

MARA APARECIDA LISSARASSA WEBER

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E REDE DE PROTEÇÃO:
DIFICULDADES, RESPONSABILIDADES E
COMPROMISSOS**

PUC - Campinas

2005

MARA APARECIDA LISSARASSA WEBER

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E REDE DE PROTEÇÃO:
DIFICULDADES, RESPONSABILIDADES E
COMPROMISSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC - Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar.

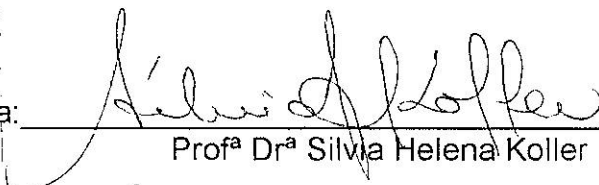
Orientadora: Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

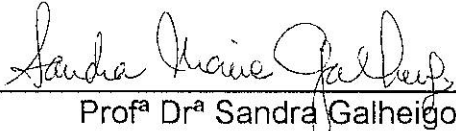
PUC - Campinas
2005

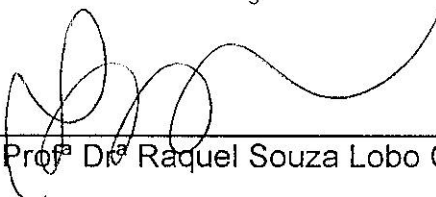
MARA APARECIDA LISSARASSA WEBER

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E REDE DE PROTEÇÃO:
DIFICULDADES, RESPONSABILIDADES E
COMPROMISSOS**

BANCA EXAMINADORA

1º Examinadora: 
Profª Drª Silvia Helena Koller

2º Examinadora: 
Profª Drª Sandra Galheigo

Presidente e orientadora: 
Profª Drª Raquel Souza Lobo Guzzo

PUC - Campinas
2005

MARA APARECIDA LISSARASSA WEBER

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E REDE DE PROTEÇÃO:
DIFICULDADES, RESPONSABILIDADES E
COMPROMISSOS**

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora: _____
Profª Drª Raquel Souza Lobo Guzzo

1º Examinadora: _____
Profª Drª Silvia Helena Koller

2º Examinadora: _____
Profª Drª Sandra Galheigo

PUC - Campinas
2005

Dedico este trabalho a minha amada filha Gabriela, que com o seu desenvolvimento me faz lembrar, a cada dia, a importância que devemos dar à infância.

Agradecimientos

A **Deus**, por permitir que eu chegasse até aqui.

A meus pais, **João e Ivone**, por terem me ensinado os valores da vida, por sempre acreditarem na minha capacidade e que, mesmo à distância, sempre estiveram muito junto de mim.

A meus irmãos, **Lara, João e Maria Silvana**, por formarmos uma unida “galera” de irmãos, pela alegria dos reencontros e pela torcida, que mesmo de longe, deu-me ânimo e coragem para prosseguir.

Aos “agregados” **Robert e Pati** que fazem parte da imensa alegria do convívio familiar.

Aos meus sogros, **Arthur e Gertha**, meus cunhados **Neidi e Ricardo**, minha afilhada **Bruna** e meu sobrinho **Guilherme**, que são a outra parte da minha família e que sempre oraram e torceram por mim, cada um ao seu jeito.

A minha orientadora, **Raquel**, pela acolhida não só profissional, mas também pessoal, pelos ensinamentos e por ter me mostrado o caminho da pesquisa.

A minha querida colega **Adinete**, por ter ouvido, dividido e compartilhado muitos momentos importantes ao longo desta etapa. Valeu bicho!

Aos colegas do **grupo de pesquisa** (GEP), pelas discussões, pelo estudo, pelas emoções da convivência, pelos auxílios técnicos e, sobretudo por terem me ensinado que para termos um ideal não precisamos ter uma legenda, mas sim uma causa que se torne a nossa bandeira.

As minhas colegas do mestrado **Carmem**, pelos auxílios e assessorias e **Cris Cardinalli** pela alegria contagiante.

À **Capes**, pela concessão da bolsa de mestrado, fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. **Geraldo Fiamenghi Júnior** e à Profa Dra. **Mônica Gobitta** pelas contribuições oferecidas no momento do exame de qualificação.

Aos que concordaram em participar deste trabalho: a **diretora** e a **supervisora** da escola, a **psicóloga** da CRAS e aos **conselheiros tutelares** responsáveis pela região leste do município de Campinas.

Aos grandes amigos que deixaram marcas ao longo do meu caminho, nos diversos lugares pelos quais já passei e que, mesmo sem o contato diário, continuam sendo muito importantes na minha vida, são eles: **Liane, Letícia, Pipa, Maria Inês, Anne e Edi, Marisete e Cilene.**

A você meu amado marido e eterno **Namorado**, por toda a compreensão, incentivo, apoio e respeito pelas minhas opções, sua presença ao meu lado foi essencial. Pelas vezes em que teve que ser pai e mãe, para que eu pudesse me dedicar aos estudos, por suportar minhas ausências e minhas crises de desespero, você sempre soube como me acalentar, me ouvir e principalmente, me dar coragem para prosseguir. Muito obrigada mesmo!

À minha doce filha **Gabriela**, que com seu jeito meigo e compreensível, entendia quando eu precisava estudar. Obrigada pela companhia, mesmo que, por vezes, fosse necessário ficar brincando ao lado do computador e também por vir dar beijos e presentear-me com desenhos, carregados de afeto, enquanto eu me debruçava sobre este trabalho.

Weber, M.A.L. (2005). VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E REDE DE PROTEÇÃO: DIFICULDADES, RESPONSABILIDADES E COMPROMISSOS. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, (124 p).

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral compreender como acontece a relação entre uma escola pública de educação infantil e o Conselho Tutelar em casos de violência doméstica. De maneira mais específica pretendeu-se entender como a direção da escola e a supervisora escolar, lotada em uma instância municipal de suporte à unidade educacional, trabalham com as notificações de violência doméstica contra seus alunos; compreender como casos de violência doméstica são analisados pelo Conselho Tutelar e conhecer a percepção do papel do psicólogo escolar, ao longo deste processo, para a escola, para a supervisora escolar e para o Conselho Tutelar, além de termos uma visão de uma profissional da área. Utilizamos uma metodologia qualitativa, na qual realizamos entrevistas semi-estruturadas e compusemos um protocolo de análise dos prontuários no Conselho Tutelar. Considerando a temática da violência doméstica na compreensão das relações entre diferentes sistemas, utilizamos a abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner, além do Estatuto da Criança e do Adolescente, como um dispositivo legal que orienta e sustenta ações nesta área. Os resultados indicaram que existem dificuldades nas relações entre os diferentes órgãos e os procedimentos nem sempre garantem a proteção à criança vítima de violência doméstica. Há pouco entrosamento entre a escola e o CT, não existindo um trabalho preventivo e integrado, marcado por auxílios após a instauração de certas situações. A escola adota procedimentos internos de registro, sem denunciar ao CT por não confiar que a denúncia irá proteger à criança ou o denunciante. O CT busca apoio em outros órgãos quando existe a suspeita de violência sexual doméstica e nos casos confirmados procura imediatamente proteger a criança do agressor. Foram apontadas falhas na formação do psicólogo para trabalhar com a violência doméstica e dificuldades da inserção deste profissional nos equipamentos públicos, em especial, a escola.

Palavras chaves: Violência Doméstica, Estatuto da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Abordagem Ecológica, Psicólogo Escolar.

WEBER, M.A.L. (2005). DOMESTIC VIOLENCE AND PROTECTION NETWORK: DIFFICULTIES, RESPONSIBILITIES AND COMMITMENTS. Master's degree dissertation. Campinas: Pontifícia Universidade Católica, (124 p).

ABSTRACT

This study had, as a general objective, the understanding of how the relation between a Children's Education public school and the Tutelary Council happens, in cases of domestic violence. In a more specific way, it intended to understand how the school's management and the school's supervisor from a municipal instance of support for the educational unit work on domestic violence notifications against their students; to perceive how the domestic violence cases are analysed by the Tutelary Council and know the perception of the school's psychologist's role in this process for the school, the school's supervisor and the Tutelary Council, besides having the view of an area's professional. Semi-structured interviews were had and a protocol of promptuary analysis in the Tutelary Council was composed by using a qualitative methodology. Considering the thematic one of the domestic violence in the understanding of the relations between different systems, we use the Urie Bronfenbrenner's ecological approach as well as the Children's Rights, as one legal apparatus that guides and supports action in this area. The results showed the difficulties in the relations among the many agencies and also indicated that the procedures not always guarantee the child's protection against the domestic violence. There is little intermeshing of the school and the Tutelary Council. Therefore there is not a preventive and integrated work marked by aids after the establishment of certain situations. The school adopts internal registration procedures without denouncing to the Tutelary Council due to the fact that it does not believe that the accusation will protect the child or the accuser. The Tutelary Council seeks for support in other agencies when there is domestic sexual violence suspicion and in confirmed cases, it immediately aims for protecting the child from his or her aggressor. Failures of the psychologist's formation in working on domestic violence, in addition to difficulties in placing this professional in the public institutions, specially the school, were noticed.

Keywords: Domestic Violence, Children's Rights, Tutelary Council, Ecological Approach, School's Psychologist

SUMÁRIO

Dedicatória	
Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Índice de Quadros	
Índice de Anexos	
Lista de Abreviaturas	
Apresentação.....	i
Considerações Iniciais.....	iv
I. INTRODUÇÃO	
1. Família, violência doméstica e escola.....	02
2. Estatuto da Criança e do Adolescente como um instrumento jurídico contemporâneo.....	12
3. Abordagem ecológica do desenvolvimento.....	21
4. Objetivos.....	27
II. MÉTODO.....	28
III. RESULTADOS.....	40
IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	63
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
VI. REFERÊNCIAS.....	83
VII. ANEXOS.....	92

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa.....**35**

Quadro 2 - Legenda referente às participantes da pesquisa.....**41**

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 -	Roteiro da entrevista semi estruturada utilizada com a diretora da escola e com a supervisora escolar.....	93
ANEXO 2 -	Roteiro da entrevista semi estruturada utilizada com a psicóloga.....	94
ANEXO 3 -	Roteiro da entrevista semi estruturada utilizada no CT.....	95
ANEXO 4 -	Documento explicativo da pesquisa oferecido aos participantes.....	96
ANEXO 5 -	Carta de autorização para participação em pesquisa oferecida à diretora da escola e à supervisora escolar.....	98
ANEXO 6 -	Carta de autorização para participação em pesquisa oferecida à psicóloga.....	99
ANEXO 7 -	Carta de autorização para participação em pesquisa oferecida ao CT.....	100
ANEXO 8 -	Protocolo de análise dos prontuários no Conselho Tutelar.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS

CMDCA: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAMI: Centro de Referência de Atendimento aos Maus Tratos Infantis

CRAS: Coordenadoria Regional da Assistência Social

CT: Conselho Tutelar

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

GT: Grupo de Trabalho

LACRI: Laboratório de Estudos da Criança

NAED: Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

SAPECA: Serviço Alternativo de Proteção Especial à Criança e ao Adolescente

SIPIA: Sistema de Informação para a Infância e Adolescência

APRESENTAÇÃO

As experiências que a criança vive na família fazem parte do seu cotidiano de vida, podendo ser marcada por fatores positivos ou negativos. Ao chegar na escola existe a possibilidade de a criança manifestar, de diferentes formas, aquilo que foi vivido, sendo possível a violência doméstica estar visivelmente expressa, ou ainda identificada nas atitudes e comportamentos.

O Conselho Tutelar é o órgão instituído no município para garantir que os direitos das crianças e adolescentes sejam cumpridos em qualquer meio que conviva.

O presente estudo pretendeu compreender como acontece a relação entre uma escola pública de educação infantil e o Conselho Tutelar, nos casos de violência doméstica.

Para isto, este trabalho foi organizado em quatro capítulos, sendo que o primeiro, da introdução, abordou aspectos referentes à família, à violência praticada por pais contra seus filhos e à escola como um espaço formalmente constituído no qual a criança convive durante um determinado período do seu dia. Foi dado um destaque para o caminho percorrido, no Brasil, até chegarmos ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que é o instrumento legal de apoio e proteção às crianças e adolescentes e ao Conselho Tutelar, o órgão responsável pela manutenção e cumprimento do estatuto, no município. Permeamos este capítulo por explanações sobre o psicólogo inserido na escola e uma compreensão da abordagem ecológica do desenvolvimento humano, a qual norteou o entendimento da criança, da família, da escola e do Conselho Tutelar, que estão intimamente relacionados dentro de um sistema de interações constitutivas da pessoa.

Logo em seguida foram apresentados os objetivos norteadores deste estudo.

No capítulo seguinte houve a descrição do método desta pesquisa, com a caracterização dos locais de coleta, assim como foram relacionados os participantes. Também especificamos o material de coleta utilizado e o procedimento que adotamos para coletá-los.

O terceiro capítulo contou com a apresentação dos resultados obtidos por meio da coleta dos dados.

A seguir o quarto capítulo onde fizemos as discussões dos dados, fundamentados nos autores que nortearam a presente pesquisa.

Para concluir apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos utilizados.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A violência, segundo aponta Santos (2004), é um fenômeno multifacetado que, conforme a cultura e o momento histórico em que é produzida, toma formas e sentidos variados. A violência doméstica, em especial, é aquela que envolve pessoas com as quais se têm laços afetivos ou de parentesco e que ocorre, paradoxalmente, nos espaços das relações familiares, onde, do ponto de vista social, seria o lócus privilegiado de amor, proteção e solidariedade. Neste âmbito, o doméstico, a vítima pode ser a criança, o adolescente, o homem, a mulher ou o idoso.

A prática da violência ocasiona a violação dos direitos humanos e, segundo Koller (1999), a pessoa que violenta não reconhece a outra pessoa como ser humano e cidadão de direitos. A relação estabelecida é de poder com a vítima, seja por se considerar hierarquicamente superior (no caso do pai que abusa sexualmente a filha que é dependente financeiramente), seja por a vítima se considerar subordinada (quando a filha é sustentada pelo pai), ou ainda por desigualdades (pessoas de faixas etárias ou níveis sócio-econômicos diferentes). Deve-se levar em consideração também relações violentas que envolvem discriminação de gênero, de raça e de religião.

O presente estudo enfoca a violência doméstica contra crianças. No Brasil, o Laboratório de Estudos da Criança – LACRI, coordenado pela Dra Maria Amélia Azevedo e pela Dra Viviane Guerra, vinculado ao Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA) do Instituto de Psicologia da USP de São Paulo (IPUSP) tem mais de dez anos de investigação sobre esta problemática.

Essas autoras apontam que os dados denunciados das cinco formas de violência doméstica (sexual, física, psicológica, negligência e fatal) são apenas a

ponta de um imenso iceberg, a se ver pela incidência dos dados de uma pesquisa realizada sob a coordenação das pesquisadoras deste laboratório que apontam um total de 19.552 casos de todos os tipos de violência registrados no ano de 2004 em diferentes localidades do Brasil (LACRI, 2005).

Os dados estatísticos por si só não são capazes de prevenir a incidência de violência doméstica. Portanto é preciso avançar e termos uma visão contextualizada do sistema onde este fenômeno está acontecendo.

Koller & De Antoni (2004) enfatizam que a abordagem ecológica de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979/2002) permite uma visão multissistêmica ao fenômeno da violência.

A proteção de crianças e adolescentes que sofrem violência conta com um órgão, o Conselho Tutelar, que foi instituído a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente para garantir que os direitos por ele preconizados fossem cumpridos.

Em nossa sociedade, cada vez mais cedo, por diferentes razões, as crianças começam a freqüentar a escola, lugar onde a aprendizagem formalizada segue parâmetros e regras, além de possibilitar a ampliação de seus relacionamentos e o estabelecimento de novos vínculos.

O espaço da escola é um dos locais onde o profissional de Psicologia pode estar inserido para auxiliar que os direitos sejam garantidos. Muitos profissionais da área estão atuando dentro de uma perspectiva mais crítica voltada para as transformações sociais, e que envolve os direitos das crianças e adolescentes (Andrade & Novo, 2004).

Frente ao exposto até aqui, convém referir que, durante minha prática profissional, como psicóloga de um programa federal que atendia crianças e adolescentes vítimas de violência, anterior ao ingresso no mestrado, comecei a

estreitar os laços de trabalho com as escolas públicas, onde eram feitas atividades com as crianças abordando questões da violência doméstica por meio de encenações e palestras. Nestes espaços com as crianças, percebíamos que muitas delas não sabiam o que era violência doméstica e raramente haviam conversado sobre isto. Além deste trabalho nas escolas, também recebíamos no programa encaminhamentos do Conselho Tutelar para atendimento às crianças vítimas de violência doméstica.

Diante destas percepções que tive, passei a me questionar a respeito do envolvimento de cada instituição com o tema da violência doméstica, pois parecia que os trabalhos eram isolados, não havendo uma ligação entre eles.

Ao ter a possibilidade de aprofundar meus estudos, no mestrado, novamente deparei-me com a problemática do estabelecimento das relações entre a escola, que recebe uma criança vítima de violência doméstica, e o Conselho Tutelar, o órgão que busca garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. Esta percepção aconteceu devido ao fato de termos a oportunidade de desenvolver atividades de extensão em uma escola pública de educação infantil do município de Campinas.

Este trabalho está vinculado ao projeto “Do Risco à proteção: Uma intervenção preventiva na comunidade”¹, coordenado pela Dra Raquel Souza Lobo Guzzo. Nossa inserção na escola acontece por meio do projeto “Vôo da Águia”, que faz parte do projeto maior.

1 O projeto tem por objetivos fazer com que o ser humano construa a sua concepção de sociedade; identificar a existência de indicadores de risco e proteção na comunidade; permitir que os moradores desenvolvam a consciência das condições de suas vidas; estimular que a comunidade se mobilize, participe e ainda fortalecer as redes de apoio. Este projeto engloba os projetos “Vôo da Águia, Vivendo Valores, Capacitação Docente e Capacitação Técnica”. (Euzébios Filho, Lacerda Júnior, Tizzei, Guzzo, 2004)

O projeto “Vôo da Águia” é uma proposta de intervenção de psicólogos nas escolas, onde a criança é vista com um grande potencial de saúde, além de o profissional ter a possibilidade de acompanhar a criança na dinâmica de seu ambiente escolar, mantendo contato com a família e a comunidade, sendo, portanto, um projeto longitudinal e preventivo. Este projeto tem por objetivos conhecer os diferentes ambientes de que a criança faz parte e propiciar uma melhor integração entre eles; estabelecer vínculo afetivo com a criança a fim de acompanhar o seu desenvolvimento; permitir o desenvolvimento das potencialidades infantis e identificar a existência de indicadores de risco, procurando que sejam trabalhados por meio das redes de apoio (Guzzo, Giannetti & Tizzei, 2004).

Minha escolha para desenvolver este trabalho em uma escola de educação infantil se deu por acreditar que muitas das situações vividas em casa podem ser percebidas na escola e, quanto mais precocemente pudermos auxiliar as crianças, menores poderão ser os danos para seu desenvolvimento.

Ao participar de uma reunião nesta escola de educação infantil com a direção da unidade educacional e uma conselheira tutelar, pude perceber que estes dois órgãos, que deveriam estar trabalhando interligados na garantia dos direitos da criança, pareciam estabelecer uma relação distante, muito mais pautada em cobranças. Isso me chamou a atenção já que ambos fazem parte da rede de proteção à criança e, no meu modo de ver, os trabalhos deveriam estar interligados.

Tive então a oportunidade de associar as duas situações – da prática profissional anterior ao ingresso no mestrado e das atividades do mestrado realizadas na escola – e por meio disso, perceber a necessidade de compreender a relação entre a escola e o Conselho Tutelar nos casos de violência doméstica, já que a atenção destas duas instituições deveria estar voltada para a criança,

acompanhando o seu desenvolvimento para que ele aconteça de forma segura, protegida.

O psicólogo escolar deve ter por objetivo melhorar o relacionamento entre professores, pais e comunidade, elaborando programas preventivos e estratégias que possam propiciar o bem estar psicológico das crianças, em harmonia com o ambiente em que estejam inseridas (Valle & Guzzo, 2004).

Estas autoras colocam ainda que os programas de intervenção primária e redução do risco devem fazer parte do cotidiano da escola, pois este enfoque na prevenção permite que os projetos educacionais levem em conta a aceitabilidade social e a integração de todos os envolvidos neste processo.

O psicólogo escolar, de acordo com Novaes (2002), ao seguir um padrão ético-profissional, refletirá sobre a problemática, associará conhecimentos teóricos a práticas profissionais adequadas e eficientes visando o desenvolvimento saudável e a proteção às crianças.

I. INTRODUÇÃO

1. Violência doméstica, família e escola

A partir da análise da importância das relações familiares no desenvolvimento da criança e a forma como estas relações podem ser percebidas na escola, existe a possibilidade de tentarmos compreender como o fenômeno da violência doméstica pode ser percebido dentro do contexto escolar. Assim, neste capítulo, abordaremos pontos relevantes da família, permeados por explicações essenciais relativas à violência doméstica e, finalizaremos expondo aspectos marcantes da escola.

A família pode ser considerada como um grupo social primário, constituída de indivíduos que compartilham situações históricas, culturais, sociais, econômicas e afetivas, capaz de emitir e receber influências culturais e de acontecimentos históricos, apresentando uma comunicação própria e uma dinâmica determinada (Ferrari, 2002; Corsi, 1994).

O modelo ecológico do desenvolvimento, de acordo com De Antoni e Koller (2000), fornece a idéia de que a família é uma unidade funcional, um microsistema, onde as relações devem ser estáveis, recíprocas e com equilíbrio de poder entre os diversos papéis. O desenvolvimento do ser humano neste microsistema acontece seguindo um padrão de papéis, atividades e relacionamentos ligados a certos comportamentos e expectativas, conforme a sociedade na qual ele está inserido.

Algumas funções são consideradas próprias e fazem parte do grupo familiar, como a função econômica, a socializadora e a ideológica. A função econômica na família se expressa por intermédio das entradas e das saídas do orçamento que buscam atender as necessidades de sobrevivência ou de vida diversificada desses membros. A outra função refere-se à formação da

personalidade dos indivíduos e à socialização primária das crianças, em que a família é vista como núcleo de procriação. A transmissão da ideologia se dá por meio dos hábitos, costumes, idéias, valores, padrões de comportamento que farão parte do processo por onde passam os membros de uma família na sua vida cotidiana (Bruschini, 1997).

Assim sendo, dever-se-iam considerar legítimas as ações dos pais relativas à formação dos filhos, à atuação da família como matriz no desenvolvimento psicológico das crianças, bem como seu primeiro espaço para vida social (Ferrari, 2002).

Para Pereira (1996), os pais são os responsáveis em atender à criança em suas necessidades básicas de alimentação, segurança, calor e proteção. As crianças são sensíveis ao ambiente em que vivem, captando e reagindo quase de maneira automática ao humor das pessoas que as rodeiam. Pais ansiosos ou irritados permitem que o filho assimile este estado emocional, e, se isso acontecer freqüentemente, a criança passa a sentir-se insegura.

Dados empíricos mostram as características de intimidade, privacidade e crescente isolamento da família, as quais levam a uma organização que tende a ser conflitiva. O conflito não gera necessariamente a violência, mas pode-se dizer que a negação da inevitabilidade do conflito pode sim contribuir para a aparição da violência. Este autor expõe também que o funcionamento familiar se organiza em torno do poder e do gênero, sendo que a organização hierárquica de uma família tende a ser vertical, seguindo os critérios de gênero e idade (Corsi, 1994).

No modelo de família que transmite insegurança à criança, estão as famílias disfuncionais, nas quais a criança e o adolescente têm de se submeter a um abusador, seja homem ou mulher, ou ainda ambos, que usam de

violência/abuso contra eles, desencadeando o medo e um desempenho inadequado dos papéis sociais. Aquele que abusa, tanto da criança quanto do adolescente, utiliza-se da violência como forma de manifestação das relações de dominação, expressando claramente uma negação da liberdade do outro, da igualdade e da vida (Ferrari, 2002).

O termo violência pode ser entendido como o uso da força para produzir algum dano, manifestado de múltiplas formas, o qual implica a existência de um “acima” e de outro “abaixo”. Para que exista a conduta violenta, é preciso acontecer um certo desequilíbrio de poder, definido culturalmente ou pelo contexto, ou ainda produzido por manobras interpessoais de controle da relação. Já uma relação de abuso pode ser compreendida como uma forma de interação, existente em um contexto de desequilíbrio de poder, em que as condutas de uma das partes ocasionam dano físico e/ou psicológico a outro membro, por ação ou omissão (Corsi, 1994).

A violência é construída e transmitida às novas gerações, e, quando uma família apresenta padrões abusivos de relacionamento interpessoal, está refletindo as suas próprias cicatrizes de vida pessoal dentro de um contexto histórico-cultural em uma certa sociedade. É preciso, então, observar as características tanto pessoais como circunstanciais dos membros familiares envolvidos, as condições ambientais em que ocorre o fenômeno, as questões psicológicas de interação, o contexto social e as implicações socioeconômicas (Silva, 2002).

Os agressores das crianças, em geral, são os próprios pais e mães, desempregados ou não, usuários ou não de álcool e/ou droga, com curso superior ou analfabeto, com ou sem credo determinado, rico ou pobre. Não é possível criar

um perfil único daquele que vitima, pois são pessoas que convivem socialmente como quaisquer outras (Silva, 2002).

As relações que estes adultos estabelecem com a criança, conforme expõem Azevedo e Guerra (1989), são hierárquicas, adultocêntricas, firmadas no poder do adulto sobre a criança. A vitimização pressupõe o abuso, como sendo a ação de um adulto, capaz de criar dano físico ou psicológico à criança, fazendo dela sua cúmplice e estabelecendo com ela um pacto de silêncio. Por isso, considera-se o abuso-vitimização como estando ligado à mesma forma de violência.

Na manutenção da dinâmica da violência doméstica, o segredo é um ingrediente de fundamental importância. A violência é vivida por todos os membros da família, porém os fatos, em geral, são muitas vezes camuflados como não-violentos, justificados como atitudes pedagógicas ou mesmo de responsabilidade da própria criança que é culpabilizada. Ameaças e seduções ocorrem na busca de manutenção do silêncio, aprisionando todos em relações complementares patológicas, evitando, assim, a quebra da homeostase familiar (Silva, 2002).

A violência doméstica foi definida como:

Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica de um lado uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (Azevedo & Guerra, 1995, p.36).

Para Azevedo e Guerra (2002), as modalidades de violência doméstica contra crianças e adolescentes podem ser de cinco tipos: física, sexual, psicológica, negligência e fatal.

A violência física é definida por Guerra (2005): *“toda ação que causa dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal representam um só continuum de violência”*.

A violência psicológica ocorre quando há depreciação da criança pelo adulto, bloqueando seus esforços de auto-aceitação, causando à criança grande sofrimento mental. É também designada como “tortura psicológica”, sofrimento mental. As ameaças de abandono também podem tornar uma criança medrosa e ansiosa, podendo representar formas de sofrimento psicológico (LACRI, 2005).

Azevedo e Guerra (2002) expõem que a violência sexual doméstica contra crianças e adolescentes é todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre pais, parentes ou responsáveis e uma criança, menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa.

A violência sexual contra crianças está inserida num contexto histórico-social, com profundas raízes sociais, e a notificação torna-se difícil devido a fatores como o medo, a falta de credibilidade no sistema legal e o silêncio cúmplice que envolve as vitimizações sexuais (Ribeiro, Ferriani & Reis, 2004).

A negligência é apontada por Azevedo e Guerra como *“uma omissão em termos de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente”* (LACRI, 2005).

Esta forma de violência pode assim ser identificada quando os pais ou responsáveis deixam de atender as necessidades de alimentação, vestimenta,

moradia, higiene de seus filhos, desde que isso não seja o resultado de condições de vida que extrapolem o seu controle (LACRI, 2005).

A violência fatal é o resultado das outras formas de violência, conceituado pelas autoras acima como:

Os atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsáveis em relação a crianças e/ou adolescentes que – sendo capazes de causar-lhes dano físico, sexual e/ou psicológico – podem ser considerados condicionantes (únicos ou não) de sua morte (LACRI, 2005).

Azevedo e Guerra (2002) mostram a importância da prevenção como uma estratégia para o combate eficaz da (re)produção da violência doméstica contra crianças e adolescentes.

As discussões sobre prevenção estão focadas em três tipos: A primária, que busca reduzir a incidência de desordem; a secundária, com o objetivo de reduzir a duração da desordem mediante intervenção precoce; e a terciária, com a intenção de reduzir a incapacidade surgida pela desordem. (Prilleltensky, Peirson & Nelson, 2001; Azevedo, 2005 e Guerra, 2005)

Prilleltensky et al. (2001) apontam que, para uma criança ter saúde mental e física, é preciso levar-se em conta o resultado das relações entre risco, proteção e fatores de promoção. Fatores de risco e de proteção são as circunstâncias, os eventos, as características pessoais ou os seus envolvimento que aumentam ou reduzem a probabilidade de problemas. Podem ser considerados fatores de risco para o desenvolvimento infantil uma saúde física pobre, a vivência de eventos estressores, como separação, divórcio, morte, abuso sexual, físico ou emocional e exploração econômica. Já os fatores de proteção incluem aqueles que elevam o amor-próprio, o uso de estratégias competentes para a redução do impacto de risco e das escolhas negativas oriundas dos

eventos estressores de vida, amplos recursos materiais e suportes sociais que criem oportunidades para o desenvolvimento educacional e pessoal.

Os autores acima explicam ainda que, para a promoção do bem-estar da criança, devem ser consideradas a existência de níveis da hierarquia ecológica, com os suportes das políticas sociais, em que está inserida a educação pública, os cuidados com a saúde, a existência de normas sociais que respeitem a criança e o acesso a ambientes comunitários coesos.

Um debate sobre educação aconteceu em 1994, na Espanha, onde o Brasil esteve presente. A Declaração de Salamanca foi o documento produzido neste encontro, no qual se reafirmou o compromisso de assegurar o direito de todos à educação, independente das diferenças individuais. Para isso, partiu-se da premissa de que as escolas regulares poderiam satisfazer as necessidades educativas de todos, inclusive daqueles com necessidades especiais (Pereira, 1996).

No ano de 1996 um dos suportes políticos promulgado para a educação brasileira foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96. Este instrumento passou a definir quais são os objetivos, as prioridades, as condições e os meios que devem reger a política educacional no país (Del Prette, 2002).

A LDB aponta que a educação é um processo que se desenvolve na família e na convivência com outras pessoas em diferentes ambientes, sendo que esta lei volta-se para a educação escolar que acontece “predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (LDB, 1996).

De acordo com Valle e Guzzo (2004), a família, a escola ou qualquer outro sistema pode proporcionar o desenvolvimento desejável para a criança, mas

para isso acontecer, é importante estabelecer uma qualidade satisfatória de relação entre os microsistemas para que aconteça uma comunicação e compreensão conjunta das informações.

A LDB aponta que a educação escolar compõe-se da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. A educação infantil, foco do presente estudo, deve ser oferecida nas creches e pré-escolas, sendo a primeira etapa da educação básica, visando o desenvolvimento integral da criança que tenha até seis anos de idade. Este desenvolvimento envolve os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementares à ação da família e da comunidade (LDB, 1996).

De acordo com Del Prette (2002), existem lacunas e contradições na LDB que podem ser entendidas como uma maneira de ajustar a política educacional à política social e econômica que o Brasil está vivendo nos últimos anos.

Guzzo (2002a) expõe que, se a LDB não assiste a educação básica como deveria e omite-se em relação ao ensino fundamental, então é preciso preparar a comunidade para as conseqüências sociais advindas de tudo isso, possibilitando uma maior conscientização do cidadão brasileiro.

A LDB mantém a filosofia geral da educação direcionada, entre outras coisas, para a construção da cidadania, mantendo a legitimidade na definição dos objetivos da educação escolar em torno de fins socialmente relevantes. O acesso à cultura escolar contribui para o exercício da cidadania, em que o aluno pode passar a reconhecer seus direitos e deveres, a respeitar o diferente, a combater a discriminação e de desenvolver uma identidade positiva de agente consciente e crítico do processo histórico (Del Prette, 2002).

Não podemos esquecer a importância que cada país dá à sua política educacional e, conseqüentemente, aos seus cidadãos como seres sociais, independentemente da idade que tenham, pois, conforme argumenta Guzzo (2002a, p.142), *“a escola é um espaço de desenvolvimento social”*.

Martínez (2003) aponta que a participação de profissionais diversos capazes de trabalhar em equipe torna mais eficiente a função educativa da escola, e é neste contexto que o psicólogo pode ocupar um lugar.

A função social do psicólogo escolar, segundo Gomes (2002), deverá estar relacionada ao compromisso ético-político-cultural característico de uma prática educativa que esteja de fato envolvida com a transformação da realidade social. Para esta autora, a Psicologia Escolar tende a converter-se em um instrumento que busca promover a ajuda no ensino, na aprendizagem e ainda na solução de problemas na área pessoal, social, institucional e comunitária.

A fase pré-escolar permite que a criança se insira na comunidade. O psicólogo escolar, para conseguir ter um entendimento ecológico desta criança que precisa ser protegida de riscos, deve observar a maneira como elas vivem e interpretam o seu mundo, os recursos pessoais disponíveis, como constroem sua identidade e as experiências e cultura em que estão inseridas (Valle & Guzzo, 2004).

A atuação do psicólogo na escola tem um caráter essencialmente social, articulado a outros fazeres da instituição e do contexto extra-escolar, resultando em um produto educacional coletivo (Del Prette & Del Prette, 1996).

Neste contexto extra-escolar, o psicólogo não pode esquecer a importância do trabalho em rede com outras instâncias que também buscam implementar políticas de proteção e garantia de direitos de crianças e

adolescentes. A noção de rede pode ser entendida como um espaço onde parcerias se formam, existindo cooperação e articulação dos sujeitos institucionais envolvidos neste processo (Lorencini, Ferrari & Garcia, 2002).

2. Estatuto da Criança e do Adolescente como um instrumento jurídico contemporâneo

O conhecimento das políticas públicas voltadas à proteção de crianças e adolescentes torna-se fundamental para que possamos acompanhar o desenvolvimento desta fase da vida e também para assumirmos a responsabilidade que temos diante desse processo.

A partir da abolição da escravatura e da Proclamação da República, a criança passou a ocupar um lugar de destaque na história do Brasil, com a produção de leis que buscavam regular a situação da infância e de discursos nas Assembléias das Câmaras Estaduais e do Congresso Federal. Nestes discursos havia a tentativa aparente da sociedade em mostrar-se interessada na defesa incondicional da criança. Ora a sociedade defendia as crianças que colocavam em risco a ordem pública e ora as apontava como aquelas que perturbavam a ordem, a tranqüilidade e a segurança pública. A situação infantil apontava para a necessidade de uma intervenção do Estado, que precisava transformá-los em cidadãos úteis e produtivos, além de garantirem a organização moral da sociedade (Rizzini, 2002).

No ano de 1926 instituiu-se o Código de Menores, que sofreu acréscimo de capítulos e artigos, e, em 1927, foram consolidadas as leis de assistência e proteção de menores. Este código de 1927 continha 231 artigos que procuravam abarcar amplamente situações que envolvessem a população infantil e juvenil (Rizzini, 2002).

A autora acima coloca ainda que o alvo das leis de assistência e proteção aos menores surgiu de um debate internacional sobre as estratégias para se conter a criminalidade infantil. A América Latina funcionava como um

laboratório daquilo que circulava na Europa e América do Norte. Estas leis buscavam atingir a infância pobre que não fazia parte de uma família considerada apta a educar conforme os padrões de moralidades vigentes.

Conforme Passetti (2004), o termo “menor” caracterizava crianças e jovens provenientes das periferias das grandes cidades, filhos de famílias desestruturadas, com pais desempregados, na maioria migrantes e sem noções elementares de vida em sociedade. Rizzini (2002) complementa que estas crianças se constituíam em um grupo passível de intervenção judiciária, sendo caracterizadas como aquelas que eram abandonadas ou delinqüentes.

Em 1948 foi aprovada, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No ano de 1959, durante o período de vigência do Código de Menores no Brasil, foi aprovada, unanimemente, por esta mesma assembléia, a Declaração dos Direitos da Criança (Unicef, 2005).

A Declaração dos Direitos da Criança é constituída pelos direitos e liberdades a que toda e qualquer criança faz jus e contém muito do que já havia sido aprovado na Declaração dos Direitos Humanos, mas, por considerar-se que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisava de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada antes e depois do nascimento, viu-se então a necessidade de uma declaração à parte. Esta declaração foi condensada em dez princípios, que, em sua forma final, foi elaborada pelo Comitê Social, Humanitário e Cultural da Assembléia Geral das Nações Unidas (Unicef, 2005).

Conforme aponta Rizzini (2002), a Declaração dos Direitos da Criança contrastava com o Código de Menores em vigência na época e com as condições de vida de muitas crianças brasileiras.

A década de 70 foi marcada por debates que visavam a elaboração de um outro código de menores. O Código de Menores de 1979 foi aprovado em 10 de outubro daquele ano, adaptado aos novos tempos, e passou a vigorar em fevereiro de 1980 (Rizzini, 2002).

Rocha e Pereira (2004) apontam que este código tinha como principal objetivo reprimir as crianças e adolescentes dando poder ao Judiciário. O Código de Menores de 1979 ficou popularmente conhecido como um Código Penal para menores. Os direitos fundamentais não eram assegurados às crianças ou adolescentes, mas especificamente à família, a qual tinha a obrigação da tutela. De acordo com esta concepção, a responsabilidade sobre crianças e adolescentes era exclusividade da família, eximindo de qualquer dever o Estado e a sociedade. Constava ainda neste código a Doutrina da Situação Irregular, tendo como objeto legal apenas os menores de 18 anos em estado de abandono ou delinqüência, sendo submetidos pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção.

Desde o Código de Menores de 1927 até o Código de Menores de 1979, a política adotada pelo Estado para atender crianças abandonadas e infratoras era a internação, em orfanatos ou prisões, em alguns momentos enfatizando a educação para a integração social e, em outros, a correção de comportamentos (Passetti, 2004).

Em 1988, após uma série de movimentos sociais, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil. O artigo 227 desta Constituição foi baseado na Declaração dos Direitos da Criança, e versa o que se lê:

É 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, além de colocá-los a salvo de toda negligência,

discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição Federal, 1988).

O artigo 227 foi o que alavancou o processo que culminaria na elaboração de uma nova lei que atendesse crianças e adolescentes. *“Estavam criadas as bases da mobilização que tornaram possível o rápido alastramento do debate, a partir de um texto básico, que compunha o embrião da nova lei”* (Rizzini, 2002, p. 77). Esta nova lei é o Estatuto da Criança e do Adolescente, também conhecido por ECA.

O ECA segue a Doutrina da Proteção Integral, diferenciando-se da Doutrina da Situação Irregular, vigente no Código de Menores, apontando que:

O menor deixa de ser objeto de direitos e transforma-se em sujeito de direitos, tendo acesso irrestrito e privilegiado à Justiça. A proteção deixa de ser obrigação exclusiva da família, e o Estado e a sociedade passam a ser igualmente responsáveis pela tutela dos direitos da criança e do adolescente. (Rocha & Pereira, 2004)

Gentili e McCowan (2003) acrescentam que o século XX foi denominado como o século da criança. Isso se deveu aos índices que legitimavam uma política da infância, tendo ocorrido avanços nas áreas da saúde, da história, do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Passou-se ainda a se reconhecer a criança como um cidadão com direitos, com seus direitos legalizados por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Promulgado no ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente tem como objetivo primordial oferecer proteção às crianças e adolescentes, que até então não tinham os seus direitos expressos exclusivamente, como cidadãos de fato. De acordo com Sêda (2004), o estatuto foi elaborado a partir dos princípios e normas advindos da Constituição Federal de 1988, que buscam de forma permanente possibilitar o direito à cidadania para crianças e adolescentes.

Com a criação deste dispositivo, a criança e o adolescente passaram a ter seus direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e proteção no trabalho, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, garantidos de forma exclusiva e mais atenta, além das suas responsabilidades e atribuições (ECA, 1990).

Rocha e Pereira (2004) colocam que, quando os direitos são enunciados, eles passam a ser exigidos, com a possibilidade de acionar os aparatos legais assegurados na Constituição Federal ou no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Está clara no ECA (1990) a obrigatoriedade da criação de instrumentos para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, tais como os Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, além das políticas públicas direcionadas a esta população.

Sêda (2004) esclarece que o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA opera nas questões relativas ao Executivo Federal, os Conselhos Estaduais trabalham nas relações da população com os Governos dos respectivos Estados e os Conselhos Municipais voltam-se para as relações da população com os governos municipais, no que se refere à devida proteção. Esta proteção poderá se dar mediante programas formulados, executados e controlados, no próprio município, por organizações governamentais ou não governamentais.

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, de acordo com Sêda (2004), destina-se às mediações, conciliações e ajustes que se refiram a serviços necessários que beneficiem amplamente as pessoas a quem

se destina. Já o trabalho do Conselho Tutelar concentra-se nas mediações, conciliações e ajustes individuais, enfocando determinadas pessoas que tenham sido ameaçadas e/ou violadas em seus direitos.

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar são dois órgãos de participação direta da sociedade, nos quais existe a possibilidade de participação na elaboração das políticas públicas direcionadas às crianças e adolescentes e na fiscalização dos direitos e garantias assegurados pelos dispositivos legais (Rocha & Pereira, 2004).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), são oferecidas as disposições gerais, as atribuições do Conselho Tutelar, a respeito da competência, da escolha e dos impedimentos de um conselheiro tutelar, mas passa a ser atribuição do município, por intermédio do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente a sua efetivação.

Conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), todos os municípios devem criar pelo menos um Conselho Tutelar, dependendo do número de habitantes. A finalidade do Conselho Tutelar, tal como é previsto na lei, é zelar para que as crianças e adolescentes tenham acesso efetivo aos seus direitos, pois, se os direitos de uma ou várias crianças estiverem sendo violados, omitidos ou ameaçados, o Conselho Tutelar deverá estar presente para intervir, encaminhar soluções sérias, ágeis e permanentes para garantir estes direitos.

O Conselho Tutelar é composto por cinco membros eleitos pela comunidade para um mandato de três anos; é um órgão que possui autonomia; é permanente e não é jurisdicional. Para que uma pessoa se candidate ao cargo de conselheiro tutelar, deve ter reconhecida idoneidade moral, ter idade superior a vinte e um anos e residir no município. O processo de escolha dos conselheiros

tutelares deverá ser estabelecido em Lei Municipal, e ocorrerá sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Souza, Teixeira e Silva (2003) complementam dizendo que o Conselho Tutelar vincula-se à Prefeitura, mas a ela não se subordina e que sua fonte de autoridade pública é o Estatuto da Criança e do Adolescente. A vinculação à prefeitura se dá por meio dos recursos físicos e materiais que o órgão público precisa oportunizar ao Conselho Tutelar, além da responsabilidade com os encargos empregatícios.

Caso os direitos de crianças e de adolescentes, garantidos no Estatuto, estejam sendo violados, qualquer pessoa poderá e deverá dirigir-se ao Conselho Tutelar para fazer denúncias, pois é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público garantir a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes (ECA, 1990).

Sêda (1998) expõe que o atendimento de ameaças e violações organiza-se melhor no âmbito municipal do que nos centros urbanos maiores e mais complexos, e o Conselho Tutelar pode exercer, na prática, a interdisciplinaridade, pois pode ser composto por profissionais de nível técnico superior, como assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, advogados. Segundo este autor, em municípios menores do Brasil, esse órgão poderá ser composto por pessoas que não tenham especialização técnica, mas que, formados, poderão solucionar os problemas que lhes competem.

Segundo Rocha e Pereira (2004), é um fator importante que os Conselhos Tutelares e de Direitos sejam compostos por pessoas eleitas pela comunidade, pois isso pode significar a participação direta da sociedade no que

se refere à fiscalização e solução dos seus problemas, com os próprios membros da comunidade ou organizações da sociedade podendo deliberar sobre quais os principais problemas que afetam as crianças e os adolescentes. O ECA prevê esta descentralização e a participação da população para solucionar seus problemas, para reivindicar direitos e decidir sobre as políticas sociais que beneficiam crianças e adolescentes.

Sêda (1995) expõe que a luta pelo respeito à dimensão social da cidadania direciona para mudanças históricas, permitindo alterar a estrutura social do exercício do poder. As comunidades, quando organizadas, podem participar da alteração das políticas públicas para crianças e adolescentes, contribuindo para um melhor desempenho em todos os níveis. Esse autor comenta ainda que a população precisa aprender a interferir na correção dos atos públicos, porque, se não participar destas mudanças, continuará a ser desrespeitada na busca da sua cidadania. O Conselho Tutelar é um destes órgãos que ajuda a população a fazer cumprir as regras presentes no ECA.

Porém, de acordo com Guzzo (2002b), os indicadores sociais no Brasil apontam que existe muito a ser feito para garantir os direitos fundamentais das crianças. As políticas do país e os problemas econômicos vividos pela maioria da população impedem o acesso de crianças e adultos à cidadania. Crianças e adolescentes não são prioridades para práticas de intervenção social.

A infra-estrutura básica que garante o desenvolvimento de crianças e adolescentes ainda está distante de ser oferecida pelo Estado, e a criança depende quase exclusivamente das condições de sua família. É função do Estado propiciar condições favoráveis para as famílias criarem seus filhos em ambientes

saudáveis, com a implementação de políticas públicas que assegurem os direitos sociais dos cidadãos (Rizzini & Silva, 2003).

Se, até a criação do ECA, as políticas públicas eram discriminatórias, a intenção passou ser a de atender todas as crianças e adolescentes, sendo sujeito de direitos, em desenvolvimento e prioridade absoluta. Mas agora a família é que está em situação irregular, por negligência ou falta de estrutura ao não providenciar subsistência, proteção e educação a seus filhos. A sociedade, ao viver na privacidade, nega os fatos e o Estado deixa de considerar a Prioridade Absoluta ao não proteger e atender a população com políticas sociais básicas (Guzzo & Gayotto, 1999).

Após uma década e meia da aprovação do ECA, algumas críticas são feitas a esta lei, mas pouco tem-se aprofundado na compreensão da origem deste problema. Conforme apontam Rizzini e Silva (2003), existem considerações que direcionam suas críticas a um enfraquecimento do Estado após a criação do ECA, o que resultaria no agravamento da realidade desumana em que se encontram crianças e adolescentes. Sinalizam ainda que estão envolvidos nesta questão a democracia e o sentido do homem que busca uma sociedade mais justa e humana e na qual se encontram inseridas crianças e adolescentes.

O psicólogo, segundo Contini (2003), ao considerar crianças e adolescentes cidadãos sociais, deve voltar suas ações para propostas que oportunizem a participação da sociedade civil organizada na busca dos direitos assegurados no ECA. No trabalho direto com as crianças e adolescentes, o psicólogo poderá contribuir para que os sujeitos de direitos apreendam a natureza política e ética da participação para a transformação social.

3. Abordagem ecológica do desenvolvimento

Valle e Guzzo (2004) discutem que a família e a escola são sistemas sociais importantes para a promoção do desenvolvimento infantil, o qual é influenciado pelo atendimento das necessidades emocionais, físicas, intelectuais e sociais, em interações afetivas significativas com o ambiente.

Bronfenbrenner (1979/2002) apresenta uma nova perspectiva teórica para a pesquisa sobre o desenvolvimento humano - em que a pessoa será entendida em desenvolvimento - o ambiente e de forma especial a interação desenvolvida entre ambos.

A ecologia do desenvolvimento humano é definida como o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades que se modificam nos ambientes imediatos no qual a pessoa vive, sendo que esse processo é afetado pelas relações entre esses e pelos contextos mais amplos nas quais estão inseridos (Bronfenbrenner, 1979/ 2002).

O autor desta nova perspectiva teórica é um pesquisador vivo, que nasceu em Moscou e mudou-se ainda criança para os Estados Unidos. Seu pai trabalhava em uma instituição rural para tratamento de pessoas com retardo mental, na qual moravam, e desde cedo Bronfenbrenner conviveu em um ambiente multicultural. Formou-se em Psicologia e Música e começou a apresentar a proposta ecológica do desenvolvimento no início da década de setenta (Alves, 1997).

O desenvolvimento humano, para Bronfenbrenner (1979/2002), envolve modificações nas características da pessoa, implicando uma reorganização com uma certa continuidade ao longo do tempo e do espaço, sendo que a mudança do

desenvolvimento acontece simultaneamente nos domínios da percepção e da ação. Sob o ponto de vista teórico, cada um destes domínios tem uma estrutura isomórfica em relação aos níveis do meio ambiente ecológico.

Este modelo ecológico do desenvolvimento proposto por Bronfenbrenner (1998) privilegia a compreensão do ser humano de forma ampla e sistêmica e propõe quatro dimensões que estão dinamicamente interligadas para melhor entendê-lo: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (PPCT).

1. Processo: É a forma de interpretação das experiências no ambiente, focalizando mais os aspectos saudáveis. A interação que acontece entre o organismo e o ambiente é o que se denomina de processo proximal.

2. Pessoa: São as características biológicas, físicas e psicológicas da própria pessoa que interage com o ambiente. Devem ser consideradas as disposições, os recursos e as demandas da pessoa para melhor compreender o seu desenvolvimento.

3. Contexto: São os níveis de interação entre os sistemas do meio ambiente ecológico e nos quais a pessoa se desenvolve. Esses sistemas ecológicos foram divididos em microssistema, exossistema, mesossistema e macrossistema, que estão organizados de maneira concêntrica.

4. Tempo: É o momento histórico, individual e da humanidade. Foi dividido em microtempo (continuidade versus descontinuidade entre episódios referentes ao processo proximal); mesotempo (periodicidade que os episódios acontecem através de intervalos como os dias e as semanas); macrotempo (o foco está nas expectativas de mudanças e eventos da sociedade, que possam ter alguma influência no desenvolvimento da pessoa).

O processo proximal é um elemento importante designado dentro do PPCT, uma vez que é a forma de interpretação das experiências dentro do ambiente, sendo responsável pelo desenvolvimento da pessoa (Bronfenbrenner, 1995).

O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas e, no nível mais interno, está o ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento, tendo como uma das unidades básicas de análise a díade, ou seja, o sistema de duas pessoas. Estudos apontam que, para uma díade servir como um contexto efetivo para o desenvolvimento humano, faz-se necessária a presença e participação de uma terceira pessoa, podendo ser um cônjuge, parentes, amigos e vizinhos. A capacidade de um ambiente funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento é visto como dependente da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, agregando a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro (Bronfenbrenner, 1979/2002).

A pessoa não é estática, mas dinâmica, progressivamente penetrando no meio em que reside e o reestruturando, sendo que esse meio exerce influência sobre a pessoa, havendo uma interação bidirecional e recebendo influência de diversos meios no processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1995).

Bronfenbrenner (1979/2002) explica que o meio ambiente ecológico é concebido topologicamente como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte denominada de sistemas. Essas estruturas são definidas como micro-, meso-, exo- e macrosistema.

O microsistema são as relações interpessoais mais próximas da pessoa, que ocorrem num ambiente com características físicas e materiais específicas. São as relações que mais afetam o desenvolvimento humano.

O mesossistema abarca as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa. Esse sistema é formado ou ampliado toda vez que a pessoa em desenvolvimento entra num novo sistema.

O exossistema é o ambiente que não envolve a pessoa em desenvolvimento de forma direta, mas ela é afetada e afeta os eventos deste ambiente por aquilo que ocorre no ambiente onde está a pessoa em desenvolvimento.

O macrossistema são as relações mais amplas, da subcultura ou da cultura como um todo, as crenças ou ideologias manifestadas.

A família é um microsistema de amplas proporções, com significados positivos, podendo permitir um desenvolvimento mais facilitado ou, ao contrário, impedi-lo (Goldstein, 1994).

O desenvolvimento infantil, de acordo com Valle e Guzzo (2004), é o resultado de todas as qualidades que traz para o sistema e dos efeitos interativos de todos os sistemas, além dos efeitos dos microsistemas, como a escola de educação infantil e os vizinhos, que podem afetar diretamente a criança. Estas autoras apontam ainda que é importante o estabelecimento de relacionamentos satisfatórios entre a família, a escola ou outro microsistema para que exista uma comunicação conjunta dos fatos e melhor compreensão das informações.

Carvalho (2003) argumenta que a escola funciona como um sistema ecológico (mesossistema), e é neste espaço onde acontece a educação, que

ocorrem influências sociais, culturais, políticas e históricas no desenvolvimento das crianças provenientes de vários sistemas onde vive.

A mediação entre o mesossistema pode ser feita pelo psicólogo escolar inserido na instituição para que os sistemas se complementem e favoreçam preventivamente a criança (Valle & Guzzo, 2004).

O psicólogo escolar estaria habilitado a intermediar, de acordo com Del Prette (2002), relações mais produtivas entre a escola e a família.

Guzzo (2003) expõe que, durante muito tempo, o psicólogo entendeu que bastaria trabalhar com os problemas de uma criança na escola buscando, no máximo, entender elementos de sua constituição pessoal, sem incluir o entendimento sobre a realidade que a criança vive ou sem compreender os espaços sociais em que ela se desenvolve. O psicólogo que intervém desta maneira compreende de forma parcial e reducionista a realidade da criança, não alcançando um efetivo compromisso com a transformação mais ampla do espaço social e conseqüentemente dos problemas.

A função social do psicólogo escolar, para Gomes (2002), deverá estar relacionada ao compromisso ético-político-cultural, característico de uma prática educativa envolvida na transformação da realidade social.

Na formação profissional do psicólogo parece que está ausente a compreensão política dos fenômenos sociais, que ajudam a compreender como uma criança se desenvolve, levando em conta os elementos sociais e políticos determinantes para a compreensão desta realidade (Guzzo, 2003).

Já o Conselho Tutelar pode fazer parte do exossistema se não houver participação face-a-face, cujas decisões tomadas afetam a vida das crianças,

mas, caso passe a existir uma interação direta, passará a pertencer ao microsistema (De Antoni & Koller, 2001).

As universidades em que psicólogos e educadores se formam, para depois irem trabalhar nas escolas, fazem parte de um sistema educacional, assim como também fazem parte de um sistema as secretarias municipais, estaduais e órgãos governamentais, que são responsáveis por definir e operacionalizar políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de diferentes práticas educacionais (Guzzo, 1996). Estes órgãos fazem parte do exossistema onde a criança está se desenvolvendo.

Deve-se levar em conta a cultura e os valores ao se pensar políticas públicas para a infância, já que estas compõem o macrosistema no qual a criança está inserida (Carvalho, 2003).

Esta estrutura do ambiente ecológico nos permite identificar o fenômeno geral do movimento por meio do espaço ecológico, que, ao mesmo tempo, é produto e produtor da mudança no desenvolvimento. Podemos entender diferentes culturas sob a ótica desta teoria, uma vez que ela busca compreender cada um dos sistemas apresentados, a percepção do sujeito frente a ele, mas mantendo a singularidade de cada cultura (Bronfenbrenner, 1979/2002). Esta abordagem nos permitirá focar a escola e a família, espaços importantes e indispensáveis para entendermos o desenvolvimento de uma criança.

4. OBJETIVOS

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como acontece a relação entre uma escola pública de educação infantil e o Conselho Tutelar em casos de violência doméstica.

De maneira mais específica, pretende-se:

1. Entender como a direção da escola e a supervisora escolar lotada em uma instância municipal de suporte à unidade educacional trabalham com as notificações de violência doméstica que envolvem seus alunos;
2. Compreender como casos de violência doméstica são analisados pelo Conselho Tutelar;
3. Conhecer como é percebido o papel do psicólogo escolar, ao longo deste processo, para a escola, para a supervisora escolar, para o Conselho Tutelar, além da visão de um profissional da área.

II. MÉTODO

A metodologia qualitativa foi empregada nesta pesquisa, pois segundo Flick (2004), ela é direcionada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.

Esta pesquisa qualitativa baseia-se em uma abordagem sócio-histórica, pois, de acordo com Freitas (2002), ela valoriza os aspectos descritivos e as impressões pessoais, buscando focalizar o particular como instância da totalidade social, além de compreender os sujeitos envolvidos e, por sua intervenção, entender também o contexto.

Neste tipo de investigação qualitativa com uma abordagem sócio-histórica, é necessário ir ao campo com um objetivo central, uma preocupação inicial. O pesquisador vai até os locais onde acontecem os fatos nos quais está interessado, buscando observá-los, entrar em contato com as pessoas, conversando e coletando material produzido por elas ou que esteja relacionado a elas (Freitas, 2002).

O problema desta pesquisa constitui-se, portanto, no fenômeno da violência doméstica contra crianças da educação infantil visualizado por uma escola pública e a relação que se estabelece com o Conselho Tutelar, assim como o papel desempenhado pelo psicólogo escolar neste processo.

A. Caracterização dos locais de coleta de dados

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, buscamos compreender como a escola entende o seu trabalho com crianças vítimas de violência doméstica e a relação que estabelece com o Conselho Tutelar, além dos procedimentos adotados por este órgão público nestes casos. Procuramos ainda ter um entendimento do papel do psicólogo que atua nesta rede de atendimento

público. Para tanto, coube aqui caracterizarmos a escola, um serviço que faz parte da estrutura da escola, o Conselho Tutelar e um dos locais da rede pública do município de Campinas onde o profissional de Psicologia está inserido.

Conselho Tutelar do município de Campinas

O Estatuto da Criança e do Adolescente passou a vigorar no ano de 1990 e, em um de seus artigos, deixa claro que o atendimento às crianças e adolescentes deverá ser municipalizado, com a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar (ECA,1990).

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do município de Campinas, SP, foi criado no ano de 1991, pela Lei Municipal nº 6.574 e recebeu alterações na Lei Municipal nº 8.484, do ano de 1995 (Campinas, 1991 e 1995).

No Estatuto da Criança e do Adolescente são oferecidas as disposições gerais, as atribuições do Conselho Tutelar a respeito da competência, da escolha e dos impedimentos de um conselheiro tutelar, mas passa a ser atribuição do município, através do CMDCA, a sua efetivação (ECA, 1990).

O CMDCA deverá organizar as eleições para conselheiro tutelar, divulgando, por meio de publicação no Diário Oficial e em outro jornal local, o dia, horário, os locais para recebimento dos votos e de apuração. “O processo de escolha dos membros do Conselho Tutelar será feito por um Colégio Eleitoral, formado por instituições devidamente credenciadas pelo CMDCA” (Campinas, 2004a).

Este conselho tem também a liberdade de opinar sobre o funcionamento do Conselho Tutelar, podendo indicar modificações que julgar necessárias à consecução da política formulada.

No ano de 2002, outra lei municipal (nº11.323) reestruturou o Conselho Tutelar de Campinas, SP. Esta lei determinava que os candidatos que desejassem concorrer a um cargo de Conselheiro Tutelar precisavam atender aos requisitos de idoneidade moral; ter idade superior a vinte e um anos; residir no município há mais de dois anos; estar no gozo de seus direitos políticos; ter concluído o ensino médio; poder comprovar experiência profissional na área de crianças e adolescentes, de no mínimo dois anos, nos últimos cinco anos; não ter sido penalizado com a destituição da função de conselheiro tutelar, nos cinco anos que antecederem à eleição e ser aprovado em uma prova de conhecimentos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Campinas, 2004b).

O mandato de cada conselheiro tutelar é de três anos, sendo permitida uma recondução e para cada conselheiro haverá dois suplentes. Os Conselhos Tutelares são compostos por cinco membros (Campinas, 2004a).

O município de Campinas foi dividido em cinco regiões, que são: norte, sul, leste, sudoeste e noroeste, atendidas por dois conselhos tutelares desde o ano de 2003, totalizando dez conselheiros. Um conselho tutelar fica responsável pelas regiões norte, sul e leste e o outro atende as regiões sudoeste e noroeste.

Os conselheiros tutelares de Campinas não poderão exercer outras atividades profissionais públicas ou privadas, pois o regime é de dedicação exclusiva. A jornada de trabalho é de 40 (quarenta) horas semanais, com a previsão do regime de plantão.

Os casos atendidos ficam registrados em prontuários onde deverá constar, em síntese, as providências que foram tomadas. Se houver necessidade posterior, os casos serão localizados nos arquivos do Conselho Tutelar por intermédio do nome da mãe da criança ou do adolescente. O Conselho Tutelar de

Campinas está começando a fase de implementação de um sistema informatizado, o SIPIA.

O SIPIA – Sistema de Informação para a Infância e Adolescência, é um instrumento padrão desenvolvido pelo Ministério da Justiça, definido como “um sistema nacional de registro e tratamento de informações sobre a garantia e defesa dos direitos fundamentais preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente” (Ministério da Justiça, 2005).

Este sistema é composto por quatro módulos implantados de forma gradativa permitindo que os dados municipais, estaduais e nacional sejam agregados para então constituir-se “em uma base real em todos os Estados para formulação de políticas públicas no setor” (Ministério da Justiça, 2005).

Escola Municipal de Educação Infantil

A escola em que o projeto se desenvolveu está situada na região leste da cidade de Campinas, sendo denominada de CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil. O CIMEI é composto por uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) que atende crianças de dois a seis anos, e por uma CEMEI, que é a creche de educação infantil e atende crianças de 2 meses a 2 anos. Este centro é composto por 54 profissionais e atende atualmente 441 crianças nos turnos da manhã e da tarde. O número de alunos é bastante variável, pois há uma grande rotatividade de matrículas e transferências de crianças ao longo de cada mês escolar. As crianças que freqüentam a CEMEI permanecem na escola em turno integral, enquanto que na EMEI o turno é pela manhã ou à tarde. Nossa coleta de dados se deu efetivamente na EMEI, pois a pesquisa foi direcionada para as crianças que estavam na pré-escola.

A EMEI conta com oito turmas de alunos no turno da manhã e mais oito no turno da tarde. A responsabilidade de cada turma fica a cargo das professoras, sendo que algumas classes que atendem crianças em torno de dois anos contam também com uma monitora. No turno da manhã os alunos entram às 8 horas e saem às 12 horas; no turno da tarde, entram às 13 horas e saem às 17 horas. São realizadas atividades no parque e nas salas de aula e as crianças recebem alimentação oferecida pela escola.

A escola conta com uma professora de educação especial, que deve acompanhar os casos de inclusão escolar realizados neste local e com uma orientadora pedagógica .

Núcleo de Ação Educativa Descentralizada – NAED

A Secretaria Municipal de Educação coordena a política municipal de educação, seguindo as diretrizes estabelecidas nas legislações municipal, estadual e federal, assim como atende aos anseios da população, promovendo a democratização da gestão escolar, por meio da participação da comunidade nas decisões tomadas. Deve também assegurar a qualidade social do ensino público e a universalização do atendimento na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, possibilitando autonomia política, pedagógica e financeira às escolas, com capacidade de orientar o seu projeto pedagógico, valorizando a sala de aula como o local no qual acontece a produção intelectual (Campinas, 2005a).

Esta secretaria conta com cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, os NAEDs, localizados nas zonas leste, noroeste, norte, sudoeste e sul. Cada NAED é composto pela coordenação geral, supervisão escolar, coordenação pedagógica e educação especial. O município conta com

150 unidades de educação infantil, atendendo aproximadamente 27,8 mil crianças entre 0 e 6 anos.

Coordenadoria Regional da Assistência Social – CRAS

A Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania, Assistência e Inclusão Social desenvolve sua intervenção social direta por meio de agentes organizados em serviços, programas e projetos que estão divididos por coordenadorias.

As Coordenadorias Regionais de Assistência Social (CRAS) estão divididas em cinco regiões: norte, sul, leste, sudoeste e noroeste. Elas buscam oferecer um trabalho em parceria com a comunidade e com instituições de diferentes áreas para que suas ações estejam mais próximas de seus usuários.

Cada CRAS possui um coordenador que hierarquicamente responde a uma diretora na Secretaria. A sede de cada CRAS conta com assistentes sociais, psicólogos e assistentes administrativos. Os Núcleos Comunitários de crianças e adolescentes fazem parte da CRAS, onde está lotada uma assistente social como técnica, além de monitores e cozinheira. As CRAS possuem ainda Centros Profissionalizantes que também contam com monitores. O Programa Renda Mínima da Prefeitura Municipal é executado pela CRAS assim como o programa Ação Comunitária e o Plantão Social .

B. Participantes

Para Flick (2004), os participantes são aquelas pessoas que serão observadas ou entrevistadas e, no caso da pesquisa ser realizada em instituições, refere-se àqueles que devem autorizar ou facilitar o acesso à busca de informação para pesquisa. Na pesquisa em instituições o pesquisador deve fazer sua solicitação em termos formais.

Serviram de participantes desta pesquisa quatro pessoas, sendo uma representando a escola municipal de educação infantil, a outra o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada, uma terceira representando a Coordenadoria Regional de Assistência Social e a quarta pessoa representando o Conselho Tutelar, conforme estão caracterizadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

	SEXO	FUNÇÃO PÚBLICA DESEMPENHADA	ESCOLARIDADE
PARTICIPANTE 1	Feminino	Diretora de escola municipal de educação infantil	Pós-graduação – stricto senso
PARTICIPANTE 2	Feminino	Supervisora do NAED	Pós-graduação – stricto senso
PARTICIPANTE 3	Feminino	Psicóloga da CRAS	Pós-graduação – stricto senso
PARTICIPANTE 4	Feminino	Conselheira Tutelar	Pós-graduação – latu senso

C. Material de coleta

Os materiais utilizados na coleta de dados desta pesquisa foram:

- Roteiro para a formação de um protocolo de análise dos prontuários;
- Roteiro das entrevistas semi-estruturadas;
- Gravador;
- Cartas de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa.

A utilização do roteiro para a formação do protocolo foi utilizada para que pudessem ser analisados os prontuários no Conselho Tutelar. A análise documental, conforme expõe Richardson e cols (1999), tem como objetivo estudar ou analisar os documentos para que se pudessem descobrir as relações com as circunstâncias sociais e econômicas.

Com a direção da escola municipal de educação infantil e com a supervisora do NAED, foi utilizado o mesmo modelo de entrevista semi-estruturada (ANEXO 1). A entrevista com a psicóloga da CRAS foi diferenciada, pois abrangia outros aspectos que buscávamos enfatizar (ANEXO 2). No Conselho Tutelar, utilizou-se um terceiro modelo de entrevista (ANEXO 3).

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas em fitas de audiocassete com a autorização dos participantes e posteriormente transcritas.

Minayo (2002) aponta que a entrevista é muito utilizada no trabalho de campo, pois, através dela, o pesquisador busca conseguir informações contidas nas falas dos atores sociais, com propósitos bem definidos.

D. Procedimentos

Inicialmente fornecemos à diretora da escola, à supervisora do NAED, à psicóloga da CRAS e à coordenadora do Conselho Tutelar responsável pelas regiões leste, sul e norte do município de Campinas um documento explicativo sobre esta pesquisa (ANEXO 4). Todas as pessoas concordaram em fazer parte do trabalho e só então foi agendado um dia para efetuarmos a entrevista nos respectivos locais de trabalho.

Antes de realizarmos as entrevistas, todos os participantes receberam uma carta de consentimento para a participação na pesquisa, sendo que foi entregue uma cópia para a diretora e outra para a supervisora (ANEXO 5), uma

para a psicóloga (ANEXO 6) e uma para o CT (ANEXO 7). O artigo 2º, sobre o consentimento informado que consta na resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 016/2000, expõe o seguinte:

Refere-se à garantia de que a participação do(s) indivíduo(s) é voluntária, que foi (foram) informado(s) e entende(m) com clareza os procedimentos a que será (ão) submetido(s) e suas conseqüências; que foi (foram) informado(s) sobre os objetivos da pesquisa e do uso que será feito das informações coletadas (CFP, 2004).

Com o Conselho Tutelar, o procedimento constou da entrega da carta de consentimento e da síntese desta pesquisa a um conselheiro que atende a região leste, sul e norte. O fornecimento dos dados contidos nos prontuários das crianças, por um conselheiro, necessitava da aprovação de todo o Conselho Tutelar, portanto isso deveria ser incluído na pauta da reunião de colegiado geral, que acontece a cada quinze dias. Obtivemos o retorno positivo do Conselho Tutelar aproximadamente um mês e meio depois da solicitação. Após a aprovação realizada em reunião de colegiado, agendamos um dia para fazermos a coleta dos dados nos prontuários e realizarmos a entrevista com um conselheiro tutelar.

Não houve nenhum critério para determinar qual conselheiro participaria da pesquisa. A participação foi em função da disponibilidade de horário do conselheiro no momento agendado. Primeiramente fornecemos a carta de autorização em pesquisa para registrar o seu consentimento e então partimos para a coleta dos dados nos prontuários, na presença de uma conselheira. Fornecemos os nomes das mães de três crianças de que já tínhamos informação prévia de terem sofrido algum tipo de violência doméstica para que fossem localizadas nos arquivos do conselho. Com os dados dos prontuários, elaboramos

o protocolo para análise e, em seguida, realizamos a entrevista com a conselheira.

Foram analisados os prontuários referentes às denúncias de violência doméstica das crianças que estudam na escola municipal de educação infantil e estes dados compuseram um protocolo de análise dos prontuários. Após a análise dos prontuários do Conselho Tutelar, estes constituíram um protocolo de análise que passou a ser o material de coleta da violência doméstica denunciada (ANEXO 8).

Estes prontuários foram selecionados a partir da identificação das crianças feita na escola, uma vez que os prontuários no Conselho Tutelar apenas podem ser localizados manualmente, tendo como referência o nome da mãe da criança e não o local onde a criança estuda.

No total foram realizadas quatro entrevistas, uma com cada profissional, com duração que variou de 30 minutos a uma hora e dez minutos.

Esta pesquisa seguiu as determinações do Código de Ética Profissional do Psicólogo. O código estabelece, para o profissional entre seus princípios fundamentais, o respeito à dignidade e integridade do ser humano, além de que o seu trabalho deverá buscar a promoção do bem-estar do indivíduo e da comunidade, descobrindo métodos e práticas que possibilitem o alcance deste objetivo (CFP, 1996).

As informações confidenciais obtidas na pesquisa foram conservadas em sigilo, protegendo de riscos os participantes. As comunicações científicas e a divulgação ao público dos resultados da pesquisa seguirão os artigos 30 a 38 do Código de Ética Profissional do Psicólogo.

O Conselho Federal de Psicologia acrescentou a resolução nº 16/2000 ao documento elaborado pelo Ministério da Saúde, que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, pois o artigo 1º desta resolução enfatiza que: “toda pesquisa em Psicologia com seres humanos deverá estar instruída de um protocolo, a ser submetido à apreciação de comitê de Ética em Pesquisa, reconhecido pelo Conselho Nacional de Saúde, como determina a resolução MS 196/96 do CNS” (CFP, 2004).

III. RESULTADOS

Realizada a coleta de dados, partimos para a fase seguinte da pesquisa que é a de análise dos dados coletados. De acordo com Gil (1999) a análise procura organizar e sumarizar o que foi coletado, de uma maneira que possam fornecer respostas ao problema proposto para a investigação.

Dessa forma, a descrição dos resultados obtidos por meio da análise do material coletado nas entrevistas seguiu a seqüência dos objetivos propostos nesta pesquisa, e foi permeada pelas colocações de todas as participantes concomitantemente. Expusemos as categorias de significado que foram evidenciadas *a posteriori*, explicando-as e selecionando falas das participantes que exemplificassem aquilo que foi abordado. As falas das participantes foram transcritas literalmente, e após, para identificar a participante que estava referindo-se a determinado assunto, utilizamos a seguinte legenda:

Quadro 2: Legenda referente às participantes da pesquisa

Participante 1 (D)	Diretora de escola
Participante 2 (S)	Supervisora escolar
Participante 3 (C)	Conselheira Tutelar
Participante 4 (P)	Psicóloga

Utilizamos a entrevista semidirigida como metodologia da coleta de dados, e o procedimento para analisarmos este material foi a análise de conteúdo por categorias. As categorias são aplicadas para estabelecermos classificações, e este “tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa” (Minayo 2002, p.70).

Todas as respostas obtidas nas entrevistas, após a digitação, foram codificadas e passaram a compor quadros organizativos. Nestes quadros conseguimos, então, identificar e extrair as unidades de significado.

No primeiro objetivo específico desta pesquisa, pretendemos entender como acontece a relação entre uma escola pública de educação infantil e o CT, principalmente referindo-se à questão da violência doméstica. Ouvimos a diretora da escola, a supervisora escolar que atende esta escola, mas que trabalha em uma outra instância municipal responsável pelo acompanhamento das escolas da região, e uma psicóloga da rede pública de atendimento. Para isso, para começarmos o entendimento de uma maneira mais ampla, propusemos a questão: “Como você vê o trabalho do Conselho Tutelar?” A resposta a esta primeira questão, realizada com as participantes, foi desmembrada em duas categorias globais e estas divididas em dimensões mais específicas.

A primeira categoria global denominamos de questão 1A e situa o CT na sua relação com a escola; e a questão 1B enfoca o CT como um órgão público.

Nas respostas da questão 1A, a relação do CT com a escola, foram identificadas questões gerais e específicas sobre procedimentos e contatos entre os dois segmentos institucionais envolvendo problemas com as dúvidas sobre os encaminhamentos devidos, sobre as denúncias ou sobre as questões de vagas. Foram apontados problemas de estrutura nos dois equipamentos públicos e dificuldades no estabelecimento dessas relações. As unidades apareceram identificadas em subcategorias referentes a:

1. Vagas: Referiram-se as possíveis vagas existentes na oferta que as escolas possuem, capazes de atender a demanda da comunidade.

“... nós tivemos alguns contatos por conta de solicitação de vagas...” (D)

“... a gente só respondia, tem aqui a requisição... e a gente respondendo: a criança encontra-se cadastrada no número tal, será chamada de acordo com o cadastro.” (D)

“... então a gente tem demandas praticamente diárias do CT, principalmente em relação a vagas nas creches...” (S)

2. Dúvidas: Foram os questionamentos levantados por qualquer parte interessada em compreender o problema e como deveriam proceder em determinados casos.

“... o papel do conselho tutelar tem sido com uma conselheira em particular, ..., ela é muito esclarecida, quando a gente tem alguma dúvida e precisa ela vai acompanhando.” (D)

“... às vezes, pedimos um auxílio. Já pedimos auxílio do conselho tutelar nos casos em que o juiz estava tirando o pátrio poder da mãe.” (D)

3. Denúncias: Atribuiu-se a esta dimensão aquilo que foi delatado na escola ou no CT, por qualquer pessoa que poderia estar envolvida, direta ou indiretamente, no desenvolvimento de uma criança.

“A escola nunca fez nenhuma denúncia.” (D)

“... por conta de denúncias de pais porque crianças estavam sendo mordidas...” (D)

4. Encaminhamentos: Direcionaram-se às solicitações feitas a um determinado órgão para que passasse a adotar procedimentos específicos em determinadas situações.

“denúncia no conselho tutelar tem encaminhamento rápido para a escola. Eles acionam vocês da equipe de Psicologia.” (D)

“... uma vez o conselho tutelar enviou algumas regras do que tem de ser observado com crianças: faltas consecutivas, faltas no mesmo dia, a criança falta três dias, vem dois...” (D)

5. Esclarecimento do papel do CT: Esta subcategoria respondeu à clarificação do papel, das funções e das ações desempenhadas pelo órgão responsável pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

“... as escolas precisariam não ver o conselho como polícia, como repressão, e sim mais um órgão do cuidar da infância e da juventude.” (S)

6. Realidade da escola: Esta dimensão procurou focar o cotidiano que cerca a escola, marcado por uma dinâmica própria, desconhecida pelas pessoas que não estão inseridas neste contexto.

“... alguns conselheiros não têm dimensão do que é um trabalho cotidiano de escola, de unidade educacional. Muitos só têm a experiência de ser estudantes.” (S)

7. Integração: Referiu-se à falta de relacionamento mais direto entre as duas instâncias (escola e CT), que passou a ser marcada essencialmente pela remediação de casos já em andamento.

“O CT só aparece na escola quando pede vaga. Não tem uma relação estabelecida de interação, de discussão de funções, da possibilidade de encontro, de realização de atividades, e eu acho que são coisas que poderiam existir.” (S)

Na questão 1B, que enfoca o CT como um órgão público, puderam ser reconhecidas questões sobre a função deste equipamento público, inserido em um contexto político federal, por meio do que foi expresso no ECA e, posteriormente, pela sua efetivação na instância das políticas públicas municipais. Evidenciaram-se os aspectos relacionados à função primordial do CT e à contribuição para atingir os objetivos a que se propõe, conforme descritos nas subcategorias abaixo:

1. Garantia de direitos: O aparato legal que regulamenta a atuação do CT é o ECA, cujo objetivo maior é garantir o acesso de crianças e adolescentes a diferentes direitos.

“... ter um órgão que cuida especificamente de infância e juventude, eu acho extremamente importante.” (S)

“... você ter um órgão... que vai estar cuidando da garantia dos direitos da criança e do adolescente...” (P)

“... e o conselho tentando garantir que a criança tenha acesso à vaga.” (D)

2. Processo político: Referiu-se à existência dos conselhos tutelares como parte do processo de elaboração e efetivação das políticas públicas elaboradas nas diferentes instâncias.

“... enquanto instituição, é bastante importante estabelecer o conselho, estabelecer eleição de conselheiro.” (S)

“eu vejo que a proposta do CT é uma proposta teoricamente perfeita..., você ter um órgão referendado pela sociedade, que vai estar fazendo um acompanhamento...” (P)

“... sobre o papel dos conselhos na organização de uma sociedade mais democrática, mais justa, mais igualitária, mais participativa...” (S)

“... não tem vaga na escola, é a pressão do conselho sobre o próprio sistema.” (S)

3. Âmbito municipal: Referiu-se à atuação deste órgão dentro dos limites de uma região geograficamente estabelecida.

“... a gente está indo agora para a formação do segundo conselho, um município deste tamanho tinha um só, ou seja, o conselho não dá conta da demanda do município, não dá.” (P)

Buscando atender a uma proposta de compreender a relação estabelecida entre a escola e o CT, fizemos de forma explícita a seguinte pergunta apenas para a supervisora escolar: “Existe algum tipo de discussão sobre o CT dentro da escola?”. A diretora referiu-se a este assunto de forma indireta quando apontava as orientações passadas pelo CT sobre o que deveria ser observado nas crianças pelos professores, demonstrando que existem resistências atuais por parte das professoras para efetivarem e discutirem as recomendações sugeridas, em função da trajetória histórica vivida pela escola. Percebemos que a estratégia utilizada pela direção é a de primeiro fazer com que as professoras se sintam responsáveis pelos fatos que envolvem as crianças, buscando oportunizar que os vínculos sejam estreitados entre a família e a escola. Para que as discussões aconteçam, faz-se necessário primeiro uma

aproximação, um vínculo maior entre pais e professores. Diante disso, pudemos identificar duas categorias que apareceram referentes a esta questão:

1.Discussões: Direcionaram-se para a existência de momentos nos quais as situações vividas foram expostas, buscando soluções.

“Particularmente eu acho que não tem muita discussão sobre o papel do CT, porque também a relação é muito pontual.” (S)

2.Vínculo: Referiu-se à proximidade das relações estabelecidas entre determinadas pessoas.

“... a gente queria que esse vínculo estivesse fortalecido... a gente usa a estratégia, não é a ação que se desencadeia, é estratégia que você elabora para que as pessoas também se responsabilizem pelas coisas. Isto é uma estratégia para espantar: escuta, presta atenção, você está aqui para trabalhar para a criança...” (D)

A partir da resposta dada a esta questão, outros aspectos importantes foram aparecendo na fala das participantes, que pudemos categorizar na questão 2A como políticas públicas. Nesta categoria surgiram questões relacionadas ao âmbito mais abrangente da efetivação daquilo que é proposto, por meio das políticas governamentais, no que se refere ao direito das crianças e a sua efetivação prática nas diferentes instâncias, aparecendo dificuldades, pressões dos diversos segmentos da sociedade e diferenças setoriais de atuação. Estes fatores obstaculizam a coesão na tomada de decisões e a efetivação das ações em prol dos direitos da criança. As unidades de significado foram identificadas nas seguintes subcategorias:

1.Dificuldades na formulação das políticas: Existe uma distância entre aquilo que está escrito nas políticas que direcionam as ações e a prática destas ações.

“... tinham direito de colocar suas crianças, mas não tinha vaga para todo mundo.” (D)

2.Pressões sociais para conquistas: Referiram-se principalmente ao movimento exercido por determinados setores para garantir e efetivar o acesso aos direitos.

“Não tem vaga na escola, é a pressão do conselho sobre o próprio sistema... acho que toda esta pressão ajuda as políticas públicas a se aproximarem, e o conselho faz parte.” (S)

3.Diferenças entre as instâncias: As leis federais garantem determinados direitos, mas, ao chegar aos municípios, encontram dificuldades ou descaso das políticas locais que as regulamentam, não conseguindo ser cumpridas.

“... fazer valer a lei do direito à educação, mas não temos a quantidade de vagas...” (S)

4. Políticas municipais para a educação: Formulação de normas e diretrizes que devem guiar as ações das unidades escolares.

“... eu tinha umas 150 crianças fora da escola.” (D)

“Tudo assim, dentro de regras, dentro de cadastro, dentro de critérios claros que a prefeitura, a secretaria de educação foi compondo, tinha uma classificação que a gente tinha que obedecer.” (D)

5. Trabalho em rede: Referiu-se a importância dos trabalhos não se efetivarem isoladamente, mas acontecerem trocas intersetoriais, visando fortalecer as políticas públicas.

“... eu acho que falta uma interação maior...” (S)

“... não dá para resolver de forma compartimentada.” (D)

“O conselho manda diretamente para a gente, pedindo estudo social ou psicossocial, dependendo da situação. (P)

“... aqui no NAED, eu, particularmente, tenho participado de grupos de trabalho em que o conselho também está e isso tem me ajudado a entender o trabalho do conselho e até esclarecer algumas coisas, porque eles também têm sede de informação, não é uma via de mão única, acho que falta informação dos dois lados.” (S)

A outra questão proposta, procurando um entendimento mais direcionado à violência doméstica vista pela escola, foi “A violência doméstica é um tema discutido dentro da escola?”. Dividimos esta questão em duas partes: questão 3A, referindo-se à violência doméstica vista pela dinâmica da escola; e a questão 3B, abordando as políticas públicas que enfatizam a violência doméstica.

Dentro da questão 3A, pudemos identificar que, no contexto escolar, os professores e a equipe da escola, de uma maneira geral, tomam contato com crianças vítimas de violência doméstica, e este é o local onde também são percebidas as visões que os pais têm a respeito deste fenômeno. A escola, ao identificar que uma criança sofreu violência doméstica, adota alguns procedimentos, inclusive para registrar que a agressão não aconteceu no ambiente da escola, mas normalmente não avança para o órgão de proteção à criança. Isso acontece por diferentes razões, mas podemos destacar a falta de confiança de que as atitudes tomadas após uma denúncia irão de fato proteger a criança ou o denunciante, e de que é preciso aproximar da escola aqueles que praticam a violência doméstica, oferecendo apoio e um trabalho educativo, pois os pais ou responsáveis podem estar reproduzindo uma forma de educar marcada em suas próprias vidas. Identificamos estas unidades expressas nas seguintes subcategorias:

1. Professores: Pessoas capacitadas para estarem cotidianamente em contato direto com a criança, podendo perceber atitudes e comportamentos que possam interferir no desenvolvimento infantil. Para isso, é preciso que fortaleçam o vínculo com a criança e que tenham conhecimento daquilo que pode afetar o seu desenvolvimento saudável.

“... essa dificuldade que eles têm de estabelecer o que é violência. O que é violência? É só uma pancada, um tapinha? Qual é o grau que determina a ocorrência de violência doméstica?” (S)

“... o professor tem dificuldade de lidar com isto até por falta de informação e conhecimento de causa.” (S)

“... quando você é professor, tem alguns indicadores que demonstram isso e eu acho que a gente tem alguns casos, ou porque o professor não observa, não percebe, não está atento a esta questão, ou porque também não percebe, ele não se envolve”. (S)

“... as pessoas têm histórias... que denunciaram isto e ficaram sozinhas.. eu já escutei relatos de vários professores... eles ficavam sozinhos, não tinham respaldo”. (D)

“... eu vejo muito medo das pessoas levantarem suspeitas que não se confirmem. Isso (violência sexual) é uma coisa muito séria. Outra coisa extremamente difícil para você diagnosticar, perceber e avaliar uma situação dessa”. (S)

“... a maioria mora perto da escola... como não há confiabilidade no depois, muitas vezes não se avança em função disso”.(S)

2. Forma dos pais educarem: Atribuiu-se à maneira como estes responsáveis pela criança oportunizam o seu adequado desenvolvimento.

“... é muito comum os pais falarem: você pode bater, bate que você vai ver que resolve.” (S)

3. Unidade educacional: Durante um período de tempo, estão responsáveis pela criança e por aquilo que acontecer a ela neste local.

“... porque veio criança transferida ou que estava em situação de risco, então a gente tinha um acompanhamento, colocava toda a equipe junta para acompanhar o desenvolvimento da criança, e isso incluía também professores.” (D)

“... na educação infantil, os professores, a direção, os monitores têm um olhar até porque a infância é mais cuidada. Bem ou mal, os olhos estão mais em cima, a criança é mais frágil, ela se queixa, é diferente, demonstra.” (S)

“... a escola tem o discurso de estar despejando tudo em cima da CRAS, como se a CRAS tivesse que ser a ponte com o CT e eles se isentam desta possibilidade. Isso acontece, quando não são contra: a gente não vai notificar, nós não vamos mandar relatório...” (P)

4. Situações e procedimentos: Quando se identifica alguma criança vítima de violência doméstica, a escola possui procedimentos internos para atender estas situações.

“Na hora ele tem que fazer um registro, tem de chamar o pai, mostrar a marca: pai, olha, notei que a criança veio assim, o que aconteceu?” (D)

“... tem um caso que eu acho que eu perdi a criança, ela foi embora e é uma criança que tinha denúncia séria, quer dizer, nós fizemos este tipo de procedimento, registra e tal... era uma situação séria, ela estava com marcas nos dois braços como se tivesse ficado amarrada, e no pescoço também.” (D)

“... a escola não assume, a escola continua nessa visão de que precisamos proteger a criança que está com a gente..., e a gente tem uma dificuldade grande porque o trabalho acaba sendo emperrado”.(P)

5. Falta de relação com CT nos casos de violência doméstica:
Falta credibilidade das pessoas da escola, no sistema que deve apoiar a criança após ter sido feita uma denúncia. Outro ponto destacado é que se buscam fortalecer as relações de maior aproximação entre os professores e os pais, tentando entender as condições de vida daquela família para fazer um trabalho educativo.

“... a gente lembra o caso de uma criança... que a gente via claramente que estava numa situação complicada, mas, se a gente denunciasse, qual era a possibilidade de ela ir para um abrigo? E a gente conhecia as condições do abrigo. Então, como não há confiabilidade no depois, muitas vezes não se avança em função disso”.(S)

“... a escola não assume... como se o conselho tutelar não fosse para proteção e a gente tem uma dificuldade grande porque o trabalho acaba sendo emperrado, ou a assistente social ou a equipe da CRAS acaba bancando, apesar da escola ser contra, nós enviamos para o conselho, a gente acabou fazendo outras vezes, mas aí acaba sendo aquela coisa assim: foram vocês que mandaram...” (P)

“... então a escola não faz denúncia para o conselho, por quê? Porque entende que deve fazer um trabalho educativo”.(D)

“Nunca fez denúncia, por quê? E aí a coisa é mais grave: eu tenho uma suspeita que a gente perdeu muitos alunos aqui, tanto é que, quando tem um cancelamento de vaga, eu quero saber o motivo por que a pessoa está saindo”. (D)

Na questão 3B, referente às políticas públicas para as crianças que sofrem violência doméstica, percebemos questões que permeiam as atividades dos profissionais que trabalham diretamente com a criança. O ECA existe desde o ano de 1990, mas ainda não é um instrumento de domínio destes profissionais, sejam eles professores que estão trabalhando diretamente com a criança ou da equipe técnica. Surgiram colocações referentes à atuação integrada de todos os setores envolvidos nos cuidados com a criança, objetivando compreender melhor a situação de violação de direitos de crianças e adolescentes e ainda serem capazes de propor soluções conjuntas quando a problemática se evidencia. As subcategorias que pudemos identificar referiram-se a:

1. Desconhecimento das leis de proteção à criança: Os profissionais que trabalham com as crianças não conhecem o instrumento legal criado há uma década e meia para dar proteção a crianças e adolescentes.

“... a sensação que eu tinha, quando eu vim para cá em 2002, era que essa escola tinha ficado no tempo..., você falava em Estatuto da Criança e do Adolescente, em lei, a turma olhava para a sua cara e achava que estava inventando. Então falar em direito à vaga, que a vaga é da criança, que não é da mãe...” (D)

“... quando fala de violação de direitos, fica muito assim: o menino que já está na rua, o menino que usa droga, adolescente infrator e a gente quer, porque as raízes dos problemas estão lá na infância, no início. (S)

2. Capacitações sobre os direitos violados: Momentos criados em diferentes aparatos nos quais se tem a possibilidade de transmitir informações, conhecimentos e debater idéias a respeito dos direitos das crianças e quando estes direitos passam a ser violados.

“A gente fez um GT para discussão de violação de direitos, e a gente trabalhou com violência doméstica, com abuso sexual, a gente trabalhou com trabalho infantil e com outros tipos de violação de direitos, e a gente está pretendendo este ano dar continuidade. (S)

“... às vezes nem esses profissionais estão preparados pra trabalhar este tipo de coisa, às vezes eles percebem certas coisas, até trazem pra gente a preocupação, eles não sabem como trabalhar, como trabalhar com a equipe”. (P)

“... não focamos só na educação infantil, mas fizemos questão de que a educação infantil viesse.” (S)

3. Trabalho em rede: A execução destas atividades referiu-se ao trabalho conjunto de diferentes segmentos que oferecem apoio à criança, seja o centro de saúde, a escola ou o centro de assistência. Os representantes de cada área de trabalho buscam, em conjunto, integrar conhecimento de suas áreas específicas para encontrarem alternativas de solução pensadas no coletivo.

“A saúde, eu acho que avançou mais que a educação em um monte de pontos em relação à defesa de direitos de criança e adolescente, ... , chamou a assistência, a educação, cultura e as ONGs.” (S)

“... não dá para resolver de forma compartimentada... a impressão que dá é que eles (CT e assistente social) enxergam as coisas recortadas. (D)

“... a gente começou a discutir casos em conjunto, então são todos equipamentos ali na região, todos os serviços que estão atendendo aquelas famílias...” (P)

“... a gente está tentando montar um grupo em que a gente chame outros profissionais e que todo mundo atue, porque a escola é um espaço privilegiado para a gente perceber essas situações, a criança está lá todos os dias, a maior parte do seu tempo. (S)

“... até a criança contar, conseguir tirar, e a gente não tem formação, e aí teria que ter talvez assim um psicólogo, mas essa relação do psicólogo com a escola não é uma relação fácil, é uma relação que já teve historicamente problemas, é difícil esta relação.” (S)

“... a gente tem que ter cuidado com a presença desses outros profissionais na escola, porque senão tudo que é problema de aprendizagem, de educação acaba sendo terceirizado por esse profissional... que tudo se justifica pela psicologia, ou pela medicina ou pela assistência...” (S)

Todas as participantes apresentaram, ao longo de suas falas, uma intensa percepção da relação existente entre as políticas públicas existentes e a atuação dentro das instituições, ficando evidente que não é possível desenvolver trabalhos sem estar sempre atento e participativo com aquilo que é proposto e

discutido nas diferentes esferas do poder público. As políticas não aparecem nestes espaços como coadjuvantes, mas tecendo, permeando e implicando nas atitudes e decisões que afetam diretamente o desenvolvimento das crianças. Para isso são essenciais a participação e o envolvimento de todos, desde a base, para o surgimento de propostas políticas, mostrando a realidade existente nas comunidades locais para que as políticas possam ser formuladas atendendo as realidades.

Num outro objetivo específico deste trabalho, buscamos compreender como o CT analisa e procede ao se deparar com situações de violência doméstica. Para isso, cabe agora expormos os resultados obtidos por meio da entrevista semidirigida realizada com uma conselheira tutelar. A primeira questão formulada ao membro do CT foi: “Qual é o procedimento adotado por este conselho ao receber uma denúncia de violência doméstica?” As respostas obtidas nesta questão foram separadas em duas partes: a questão 4A refere-se aos procedimentos gerais adotados pelo CT quando o assunto é a violência doméstica; a questão 4B aborda principalmente os procedimentos referentes à violência sexual contra a criança.

Nas respostas à questão 4A, dos procedimentos gerais seguidos pelo CT, foi identificada a dinâmica adotada pela gestão atual do CT ao receber uma denúncia de violência doméstica, desde a notificação para o comparecimento no CT, passando pela oitiva dos envolvidos, dos encaminhamentos necessários à rede de apoio das crianças e também dos adultos que possam estar vivendo situações que ofereçam risco aos cuidados infantis. Foi apontado ainda que a proteção à criança é o que permeia todas as atitudes e estratégias tomadas pelos

conselheiros. As unidades que puderam ser identificadas nesta primeira parte da questão referem-se às subcategorias:

1. Notificação: Foram os documentos remetidos às partes envolvidas, solicitando o comparecimento ao órgão público em dia e horário estipulados. O adulto responsável pela criança foi a pessoa notificada, devendo, normalmente, trazer a criança para este encontro.

“Em todas as denúncias a gente notifica a família para vir ao conselho; pai, mãe, criança, se o agressor está dentro da casa, nós também chamamos.” (C)

2. Oitiva: Esta subcategoria envolveu o atendimento às pessoas que foram notificadas. Elas foram ouvidas e questionadas a respeito dos fatos, dando prioridade para a criança.

“Primeiro (atende) a criança sozinha. Dependendo da criança, a gente não abre a denúncia, o que diz, mas a gente na conversa vai brincando com a criança para entender como é que está a situação. Aí, depois disso, depois que conversa com a criança, conversa com os pais...” (C)

3. Encaminhamentos: Referiram-se aos direcionamentos efetuados após a oitiva, envolvendo tanto a criança quanto os adultos que poderiam estar vivendo situações de risco e, em função disso, não conseguirem proteger a criança.

“... se os pais têm envolvimento com alcoolismo, vão para tratamento de álcool; se têm envolvimento com drogas, também vão para tratamento. Quando a gente percebe que o envolvimento com drogas é muito grande e que exponha a criança a um risco, a gente encaminha o caso. Dependendo do caso, a gente já encaminha a criança daqui para um abrigo...” (C)

4. Acionamento da rede: Compreendeu a solicitação de trabalho a outros equipamentos, públicos ou privados, que podem colaborar para o esclarecimento das denúncias, de eventuais dúvidas, ou a um outro órgão que oferece suporte de acolhimento à criança.

“... porque aqui no atendimento a grande maioria das vezes, você não fica sabendo se a denúncia é real ou não... pedimos visitas da equipe do PAIDÉIA² ...” (C)

“... a gente pede a visita da assistente social, para verificar, e comunica a escola...” (C)

“... dependendo do caso, a gente já encaminha a criança daqui para um abrigo...” (C)

5. Estratégias adotadas: Foram compreendidas como posturas selecionadas para trabalhar com os casos de violência doméstica.

“Nesta atual gestão; a gente não tem este “hábito” (grifo da entrevistada) de pegar e falar pro pai que nós estamos suspeitando dele...” (C)

6. Proteção à criança: Referiram-se aos cuidados essenciais e primordiais que deveriam ser oferecidos à criança para que tivesse seus direitos garantidos.

“... a gente percebe que são desequilibrados, que podem vir a fazer coisa pior, a gente não deixa a criança voltar...”(C)

“... na maioria dos casos, tem que tirar o agressor...” (C)

Na questão 4B foram apresentados os procedimentos específicos tomados pelo CT quando se trata de violência sexual. Esta forma de violência é a mais velada, de mais difícil identificação, e na qual impera uma forte lei do silêncio, de ameaças reais do agressor contra a criança ou contra pessoas com as quais a criança mantém vínculos próximos. É uma forma de violência que pode até advir de uma denúncia anônima, mas, se a vítima não confirmar ou não existir a materialidade dos fatos verificados em exame de corpo delicto, dificilmente seguem adiante. Foram apontadas situações em que os responsáveis colocam em dúvida as afirmações da criança ou ainda direcionam a ela a culpa pelos fatos. Portanto, nesta categoria, podemos apontar as seguintes subcategorias:

² PAIDÉIA: Programa de Saúde da Família de Campinas – SP. É uma palavra grega que significa “desenvolvimento integral pessoal” (Secretaria Municipal de Saúde de Campinas, 2005b).

1. Relato dos responsáveis pela criança: Abrangeu tudo aquilo que foi expresso pelos pais ou responsáveis sobre a denúncia de violência sexual.

“... existe um ou outro caso que a mãe acoberta, a mãe nega, diz que não, imagina, isto não está acontecendo, ou que ela nunca percebeu..., é ele que sustenta a casa...”

(C)

“Ah, eu ouvi dizer que ela tava brincando, ela me contou que na escola o menino mexeu, e tem as suas desculpas...” (C)

2. Procedimentos: Referiram-se às atitudes tomadas pelos conselheiros tutelares nos casos de violência sexual, visando à proteção da criança.

“No caso de abuso sexual, quando dentro da própria família, se o abusador estiver dentro da casa, a criança não pode voltar para casa ou ela vai para a casa de algum familiar, que possa protegê-la; ou ela vai para um abrigo.” (C)

“... tem que ir pra casa de algum familiar até que tire o agressor...” (C)

“... retirar a criança não é propriamente proteger. Você protege daquele agressor, no entanto você comete um outro erro, porque você tira o direito”. (C)

3. Comprovação das denúncias: Destinou-se a averiguar os fatos por meio de outras fontes, quando não foi possível a confirmação da violência sexual no atendimento realizado, mas indícios apontavam para a veracidade da denúncia.

“... então nós vamos encaminhar pro CRAMI³, porque o CRAMI tem este papel de verificar se houve ou não a violência...” (C)

A seguir buscamos entender a relação estabelecida entre a escola e o CT, e fizemos esta pergunta: “Ao saber que a criança denunciada frequenta a escola, estabelece-se alguma relação entre a escola e o conselho tutelar?”

As informações coletadas nesta pergunta puderam ser divididas em três categorias que irão responder diretamente como acontece o fluxo do

³ CRAMI: Centro Regional de Atenção aos Maus tratos na Infância, da cidade de Campinas, SP.

relacionamento entre estas duas instituições, perpassando por algumas normas e dinâmicas internas do CT quando o assunto for a violência doméstica. Este órgão ainda não conta com um serviço informatizado capaz de agilizar, formalizar e assegurar o registro de informações referentes aos casos. Identificamos as unidades de significados abaixo:

1. Comunicação formal: Referiu-se à utilização de documentos que seguiram uma formatação padronizada e que tratavam de assuntos que envolviam instituições.

“Nós encaminhamos um ofício para a escola relatando a denúncia e solicitando... se eles já observaram e se não, pedindo para que eles passem a observar.” (C)

2. Comunicação informal: Considerado quando não foram utilizados meios padronizados para o envio e recebimento de informações.

“Olha, o retorno por escrito não, não é exigido, depende do caso... casos em que a mãe nos procura e em que a mãe é uma pessoa esclarecida e que está protegendo, aí não, só quando a gente sente que a mãe é negligente”.(C)

“... a escola liga para dar alguma informação que ela tem pra dar a respeito do caso...” (C)

3. Dinâmica interna: Referiu-se a um fluxo estabelecido por diretrizes próprias de determinada instituição.

“... nós temos o que se chama de livro de relato diário. É um livro que fica ao lado do telefone, porque na hora não dá para você levantar a ficha, a não ser quando você tem que discutir um caso com a diretora..., depois que a gente anotou no livro de relato diário na sessão do dia seguinte, quando não é urgente, se tiver que ser na hora, a gente chama mais dois conselheiros, porque tem que ter três, para deliberar alguma coisa. A gente anota no relato diário e dali é repassada a tarefa para alguém ou fazer um ofício ou chamar a mãe ou passar pra a ficha.” (C)

Um outro questionamento feito foi: “Existe uma discussão interna que se refere ao trabalho em rede com a escola sobre o tema da violência

doméstica?” Nesta questão evidenciou-se uma categoria principal de onde emergiram três subcategorias:

1. Presença do CT na escola: Referiu-se ao trabalho integrado destes dois equipamentos públicos.

“Têm, tem esta discussão, mas é uma discussão bastante complicada...” (C)

1.1. Prevenção: Foi considerada toda ação de cunho antecipatório ao surgimento de algum problema ou dificuldade.

“... a nossa idéia era ir pras escolas, discutir com as diretoras, as professoras, participar de reunião de pais e esclarecer o direito das crianças, para depois não ter que atuar, seria um trabalho preventivo.” (C)

1.2. Esclarecimento da função do CT: Referiu-se ao conhecimento das funções atribuídas a este órgão público.

“A escola passa pra criança que nós temos o papel repressor, a maioria, não todas né? Tem casos que a diretora liga para gente: olha, está tendo um caso assim, assim, e a criança precisa de proteção, o que o a gente vai fazer por esta criança?”... É interessante, mas... quando é adolescente... vou te mandar para o conselho tutelar, se comporta se não eu vou te mandar, você vem se não eu vou te mandar” (C).

1.3. Política municipal: Foram consideradas as diretrizes regulamentadas que orientam determinadas ações.

“... porque para a gente é frustrante. Você acaba não tendo pernas para ir às discussões... só que com dois conselhos...” (C)

A pergunta seguinte buscava complementar o entendimento sobre a existência ou não de uma relação entre a escola e o CT: “Você tem conhecimento dos procedimentos da escola ao receber uma criança denunciada no Conselho Tutelar por ter sofrido violência doméstica?”. O conhecimento do CT a respeito dos procedimentos adotados pela escola evidenciou-se em três categorias, que possuem uma estreita relação. Isso acontece justamente quando as duas

instituições mantêm contato, ficando clara a responsabilidade que de cada uma na proteção à criança vítima da violência doméstica, mesmo que, em algumas situações, a escola não saiba como proceder ao identificar estes casos. Então é neste momento que são estabelecidas as relações. Nesta questão, tornou-se evidente a situação identificada na questão anterior de que, quando o trabalho não acontecia de forma integrada, não era possível nem mesmo saber a função de cada órgão. As unidades de significado que apareceram nesta questão referiram-se às categorias:

1. Conhecimento da forma como a escola procede: Referiu-se à noção dos procedimentos adotados por esta instituição pública na defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

“... não, depende da escola. Tem escola que a gente sabe até por que a diretora retorna. Existem casos em que o nosso papel é mal interpretado. A gente manda um ofício pedindo e a escola liga achando que a gente está determinando que ela faça um estudo social ou que faça uma investigação...” (C)

2. Auxílio diante de casos de violência doméstica: Foram expressas por meio do esclarecimento em como proceder frente a situações nas quais foram identificados casos de algum tipo de violência doméstica contra a criança.

“Nós temos um caso em que a professora viu marcas roxas no braço da criança... Então aí ela fez contato com a gente...” (C)

3. Compromisso com a proteção das crianças: Caracterizou-se pelo envolvimento, a responsabilidade em auxiliar, cuidar e buscar soluções para vida de determinadas crianças.

“... as escolas com que a gente tem contato, varia de escola para escola, tem escola em que a diretora chama as professoras, a orientadora e passa o caso. Tem caso em que chamam até as funcionárias e passam o caso... Começam a especular os funcionários para depois passar para a gente... de ficar vendo o que está acontecendo, os casos que a gente tem é de proteção...” (C)

Verificamos que os procedimentos adotados para atenderem à demanda de violência sexual doméstica deste CT do município de Campinas merecem uma atenção especial e diferenciada. Os conselheiros tentam ter muito cuidado em não revitimizarem a criança, que já foi exposta a uma forma de violência que extrapola o seu limite de ser humano e que lhe rouba um período primordial de desenvolvimento, que é a infância.

O último objetivo específico desta pesquisa teve por finalidade a percepção do papel do psicólogo escolar frente ao fenômeno da violência doméstica contra crianças. Foram ouvidas todas as participantes, inclusive a profissional da área da Psicologia, mas que não atua diretamente dentro de uma instituição escolar. Para atingirmos este objetivo, uma participante falou diretamente sobre o assunto sem que uma pergunta específica fosse previamente direcionada, mas, para a conselheira tutelar, fizemos a pergunta: “Você sabe qual é o papel do psicólogo escolar ao longo de um processo de notificação de violência doméstica?” Para a psicóloga, questionamos sobre a inserção do psicólogo na escola e a respeito da formação acadêmica para exercer o trabalho com a violência doméstica. As respostas que emergiram destas participantes apontaram dificuldades de relacionamento entre profissionais da Psicologia e da Educação; a importância, mas também o desconhecimento do papel do psicólogo escolar; e a relevância de estar inserido em um dos contextos de vida da criança, que é a escola. Na visão do próprio profissional, foram identificadas questões mais específicas da inserção na rede pública de atendimento, nas carências da formação acadêmica e o envolvimento nas políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes. As unidades de sentido apareceram identificadas nas seguintes categorias:

1. Relação do psicólogo com a escola: Referiu-se à interação estabelecida entre psicólogos e educadores.

“... essa relação do psicólogo com a escola não é uma relação fácil. É uma relação que já teve historicamente problemas. É difícil esta relação!” (S)

2. Papel do psicólogo escolar: O esclarecimento das funções desempenhadas por este profissional no ambiente escolar.

“... lá na escola você vai atuar no ambiente dela, no ambiente onde ela é criança, onde ela está com os outros da mesma idade; já no centro de saúde é um trabalho no qual a criança sai do meio dela e vai especificamente para aquele atendimento. Eu não sei se na creche, eu não sei se ela sabe que está indo pra um atendimento com psicóloga...” (C)

3. Relevância da atuação do Psicólogo: Referiu-se à importância e à necessidade do trabalho desenvolvido.

“... para a gente que é leiga, a gente sabe que este profissional vai com jeito acompanhar e minimamente vai perceber se a situação desta criança está melhorando ou piorando...” (C)

4. Envolvimento na rede pública: Apontaram para a participação e o compromisso nas esferas de convívio comum.

“Psicólogo na CRAS acaba se encaixando dentro do que a gente chama ação comunitária, que é o trabalho na comunidade, que teria que ser realmente também um trabalho muito mais preventivo...” (P)

“... existem pessoas na universidade que estão engajadas na discussão de políticas públicas, mas acaba ficando mais no nível docente, porque já têm a vivência, a experiência...” (P)

5. Capacitação profissional: Referiu-se ao processo de formação universitária, no nível da graduação, evidenciando a distância entre a formação teórica e prática e entre o que é discutido na universidade e a realidade.

“Nossa formação básica não capacita para nada dessa área. Acaba sendo uma busca mesmo do profissional que, ou se depara com isso no trabalho e sente necessidade de capacitação, ou se interessa mesmo pela área e busca a capacitação.” (P)

“Os alunos da graduação ainda não caíram no mundo, então a impressão que eu tenho é que mesmo que se existisse alguma coisa nesse sentido (políticas públicas), seria mais como uma carga horária a mais a ser cumprida...” (P)

Com este último objetivo, pudemos conhecer representativamente um pouco do entendimento que as pessoas ligadas à escola e ao CT possuem do profissional da Psicologia que atua dentro do espaço de uma unidade escolar. Evidenciou-se, de maneira geral, desconhecimento na forma de atuação e resistências à presença deste profissional nestes locais. Cremos que isso ocorra pelo fato de o Psicólogo ainda não ter garantido a sua legitimidade de inserção dentro nas escolas da rede pública, municipal ou estadual, existentes no município de Campinas.

Já na rede de assistência, este espaço é legítimo, segundo ouvimos da psicóloga que fez parte da nossa pesquisa, que também aponta dificuldades na aproximação com a escola e até mesmo, em alguns momentos, com o CT. Esta realidade precisa ser aberta e garantir espaços de discussões nas instituições que têm como objetivo capacitar profissionais de Psicologia, para que esta profissão não seja vista, inclusive pelos alunos da graduação, como uma área exclusiva de atendimento clínico.

IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A opção pela pesquisa qualitativa em uma abordagem sócio-histórica implica, dentre várias outras circunstâncias, o contato direto com as pessoas com as quais pretendemos trabalhar. Para isso, é preciso levar em conta o contexto de vida em que estas pessoas estão inseridas, suas realidades, suas particularidades, suas resistências, os vínculos que estabelecem ou não.

Esta pesquisa teve a pretensão inicial de incluir entre seus participantes as professoras da escola municipal onde o projeto “Vôo da Águia” se desenvolve, para que pudéssemos ouvi-las e tentar compreender a visão que possuem sobre o tema proposto neste trabalho.

Isso não foi possível por algumas razões avaliadas ao longo do exercício do trabalho no semestre em que foi realizada a coleta de dados. Algumas professoras mostraram-se resistentes a nossa presença, delimitando espaços para a nossa interação com as crianças ou impedindo de interagirmos dentro das salas de aula. Em outros momentos, expressaram que as escolas públicas são utilizadas como local de coleta de dados para pesquisas da universidade, e que, normalmente, não há retorno do que foi pesquisado, assim como sentimos dificuldades em instituímos e mantermos espaços para a reflexão da atuação do educador, nos quais pretendíamos incluir o tema da violência doméstica.

Houve algumas modificações na escola do final de 2004 para o início de 2005. A diretora teve que se afastar por motivos pessoais e, com isso, intensificaram-se as resistências das docentes. Concomitantemente a este fato, entrou para o quadro da escola, neste período, uma orientadora pedagógica. Enquanto a diretora esteve afastada, a vice-diretora ficou à frente da direção, e a orientadora pedagógica, que há alguns anos já havia feito parte do quadro da

escola, tentou se aproximar do grupo de professoras, caracterizado pela coesão e pela convivência de muitos anos, fato este que impôs alguns empecilhos. Após levar em conta as percepções que tivemos ao longo da nossa inserção na escola, e de avaliarmos a dificuldade de estabelecermos momentos que favorecessem nossa aproximação com as docentes para introduzirmos o assunto da violência doméstica, achou-se por bem não ouvir as professoras neste trabalho.

Dos resultados coletados, evidenciamos pontos importantes que precisam, a partir de agora, ser discutidos.

A direção da escola e o NAED, na figura da supervisora escolar, relataram que estabelecem relações pontuais com o CT, basicamente referindo-se às vagas. O CT cumpre o seu papel de solicitar à escola, e esta, por sua vez, explica os motivos por que não consegue acolher a criança, mas o problema extrapola estas duas instituições.

As escolas de educação infantil suportam um certo limite de crianças a serem atendidas, limites estes estipulados legalmente no número de alunos permitido em cada classe. O número de vagas é insuficiente para atender a demanda, que tem aumentado inclusive por fatores sociais e econômicos, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, as necessidades de aquisição impostas pelo capitalismo e mudanças culturais, que valorizam o ingresso mais precoce das crianças na escola. Por outro lado, o poder público precisa reestruturar suas prioridades, destinando verbas para a construção de novas escolas e para a contratação de profissionais. A LDB (1996) dispõe, no artigo 11, que os municípios serão incumbidos, entre outras coisas, de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas” e, nos artigos 29, 30 e 31, esclarece as finalidades e de que forma será oferecida e avaliada esta educação.

Em meio a isso, aparece o CT buscando garantir os direitos das crianças ao acesso à escola, conforme estabelece outro documento legal, o ECA. De nada adianta esta cobrança por um lado e explicações por outro. É preciso o fortalecimento, a coesão e a consciência de que CT e escola trabalham juntos para garantir o direito das crianças, que estes órgãos não são antagônicos e precisam fazer encaminhamentos em conjunto para instâncias capazes de assegurar aquilo que está determinado legalmente.

Foram levantadas ainda subcategorias referentes às dúvidas que a escola possui ao ter que enfrentar algumas situações, denúncias, encaminhamentos para acompanhamento psicológico vindos do CT para a escola e a falta de conhecimento das pessoas que não estão inseridas cotidianamente na escola. Esses resultados apontam para o pouco entrosamento entre a escola e o CT, não existindo um trabalho preventivo e integrado, mas ocasionalmente de auxílio após a instauração de determinadas situações.

Prilleltensky et al. (2001) apontam que a prevenção e a promoção do bem-estar são caracterizadas pelo direcionamento do foco às pessoas que estão bem, com a ausência de problemas, abordando uma vasta população e enfatizando de forma intencional a pró-atividade, que visa a promoção do bem-estar e a prevenção de problemas.

Foi destacado ainda, pelas participantes, que existe distorção e falta de clareza no papel do CT, dentro de muitas escolas e da própria sociedade, incluindo os pais. O CT passa a ser visto como um órgão punitivo, repressor e policial, e não como espaço de garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, conforme expresso no ECA.

Podemos pensar que esta falsa atribuição do CT se deva a fatores como o distanciamento entre o CT e a comunidade, justificado por políticas internas do CT ou pelo próprio número insuficiente de conselheiros. Existe também uma concepção errônea, de algumas pessoas, de que é necessário existirem recursos que controlem, punam ou amedrontem as crianças, na intenção de auxiliarem na educação, fazendo com que elas próprias tenham receio da aproximação dos conselheiros tutelares. Neste último caso, de o CT ser usado como uma ameaça à criança, evidenciam-se o desrespeito e o descaso com que a criança é tratada, além da necessidade da existência de um poder disciplinador a que a criança precisa ser submetida, ferindo a Doutrina de Proteção Integral disposta no ECA.

Rizzini e Silva (2003) esclarecem esta doutrina como sendo o estabelecimento de normas que visam o desenvolvimento e proteção integral da criança, e determinam que a família, o Estado e a sociedade devem prover condições adequadas para que isso aconteça, não existindo nenhum tipo de distinção ou discriminação, superando o antigo Código de Menores, que enfatizava a Doutrina da Situação Irregular.

A falta de conhecimento, ou a obscuridade do papel do CT, fere o que está assegurado no ECA, conforme aponta Pereira (1996). Este instrumento se embasa nos princípios da liberdade, do respeito e da dignidade, sendo o cerne da Doutrina da Proteção Integral, que representa um passo decisivo para a emancipação da humanidade e da estrutura jurídica do país. Nesta trilogia, a liberdade se expressa, entre outras coisas, pelo oferecimento à criança da autonomia, que seja respeitado o seu desenvolvimento de maneira integral e ainda a dignidade de um desenvolvimento partilhado com todas as pessoas.

As colocações das participantes acentuaram a importância de existir um órgão preocupado com os direitos das crianças e adolescentes, que faz parte de um processo político municipal, mas que, por outro lado, encontra limitações de atuação em função do reduzido número de pessoas.

No município de Campinas, a Lei nº 11.323, de 31 de julho de 2002, reestruturou a lei de criação do CT, que é do ano de 1991, e de uma lei de 1995, que fazia algumas alterações na lei já existente, promulgando assim que, pelo menos, um novo CT deve ser instalado a cada exercício orçamentário, a contar do ano de 2003, levando-se em conta o que já estava previsto, isto é, a existência de pelo menos um CT para cada duzentos mil habitantes (Campinas, 2004b).

O tema da violência doméstica, expresso por todas as participantes, trouxe contribuições essenciais a serem discutidas. Existem dificuldades de muitas pessoas, que convivem com a criança, em definirem este fenômeno e o que, de fato, pode ser considerado violência contra a criança.

A dificuldade de definição foi manifestada, principalmente, referindo-se à violência física, que pode estar atribuída a uma forma de educar transmitida culturalmente. A violência física, praticada por muitos pais como uma 'palmada educativa'⁴, justifica-se pelo fato de que eles também foram criados assim, reproduzindo modelos que são aceitos socialmente. Algumas colocações apontaram para a transgressão deste limite da palmada, ferindo e deixando marcas severas no corpo da criança, passando a ser condenado pela sociedade.

Alguns pais autorizam os professores a utilizarem a agressão física na escola, como uma forma de controle das crianças. Isso denota um comportamento de negligência dos pais, que delegam a outras pessoas o que

⁴ Palmada Educativa: entendida aqui como um paradoxo usado pelos pais como uma forma de educar, transmitido pela cultura familiar.

lhes cabe, mostrando que não valorizam a educação e não a assumem com compromisso e responsabilidade.

Azevedo e Guerra apontam que 11 países do mundo já aboliram a prática da punição corporal, e que o Brasil apresentou, no ano de 2003, um projeto à Câmara Federal para a abolição da punição corporal doméstica de crianças e adolescentes. As autoras esclarecem que qualquer forma de punição corporal, desde a palmada até o espancamento, são formas de violência, e o Brasil foi signatário da Convenção sobre os Direitos na Criança, ratificando, no artigo 19.1, que protegeria a criança contra todas as formas de violência física (LACRI, 2005).

Para a conselheira tutelar, os procedimentos adotados pelo CT merecem uma dinâmica diferenciada, quando o assunto é a suspeita ou a confirmação da violência sexual doméstica. Pensamos que isso aconteça por se tratar de uma forma de violência difícil de ser identificada, pelo cuidado em não revitimizar a criança e ainda por ser a mais abominada socialmente.

Quando existe uma denúncia de violência sexual, mas não existe a confirmação dos fatos pela criança, que acontece em função dos pactos de silêncio estabelecidos e pelas ameaças, o CT busca apoio em outros órgãos que acredita auxiliarem na solução e encaminhamento dos problemas.

No município de Campinas, existe o CRAMI, que, segundo dados coletados no CT, auxilia no esclarecimento das dúvidas referentes à denúncia. A cidade conta também com a equipe do Programa de Saúde da Família, o PAIDÉIA, que está inserido e vinculado diretamente à comunidade. O CT pode solicitar ainda estudo psicossocial e visita domiciliar aos psicólogos e assistentes

sociais das CRAS. Em alguns casos, entraram em contato com as escolas para que criança passasse a ser observada de uma maneira mais atenta.

Nas confirmações de violência doméstica, a primeira atitude do CT é buscar outro familiar capaz de oferecer proteção à criança, mas, quando não é possível localizá-los, a retirada deve ser imediata. A criança é então encaminhada para os abrigos disponíveis no município. A própria conselheira admite que, ao retirar a criança de casa, não se está garantindo o direito da convivência familiar atribuído a ela, mas, como não lhes cabe a função de retirarem o agressor, buscam proteger de forma imediata a criança. Garante-se o direito à proteção, ferindo outro.

Campinas conta, desde o ano de 1997, com o SAPECA – Serviço Alternativo de Proteção Especial à Criança e ao Adolescente, que é um programa de famílias acolhedoras vinculado à prefeitura municipal. Visa oferecer, segundo dados fornecidos por integrantes da equipe, o acompanhamento social e psicológico da família natural e da acolhedora onde as crianças e adolescentes estão inseridos. As crianças ou adolescentes que sofreram violência doméstica vão para as famílias acolhedoras após uma determinação judicial ou do CT, desde que se perceba a possibilidade de estas crianças retornarem para a família natural. Em janeiro de 2005, uma portaria passou a determinar que as crianças de zero a cinco anos devem retornar para suas famílias de origem num prazo de até um ano, e as crianças acima de cinco anos podem permanecer nas famílias acolhedoras no máximo por vinte meses.

Aquela visão do trabalho em rede entre diferentes equipamentos, sejam eles públicos ou privados, apontam para uma forma de procedimento idealizado muito distante da realidade. Não existe uma consciência de coesão, de prática

voltada para a proteção da criança ou do adolescente, mas sim a preocupação de alguns equipamentos em responderem à demanda para não sofrerem impedimentos legais, uma vez que estarão indo contra uma determinação assegurada por lei.

Os resultados indicam que as pessoas que trabalham nestas instituições não se sentem seguras em fazer denúncias porque não recebem a proteção necessária, e as capacitações em diferentes segmentos podem até acontecer, mas, no momento em que estes profissionais se deparam com a necessidade de fazerem uma denúncia, não a fazem. O Estado não oferece suporte para isso, e as crianças, mesmo falando e demonstrando o que vivem, vão percebendo que não são ouvidas e crescem descobrindo outras maneiras de serem atendidas, nem que seja pela repetição da violência.

Freitas e Montero (2003) mostram que a intersecção envolvendo diversos órgãos pode ser configurada como um trabalho de rede, mas, na prática atual destes equipamentos, os critérios apontados pelas autoras não funcionam. Segundo elas, as redes são criadas justamente para responderem a certos objetivos e/ou necessidades, tendo a possibilidade de mobilizarem outros recursos. Alguns critérios são definidos pelas autoras para configurar as redes comunitárias: podem ser interpessoais, intergrupais, interinstitucionais e combinadas; atuarem no âmbito intracomunitário ou intercomunitário; funcionarem de forma estável ou circunstancial; ser visíveis ou invisíveis e ainda serem estruturadas, espontâneas ou institucionalizadas.

Percebemos, assim, que existem serviços no município que poderiam formar uma rede de trabalho mais visível, mais consistente, mais eficaz. No entanto, identificamos que nem sempre o fluxo entre os órgãos acontece de

maneira contínua e que venha trazer benefícios para a criança. Um dos motivos é que falta estrutura física da própria rede para que isso aconteça e se efetive. No CT de Campinas não existe a informatização dos prontuários. As informações que constam dos prontuários são feitas manualmente e arquivadas de acordo com o nome da mãe da criança ou adolescente.

Tais procedimentos acima citados são contrários a um sistema nacional, disponível para todos os municípios, visando o registro e tratamento das informações sobre a garantia e defesa dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes preconizados no ECA, que é o SIPIA⁵.

A forma manual de serem feitos os registros ou as anotações em livros de relatos pode trazer problemas, e assim se perder a continuidade do acompanhamento de uma criança ou adolescente. Outro fator é que, pela falta de informatização dos prontuários e disponibilização no sistema do Ministério da Justiça, fica difícil a possibilidade de acompanhamento e atendimento de um caso em que ocorra mudança de município da criança ou adolescente. Com esta forma manual de registro dos prontuários, no CT de Campinas, a criança apenas é localizada pelo nome da mãe, não podendo ser encontrada por qualquer outra característica identificada dentro do sistema.

Existe também a dificuldade da manutenção de um banco de dados, que poderia servir de indicador para a implementação de políticas públicas voltadas para a crianças e adolescentes. Esta forma de proceder aponta uma grande deficiência estrutural do CT e que pode pôr em risco aquilo que é preconizado por este órgão no ECA, que é assegurar os direitos das crianças e adolescentes. Notamos, por meio desses apontamentos, que impedimentos para a existência,

⁵ SIPIA: explicações já foram feitas no capítulo do método.

manutenção e fortalecimento da rede acontecem tanto internamente, no nível municipal, quanto na rede externa ao município. As informações colhidas nas conversas com as participantes contribuíram para esclarecer como ocorre o fluxo de atendimento dentro da rede de proteção à criança.

Além dessas percepções colhidas sobre a violência doméstica, por meio das entrevistas com as participantes, adicionamos dados que compuseram um protocolo de análise dos prontuários no CT. Para elaborar este protocolo, foi preciso termos contato com os prontuários das crianças que estudavam na escola de educação infantil e que já sabíamos anteriormente terem sofrido algum tipo de violência doméstica. Fornecemos os nomes das mães de três crianças para que os prontuários fossem localizados.

Constatamos que a rede de atendimento e proteção à criança não funciona como deveria, o que pode ser visto nos exemplos a seguir citados, obtidos por meio da análise dos prontuários no CT que compuseram um protocolo.

Dois registros constavam como negligência e um como violência sexual. No caso de violência sexual, consta que foi solicitado acompanhamento psicológico para a criança, na escola, via ofício. Neste documento não era solicitado o retorno do acompanhamento feito pelo profissional. O parecer feito pela psicóloga foi entregue à escola, mas não foi repassado ao CT. Notamos que não existiu a cobrança do CT para se certificar de que, realmente, a criança estava sendo acompanhada, e também a escola, por não ter sido solicitada formalmente, não deu o retorno. Acreditamos que isso aconteceu por a escola ter entendido que realizou o que havia sido determinado e ainda por não existir uma ação integrada dos equipamentos.

Em um dos casos de negligência, a denúncia chegou por meio da CRAS, que enviou um estudo social do caso. O CT, depois de conversar com a mãe da criança, solicitou a ela a realização de alguns procedimentos e uma conselheira tutelar também foi até a escola para discutir o caso. Alguns meses depois, o CT enviou ofício à CRAS solicitando algumas providências para que a mãe pudesse atender melhor a criança. A CRAS retornou informando da impossibilidade legal em atender o que havia sido sugerido e, após isso, não houve mais nenhum registro no prontuário.

O terceiro caso, que também era de negligência, referia-se, basicamente, às providências para a aquisição de documentação da criança, a qual foi intermediada pelo CT. Houve ainda uma solicitação para que fosse regularizada a carteira de vacinas da criança, mas não existiu a certificação por parte CT com relação a isso.

Notamos que, nos três casos, não havia registro, no prontuário das crianças, da escola que elas freqüentavam. Percebemos ainda que uma grande dificuldade se estabelece principalmente nos retornos ao CT para que este órgão possa efetivamente acompanhar estas crianças, certificando-se de que os seus direitos foram assegurados. Entendemos isso como uma dificuldade estrutural e funcional deste órgão, pois o número de conselheiros é muito reduzido, a demanda é imensa e intensa, o que faz com que sejam tomados, pelo menos em alguns casos, somente os procedimentos iniciais, que pouca ou nenhuma conseqüência têm no cotidiano de vida da criança.

A crescente expansão da violência doméstica contra crianças e adolescentes no município de Campinas, acompanhada da violação dos direitos assegurados no ECA e da gravidade das conseqüências implicadas neste

fenômeno, entre outros fatores, fizeram com que o CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente) resolvesse implantar e disciplinar uma política voltada a prevenção, redução e modificação deste cenário.

No transcorrer desta pesquisa, pudemos participar de um seminário⁶ realizado no município no qual foi aprovada uma minuta que, em breve, deve se tornar uma resolução do CMDCA sobre a violência doméstica contra crianças e adolescentes. A decisão de se pensar e efetivar uma política para este fenômeno deveu-se, entre outras coisas, ao fenômeno da violência estar se transformando em uma epidemia no município.

Para que as políticas propostas na minuta se efetivassem e acontecesse um fluxo de atendimento, foi necessária a criação de um documento que padronizasse as notificações. Recentemente foi aprovada uma ficha de notificação de suspeita ou confirmação da violência e já estão acontecendo as capacitações para o preenchimento desta ficha. Neste documento poderão ser notificados casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes; situações de exploração sexual comercial de crianças e adolescentes; e ainda violência sexual urbana ou doméstica em qualquer idade ou sexo. Essas duas últimas notificações inseridas na ficha não se referem, especificamente, à violência doméstica contra crianças e adolescentes, o que pode causar dificuldades nos procedimentos, uma vez que a minuta não contempla estas situações.

Segundo informações obtidas neste seminário, as notificações terão de ser padronizadas nesta ficha e as denúncias poderão acontecer via telefonema ao

⁶ O 1º Seminário "Construindo uma política pública de atendimento à criança e o adolescente vítimas de violência doméstica" ocorreu nos dias 29 e 30 de março de 2005, promovido pelo CMDCA da cidade de Campinas.

CT, por meio da internet ou ainda via fax. Caberá ao CT a responsabilidade da centralização das informações, que comporão um banco de dados de violência. Para que o CT possa centralizar estas informações, é preciso primeiro existir uma estrutura física dos equipamentos informatizados conectados a uma rede, pois, com anotações em um livro de relatos, permaneceremos na situação atual, sem progressos. É preciso que o poder público ofereça o suporte necessário para que isso aconteça, pois, do contrário, esta resolução não vai conseguir de fato se efetivar. Não adianta a mobilização e capacitação da sociedade se, na ponta, onde os direitos precisam ser garantidos, o processo de acompanhamento não tem continuidade. Novamente resgatamos a importância da coesão, da mobilização e da pressão para que as políticas públicas voltadas para a criança e adolescente se efetivem, senão corremos o risco de ver acontecer o que aconteceu com o ECA, uma lei progressista, mas que ainda não dispõe de uma estrutura para ser implementada.

Um outro objetivo desta pesquisa foi compreender como a escola e o CT enxergavam o trabalho do psicólogo escolar. Pudemos ter esta compreensão, mas também apareceram considerações importantes referentes à formação acadêmica deste profissional.

Conforme os esclarecimentos feitos pela profissional da Psicologia, os alunos da graduação não dão importância às questões referentes às políticas públicas, aos direitos, pois a grande maioria segue um modelo individualista da profissão, de consultório clínico, instituído culturalmente. É preciso sair desta visão direcionada para relações duais, expandindo os campos de conhecimento e de atuação. Conforme reforçam Lorencini et al. (2002), o psicólogo precisa

valorizar o trabalho em rede, para buscar a implementação de políticas que visem proteger e garantir os direitos de crianças e adolescentes.

Nos campos de atuação, em especial na escola, consideramos essencial que o profissional possa abrir espaços de discussão nas quais as pessoas passem a ser agentes de sua própria história, entendendo o valor e o poder que possuem para a construção ou manutenção dos modelos que irão nortear as suas próprias vidas, não importando a idade que tenham, sejam crianças ou adultos. Segundo expôs Gomes (2002), o psicólogo escolar tem uma função social, que deve estar envolvida na transformação da realidade social.

Todas estas questões aqui discutidas, referentes à violência doméstica, estão presentes na nossa sociedade, na qual a criança está inserida. Libório (2004, p.32) afirma que este tipo de violência não acontece por,

...elementos internos à própria dinâmica ou composição familiar, mas deve ser pensada como resultante também de elementos externos a ela, ou seja, que não lhe diz respeito diretamente, tais como o aumento do desemprego estrutural, migração e desenraizamento dada a necessidade de busca de sobrevivência e novas alternativas de trabalho, aumento da situação de pobreza e, como correlato de tudo isto, a exclusão social material e simbólica (ausência de poder e representatividade).

Bronfenbrenner (1979/2002) nos esclarece a necessidade de sempre olharmos para o contexto de desenvolvimento em que a pessoa está inserida, considerando que todos os sistemas interagem entre si. A cultura que aceita o uso da violência física doméstica faz parte de um macrosistema, assim como as políticas públicas que normatizam as ações de uma determinada comunidade. O emprego ou o desemprego dos pais afeta o desenvolvimento de uma criança, representando ecologicamente o exossistema. As conseqüências destas situações podem aparecer no microsistema da família, com a prática da violência ou a negação dos professores, que não se envolvem ao se depararem com

evidências da violência, indicando assim a existência de um mesossistema, que é a inter-relação estabelecida entre os dois sistemas: casa e escola.

As dimensões das mudanças de atitudes não se restringem apenas às alterações dentro da própria casa. Elas extrapolam os limites das quatro paredes, direcionando-se para mudanças no macrosistema, ou seja, de um modo de vida, de uma cultura impregnada de valores, crenças e ideologias passadas por gerações. O psicólogo escolar precisa adotar uma visão que consiga entender o desenvolvimento de uma criança e garantir os seus direitos.

A abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979/2002) enfatiza a importância das relações estabelecidas entre diferentes ambientes de convívio e que afetam o desenvolvimento de uma criança, assim como a díade do relacionamento, que é o sistema de duas pessoas, mas sempre com a presença de uma terceira pessoa. O psicólogo escolar, dentro desta visão, participa do sistema ecológico, de forma direta – quando trabalha com a criança – ou indireta – quando o trabalho que desenvolve com os educadores afeta o cotidiano e nas relações estabelecidas com ela.

Enfim, para que os direitos das crianças e adolescentes sejam assegurados em qualquer espaço (casa, escola, CT,...), devemos ter um olhar contextualizado, que não se direciona para fragmentos, pois eles podem obstaculizar os objetivos propostos para as ações.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos ser relevante fazermos algumas considerações a respeito das dificuldades, das responsabilidades e dos compromissos com a violência doméstica e as redes de proteção à criança, percebidos ao longo deste estudo.

Para que o trabalho do CT, que compõe a rede de proteção à criança, consiga alcançar objetivos mais preventivos do que remediativos, já que estamos falando de uma população exposta a vulnerabilidades, é preciso um aumento do número de conselheiros para atenderem a demanda do município de Campinas. Esta é uma realidade evidenciada e que precisa urgentemente ser suprida para que não se comprometa o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

A gestão dos atuais conselheiros terminará em janeiro de 2006 e, ainda neste ano de 2005, serão iniciados os procedimentos que determinarão qual será a sua nova equipe de trabalho. Espera-se que nesse processo já se cumpra a nova lei, o que implicará o aumento de dois para quatro conselhos no município. Se assim ocorrer, o número de conselheiros duplicará e então as propostas essenciais do próprio CT– de proximidade, integração e prevenção – poderão de fato acontecer.

Percebemos ainda que é preciso pensar, encontrar e divulgar estratégias que possam garantir segurança aos próprios denunciantes, para que os casos percebidos de violência doméstica consigam ultrapassar os muros da escola e chegar até os órgãos competentes para punir e afastar os agressores. Avaliamos que um movimento inicial a ser feito dentro das escolas é a aceitação da abertura de espaços para discussões. Não adianta oferecer capacitações sobre violação de direitos, sobre violência doméstica, se não se abrirem espaços para que cada educador consiga expor seus limites e refletir sobre eles, criar momentos que permitam dividir dúvidas e encontrar caminhos, percebendo o

papel que desempenham os professores no desenvolvimento da criança e a responsabilidade que assumem ao serem educadores.

Todos os profissionais e a sociedade civil têm o compromisso e a responsabilidade de oferecerem uma vida digna, com respeito e liberdade às crianças. Os discursos, porém, precisam deixar de ser apenas promessas, para se transformarem em ações que garantam estes direitos à criança. Temos nas mãos os instrumentos jurídicos que devem servir de embasamento para as pressões sobre os diferentes equipamentos que emperram aquilo que já foi conquistado e que impedem a criação de um sistema integrado capaz de seguir procedimentos padronizados.

Avaliamos que a padronização e a uniformização de procedimentos para as notificações de violência doméstica criadas no município de Campinas são um avanço para se trabalhar com esta questão. Por outro lado, pensamos da necessidade de uma organização em nível nacional, uma vez que sabemos que existem municípios sem estruturas pessoais e físicas para criarem esta padronização. Assim, os casos de violência doméstica são atendidos (ou não) conforme determinações locais. Este é um fenômeno de abrangência nacional e que atinge municípios com as mais diversas características, não importando as condições sociais, financeiras ou do número de habitantes de cada localidade.

A violência doméstica contra crianças e adolescentes, como um fenômeno que faz parte de nosso cotidiano, precisa encontrar espaços de discussão não apenas em instâncias políticas e em espaços formalizados. Entendemos que esta temática também deve estar presente no cotidiano da família e da escola, com uma abordagem de conhecimento e apropriação da própria criança do que realmente possa estar ferindo ou vir a ferir o seu pleno

desenvolvimento. Que os meios de comunicação e a escola abordem a temática de uma forma lúdica capaz de atingir a criança, para que ela saiba que aquilo que pode estar acontecendo na sua casa é uma forma de violência e que existem órgãos capazes de protegê-la.

Consideramos, enfim, que os psicólogos, com a sua formação, precisam direcionar seus olhares e atuações para ações mais coletivas, saindo dos consultórios e passando a transitar onde as pessoas realmente estão e são, seja nas escolas, nos bairros, nos espaços comunitários, nas instituições formais. Nossos espaços ainda precisam ser conquistados e garantidos, como na própria escola, mas, para isso acontecer, é preciso estarmos próximos, para se quebrarem preconceitos e mitos referentes à Psicologia e ao profissional.

VI. REFERÊNCIAS

Alves, P.B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e crítica**, **10(2)**. [on-line] disponível: www.scielo.br recuperado em 15/09/04

Andrade, A.N.d. & Novo, H.A. (2004). Conselho Tutelar: Possibilidade de exercício da cidadania. Em: L.d. Souza & Z.A. Trindade (orgs), **Violência e exclusão: Convivendo com paradoxos** (pp. 119-131). São Paulo: Casa do Psicólogo.

APA (2001). **Manual de publicação da American Psychological Association**. (D. Bueno, Trad.) (4ª ed). Porto Alegre: Artmed.

Azevedo, M.A. (2005). **Pesquisa qualitativa e violência doméstica contra crianças e adolescentes (VDCA): Por que, como e para que investigar testemunhos de sobreviventes**. LACRI. [on-line] disponível: www.usp.br/ip/laboratorio/lacri recuperado em 30/03/05.

Azevedo, M.A. & Guerra, V.N.A. (1989). **Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu .

Azevedo, M.A. & Guerra, V.N.A. (1995). **Violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe Editorial.

Azevedo, M.A. & Guerra, V.N.A. (2002). **Infância e violência doméstica**. Módulo 2. Laboratório de Estudos da Criança. USP (mimeo).

Brasil (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. [on line] disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao recuperado em 10/03/05.

Brasil (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13/07/1990**. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente: Porto Alegre, RS.

Brasil (1996). Lei de diretrizes e bases (LDB), Lei 9.394 de 20/12/1996.
Em: R.S.L, Guzzo (org) (2002). **Psicologia escolar – LDB e educação hoje** (pp. 145-191). Campinas:Alínea.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: a future perspective (619-647). Em: P. Moen, G.H. Elder Jr & K. Lüscher (Eds). **Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development**. APA: Washington, DC.

Bronfenbrenner,U. (2002). **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed (Original publicado em 1979).

Bronfenbrenner,U. & Morris,P.(1998). The ecology of developmental process. Em: W. Damom (Ed). **Handbook of child psychology** (Vol. 1, pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.

Bruschini,C. (1997). Teoria crítica da família. Em: M.A.Azevedo & V.N.d.A.Guerra (orgs), **Infância e violência doméstica: Fronteiras do conhecimento** (pp. 49-79) (2ªed.). São Paulo: Cortez.

Campinas (1991). **Lei Municipal nº 6.574**. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. [on line]disponível: <http://www.campinas.sp.gov.br/cmdca/leis.htm> recuperado em: 12/02/05.

Campinas (1995). **Lei Municipal nº 8.484**. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. [on line]disponível: <http://www.campinas.sp.gov.br/cmdca/leis.htm> recuperado em: 12/02/05.

Campinas (2004a). **Dispõe sobre o Conselho Tutelar**. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. [online] disponível: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei11323.htm> recuperado em:12/11/04.

Campinas (2004b). **Lei Municipal nº 11.323**. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. [online] disponível:

<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei11323.htm> recuperado em:12/02/05.

Campinas (2005a). **Secretaria Municipal de Educação**. [online]disponível: <http://www.campinas.sp.gov.br/smenet> recuperado em:12/02/05.

Campinas (2005b). **Secretaria Municipal da Saúde**. [on line]disponível: www.campinas.sp.gov.br/saude recuperado em: 14/02/05.

Carvalho,C.F.C.(2003) **A criança sob o olhar de conselheiros de direitos**. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUCCAMP.

Conselho Federal de Psicologia (1996). **Código de ética profissional dos psicólogos**. Brasília, DF.

Conselho Federal de Psicologia (2004). **Resolução nº 016**. [on line]disponível: www.pol.org.br. recuperado em 24/08/04.

Contini,M.d.L.J. (2003). Psicologia e a construção de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência: Contribuições possíveis. Em: A.M.B. Bock (Org.), **Psicologia e compromisso social** (pp.295-312). São Paulo: Cortez..

Corsi, J. (1994). Una mirada abareativa sobre el problema de la violencia familiar. Em: **Violencia familiar – Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social** (pp. 15-63). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

De Antoni,C. & Koller, S.H. (2001). O psicólogo ecológico no contexto institucional: Uma experiência com meninas vítimas de violência. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, **21 (1)** 14-29.

De Antoni,C. & Koller, S.H. (2000). A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. **Revista Estudos em Psicologia** **5 (2)**, [on line]disponível: www.scielo.br , recuperado em 22/09/04.

Del Prette,Z.A.P (2002). Psicologia, educação e LDB: Novos desafios para velhas questões? Em: R.S.L.,Guzzo (org) **Psicologia escolar – LDB e educação hoje** (pp.11-34). Campinas: Alínea.

Del Prette,Z.A.P. & Del Prette,A.(1996). Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. Em: S.M.,Wechsler (org) **Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática** (pp.139-156). Campinas: Alínea.

Euzébios Filho, A., Lacerda Júnior, F. Tizzei R. & Guzzo R.S.L. (2004). **Do risco à proteção - Uma intervenção preventiva na comunidade**. Campinas: PUCCAMP (mimeo).

Ferrari, D.C.A. (2002) Definição de abuso na infância e na adolescência. Em: D.C.A. Ferrari & T.C.C. Vecina (org), **O fim do silêncio na violência familiar – Teoria e prática** (pp. 23- 56). São Paulo: Ágora.

Flick,U. (2004). **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. (Trad. S. Netz). (2ª ed.) Porto Alegre: Bookman.

Freitas, M.T.A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa, 116**, pp 21-39.

Freitas, M.G. d., & Montero, M. (2003). Las redes comunitárias. Em: M.Montero (org), **Teoria y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad** (pp.173-201). Buenos Aires: Paidós.

Gentili,P. & McCowan,T. (org) (2003). **Reinventar a escola pública: Política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis:Vozes.

Gil, A.C. (1999). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. (5ª ed.) São Paulo: Atlas.

Goldstein,A.P. (1994). **The ecology of aggression**. New York:Plenum Press.

Gomes,V.L.T. (2002). A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. Em: R.S.L.,Guzzo (org), **Psicologia escolar - LDB e educação hoje** (pp. 49- 75). Campinas:Alínea.

Guerra, V. (2005). **Prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes**. LACRI. [on-line] disponível:

www.usp.br/ip/laboratorio/lacri recuperado em 30/03/05.

Guzzo,R.S.L.(1996). Formando psicólogos escolares no Brasil: Dificuldades e perspectivas. Em: S.M.,Wechsler (org), **Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática** (pp.75- 92). Campinas:Alínea.

Guzzo, R.S.L. & Gayotto A.C. G. (1999). **Children's rights in Brazil: Do the students know what does this mean?** Campinas (mimeo).

Guzzo,R.S.L. (2002a). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. Em: R.S.L, Guzzo (org), **Psicologia escolar - LDB e educação hoje** (pp.131-144). Campinas:Alínea.

Guzzo, R.S.L. (2002b). **Thinking about children's right's in Brazil: What we've learned, we lost, what we hope...** Campinas (mimeo).

Guzzo, R.S.L (2003) Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: Uma práxis para a liberdade. Em: S.F.C, Almeida (org), **Psicologia escolar: Ética e competências para a formação e atuação profissional** (pp. 169 -178). Campinas: Alínea.

Guzzo R.S.L., Gianetti C. & Tizzei R., (2004) **Projeto vôo da águia**. Campinas: PUCCAMP (mimeo).

Koller, S.H. (1999). Violência doméstica: Uma visão ecológica. Em Amencar (org), **Violência doméstica** (pp. 34-42). Brasília: UNICEF.

Koller, S.H. & De Antoni, C. (2004). Violência intrafamiliar: Uma visão ecológica. Em: S.H. Koller (org), **Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil** (pp.293-310). São Paulo: Casa do Psicólogo.

LACRI (2005). **Laboratório de estudos da criança**. São Paulo:USP. [on-line] disponível: www.usp.br/ip/laboratorio/lacri recuperado em 30/03/05.

Libório,R.M.C. (2004). Exploração sexual comercial infanto-juvenil: Categorias explicativas e políticas de enfrentamento. Em R.M.C., Libório & S.M. G., Sousa (org), **A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: Reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais** (pp.19-50). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lorencini, B.D.B., Ferrari, D.C.A. & Garcia, M.R.C. (2002). Conceito de redes. Em: D.C.A. Ferrari & T.C.C. Vecina (org), **O Fim do silêncio na violência familiar – Teoria e prática** (pp. 298-310). São Paulo: Ágora.

Martínez,A.M.(2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em: S.F.C,Almeida, (org). **Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. (pp.105-124).Campinas:Alínea.

Minayo, M.C. d. S.(org) (2002). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. (2ª Ed). Petrópolis: Vozes.

Ministério da Justiça (2005). **O que é o SIPIA?** [on line] disponível: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/spdca/sipia.htm> recuperado em 20/02/05.

Novaes,M.H. (2002). A convivência em novos espaços e tempos educativos. Em: R.S.L., Guzzo (org) **Psicologia escolar – LDB e educação hoje** (pp.91-102). Campinas: Alínea.

Passetti, E. (2004). Crianças carentes e políticas públicas. Em: M. Del Priore (org) **História das crianças no Brasil** (pp347-375). São Paulo: Contexto.

Pereira, T.d.S. (1996). **Direito da criança e do adolescente: Uma proposta interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar.

Prilleltensky, I., Peirson, L., & Nelson, G. (2001). Mapping the terrain: Framework for promoting family wellness and preventing child maltreatment. Em: Prilleltensky, I., Nelson, G. & Peirson, L (Eds), **Promoting family wellness and preventing child maltreatment: Fundamentals for thinking and action** (pp. 3-40). Toronto: University of Toronto Press.

Ribeiro, M.A., Ferriani, M.d. G.C. & Reis, J.N.d. (2004). Violência sexual contra crianças e adolescentes: Características relativas à vitimização nas relações familiares. **Caderno Saúde Pública**, **20(2)**: 456-464.

Richardson, R.J. e col. (1999). **Pesquisa social: Métodos e técnicas**. (3ª ed). São Paulo: Atlas

Rizzini, I. (2002). **A criança e a lei no Brasil – revistando a história (1822-2000)**. (2ª ed). Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.

Rizzini I. & Silva, N.C.R.d. (2003). Direitos humanos e direitos da criança e do adolescente: Reflexões sobre desigualdades sociais e a questão dos “meninos de rua”. Em: S.M.G. Sousa (Org), **Infância e adolescência: Múltiplos olhares** (pp.99-111). Goiânia: Editora da UCG.

Rocha, E.G. & Pereira, J.F. (2004). Descentralização participativa e a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente. **Revista da UFG**, **5(2)**, [on line] disponível: www.proec.ufg.br recuperado em 12/02/05.

Santos, M. d. F. d. S. (2004). Representações sociais e violência doméstica. Em: L. de Souza & Z.A. Trindade (orgs), **Violência e exclusão: Convivendo com paradoxos** (pp.132-145). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sêda, E. (1995). O direito alterativo. Em: E. Sêda (org), **A criança e o direito alternativo: Um relato sobre o cumprimento da doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente no Brasil** (pp.9-23). Campinas: Edição Adês.

Sêda, E. (1998). **A criança e sua convenção no Brasil: Pequeno manual**. Campinas: Edição Adês.

Sêda, E.(2004). **A criança e o fiel da balança**. Rio de Janeiro: Edição Adês.

Silva, M.A. d. S. (2002). Violência contra crianças: Quebrando o pacto do silêncio. Em: D.C.A. Ferrari & T.C.C. Vecina (org), **O fim do silêncio na violência familiar – Teoria e prática** (pp.73-80) São Paulo: Ágora.

Souza, M.P.R., Teixeira, D.C. d. S. & Silva, M.C.Y.G.d. (2003). Conselho Tutelar: Um novo instrumento social contra o fracasso escolar? **Revista Psicologia em Estudo, 8(2)**, 71-82.

Valle, L.H.R. & Guzzo, R.S.L. (2004). **Desenvolvimento infantil**. Ribeirão Preto: Tecmedd.

UNICEF (2005). **Declaração dos direitos da criança**. [on line] disponível: <http://www.unicef.org/brazil/> recuperado em 14/02/05.

VII. ANEXOS

Anexo 1

Roteiro da entrevista semi-estruturada utilizada com a diretora da escola e com a supervisora escolar

- 1) Como você vê o trabalho do Conselho Tutelar ?

- 2) Existe algum tipo de discussão sobre o Conselho Tutelar dentro da escola ?

- 3) A violência doméstica é um tema discutido dentro da escola ?

Anexo 2

Roteiro da entrevista semi-estruturada utilizada com a psicóloga

- 1) Como você vê o trabalho do Conselho Tutelar?

- 2) Existe algum tipo de discussão na CRAS sobre a relação do Conselho Tutelar e da escola, quando o assunto é a violência doméstica?

- 3) O que você pensa que a psicologia pode dizer sobre a relação da escola e do conselho tutelar quando o assunto é a violência doméstica?

- 4) Como você vê a inserção do psicólogo nestes três equipamentos públicos (escola, CT e CRAS)?

- 5) Como você vê a formação do psicólogo para trabalhar com as questões de violência doméstica?

Anexo 3

Roteiro da entrevista semi-estruturada utilizada no CT

- 1) Qual é o procedimento adotado por este Conselho Tutelar ao receber uma denúncia de violência doméstica?

- 2) Ao saberem que a criança denunciada freqüenta a escola, se estabelece alguma relação entre a escola e o Conselho Tutelar?

- 3) Existe uma discussão interna que se refere ao trabalho em rede com a escola sobre o tema da violência doméstica?

- 4) Você tem conhecimento dos procedimentos da escola ao receber uma criança denunciada no Conselho Tutelar por ter sofrido violência doméstica?

- 5) Você sabe qual é o papel do psicólogo escolar ao longo de um processo de notificação de violência doméstica?

Anexo 4

Documento explicativo da pesquisa oferecido aos participantes

Justificativa:

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu devido:

- A uma experiência profissional anterior em um programa de atendimento à violência doméstica contra crianças e adolescentes e onde havia a necessidade de um trabalho conjunto com a escola e o Conselho Tutelar.
- A atualmente perceber, através da prática de extensão no mestrado, a importância destas duas instituições trabalharem de forma integrada visando a proteção à criança.
- A compreender qual é a visão que escola e Conselho Tutelar possuem do profissional da Psicologia inserido na escola, para que se estabeleçam relações mais próximas, já que os profissionais envolvidos neste processo assumem a responsabilidade de garantir direitos à criança.

Objetivos:

Esta pesquisa tem por **objetivo geral** compreender como acontece a relação entre uma escola pública de educação infantil e o Conselho Tutelar em casos de violência doméstica.

1. De maneira mais **específica** pretende-se entender como a direção da escola e a supervisora escolar lotada em uma instância municipal de suporte à unidade educacional trabalham com as notificações de violência doméstica contra seus alunos;

2. compreender como casos de violência doméstica são analisados pelo Conselho Tutelar;

3. conhecer como é percebido o papel do psicólogo escolar, ao longo deste processo, para a escola, para a supervisora escolar, para o Conselho Tutelar, além da visão de um profissional da área.

Método:

➤ **Fontes de dados:** entrevistas semi-estruturadas feitas com a direção da escola, com a supervisora do NAED, com a psicóloga da CRAS, com um conselheiro tutelar, além da análise dos prontuários do Conselho Tutelar.

➤ **Locais de coleta de dados:** Conselho Tutelar do município de Campinas e uma escola municipal de educação infantil, NAED e CRAS.

➤ **Material de coleta:** roteiro para um protocolo de análise dos prontuários, roteiro para análise das entrevistas que serão gravadas e as cartas de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa.

➤ **Procedimento:** autorização para a coleta de dados nos locais selecionados, composição de um protocolo de análise dos prontuários, realização de entrevista semi-estruturada na escola, no NAED, na CRAS e ainda entrevista com um conselheiro tutelar.

Anexo 5

Carta de Autorização para participação em pesquisa oferecida à diretora da escola e a supervisora escolar

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Violência Doméstica e Rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos**”, com o objetivo de compreender os procedimentos adotados pela escola ao deparar-se com crianças vítimas de violência doméstica, a relação que se estabelece com o Conselho Tutelar e o papel do psicólogo escolar diante deste processo. Este trabalho torna-se importante pois teremos a oportunidade de entender a relevância destes dois órgãos na garantia dos direitos da criança e ainda encontrarmos estratégias para uma melhor atuação.

Gostaríamos de convidá-la a fazer parte desta pesquisa. As informações coletadas serão mantidas em sigilo assim como a identidade dos participantes.

Comprometemo-nos, após a análise dos dados, dar-lhes um retorno, para que possam ficar a par dos resultados, podendo inclusive ser planejadas estratégias de atuação.

Concordando com a participação, solicito que preencha a carta de consentimento abaixo.

Desde já, agradeço a sua valorosa colaboração,

Raquel Souza Lobo Guzzo

Mara Aparecida Lissarassa Weber

Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Puc – Campinas

Carta de Consentimento

Eu, _____ Diretora da Escola XXX (ou Supervisora Escolar), concordo em participar da pesquisa intitulada “**Violência Doméstica e Rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos**” conduzida por **Mara Aparecida Lissarassa Weber**, sob orientação da **Prof.a Dr.a Raquel Souza Lobo Guzzo**.

Assinatura: _____

Anexo 6

Carta de Autorização para participação em pesquisa oferecida à psicóloga

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Violência Doméstica e Rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos**”, com o objetivo de compreendermos os procedimentos adotados pela escola ao deparar-se com crianças vítimas de violência doméstica, a relação que se estabelece com o Conselho Tutelar e o papel do psicólogo escolar diante deste processo. Este trabalho torna-se importante, pois teremos a oportunidade de entender a relevância destes dois órgãos na garantia dos direitos da criança e ainda encontrarmos estratégias para uma melhor atuação.

Gostaríamos de convidá-la a fazer parte desta pesquisa. As informações coletadas serão mantidas em sigilo assim como a identidade dos participantes.

Comprometemo-nos, após a análise dos dados, dar-lhe um retorno, para que possa ficar a par dos resultados, podendo inclusive planejar estratégias de atuação.

Salientamos ainda que este projeto de pesquisa já foi avaliado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa, cujo telefone é 3729.8303.

Concordando com a participação, solicito que a prezada Psicóloga preencha a carta de consentimento abaixo.

Desde já, agradeço a sua valorosa colaboração,

Raquel Souza Lobo Guzzo

Mara Aparecida Lissarassa Weber

Fone:3729.8534

Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Puc – Campinas

Carta de Consentimento

Eu, _____, psicóloga da CRAS concordo em participar da pesquisa intitulada “**Violência Doméstica e Rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos**” conduzida por **Mara Aparecida Lissarassa Weber**, sob orientação da **Prof.a Dr.a Raquel Souza Lobo Guzzo**.

Assinatura: _____

Anexo 7

Carta de Autorização para participação em pesquisa oferecida ao CT

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Violência Doméstica e Rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos**”, com o objetivo de compreender os procedimentos adotados pela escola ao deparar-se com crianças vítimas de violência doméstica, a relação que se estabelece com o Conselho Tutelar e o papel do psicólogo escolar diante deste processo. Este trabalho torna-se importante pois teremos a oportunidade de entender a relevância destes dois órgãos na garantia dos direitos da criança e ainda encontrarmos estratégias para uma melhor atuação.

Gostaríamos de convidar este órgão a fazer parte desta pesquisa. Para tanto necessitamos ter acesso aos prontuários de notificações de violência doméstica das crianças que estudam na Escola XXX, deste município, pois será nesta escola de educação infantil que buscaremos compreender como acontecem as notificações dos casos de crianças que tenham sofrido violência doméstica. As informações coletadas serão mantidas em sigilo assim como a identidade dos participantes.

Comprometemo-nos, após a análise dos dados, dar um retorno para o Conselho Tutelar, para que possam ficar a par dos resultados.

Salientamos ainda que este projeto de pesquisa já foi avaliado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa, cujo telefone é 3729.8303.

Concordando com a participação, solicito que a prezada Coordenadora preencha a carta de consentimento abaixo.

Desde já, agradeço a sua valorosa colaboração,

Raquel Souza Lobo Guzzo

Mara Aparecida Lissarassa Weber

Fone:3729.8534

Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Puc – Campinas

Carta de Consentimento

Eu, _____ Coordenadora do Conselho Tutelar, regiões norte, sul e leste do Município de Campinas, conforme deliberado em sessão do colegiado, concordo que os dados da pesquisa intitulada “**Violência Doméstica e Rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos**” sejam coletados neste órgão público e participar de uma entrevista, sendo que o trabalho será conduzido por **Mara Aparecida Lissarassa Weber**, sob orientação da **Prof.a Dr.a Raquel Souza Lobo Guzzo**.

Assinatura: _____

Anexo 8

Protocolo de análise dos prontuários no Conselho Tutelar

Nº do prontuário	Data da denúncia	Vítima			Queixa	Denúncia feita por	Data da notificação	Situação atual / procedimento	Encaminhamentos		
		idade	sexo	escolaridade					idade	sexo	escolaridade