas por uma pedagoga que utiliza um diário constando à frequência dos atendimentos e as atividades propostas. O trabalho desenvolvido pelo projeto conta também com a parceria da escola durante todo o processo de investigação até o momento de desligamento do assistido. (VEIGA; SILVA; SILVA, 2009).

A escola cumpre o seu papel na tentativa de amparar pedagogicamente a criança que foi afetada em seu desenvolvimento intelectual e social. Para isso, a instituição de ensino conta com um trabalho cooperativo, que envolve o gestor, o coordenador pedagógico, professor e família. Sem um trabalho em conjunto de conscientização e ações preventivas, não é possível encerrar o ciclo de violência.

5 METODOLOGIA

a. Tipo pesquisa

A presente pesquisa classifica-se como qualitativa, pois não houve a necessidade de quantificar e/ou enumerar participantes, e exploratória, pois houve um levantamento

bibliográfico, observação e entrevistas com as professoras e coordenadora pedagógica, a fim de vivenciar o objeto de estudo. Segundo Gil (2009), a pesquisa qualitativa busca conhecer atitudes e comportamentos de determinado grupo, visando uma aproximação do pesquisador com o objeto de estudo. Para ele, pesquisas do tipo exploratórias são desenvolvidas com o propósito de oportunizar uma visão aproximativa acerca do assunto estudado, no caso desse estudo, da escola acerca da violência doméstica e seus impactos aprendizagem.

As táticas empregadas para obtenção de dados nessa pesquisa foram estudos bibliográficos e pesquisa de campo. Com o método bibliográfico, desenvolvida a partir da leitura de artigos, livros e documentos de lei, pôde-se constatar que a violência doméstica, seja de qual nível for, atinge diretamente a aprendizagem da criança. A pesquisa de campo ocorreu por meio de observações e entrevistas com as professoras e a coordenadora do ensino fundamental I.

b. Local e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Fortaleza/CE, localizada no bairro Granja Portugal, divisa com o bairro Bom Jardim, em uma turma do segundo ano do ensino fundamental I. A escolha do lócus se deu a partir de uma pesquisa publicada no jornal Tribuna do Ceará, onde concentra seis bairros responsáveis por 17% dos homicídios em Fortaleza, sendo dois deles, Granja Portugal e Bom Jardim. Outro motivo da escolha foi o relato de uma professora do segundo ano de outra escola do mesmo bairro, quando a mesma relatou que sua aluna possuía uma má estrutura familiar e não progredia na alfabetização, e que os pais não participavam no processo de desenvolvimento da criança.

A escola é de porte grande, pois atende, em média, seiscentos alunos, desde a creche até os anos finais do fundamental II. Referente à estrutura física, a escola está bem cuidada, conservada. As únicas pichações que existem são marcas do crime organizado no entorno da escola. Contém vinte e uma salas espaçosas, com armários para as professoras e estante para os alunos guardarem os livros, banheiro, cozinha, refeitório com acentos e mesas, banheiros feminino e masculino, banheiro adaptado para deficientes, pátio, sala dos professores, sala da diretoria, sala da coordenação, sala de atendimento educacional especializado (AEE) e secretaria.

Os participantes da pesquisa são: a coordenadora pedagógica do fundamental I, formada em Pedagogia e pós-graduada em gestão coordenação. Lecionou durante cinco anos em sala de aula e há dois anos exerce o cargo. Possui cursos de aperfeiçoamento na temática violência doméstica, ofertada pela prefeitura (projeto aquarela); a professora do segundo ano, formada em pedagogia e especializada em gestão e coordenação. Leciona há dez anos; professora

formada em Pedagogia, cursos de especialização ofertados pela prefeitura de Maranguape e Fortaleza. Leciona há vinte e um anos na educação.

c. Coleta e Análise de Dados

A pesquisa de campo aconteceu no final início do mês de fevereiro e primeira metade de março de 2020. Foram realizadas oito visitas ao lócus. A primeira visita aconteceu para conversar com a diretora, solicitar a permissão dos pesquisadores ao espaço para a pesquisa, assinar documentos e encaminhar para a coordenação. Na conversa com a coordenadora ficou acertado começar as observações na visita seguinte. No segundo dia, a observação se iniciou na turma do segundo ano, onde foram observados os aspectos a serem seguidos no roteiro. Do terceiro ao oitavo dias de visita, houve a entrevista com a coordenadora e as professoras.

Conforme o combinado, as participantes utilizaram trinta minutos do seu planejamento para responder a entrevista semiestruturada. As gravações aconteceram com a autorização das participantes, que leram e assinaram o termo de consentimento livre esclarecida (TCLE). Por fim, as entrevistas foram transcritas pelas pesquisadoras.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi aplicada uma entrevista de seis perguntas semiestruturadas a duas professoras e uma coordenadora, designadas pela inicial do nome. A professora “K”, regente da turma do segundo ano, professora regente “C” e coordenadora “S”, ambas do fundamental I.

O que você entende por violência doméstica?

Professora K: *Todo ato de agressão física e verbal pode ser identificado como violência doméstica, que ferem o direito das crianças.*

Professora C: *Violência doméstica é tudo aquilo que vem a agredir e violar o direito do aluno. Pode ser física ou verbal e partir dos pais.*

Coordenadora: *Violência doméstica é todo mau trato físico, verbal, abuso sexual, e principalmente negligência, que é o que a escola vive diariamente.*

A partir dos relatos, pode-se concluir que a compreensão que as educadoras possuem sobre violência doméstica são similares. Ambas descrevem a violência como agressão física e verbal. A coordenadora cita quatro tópicos em concordância com Assis e Marriel (2010), que reconhecem quatro tipos de violência doméstica:

Violência física’: uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades. ‘Violência psicológica’: agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou

ainda isolá-la do convívio social. ‘Violência sexual’: ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa a estimular a vítima ou a utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças. ‘Negligência ou abandono’: ausência, recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados. (ASSIS; MARRIEL, 2010 p. 42).

Você acha que a violência doméstica se expande dentro da escola, vindo de fora para dentro?

Professora K: *Sim. E afeta psicológica e fisicamente no desenvolvimento da criança, no cognitivo. Em alguns casos, cresce um adulto revoltado, inseguro e cheio de problemas. Porém, alguns reagem de forma violenta às intervenções*

Professora C: *Aquilo que acontece no ambiente familiar reflete na escola. Se um aluno sofre violência dentro de casa, de certa forma ele vai fazer com que isso venha à tona. Há várias formas da violência se manifestar: tem crianças que se isola, que baixa o rendimento escolar, que chora; há outras que se tornam violentas, recebem dos pais e devolvem para os colegas.*

Coordenadora: *Sim. O impacto maior dessa realidade que vem de casa para escola é agressão física, palavras de baixo calão; é a falta de educação na convivência entre eles mesmos aqui na escola.*

Observa-se que as educadoras reconhecem que a violência sofrida pela criança em âmbito familiar pode acarretar mudanças em alguns aspectos. Tanto a professora K quanto a professora C citam mudanças comportamentais no processo de aprendizagem. Já a coordenadora ressalta somente o que diz respeito à agressividade do aluno.

Tanto as afirmações da professora quanto da Coordenadora corroboram com as afirmações de Cardia (2007), ao observar que crianças que testemunham a violência dentro de casa e que são agredidas pelos pais, tendem a ser agressivas e a ter comportamentos antissociais fora de casa, principalmente na escola.

Quais tipos de violência doméstica você vivencia ou já vivenciou dentro da escola? Você notou algum impacto na aprendizagem do aluno?

Professora K: *Há uma resistência dos alunos com a escola, a falta de interesse, concentração com o aprendizado, assim como a falta de interesse dos pais em acompanhar e ajudar no desenvolvimento do filho. Em alguns casos, as crianças são obrigadas a pedir no sinal, e comparece à escola apenas quando os pais querem. São esses fatores de negligência que atrapalham o desenvolvimento dos alunos.*

Professora C: *Houve um caso de abuso sexual com uma menina. A criança estava no ciclo de alfabetização, apresentando resistência e medo. Toda vez que as professoras tentavam fazê-la participar, ela chorava e fazia as necessidades na roupa. Até que convidaram a mãe da criança para conversar e tentar entender o motivo do comportamento da aluna.*

Coordenadora: *A negligência e a falta de compromisso de alguns pais são os fatores que impactam na aprendizagem e dificultam o trabalho da escola. Os alunos que têm pais mais ausentes são os mais trabalhosos.*

Percebe-se que as educadoras vivenciam casos de negligência frequentes, e apresentam impactos semelhantes na aprendizagem, tais como resistência à escola, falta de concentração e medo. A coordenadora relata a ausência dos pais na escola e ressalta a dificuldade em trabalhar. Tais relatos se encontram em concordância com a base teórica em que discorrem Lira (2017), Veiga (2009) e Afonso (2007), que concordam que as crianças que sofrem violência doméstica e apresentam dificuldades no processo da aprendizagem. Dessa forma, compreende-se a negligência como ausência de cuidados básicos que devem ser promovidos entre crianças e adolescentes, para que não haja impasses no desenvolvimento desses.

Como a escola lida com casos de violência doméstica?

Professora K: *O profissional tem que saber identificar. O trabalho de lidar com o tema violência doméstica é apenas trabalho da coordenação, que procura conversar com os pais para tentar entender e ajudar. Nunca participei de cursos de formação voltados para esse assunto.*

Professora C: *É preciso ter um olhar sensibilizado para esse tema, visto que existem outras obrigações que o professor precisa cumprir, tais como planos de aulas, provas e turmas numerosas. Para lidar com a violência doméstica dentro da escola e para encaminhar o caso a coordenação, o professor precisa chegar até o aluno, saber o que está acontecendo. Às vezes, o aluno reage de uma forma que fica difícil de identificar. Não participei de nenhum curso de formação que tratasse do tema. É na sensibilidade.*

Coordenadora: *Quando há suspeita, busca-se primeiramente que a criança fale para o professor por meio de uma atividade promovida de forma intencional, a fim de identificar o motivo de determinados comportamentos. Todos os gestores da escola participaram do curso de formação do projeto aquarela sobre o tema e receberam orientações de como tratar esse assunto.*

Ambas as Professoras reconhecem que é preciso saber identificar no comportamento da criança. No entanto, assumem que nunca participaram de qualquer curso relacionado ao tema.

A Coordenadora afirma que os gestores da escola receberam a formação do Projeto Aquarela que aborda o assunto. Assim, a primeira ação dos professores é levar o problema à coordenação, para depois chamar os pais para conversar. Percebe-se claramente as questões hierárquicas dentro da escola no que se refere à tomada de decisões: antes de qualquer atitude, o professor leva a questão ao conhecimento da coordenação da escola. Nesse momento, o que poderá vir a acontecer depende exclusivamente dela.

A falta de formação das professoras confirma as reflexões de Almeida (2006), Ristum e Vasconcelos (2007), quando afirmaram que os profissionais da escola não têm informações suficientes a respeito da violência e das alterações que ela produz em suas vítimas.

Houve casos de chamar o Conselho Tutelar para os pais?

Professora K: *Normalmente, a escola tenta conversar com os pais, liga, manda recado para comparecer à escola. Os programas da prefeitura acompanham as famílias.*

Professora C: *Há a necessidade de chamar, mas a escola está em volta do crime organizado. Então evitamos para não ter problemas maiores, visto que alguns pais possuem outros problemas com a justiça.*

Coordenadora: *Todas as vezes que podia ser chamada uma autoridade maior, não foi chamada. A gestão é que busca contato com os pais e os programas de apoio para ajudar no caso. Não é certo levar uma autoridade dessas para dentro da casa deles. A escola está em volta do crime organizado e nós que estamos aqui todo dia.*

O procedimento de “para conversar” é um procedimento preocupante, pois os agentes não foram capacitados para fazer esse tipo intervenção. De acordo com Wulliams (2003), essa prática pode colocar a criança em risco. Essa atuação não é indicada pelo ECA. Tais respostas sugerem que as participantes conhecem pouco ou não aplicam a legislação.

Quando a Coordenadora afirma que não é certo levar uma autoridade para a casa, concorda-se com a afirmação de Mito (2010), que salienta que o problema está na permeabilidade da privacidade, fazendo com que entre em choque direto com a privacidade familiar. O medo também é um elemento que freia a notificação de casos junto às autoridades por parte da escola, ou seja, o receio de se expor a consequências adversas que tal comunicação pode acarretar, como as retaliações por parte dos agressores (RISTUM; VASCONCELOS, 2007).

6.1 Observação:

No dia 11 de março, a primeira turma observada foi a do segundo ano do ensino fundamental, composta por 22 alunos. A sala dispunha de um espaço amplo, com armários para

guardar livros didáticos dos alunos, acessórios da professora para as aulas, trabalhos realizados por alunos e estendidos no “varal da arte”, cartazes com o nome completo de todos os alunos, banner com palavras consideradas complexas (nha, lhe) e formas geométricas (quadrado, triângulo, círculo e retângulo). A organização da sala é composta por mesas e carteiras alinhadas entre si, com, em média, seis ou sete crianças divididas em três filas. A aula se iniciou com uma acolhida no pátio. Em seguida, os alunos foram levados para a sala de aula, na qual copiaram a agenda e a professora fez a chamada. A relação entre os discentes e docentes aconteceu de forma harmoniosa. Na ocasião, a professora recebeu carta, chocolates, elogios e abraços. Ao iniciar a explicação do conteúdo, a maioria participa quando a professora pergunta algo, fazendo suas colocações. No primeiro tempo, tiveram que formar uma frase de trava língua (opé do pai do padre é preto). A empolgação e o interesse em participar deixou os alunos frenéticos e empolgados para realizar a atividade. Dois alunos não acompanharam a turma e apresentaram total descompromisso. Diante disso, a professora permitiu que eles não participassem e apenas indagou: “vou ter que chamar a mãe?”. No momento do intervalo, as crianças foram levadas para o refeitório. Após término do intervalo, que foi acompanhado pela coordenadora, formou-se uma fila e os alunos foram conduzidos para a sala de aula, acompanhados pela professora. Ao retornar, as crianças tiveram cinco minutos de relaxamento. Em seguida, os alunos desenvolveram uma atividade com a ajuda da professora. Ao final da tarde, as crianças apresentaram a agenda para a professora, como forma de ganhar nota de comportamento. A professora relatou que uma aluna, certa vez, queria rasgar a página da agenda porque não tirou dez no comportamento. Diante disso, ela teve que conversar com a aluna para fazê-la entender a nota. Por fim, guardaram o material e fizeram a fila para ir embora. Alguns foram sozinhos, outros aguardam os pais.

No dia 16 de março, ao chegar o primeiro tempo, haveria uma aplicação de prova com a turma do segundo ano, mandada pela prefeitura (SEAF). Era uma prova diagnóstica, em que os alunos teriam que responder sem ajuda da professora. Na explicação da prova, os alunos estavam calmos. No entanto, quando tiveram que realizar a avaliação sozinhos, houve um momento de tenção e desespero por parte da turma, pois alegaram que não sabiam ler letra cursiva. A professora consultou a coordenadora e relatou que a turma estava desesperada, pois muitos alunos não conseguiam responder. Diante disso, a coordenadora permitiu que a professora ajudasse os alunos que não conheciam as letras. Ao retornar da coordenação, a professora fez um semicírculo e ajudou os alunos. Estressada, a professora disse: “Prefeitura manda isso. Até parece que não conhece a realidade”. De 17 crianças, apenas 2 conseguiram responder sem desespero e ainda ajudaram os colegas. Os alunos não terminaram a prova e foram para o lanche.

A interação entre a professora e a turma aconteceu de forma harmônica. Diante de momentos de estresse na sala, recorria-se a um método para os alunos acalmarem os ânimos: existe no quadro algumas carinhas: verde para bom comportamento, laranja para atenção e vermelho para os alunos que estão bagunçando, ficando esses últimos sem intervalo. O máximo que a professora utilizou foi a cor laranja.

Ao retornar do intervalo, os alunos relaxaram por cinco minutos. Em seguida, concluíram a prova. Logo depois, professora não propôs a atividade do livro. A mesma passou três questões de português para responderem em casa. Na ocasião, ela relatou que os alunos sabem ler, porém não pensam sozinhos; são inteligentes, mas não sabem disso ainda.

No dia 17 de março já estava previsto acontecer a suspensão das aulas por motivos de cuidados com a saúde. A coordenadora avisou a todos os pais e alunos o motivo da suspensão, pedindo conscientização e cuidados. Ao observar a turma, a professora regente B deu continuidade ao conteúdo de matemática. Parte da sala repudiou a disciplina e o método tradicional os deixam entediados. Após a explicação, responderam questões no caderno e depois na lousa, contando com a ajuda da professora e dos colegas. Após término do primeiro tempo, foram para o lanche, na qual dois se desentenderam na fila. Diante disso, a professora disse que deixaria os dois sem intervalo, se não parassem. No refeitório, ficaram distantes, sendo observados pela professora.

No intervalo, a coordenadora deixou os alunos com brinquedos. Ao final do intervalo, os alunos formaram a fila e aguardam a professora para levá-los até a sala. Após breve descanso, voltaram para a atividade. Com a conclusão desta, levaram a agenda para a professora dar o visto e esperaram o término da aula.

Percebe-se que a escola segue uma rotina. As professoras seguem planos e possuem métodos de ensino similares. Instigam os alunos a participarem e relatam para a coordenadora a necessidade de conversar com o pai ou responsáveis referente aos que se recusam a fazer as atividades.

A coordenadora enfrenta problemas com alunos mal comportados, faltosos, alguns laudados. Minutos antes da entrevista, presenciou-se o surto de um aluno do 4º ano na sala da coordenação. Houve agressão verbal e ameaças. Soube-se que garoto sofria de esquizofrenia. Diante disso, a coordenadora tentou contato com a mãe, mas não teve retorno. O irmão, que estuda no do fundamental II, foi retirado da aula para levar o aluno para casa. Ao indagar quais medicamentosa mãe dá para o filho, o irmão mais velho afirmou que ele não tomava medicamento algum.

Por fim, a professora C e a coordenadora relataram que o impasse maior é a falta de compromisso dos pais com a escola e com os filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou entender as concepções acerca da violência doméstica infantil e a aprendizagem em uma escola municipal de fortaleza. Dessa forma, tentou-se dialogar com autores que refletem sobre o tema, comparando confrontar teoria e prática.

Verificou-se que a violência doméstica está presente dentro da escola e que não serve de modelo para educar as pessoas, principalmente quando os olhares cuidadosos estão voltados para as consequências desses atos.

Percebe-se que as entrevistadas apresentam, de formas distintas, seus conhecimentos sobre violência doméstica. Uma citaram apenas as que trazem danos mais visíveis, como a física e verbal, e a outra todas as modalidades de violência doméstica. Os depoimentos foram similares apenas quanto ao aspecto das famílias possuírem um trato difícil com as crianças e, em alguns casos, não colaborarem com trabalho da escola.

As crianças vítimas de violência doméstica, quando chegam à escola, reproduzem o que observam em casa. Mostram dificuldades no aprendizado e no comportamento e possuem uma resistência à escola.

Por conta de a escola estar inserida em um contexto de violência e diante do medo de etaliações, não se segue a recomendação da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente em notificar os casos identificados. Outra questão é a falta de treinamento para que os educadores possam intervir nos casos.

A prática da escola se apresenta sob clara organização hierárquica, no qual o papel do professor corresponde a informar ao coordenador casos suspeitos. Diante disso, o coordenador procura conversar com os pais. A falta de treinamento torna essa prática perigosa para criança, que pode sofrer represálias por parte de seu agressor.

Conclui-se que todos os agentes entrevistados reconhecem os impactos da violência doméstica sobre a aprendizagem das crianças. Apesar de nenhum treinamento específico, as professoras afirmam reconhecer os sinais apresentados pelo aluno vitimizado. Porém, a falta de instrumentação impede ações mais profundas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. G. Z. C. **A criança e a aprendizagem: o jeito de sentir o.** São Paulo: EDUSP, 2017.
- ALMEIDA, S. F. C. et al. Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, p. 277-286, 2006.

- ARANHA, A. . L. M. **Filosofia da educação e da família**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÉS, P. **História social da família e da criança**. 10. ed. Rio de Janeiro:. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- ASSIS, S. G.; MARRIEL, N. D. S. M. Reflexões sobre a violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. **Impactos da violência na escola**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 41-63.
- BAPTISTA, M. N.; CARDOSO, F. H. G. J. Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção. In: BAPTISTA, M. N.; TEODORO, M. L. M. O. **Intergeracionalidade familiar**. Porto Alegre: [s.n.], 2012. p. 113- 133.
- BOLANDER, V. B. **Abordagem psicofisiológica**. Lisboa: Lusodidacta, 2010.
- BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1990.
- CARDIA, N. **A Violência Urbana e a Escola**. São Paulo: EDUSP, 2007.
- FERNANDÉZ, A. Alicia. **Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- GALLARDO. **Maus-tratos à criança**. Porto: Editora Porto, 2004.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.
- LOPES, K. D. C.; TORMAN, R. O abuso sexual e a inclusão momentânea: as conseqüências no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, p. 132-138, 2008..
- MACÊDO, V. C. D.; MONTEIRO A, R. M. Intergeracionalidade familiar. In: BAPTISTA, M. N.; TEODORO, M. L. M. **Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 27-46.
- MAGALHÃES, T. **Maus Tratos em Crianças e Jovens, Coimbra**. Coimbra: Quarteto, 2002.
- MINAYO, M. C. S. O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, M. F. **Violência e criança**. São Paulo: EDUSP, 2005. p. 29-38.
- MIOTO, R. C. T. Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. In: ALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL, M. C. **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- NEPOMUCENO, V. Os maus-tratos infantis e o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: SILVA, L. M. P. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Recife: EDUPE, 2002. p. 139-180.
- NJAINÉ, K.; ASSIS, S. G. **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2017.
- PAROLIN, I. **Professores: a relação entre família, a escola e a aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2010.

PEREIRA, P. A. P. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL, M. C. **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 45-67.

RISTUM, M.; VASCONCELOS, T. A. N. Violência Doméstica Intra/Extra Familiar: o conhecimento dos profissionais da escola sobre o ECA. **ECA. V Congresso Norte/Nordeste de Psicologia**, p. 67-87, 2007.

SALLA, F. Toda a atenção para a Neurociência. **Nova Escola**, São Paulo, p. 48 – 55, jun./jul2012.

SAÚDE, O. M. D. **Violência contra a Criança**. Geneva: [s.n.], 2005.

VEIGA, D. L.; A, S. M.; A., S. P. **A influencia da violência doméstica no processo de aprendizagem do aluno: estudo de caso – projeto aquarela**. São José dps Campos: UNIPAV, 2017.

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

Recebido em: 02/09/2021
Aprovado em: 14/12/2021

