

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

**AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR DIANTE DA VIOLÊNCIA
INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Maceió/AL,

2011

LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

**AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR DIANTE DA VIOLÊNCIA
INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Alagoas, como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – linha de pesquisa: História e Política – área de concentração: Análise do Discurso na Pesquisa Educacional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Gama Florencio.

Maceió/AL,
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

B239p **Barbosa, Lidiane dos Santos.**
As práticas discursivas do professor diante da violência intrafamiliar contra
crianças e adolescentes / Lidiane dos Santos Barbosa. – 2011.
139 f.

Orientadora: Ana Maria Gama Florencio.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 120-125.
Apêndices: f. [126]-139.

1. Escolas públicas. 2. Alunos. 3. Violência intrafamiliar. 4. Professores –
Discurso. I. Título.

CDU: 371.214:316.482

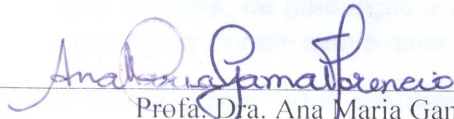
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

As práticas discursivas do professor diante da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.

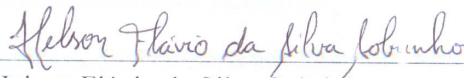
LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de abril de 2011.

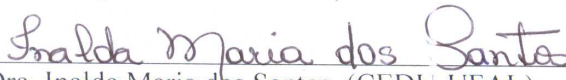
Banca Examinadora:



Profª. Dra. Ana Maria Gama Florêncio
(orientadora - CEDU-UFAL)



Helson Flávio da Silva Sobrinho
(Examinador Externo)



Profª. Dra. Inalda Maria dos Santos (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, **Bernadete e Leonardo**, pelo amor e apoio incondicionais. Sem vocês eu não teria alcançado esse meu objetivo.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. **Ana Maria Gama Florêncio**, pela paciência, ensinamentos e, por acreditar que a bandeira que levanto é legítima e fundamental para ampliarmos a discussão sobre a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.

Ao meu esposo e companheiro, **André**, que tanto me incentivou e me incentiva a buscar novas possibilidades como profissional e como pessoa. Teria sido muito mais difícil percorrer esse caminho sem o seu apoio.

Aos meus irmãos, **Betiane e Anderson**, por fazerem parte da minha vida de forma tão especial.

Aos meus sobrinhos, **Caio, Pedro e Gabriela**, por despertarem em mim o amor por eles e um amor imenso à infância.

Aos meus **amigos** especiais e **amigas** queridas (não os nomearei, pois seguiria uma grande lista), por terem sido importantes na construção da minha história.

Aos meus grandes **mestres**, de graduação e pós-graduação. Estes também foram responsáveis por fazer crescer em mim o amor à docência.

Ao querido **CAV-Crime** -, com todos que dele faziam parte no período em que lá trabalhei como psicóloga - instituição que muito me ensinou a amar crianças adolescentes livres de qualquer violência e opressão.

Aos **professores entrevistados**, por terem a coragem de permitir-nos tornar legível, através da análise de seus discursos, aquilo que, muitas vezes, queremos deixar ilegível.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado intitulada **As Práticas Discursivas do Professor diante da Violência Intrafamiliar contra Crianças e Adolescentes** objetiva analisar o discurso dos professores de escolas públicas a respeito da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Tais ocorrências, que vêm marcando os meios sociais na modernidade, parecem estender-se à escola refletindo-se nas relações sociais das vítimas – crianças e adolescentes -, junto a seus colegas e professores. Assim, ao constatar-se o crescimento dessas situações, em que práticas familiares agressivas se efetivam e se naturalizam pelas relações de poder estabelecidas, queremos verificar como o professor lida com o problema: estigmatiza ou vitimiza mais seus alunos, já traumatizados pela violência sofrida na própria família, ou direciona sua prática para uma possível transformação dessa abjeta prática familiar, pela possibilidade de viabilizar um processo ético de socialização e libertação dos sujeitos envolvidos em condições de extrema violência? Para tanto, recorre-se a teóricos da educação, como Frigotto, Mészáros e outros e a autores da Análise do Discurso, a exemplo de Pêcheux, Courtine, Orlandi, além de outros que oferecem uma sustentação teórica para a análise do funcionamento do discurso de educadores, vinculados a instituições de ensino que convivem com crianças e adolescentes vítimas da violência intrafamiliar. Constata-se - pela via do discurso, em seus efeitos de sentido, aqui compreendido como *práxis*, logo, produzido socialmente, por sujeitos em suas necessidades postas nas relações intersubjetivas, em um determinado momento histórico - que os professores, representando a escola, assumem, de uma maneira geral, uma posição não acolhedora, falando de um lugar que contraria fins educativos. Pretende-se, pois, pela via dessa pesquisa, contribuir para uma reflexão significativa sobre a atuação dos educadores que se deparam com alunos rejeitados e vitimados pela família e pela sociedade.

Palavras-chave: Escolas públicas. Alunos. Violência intrafamiliar. Professores. Discurso.

ABSTRACT

This dissertation entitled **The Teacher's Discursive Practices in the context of Household Violence against Children and Adolescents** treats about the increasing domestic violence against children and adolescents in the contemporary society. These occurrences, which have marked the modernity social environment, seem to extend to school as they reflect in the victims' social relations as well, involving schoolmates and teachers. Thus, when it is identified the increasing of this kind of situations, characterized for household aggressive practices which are produced as a result of naturalization of the established relations of power, we aim to verify how the school works with the problem: the school stigmatize or victimize more their students, who are ever traumatized because the violence suffered by their families; or the school direct its practice towards a possible transformation of this ignoble household practice, through an ethical procession of socialization and release of the subjects who are involved in an extreme violence condition? Therefore, we resort to education thinkers as Frigotto, Mézaros and others; and authors who treats the discourse analysis such as Pêcheux, Courtine, Orlandi, and other who offers a theoretical support to analyze the teachers' discourses operation that are bound up with educational institutions that have children and adolescents victims of household violence. We found out, through the discourse and his effects of signification, in this work understood as *praxis*, therefore, socially produced by individuals with necessities obtained for subjective relations, created in a determined historic period – that teachers assume, in a general way, a non welcome position, speaking from a place where contradict educational finalities, instead of promote a transformation process of the individuals. We intend to, through this research, contribute for a significant reflection about the educators practices, in a context where there are students who were rejected and victimized by family and society, to the professional's role could be rethought as a mediator between the victim, the torturer – the family – and the institutions which, by low, may realize the necessary attendance to those children and adolescents, and to the family as well.

Key-words: Teacher, discourse, violence, family, school.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AIE – Aparelho Ideológico do Estado

CAV- Crime/AL – Centro de Apoio às Vítimas de Crime de Alagoas

CREAS – Centro de Referência Especializada da Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FD – Formação Discursiva

FDs – Formações Discursivas

FIs – Formações Ideológicas

MD – Memória Discursiva

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEE/AL – Plano Estadual de Educação de Alagoas

PNE – Plano Nacional de Educação

SDs – Sequências Discursivas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO08
1 VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES – MARCAS DA HISTÓRIA.....	..14
1.1 A Violência contra crianças e adolescentes na história da humanidade.....	..14
1.2 O Lugar da criança e do adolescente na família19
1.3 Caracterização da violência intrafamiliar27
1.4 A violência intrafamiliar: uma busca por explicações33
2 O PAPEL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	41
2.1 Violência intrafamiliar e instituições escolares. Como as prescrições legais tratam essa questão?	41
2.2 Algumas considerações sobre a relação professor-aluno no processo de enfrentamento da violência intrafamiliar	56
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	64
3.1 Análise do discurso: fundamentos	64
3.2 Análise do discurso: conceitos e definições	72
3.3 Dialogando com algumas categorias.....	76
4 O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR.....	82
4.1 A escola e sua relação com a violência intrafamiliar	82

4.2	A Pesquisa	87
4.3	O <i>Corpus</i>	92
4.4	Análise	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICES	125

INTRODUÇÃO

A violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes é uma temática ampla e complexa. Muito se tem discutido acerca desse tema. Várias são as perspectivas adotadas para abordá-lo, contudo, nossa proposta é adentrar no debate sobre como a escola, representada por seus professores, tem lidado com os casos em que seus alunos são vítimas da violência ocorrida em meio às relações familiares.

Refletir sobre crianças e adolescentes como vítimas de violência é para nós uma possibilidade de questionar os paradigmas sociais vigentes, para, principalmente, podermos propor formas de enfrentamento, pensadas a partir de investigação acadêmico-científica.

A necessidade dessa investigação surge de uma preocupação profissional iniciada em 2007 pelo CAV-Crime em Alagoas, com a realização de um trabalho com vítimas de crimes, dentre eles, crimes contra crianças e adolescentes. O trabalho desenvolvido com mulheres e crianças vítimas de violência doméstica¹ - cujo atendimento era voltado para o suporte psicológico, social e jurídico - favoreceu o surgimento da necessidade de se compreender melhor as entrelinhas do fenômeno, à medida que nos deparávamos² com variados casos, que nos inquietavam.

Uma vez constituída a violência, o atendimento era direcionado, principalmente, para uma atuação curativa, ou seja, o atendimento acontecia para minimizar ou atenuar as consequências da violência, ou ainda, prevenir outras possíveis sequelas. O trabalho preventivo da violência era secundário, pois existiam apenas palestras educativas, quando era possível realizá-las. No entanto, eram trabalhos superficiais, uma vez que não havia frequência e sistematização.

Mediante a angústia e o sentimento de frustração desencadeados pela atuação não preventiva, a indignação pela falta de promoções de ações efetivas ou formulação

¹ A Instituição opta por denominar esse tipo de violência como doméstica, já que amplia a possibilidade de atender maior número de casos, pois esta terminologia abrange as relações entre agressores e vítimas que extrapolam a relação intrafamiliar, como é o caso de agressores com vínculo, apenas de proximidade.

² À época trabalhávamos na referida instituição como psicóloga, no atendimento direto às vítimas de crime.

de políticas públicas que visassem a enfrentar o problema, evitando a sua ocorrência, favoreceu a necessidade de se pesquisar sobre o fenômeno da violência intrafamiliar, visível dentro dos muros das escolas. Contudo, devido à experiência no Cav-Crime, percebemos que uma das formas de se pensar em prevenção seria refletir sobre o papel da escola, na perspectiva de promover possíveis formas de enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.

A constatação de que instituições educacionais não encaminhavam casos de violência contra crianças e adolescentes ao CAV-Crime, embora tenha sido estabelecido em Lei (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990) que é dever do professor encaminhar ou oferecer a denúncia (ECA-Lei 8069/90, art.245), despertou-nos para a busca do entendimento dessa realidade presente no Estado de Alagoas, e, mais especificamente, no município de Maceió, pela via do discurso da escola, a partir da fala de professores sobre a questão. Ribeiro e Martins (2006) inferem que, assim como a educação informal interfere e influencia crianças e adolescentes, a escola é um espaço privilegiado, capaz de propor ações para modificar ou diminuir as estatísticas de violência.

Como os meios educacionais ainda exercem grande influência e são respeitados pelas famílias ou responsáveis pelas crianças e jovens, possuem um papel especial na prevenção e acompanhamento das vítimas e seus familiares. É no contexto escolar que se manifestam os problemas oriundos de uma educação punitiva, acabando assim com alguns mitos como a infância má. (op.cit., p.98-99)

Nesse caminho, assumimos o desafio de refletir sobre o que diz respeito à sua atuação ao detectar o problema no cotidiano da escola, na contemporaneidade. Não buscamos entender a perspectiva dos alunos como prováveis vítimas, mas procuramos, mediante a análise do discurso de professores de escolas públicas do município de Maceió, compreender os sentidos produzidos a partir das posições assumidas pelos educadores, a respeito desta realidade que afeta os seus alunos dentro da escola. Em pesquisa realizada por Ribeiro e Martins (2006), verificaram que “o tema [...] não está inserido na proposta de trabalho das escolas. Em nenhum projeto pedagógico analisado constatamos a existência de subprojetos que objetivassem a prevenção/atendimento aos casos de maus-tratos (p.96).

Embora Lyra, Constantino e Ferreira (2010) afirmem que o papel do educador diante dos maus-tratos seja amplamente discutido e reconhecido pela comunidade científica, observa-se que esse papel, em sua grande maioria, não é efetivado. Em

várias realidades expostas pelo Brasil afora, a ação, com vistas a trabalhar questões relativas aos problemas sociais, é deixada à margem dos conteúdos ministrados em sala em aula. Contudo, necessitamos compreender como esse assunto é tratado nas escolas da cidade de Maceió.

O acesso às escolas, uma estadual, localizada num bairro considerado nobre e a outra municipal, situada num bairro periférico, foi realizado, inicialmente, devido ao levantamento de dados estatísticos que mostravam os índices de violência por bairro. No caso da escola estadual, apesar de estar situada num local considerado nobre, havia uma especificidade: a escola recebia alunos de outras localidades, assim como do próprio bairro.

Estivemos, durante alguns meses, inseridas no dia-a-dia dessas escolas, acompanhando através de entrevistas com os educadores (professores e coordenadores) as dificuldades vividas por eles, referentes à nossa temática. Há uma grande lacuna entre o que propõe a teoria e o que é praticado dentro e fora das instituições educacionais. Isso nos fez ampliar a nossa compreensão dos limites e possibilidades da prática do professor, pois demos um salto: fomos da atribuição de responsabilidades do professor para a responsabilização de um complexo processo, no qual estão inseridos escola, sociedade e Estado. Responsabilizar apenas o professor e depois a escola é esquecer todos os determinantes sociais partícipes de fenômeno construído sócio-historicamente.

Os educadores também estão submetidos às condições sócio-históricas que impõem determinações políticas, econômicas e sociais a interferirem na nossa forma de enxergar e analisar o fenômeno. Percebe-se, assim, nas suas próprias contradições, - pois também fazem parte de uma sociedade de classes, regida pelas relações de poder - incoerências capazes de camuflar nossa visão sobre o fenômeno. Contudo, buscamos na fundamentação teórica e metodológica da Análise do Discurso (de vertente francesa) subsídios para diminuir tais incoerências buscando analisar as contradições de produção do discurso do educador, sobre a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, quando detectam o problema, através de pistas e sinalizações que os alunos deixam transparecer.

O desenvolvimento do trabalho foi possível, sem dúvida, devido às possibilidades de discursos oferecidas por estes profissionais que se dispuseram a contribuir com a pesquisa, além de, para alguns, esta ter sido uma forma de denunciar ou dar visibilidades aos obstáculos impostos, cotidianamente, para que possam agir, embora, muitas vezes, tais obstáculos sejam colocados por eles mesmos.

É oportuno afirmar que, diante desses motivos, nossas leituras apontaram para o caminho da reflexão sobre a violência através da literatura produzida no Brasil, sobre a construção histórica e social dessa problemática (ARIÈS, 1981; ASSIS, 1994; AZEVEDO e GUERRA, 1989, 2005; BADINTER, 1980; DESLANDES, 1994; DE ANTONI e KOLLER, 2005; FALEIROS, 1998; MÉLLO, 2006; LYRA, CONSTANTINO e FERREIRA, 2010, entre outros). Essa leitura nos foi fundamental para encontrarmos as bases das condições de produção que subsidiam a (re)produção das concepções sobre violência intrafamiliar no século XXI, oferecendo assim, possibilidades de realizarmos uma análise pautada nos fundamentos da Análise do Discurso.

Assim, a práxis do educador é desvelada na análise de seu discurso, sustentado a partir de determinações, vistas em sua materialidade discursiva, com base nas categorias que sustentaram a nossa análise.

Para que isso ocorra, é preciso ter sempre em mente as questões que nos nortearão nessa tarefa: Como é constituído o discurso do professor que representa a escola do século XXI? Quais as contradições que determinam esse discurso? Qual o interdiscurso presente no dizer? De onde fala o sujeito-professor? Ou seja, de que posição ideológica? Quais as consequências dessa posição? A busca pelas respostas a essas perguntas é que nos guiam no decorrer desse trabalho.

Apesar de encontrarmos muitas pesquisas pelo Brasil afora, cujo enfoque se apresenta na violência intrafamiliar, com variadas metodologias de análise, estamos propondo, através da Análise do Discurso, entender, especificamente aqui no Estado de Alagoas, como está sendo tratado esse assunto pela escola pública³. Certamente, aqui no Estado estaremos levantando um debate novo, embora o problema seja antigo e já tenha sido alvo de outras discussões.

Destarte, organizamos essa dissertação em quatro capítulos, cujos enfoques são estruturados em um caminho lógico, na seguinte sequência:

No capítulo I discorreremos sobre as marcas históricas da violência contra crianças e adolescentes, mediante a descrição que vai dos primórdios da civilização aos dias atuais; historicizando o lugar da infância na família; caracterizando a violência intrafamiliar; e, por fim, buscando algumas explicações.

³ Nossa pesquisa se restringiu à escola pública, porque a rede privada não permite o nosso acesso às informações sobre a questão. Nessas instituições há um silenciamento da questão, como “aquilo que não pode e não deve ser dito”, para não desestabilizar determinadas formações ideológicas e discursivas.

O capítulo II versa sobre o papel da instituição escolar no processo de enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, a partir da prescrição legal sobre como a escola trata a questão, levantando também algumas considerações sobre a relação professor-aluno, no processo de enfrentamento da violência intrafamiliar, para, assim, entendermos se as entrelinhas dessa relação promovem transformações.

Fundamentando, assim, a nossa análise, o capítulo III explicita a teoria da Análise do Discurso através de seus conceitos e definições, mediante o diálogo com autores como Cavalcante (1999; 2007), Florencio (2007; 2009), Orlandi (1993; 1997; 2001), Indursky (1999), baseados em teóricos como Pêcheux, Bakhtin e Lukács.

Por fim, no capítulo IV trazemos o *corpus* composto pelas SDs (sequências discursivas) retiradas das entrevistas concedidas pelos professores das escolas. A partir destes, efetuamos a análise dos discursos que as constituem.

Para concluir, procuramos mostrar que esse trabalho favoreceu uma discussão importante, camuflada no cotidiano social, mas, existente numa escala maior do que a sociedade percebe. Fez-nos, ainda, refletir sobre as possibilidades de enfrentamento, trazendo à tona, mediante o discurso, as coerências e incoerências praticadas pelos atores sociais, no espaço escolar, uma vez que são responsáveis por proteger crianças e adolescentes e agir na direção do enfrentamento desse tipo de violência que afeta de perto crianças e adolescentes, alunos das escolas. Além disso, tal questão interfere, direta e indiretamente, nas relações sociais, produzindo sentidos outros, capazes de reforçar e manter as relações violentas em variados âmbitos sociais.

CAPÍTULO I

Violência Intrafamiliar contra Crianças e Adolescentes⁴ – Marcas da História

1. A Violência contra crianças e adolescentes na história da humanidade

A história da humanidade pode nos ajudar a compreender que a violência sempre permeou a condição humana. As circunstâncias que a cercam e as relações produzidas vão se diferenciando ao longo do tempo, e isto nos faz dizer que a violência é construída socialmente, na interação entre as pessoas, a partir de processos históricos e culturais. Numa perspectiva da Teoria da Evolução da Espécie, Barbosa (2005, p.12) assim se pronuncia sobre a violência: “Inicialmente, na Idade da Pedra, sua prática era realizada com o objetivo de sobrevivência da espécie, e com o passar dos tempos, foi se intensificando e servindo de resposta aos mais diversos estímulos, ou seja, disputa de território, de alimentos e de fêmeas”.

Com o passar dos anos, em meio às relações sociais pautadas também em relações violentas, as sociedades foram se constituindo mediante o trabalho, inicialmente nas sociedades primitivas, por meio da relação homem-natureza e, posteriormente, nas sociedades mais civilizadas, por meio das relações de trabalho homem-homem. Nestas últimas relações o homem começa a subjugar o outro homem, com vistas ao controle social. Esta não é uma discussão que objetiva cristalizar o conceito de homem como “essência” natural, determinando a submissão como única forma de relação existente. É sim, uma tentativa de explicar o motivo das relações terem-se constituído nesse modelo, ou seja, o modelo circunscrito no ato violento, historicamente construído.

A cultura produzida nesse processo e como resultante, também, de valores religiosos, dentre outros, é o fator primordial que leva ao sentimento de pertencimento do ser em seu meio social. A partir da cultura em que estão inseridos, homens e mulheres (re) produzem suas formas de convivência e relações, as quais estão vivas

⁴ Incluímos nesta categoria os quatro tipos de violência exercida contra crianças e adolescentes, estabelecidos pelo ECA (Estatuto da Criança e Adolescente, Lei 8069/90): sexual, física, psicológica e negligência.

em cada geração. Isto favorece o enraizamento dos valores do/a homem/mulher, mediante a ação pela simples reprodução, como é o caso das falas dos pais, baseados no que acham certo e errado para a educação do filho. É muito comum ouvir, em debates sobre o tema, as pessoas dizerem que foram educadas apanhando, muitas vezes, a ponto de sangrar e nem por isso se tornaram psicopatas. Essa afirmação é uma representação desse processo cultural e acaba banalizando o assunto e nega a real amplitude dessa problemática social.

Nesse sentido, apesar da possibilidade de mudança, a sociedade patriarcal, em suas relações de subserviência, vem reproduzindo, de forma alienada, baseada em ações violentas, a diferenciação de papéis sociais, atribuídos como naturais ao homem e à mulher.

A violência sexual não está desvinculada de tais processos; ela também faz parte das formas relacionais existentes, acompanha a humanidade, ao longo do processo histórico, pelas diferentes instâncias sociais, seja religiosa, política, pedagógica ou econômica, responsáveis pela veiculação e manutenção de valores que permitem e encobrem a violência. A violência sexual é mais uma, dentre as construídas, e, possivelmente, se mantém historicamente, assim como os demais tipos, privilegia o poder dos mais fortes sobre os mais fracos. Saffiotti (1989) nomeia essa condição de “Síndrome do Pequeno Poder”, pois designa as relações de poder hierarquizadas existentes na sociedade, nas quais o mais fraco é vencido.

Nas relações entre adultos e crianças são os primeiros que ditam as regras. Dessa sorte, segundo esta pedagogia da violência que domina a sociedade brasileira, criança que não obedece ao adulto, não apenas pode, mas deve ser espancada. [...] Não há combinação capaz de tirar a criança da última posição na escala do poder. (SAFFIOTTI, 2000a, p.20)

Assim sendo, dentre todos, o mais fraco é o infante, e, dessa forma, não é tratado como sujeito pleno. Ele tem em sua constituição a fragilidade de quem está em processo de desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo (BEE, 1984); e, portanto, o mais violentado e mais sacrificado. Nesse sentido, Amaro (2003, p.25), nos diz que “a história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar”. Essa afirmação se refere à total negação da infância pela sociedade, nas primeiras civilizações, uma vez que,

as crianças eram “assassinadas, abandonadas, espancadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente”, atitudes aceitas como naturais.

A violência sexual está presente nos vários pontos do planeta, imersa nas diferentes culturas e faz parte, tanto das relações da classe social mais alta quanto da classe de baixa renda. Sua ocorrência não respeita credo ou raça. Atravessa a história da humanidade, junto com todo o processo evolutivo da civilização. Assis (1994, p.126), em seu estudo historiográfico, constata que a “prática do infanticídio era aceita pelas sociedades antigas, sendo facultado aos pais greco-romanos aceitar ou renegar o filho recém-nascido, condenando-o à morte”. Elisabeth Badinter, em seu livro “Um amor conquistado: o mito do amor materno” (1980) faz uma minuciosa descrição da construção histórica do amor materno, despertando no leitor uma análise crítica sobre tudo que envolve as relações familiares. “[...] a teologia cristã, na pessoa de Santo Agostinho, elaborou uma imagem dramática da infância. Logo que nasce, a criança é símbolo da força do mal, um ser imperfeito, esmagado pelo peso do pecado original” (op.cit., p.46). A autora continua descrevendo a infância na Idade Média:

A infância não somente não tem nenhum valor, nem especificidade, como é o indício de nossa corrupção, o que nos condena e do que devemos nos livrar. A redenção passa, portanto, pela luta contra a infância, ou seja, a anulação de um estado negativo e corrompido. [...] Santo Agostinho justifica de antemão todas as ameaças, as varas e palmatórias. Nunca a palavra educação foi mais justamente utilizada. Como retificamos a árvore nova com uma estaca que opõe sua força reta à força contrária da planta, a correção e a bondade humanas são apenas o resultado de uma oposição de forças, isto é, de uma violência. (op. cit., p.47-48)

“É preciso, portanto, livrar-se da infância como de um mal” (idem, p.52). Descartes, na Idade Moderna, assim pensava, pois, a infância era um período de fraqueza do espírito. No séc. XVIII, o cuidado com os filhos era considerado como um encargo constrangedor. Não havia valorização ou atenção da alta sociedade sobre a maternidade, visto que as mulheres da nobreza queriam se distinguir das mulheres da burguesia, definidas como esposas e mães. Preocupadas com a aparência e em ostentar suas posições na alta nobreza, quando essas mulheres engravidavam cuidavam logo em contratar amas. “Mal saído das entranhas maternas, o recém-nascido é entregue a uma ama” (BADINTER, 1980, p.100). Na maioria das vezes, essas amas eram mulheres muito pobres que moravam nos arredores das cidades e levavam consigo algumas crianças em cima de carroças em péssimas condições.

[...] amontoam-nas em carroças mal cobertas onde são tão numerosas que as pobres amas se vêem obrigadas a segui-las a pé. Expostas ao frio, ao calor, ao vento e à chuva, não mamam, senão um leite aquecido pelo cansaço e o jejum da ama. As crianças mais frágeis não resistiam a esse tratamento, e com freqüência as amas as devolviam aos pais, mortas, poucos dias após sua partida (op.cit., p.102)

O uso do enfaixamento era outro fator de mal-estar e de doença para o bebê. [...] Os resultados desse empacotamento eram os piores. A ligadura circular pressiona as pregas cortantes contra a pele do bebê, e, quando ele é despido, seu pequeno corpo está todo marcado, vermelho e ferido. Os panos dobrados entre as coxas têm o mesmo inconveniente, e impedem que urina e os excrementos se afastem do corpo. [...] As faixas apertadas apresentavam, aos olhos das amas, uma dupla vantagem: evitar a luxação da coluna vertebral e fazer subir a gordura para debaixo do queixo, a fim de que o bebê aparentasse estar mais gordo. Mas a bandagem pressionava as costelas para dentro e perturbava os pulmões e, portanto, a respiração. Isso provocava tosses e vômitos, pois a digestão fazia-se mal. A maior parte do tempo a criança assim amarrada chora a ponto de perder o fôlego e tem convulsões. (op.cit., p.104-105)

Ariès (1981) aponta para a ausência de afetividade dos adultos para com as crianças, devido a concepção de que a mesma era destituída de alma. Montaigne, ao se referir ao afeto de amas e mães, afirmava: “não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento nem alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis [...]” (sic) (ARIÈS, op.cit., 101). A infância só passa a ser considerada fase importante, devido a uma necessidade social: para atender às exigências dos adultos para diverti-los; ou da igreja, pois a criança passa a ter alma, embora sendo originalmente pecadora, mas liberta pelo perdão no sacramento do batismo.

Entretanto, desde as antigas civilizações, as crianças viviam sob a égide do abandono, da negligência e do abuso. O autor nos mostra que crianças eram mortas ou abandonadas para haver equilíbrio entre os sexos, por não aguentarem longas caminhadas, por uma escolha de o pai reconhecer ou não o direito de viver de seu filho. Com o progresso do sentimento de infância⁵, a fim de adestrá-las⁶, a sociedade

⁵ Sentimento de infância: Termo utilizado por Ariès (1981), que designa a consideração dada à infância nos dias atuais, uma vez que nos séculos que precederam a Idade Média a criança não era nem representada em pinturas, documentos, dentre outros.

da Idade Média sentiu a necessidade de educar as crianças, moral e intelectualmente. São esses modelos, vindos dos séculos anteriores, aos quais as crianças vinham sendo submetidas, que influenciam o tratamento dispensado à criança do século XX e XXI, pois se vêem as marcas da história em experiências de abuso, maus-tratos – estes como o meio de “educar” – e abandono contra crianças e adolescentes.

O abuso sexual é mais um tipo de violência, dentre tantos outros praticados contra os jovens. Ariès descreve vários trechos da história sobre a educação de meninas e meninos, crianças e adolescentes. Ainda Áries (op.cit.) descreve que o Sr. Heroard, médico da Família Real francesa, no período que vai do séc. XVI a XVII conta em seus diários os acontecimentos sobre a vida do príncipe Luís XIII.

Luís XIII ainda não tem um ano: “Ele dá gargalhadas quando sua ama lhe sacode o pênis com a ponta dos dedos”. Brincadeiras encantadora (sic), que a criança não demora a dominar. [...] Durante os primeiros anos, ninguém desaprova ou vê algum mal em tocar por brincadeira em suas partes sexuais: “A Marquesa (de Verneuil) muitas vezes punha a mão embaixo de sua túnica; ele pedia para ser colocado na cama de sua ama, onde ela brincava com ele e punha a mão embaixo de sua túnica”. (op.cit., p.75-76)

A rotina de muitas crianças em diferentes contextos históricos e culturais, seja das pessoas pertencentes à Família Real ou da plebe, permitem-nos fazer uma relação de passado/presente para entender, assim, as violências, seja a física, psicológica ou negligência, buscando a compreensão de como foram se configurando. Conforme entendemos a violência hoje, podemos verificar que, de acordo com este processo histórico, ela se apresenta sob variadas facetas, modificando-se, em consonância com a realidade social, mas suas características básicas permanecem. A exemplo da violência ocorrida nas relações familiares, as características se mantêm, pois crianças e adolescentes do sexo feminino são as maiores vítimas de agressores do sexo masculino, na maior parte dos casos, representados pelo pai, como veremos mais adiante.

⁶ O uso do termo “adestrá-las” se dá em virtude de ainda se uma educação para seguir imposições, obedecer ordens e responder a estas automaticamente.

2. O Lugar da criança e do adolescente na família.

“Família é conceito que aparece e desaparece das teorias sociais e humanas, ora acusada de todos os males, ora exaltada como provedora do corpo e da alma” (SAWAIA, 2008, p.41). Nesse caminho, traçaremos aqui uma discussão no sentido de entender como a família com problemas de relacionamento, ou não, se constitui como promotora de violência.

Na exposição sobre a origem da família, em obra bastante referenciada e de grande credibilidade, em 1881, Friedrich Engels, apresenta o percurso histórico da família, desde a era pré-histórica à sociedade mais contemporânea. O autor divide a História em três períodos: selvagem, barbárie e civilizada. Em cada um desses períodos a sociedade se organizava de maneira diversa, cuja família é o princípio de tal organização, na medida em que concentra a reprodução da espécie. A primeira fase é caracterizada por organizar-se em grupos matrimoniais, nos quais todas as pessoas pertencentes à comunidade – homens e mulheres – se relacionavam sexualmente com todos da mesma origem genética (parentes com laços consaguíneos). À mulher cabia a responsabilização da descendência, assim como dos trabalhos mais importantes da comunidade (caça e colheita de alguns alimentos). Nesse período a sociedade primitiva foi denominada de matriarca.

No período da barbárie, a sociedade ainda se organizava em torno da mulher, portanto, matriarcal. Contudo, nesse período há uma transição de modelos de famílias. Os grupos matrimoniais deixam de existir e a família passa a ser a sindiásmica, que se caracteriza pelo casamento com pessoas da mesma tribo/comunidade, sendo proibido o matrimônio entre todos os parentes reconhecidos pelo sistema social. “O vínculo conjugal, todavia, dissolve-se com facilidade por uma ou por outra parte, e depois, como antes (período selvagem), os filhos pertencem exclusivamente à mãe” (p.49). Ou seja, a mulher continuava a ter preponderância na primeira fase desse período, porém, na segunda metade, o homem inicia o seu longo processo de subjugação da mulher, configurando-se então, uma sociedade patriarcal e monogâmica.

Na verdade, a mulher não foi subjugada por se descobrir a contribuição do homem na procriação. Segundo Engels (1995) a sociedade primitiva se modificou porque a família sindiásmica se mostrou ser uma raça mais forte e resistente, uma vez que os nascimentos de crianças não eram mais fruto de relações sexuais entre pessoas da mesma família (irmãos, irmãs, primos e primas). O incesto passou a ser proibido, então, por uma necessidade humana de sobrevivência. Assim, a sexualidade

feminina foi controlada, pois ela não poderia mais procriar com homens da mesma família. Dessa forma, o número de mulheres ficou escasso, daí, então, ao nascerem, as meninas já eram prometidas a casamentos arrumados entre as famílias diferentes. No entanto, até chegar a esse período, a mulher era livre e bem considerada.

Com a extinção de grupos matrimoniais (procriação entre familiares), o ser humano ficou mais forte geneticamente, a mulher foi subjugada, o homem necessitou controlar a prole, pois, agora, ele é proprietário de um determinado território. A família monogâmica alcança o seu sentido.

Dessa forma, pois, as riquezas, à medida que iam aumentando, davam, por um lado, ao homem uma posição mais importante que a da mulher na família, e, por outro lado, faziam com que nascesse nele a idéia de valer-se desta vantagem para modificar, em proveito de seus filhos, a ordem da herança estabelecida. Mas isso não se poderia fazer enquanto permanecesse vigente a filiação segundo o direito materno. Esse direito teria que ser abolido, e o foi. [...] Assim, foram abolidas a filiação feminina e o direito hereditário materno, sendo substituídos pela filiação masculina e o direito hereditário paterno. (ENGELS, 1995, p.59-60).

Sendo assim, a organização social denominada de família se constituiu, não pela concessão e afeto de duas pessoas que desejavam ser “felizes para sempre”, mas para reforçar a nova forma de convivência em sociedade e manter a propriedade privada. Engels (op.cit., p.61) acrescenta que família é um termo bastante aplicável ao que ela significa, pois “em sua origem a palavra família não se aplica sequer ao par de cônjuges e aos seus filhos, mas somente aos escravos. [...] *Famulus* quer dizer escravo doméstico e *família* é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem”. Vê-se que o princípio desse organismo social é a propriedade, seja nas eras mais primitivas ou na contemporaneidade. Engels cita Marx que afirma que “a família moderna contém, em germe, não apenas a escravidão (*servitus*) como também a servidão, pois, desde o começo, está relacionada com os serviços da agricultura”. E acrescenta:

Esta forma de família assinala a passagem do matrimônio sindiástico à monogamia. Para assegurar a fidelidade da mulher e, por conseguinte, a paternidade dos filhos, aquela é entregue, sem reservas, ao poder do homem: quando este a mata, não faz mais do que exercer o seu direito (op.cit., p.62).

A monogamia é o modelo que melhor se adequa, portanto, aos objetivos da sociedade capitalista e tem nela a causa de relações sociais/familiares, baseadas na troca de favores, no desrespeito, na traição ou violência.

Foi a primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas econômicas e, concretamente no triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, originada espontaneamente. Os gregos proclamavam abertamente que os únicos objetivos da monogamia eram a preponderância do homem na família e a procriação de filhos que só pudessem ser seus para herdar dele. Quanto ao mais, o casamento era para eles uma carga, um dever para com os deuses, o Estado e seus antepassados [...]. A monogamia não aparece na história, portanto, absolutamente, como uma reconciliação entre o homem e a mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada de matrimônio. Pelo contrário, ela surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro, como proclamação de um conflito entre os sexos, ignorado, até então na pré-história (op.cit., p.70).

Na concepção de Engels, quanto mais a sociedade se converter em comunidade social, propriedade comum, na qual a economia doméstica passa a ser a indústria social, mais a família deixa de ser privada e a educação de crianças será assunto público, a sociedade cuidará com mais empenho de todos os seus filhos.

Portanto, “a família é produto de sistema social e refletirá o estado de cultura desse sistema (op.cit. p.91). Sendo, dessa forma plástica e mutável, a família poderá se tornar também o *locus* de transformação social.

Mas, apesar de passar por transformações importantes, não deixa de ser a primeira instituição de socialização da criança. Segundo Dessen e Braz (2005, p. 113), “a família é vista como um dos primeiros contextos de socialização dos indivíduos, possuindo papel fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento humano”.

Dessa forma, o desenvolvimento humano estaria intimamente ligado e dependente da relação estabelecida pelos componentes familiares, em nossa sociedade, desde o nascimento da criança até a sua adolescência, o que constitui, através das experiências vividas nesse período, grande repercussão na vida futura desse indivíduo. O ser humano necessita dos primeiros cuidados, nos níveis emocional, físico, social e até espiritual, para crescer de maneira mais saudável. Por isso, é oportuno lembrar que

a família como expressão máxima da vida privada é lugar de intimidade, construção de sentidos e expressão de sentimentos, onde se exterioriza o sofrimento psíquico que a vida de todos nós põe e repõe. É percebida como nicho afetivo e de relações necessárias à socialização dos indivíduos, que assim desenvolvem o sentido de pertença a um campo relacional iniciador de relações incluídas na própria vida em sociedade. É um campo de mediação imprescindível. (CARVALHO, 2008, p.271)

O processo histórico de evolução da sociedade ocidental, desde os primórdios, até a atualidade, evidencia grandes mudanças nos paradigmas sociais, culturais e econômicos, trazendo, no advento da era da tecnologia, novas formas de convivência e comunicação interpessoal. No entanto, quando centramos nosso olhar na instituição familiar, constatamos que a chegada da pós-modernidade, das novas formas de convivência humana, da tecnocracia, não foram modificados os fundamentos e a importância da família, como principal instituição para formação do indivíduo. Embora seja evidente que esta família não é mais constituída a partir de um modelo tradicional, com uma formação nuclear, constituída por pai, mãe e filhos, regidos por papéis definidos pelas relações de gênero, “[...] diversas outras formas têm surgido e diferentes padrões de institucionalização de relações afetivas e sexuais passaram a coexistir [...]” (op.cit., 2005, p. 117). Ela mudou a sua configuração, mas continua sendo a instituição que, originalmente, educará a criança, sendo a primeira e dentre as mais importantes no processo de socialização infantil.

A família constitui um contexto de desenvolvimento, que promove a evolução dos indivíduos, sendo considerada um nicho ecológico primário para a promoção da sobrevivência e da socialização da criança, transmitindo significado social à vida de seus membros (KREPPNER apud DESSEN, 2005, p.120).

Além de todo significado social, do processo primário de socialização, a família também é o local primeiro da afetividade e do cuidado entre os seus membros. Tal processo de socialização envolve a afetividade, a educação, a atualização de valores entre as gerações, dentre outros. A criança/adolescente, evidentemente, é parte ativa desse processo e constitui-se, a partir de então, como sujeito autônomo, ou não, dependendo da qualidade da relação promovida pelo(s) adulto(s) responsável(is).

É preciso considerar que a infância, assim como a família, tem uma história, que lhe é própria. E é levando em consideração essa história, que faremos as discussões sobre a infância e sua relação com a violência intrafamiliar, pois,

entendemos que esse tipo de violência sempre existiu, mas não era considerada como tal, até porque a criança nem era sujeito de direitos. Seus direitos começaram a ser considerados a partir da evidência que se deu aos cuidados humanitários com animais. Os cuidados às crianças vieram depois. Ainda no século XIX, considera-se, inicialmente, o cuidado com animais.

[...] é interessante notar que a sociedade britânica anticrueldade aos animais, precedeu a sociedade anticrueldade às crianças. É uma longa série de preocupações com crueldade que está inserida num espírito de reforma social que, no final do século XIX, gerará uma série de legislações protegendo o trabalho, as crianças, e as mulheres, entre outros (SPINK, 2004, p.33).

Verificamos, portanto, que somente precisa de proteção quem é fraco e tem acima alguém que é forte, o que pode estabelecer uma relação de força, de poder. Surge, então, uma necessidade social e, na sequência, o imperativo legal de amparar esse sujeito “desprotegido”. No entanto, podemos inferir que, ao longo dos anos, a infância foi ocupando um lugar privilegiado na sociedade, a partir dos diversos olhares de médicos, psicólogos, educadores e outros. Convoca-se, assim, a sociedade a tomar providências capazes de diminuir os abusos praticados contra crianças, principalmente, contra crianças abandonadas nas ruas e em instituições. Desse modo,

A criança ganhou destaque e sua proteção especial foi anunciada na Declaração de Genebra sobre os direitos da criança, em 1924; teve seus direitos reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, bem como na Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, 1959; nas Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing, 1985 e, mais recentemente, em 1989, ganhou nova atenção nas Tratativas Mundiais na convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (AMARO, 2003, p.37-38).

No Brasil, apesar da preocupação e dos cuidados com a infância estarem presentes na Lei, atualmente ainda se vê o despreparo para lidar com questões de ordem social e do desrespeito ao infante. Na maioria das vezes, o papel e o lugar que essas crianças e adolescentes ocupam não estão definidos, mesmo depois da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, apesar de ter sido um avanço no sentido do estabelecimento de seus direitos e deveres.

No ECA, às crianças e adolescentes são reconhecidos e assegurados direitos e garantias sociais, mediante aos quais passam a ser atendidos e respeitados não mais como clientes, menores ou objetos de tutela, mas como sujeitos, credores de direito (AMARO, 2003, p.38).

À medida que a lei afirma que crianças e adolescentes são sujeitos, credores de direitos, concluímos que deveriam ser na vivência diária, na realidade de suas vidas. Porém, essa realidade nos mostrou que há uma contradição entre o que a lei prescreve como direitos e deveres de crianças e adolescentes e o que realmente é vivido, numa sociedade marcada pela história.

Entendemos, diante dessas considerações, que a concepção de infância vem historicamente sendo revista e ressignificada. São sentidos que vão de uma total ausência de cuidado e proteção a uma grande atenção, na atualidade, colocando-a como uma preocupação social. Contudo, as repercussões, da forma negligenciada e, em muitos casos, violenta, dos séculos passados, ainda estão presentes no cotidiano das variadas modalidades de estrutura familiar, existentes na sociedade pós-moderna. As justificativas para tal situação acontecer, segundo estudos da Sociologia, Psicologia, Economia, Serviço Social, dentre outros, permeia a condição sócio-econômica e a estruturação familiar, que se dão sob a égide de uma determinada formação ideológica⁷. Assim, podemos constatar que a família é o eixo de vários acontecimentos, mas não como a única e exclusiva responsável pela produção da violência, motivo pelo qual carecemos refletir sobre a posição que ela ocupa na sociedade e o que esta sociedade dela demanda. Pois,

os crimes em família, que aparecem com frequência na mídia [...] tem nos horrorizado pela crueldade. A causa relatada pelos assassinos é a necessidade de recuperar aquilo de que foram levados a se privar ou que julgam ser seu direito – a ação repressiva dos pais, o uso de drogas, a falta de amor, a falta de dinheiro, a loucura. Todos esses motivos alegados têm em comum a supremacia do culto ao indivíduo, aliado ao imperativo moral de ser feliz a qualquer custo e legitimado pela retórica de que o amor redime e justifica a violência: busca individual e solitária da felicidade. Os crimes em família desnudam as forças contraditórias a que ela está submetida (SAWAIA, 2008, p.44)

Acreditamos que a família é parte integrante de um processo sócio-cultural de formações sociais, estas responsáveis pela produção de subjetividades, segundo as quais, as relações familiares se tornam um objeto de suas materializações. Mas,

⁷ Trataremos dessa categoria no capítulo 3.

tem-se o risco da culpabilizar, responsabilizar e sobrecarregar a família como negociadora, provedora, cuidadora e alavancadora, lugar de acolhimento. E não se pode esquecer também do perigo das idealizações e dos estereótipos sobre a vida em família e o casamento, que, de um lado (re)criam a imagem do *happy end* (“casaram-se e foram felizes para sempre”) e, de outro, o que é mais atual, vida em família com perda de liberdade (SAWAIA, op.cit, p.45).

Portanto, isso leva a se questionar o papel da família na produção de mazelas sociais. Visto que, há uma produtora necessidade de incluí-la no cerne da discussão, já que é palco de relações interpessoais, tão culpada, quanto redentora das várias dificuldades vivenciadas pela sociedade pós-moderna. Ribeiro e Martins (2006) acreditam que por ser palco de tais relações, a família não objetiva ser produtora de violências, ou seja, ela também foi construída historicamente em um contexto de interações sociais.

Dessa forma, quando a família é levada a ter como padrão de educação a violência, a criança é desconsiderada como sujeito de direitos, sendo submetida a uma relação de poder que favorece a desigualdade desses direitos. No caso da violência intrafamiliar, sendo o pai/mãe ou padrasto/madrasta o/a agressor/a, essa relação é altamente hierarquizada, passando a crianças/adolescentes a serem coisificados e utilizados pelo agressor, como meio de obtenção de prazer sexual, descarga de frustrações, etc. Psicólogos têm comprovado, mediante pesquisas ou atendimentos clínicos às crianças e adolescentes vítimas dessa violência, que muitos são os prejuízos. Provavelmente, a consequência dessa ação será danosa, uma vez que sabemos da importância de um ambiente saudável para a formação física, emocional e cognitiva do sujeito.

“Nas vitimizações sexuais, além das lesões físicas e genitais sofridas, as pessoas tornam-se mais vulneráveis a outros tipos de violência, aos distúrbios sexuais, ao uso de drogas, à prostituição, à depressão e ao suicídio” (RIBEIRO, FERRIANI E REIS, 2004, p.457). Essas sequelas, as quais podem aparecer em curto e longo prazo, resultarão num processo de negação da individualidade da criança, da promoção de sua autonomia. Mas, é importante enfatizar, que nem todas as pessoas reagem da mesma forma frente a uma situação. De Antoni e Koller (2000) encontraram, nas respostas de alguns adolescentes que foram vítimas, uma preocupação com o bem-estar de suas futuras famílias. Para elas os seus “filhos serão oriundos de um relacionamento amoroso e duradouro”. (op.cit., p.365) Para as autoras isso mostra que pode haver um rompimento no padrão educacional de transmissão

intergeracional, o que comprova a capacidade de os sujeitos reagirem aos condicionamentos sociais.

Contudo, o processo de deterioração, proveniente das práticas de violência sexual, mesmo assim, ocorre na sociedade como um vírus que vai corroendo as relações familiares, sendo que as maiores vítimas são as crianças e os adolescentes que fazem parte desse ciclo perverso. É consenso de todos que as consequências são graves e traumáticas em todos. O comprometimento, como já vimos, será das mais diversas ordens, podendo se dar, desde lesões físicas, até sérios problemas psicológicos. Estes últimos gerando dificuldades comportamentais das mais diversas, tais como sexuais, morais, cognitivas. Tal produção de dificuldades comportamentais retorna à sociedade pela via de variadas consequências, sejam diretas ou indiretas. Por isso, a sociedade tem responsabilidades sobre essa problemática. “Na medida em que a sociedade não defende a criança indefesa do agressor, por omissão, ela se coloca também como agressora. Está na co-responsabilidade social o princípio da defesa e proteção à infância maltratada” (RIBEIRO e MARTINS, 2006, p.85).

Segundo Azevedo e Guerra (1989, p.69), “ainda que a violência sexual não se constitua de um incesto, as marcas psíquicas são profundas e a imagem corporal torna-se dilacerada”. E ainda, a sua reprodução reflete, de forma direta, na estrutura social, nas relações extra familiares, ou seja, nas relações escolares, religiosas, profissionais. Esse tipo de violência “faz simbiose com a violência que ocorre no ambiente escolar, [...] aprofundando-se e reproduzindo-se por meio de raízes culturais” (ASSIS e MARRIEL, 2010, p.50). Por isso, o caminho percorrido vai nos levar a fazer algumas considerações sobre a relação professor-aluno no processo de enfrentamento da violência intrafamiliar, com vistas a buscar subsídios teóricos e práticos, para verificarmos como essa relação poderá ser um fator positivo na dinâmica de enfrentamento contra a violência no seio da família.

3. Caracterização da violência intrafamiliar

A violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, acontece entre pessoas com relações de consanguinidade, responsabilidade ou afetividade, podendo ser do tipo sexual, física, psicológica ou mesmo negligência, cujos 7adultos cuidadores são os agressores e os filhos são as vítimas. A violência

sexual, por exemplo, geralmente acontece quando é perpetrada por pais, padrastos, irmãos contra a criança/adolescente do sexo feminino. O agressor, na grande maioria das vezes, é homem, pai, padrasto ou parente que desempenha tal papel dentro da configuração familiar. Apesar de acontecer dentro das relações familiares, esse tipo de violência atinge todas as pessoas, grupos, instituições e sociedades, pois, além de atingir as crianças e adolescentes vitimados diretamente, a sociedade também sofre suas repercussões, de forma direta e indireta, visto que tais vítimas, muitas vezes, reproduzem essa violência ao longo de suas vidas, em suas relações sociais.

Por ser um fenômeno complexo e multifatorial, a violência intrafamiliar aparece, por esse motivo, com variadas denominações. O termo mais usual é Violência Doméstica contra crianças e adolescentes, mas é oportuno informar que não utilizamos a terminologia Violência Doméstica – uma vez que é amplamente usada por muitos estudiosos (AZEVEDO e GUERRA, 2005, 1998; FALEIROS, 1998; DESLANDES, 1994, entre outros) – porque esta designação pode compreender, também, vizinhos ou qualquer pessoa do convívio da família, como agressores. Assim sendo, o termo intrafamiliar – adotado por alguns autores como De Antoni e Koller (2000), Ribeiro, Ferriani e Reis (2004), Azambuja (s/d), se refere ao que pretende este estudo, pois nos dispomos a analisar o reflexo na escola da violência ocorrida nos núcleos familiares, contra crianças e adolescentes.

Partindo de uma posição mais global para explicar a violência intrafamiliar, entendemos que não se deve desconsiderar os variados fatores já indicados por outros estudiosos. Ou seja, alguns (Cohen, 1993; Faiman, 2004) explicam a violência pela via da patologização, mas, contrariamente, autores como Mélo (2006), De Antoni e Koller (2000) consideram a violência construída socialmente, com total ausência de algum tipo de transtorno mental, sexual e/ou de personalidade. Contudo, compreendemos que a doença biológica é também construída a partir da interação humana.

O que hoje se denomina doença mental é fruto de estudos relativos da necessidade humana. Segundo Holmes (1997), as causas da doença mental foram, primeiramente, atribuídas a espíritos malévolos (antigos egípcios,

árabes e hebreus, Idade Média), depois se explicava pela via de fatores fisiológicos (Grécia Antiga), chegando, por fim, a ser elucidada por fatores psicológicos (séc. XIX e XX). Mas, assim como a doença mental, a violência é vista, também, como uma construção histórico-social.

No entanto, a violência intrafamiliar ainda é estudada por outros autores (Amaro, 2003; AZEVEDO e GUERRA, 2000) como decorrente de relações de poder, em que a superioridade do adulto desconsidera a importância, valor e posição da vítima: “Na perspectiva da vitimização, os maus-tratos físicos e o abuso sexual ocorrem, não por um desvio, anormalidade ou por uma pulsão sexual irreprimível do agressor, mas por uma relação de poder” (AMARO, 2003, p. 27), sendo, pois, guiado por um padrão adultocêntrico e autoritário. Segundo Ribeiro e Martins (2006) o pacto do silêncio firmado entre os membros da mesma família, implica na aceitação de castigos físicos como parte da sua educação. Assim, numa visão dialética das relações humanas, a autora acredita que a violência sexual é um fenômeno social e relacional, descartando possíveis patologias como sendo a gênese da violência sexual contra o infante. As relações de poder estabelecidas no convívio social, construídas ao longo da história humana são os indicadores da existência da violência intrafamiliar. Diferentemente da concepção de Amaro, a Psicanálise⁸ trata como proveniente de traços de desvios de personalidade, construídos historicamente e culturalmente. Contudo, essa diversa posição parece-nos, não poderem ser vistas de forma estanque, em separado, pois, verifica-se, em muitos casos, o conjunto dos variados fatores, em que alguns agressores possuem desvios de personalidade, transtornos outros e apontam marcas construídas, histórica e socialmente.

Desse modo, a concepção biologicista/determinista, perspectiva de conhecimento positivista, infere que a patologia sexual tem sua origem a partir dos traumas infantis – a exemplo de teóricos como Freud, Ferenczi, Perls –, vividos na infância que podem ser recuperadas pelo inconsciente, na fase adulta, em forma de transtorno sexual (DSM-IV/CID10). No entanto, Mélo

⁸ Freud assim considerava. Desse modo, psicanalistas freudianos entendem a violência intrafamiliar nessa direção.

(2006) – autor que discute sobre como o abuso infantil foi construído socialmente – faz um minucioso estudo sobre o abuso sexual infantil, historicizando-os e nos informa que tanto a existência do abuso/abusador, quanto a criação do termo foram construções sociais estabelecidas em suas relações ao longo do tempo e modificadas de acordo com as necessidades. E que, assim como a infância se tornou uma fase da vida historicamente construída⁹ (ARIES, 1981), a sociedade também produziu categorizações como o abuso sexual infantil (MÉLLO, 2006).

Seguindo esse caminho, Assis e Marriel (2010) fazem uma discussão em torno de alguns fatores importantes, no intuito de entender a complexidade do fenômeno, que chamam de fatores sociais, tais como: as normas culturais como sustentáculo das práticas violentas; normas que priorizam os direitos dos pais sobre os filhos; e, padrões culturais de papéis sociais que reafirmam o poder masculino sobre mulheres e crianças, conforme discorreremos sobre a origem da família, a partir de Engels (1995), já em 1881.

Diante dos estudos percorridos, optamos pela visão de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes na direção de considerá-la como uma construção social, mediante a aprendizagem de modelos violentos, estabelecidos pelas relações de poder e sendo aceitos para educação de novas gerações ao longo da história social.

No âmbito familiar, a violência é um problema que alcança grandes patamares estatísticos, pois ultrapassa a barreira dos anos, raças, padrões culturais, credos e condições sócio-econômicas. Apresenta-se vinculada a questões muito arraigadas a fatores estruturais da sociedade. Segundo Assis e Marriel (2010, p.151), ela ameaça o direito à educação, ao desenvolvimento, à saúde e até mesmo à sobrevivência.

As relações de poder estão presentes em todos os aspectos da vida social, ou seja, na escola, na política, na igreja e na família, dentre outros, visto que todas essas instituições são perpassadas por uma ideologia de dominação, característica da sociedade de classes. As posições de mando e submissão se naturalizam, pois, nas famílias, pelo processo de relações e contatos sociais, cuja manutenção de modelos que valorizem o autoritarismo e o machismo são altamente prejudiciais, pois atingem

⁹ Estamos nos referindo à história da conceituação da infância, ao longo do tempo, já referida anteriormente.

diretamente os componentes da família. Em consequência disso, é comum a ocorrência da desestruturação familiar, em que o lugar de proteção do pai ou daquele que cuida é totalmente descaracterizado. Sendo, assim, a sobreposição do poder adulto é considerada mais importante do que outros processos necessários à manutenção familiar. Mas, como afirma Faleiros,

esse poder não se expressa somente no uso da força de adulto, de mais velho, mas também pelas artimanhas da sedução, da persuasão e do uso do imaginário, de tal forma que a criança vitimizada pareça uma preferida. Ela é convidada a dormir com o pai, quando assim é o caso, o que se lhe afigura como protetor, socializador. A vitimização inverte a relação de proteção em relação de prejuízo para o outro, causando-lhe trauma (op.cit., 1998, p.11).

Independente do grau ou nível do vínculo relacional entre pai/padrasto e filha, assim como outros de tipos de violência, a sexual causa um prejuízo para a vítima que vai além das marcas físicas, justamente devido à relação de proteção definida por Faleiros (op.cit.). Ou como entende Azevedo (2005), essa é uma forma coercitiva de o adulto obter prazer sexual, ou estimular sexualmente a criança e/ou o adolescente, seja na relação hetero ou homossexual.

Esse tipo de violência é fonte de um intenso sofrimento, podendo causar sequelas graves e irreparáveis. Como se pode ver, as relações de poder se corporificam em diferentes formas de se exercer a violência, como se o corpo fizesse parte do jogo existente nas relações humanas. As estatísticas (AZEVEDO, 2005) apontam que tal violência é infligida, principalmente, pelo pai ou padrasto da criança, os quais, apoiados pela confiança originada e estabelecida pelo seu papel ou função na família, fazem carícias, manipulação da genitália, mama ou ânus, exploração sexual, voyeurismo e até o ato sexual com ou sem penetração.

No Brasil, isso se verifica no seio das relações familiares e vem aumentando seus índices, consideravelmente. Azevedo (2005)¹⁰, em pesquisa realizada em 182 municípios de 25 unidades federativas, pode constatar que apesar da violência sexual

¹⁰ *Ponta do Iceberg: Pesquisando a violência doméstica contra crianças e adolescentes.* Pesquisa realizada por AZEVEDO, Maria Amélia (2005).

doméstica¹¹ estar entre os menores índices, entre os outros tipos de violência, como a negligência - modalidade que lidera a estatística - ela vem crescendo a cada dia, considerando apenas as denúncias de novos casos, pois, como esse é um tema que envolve o segredo familiar, muitos casos de abuso não são contabilizados. Cunha (apud GONÇALVES, FERREIRA e MARQUES, 1999) percebeu que, em 1996, houve um aumento no percentual de casos confirmados. Possivelmente, tal constatação se deu pelo fato de que profissionais, a exemplo de psicólogos, assistentes sociais e educadores, voltaram-se para a questão, compreendendo o que é considerado violência, verificando a existência de diversos casos. Assim, aumentaram as campanhas contra tal atrocidade, realizadas no país, o que alertava a sociedade, ao tempo em que encorajava denúncias.

De acordo com Azevedo (2005), no Brasil, no ano de 2002, 1728 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes foram registrados, entre os quais, 326 vítimas eram meninos e 1402 eram meninas. Em 2003, o número de casos pulou para 2599, numa proporção de 522 meninos para 2077 meninas, enquanto em 2004, foram registrados 2573 casos, sendo o sexo masculino vitimizado em 589 e o feminino em 1984 dos casos. E, finalmente, no ano de 2005, se registraram 2731 casos, entre 602 meninos e 2129 meninas vítimas de violência sexual doméstica, em número crescente.

Segundo Trindade e Silva (2005), recorrendo a dados da OMS (Organização Mundial da Saúde), “40 milhões de crianças, menores de 15 anos, são anualmente vítimas de diversas formas de violência e privação”. E estas vêm adquirindo uma maior visibilidade, devido, principalmente, aos casos de violência sexual. Porém não se pode restringir a ocorrência a apenas um tipo, porque milhares de crianças e adolescentes vêm sofrendo por serem vítimas, muitas vezes, de todos os tipos ao mesmo tempo.

Segundo Silva e Nóbrega (2002, p.87), “a mortalidade por violência se constitui, atualmente, na segunda causa morte para crianças e jovens na faixa etária de 5 a 9 anos, e é a segunda causa morte na faixa etária entre 1 a 4

¹¹ Optamos por referir essa pesquisa por ter a maior aproximação com a violência intrafamiliar, pois a autora caracteriza os agressores, os quais são pais, padrastos, irmãos, tios ou pessoas que desempenhem o papel social de pai.

anos de idade, perdendo, por pouco, para as doenças do aparelho respiratório”¹².

4. A violência intrafamiliar: uma busca por explicações.

“(Anti) Valores culturais há séculos arraigados são fatores poderosos que fazem da dominação um fato natural” (ASSIS e MARRIEL, 2010, p.60), constituído historicamente na afirmação de que a própria natureza selecionava e dava aos mais fortes – não apenas fisicamente – a condição de subjugar os mais fracos. Nesse sentido, há uma ideia de inevitabilidade da violência, por serem crianças e adolescentes dependentes dos adultos. Assim, esse discurso atravessa gerações que, embora se utilizem de discursos de respeito e valorização à criança e ao jovem, trazem, em sua essência, o interdiscurso das relações de poder que sustentam a sociedade patriarcal.

Embora não seja nosso foco de investigação, é oportuno trazer nesse texto, a fim de compreendermos como a ideia de inevitabilidade da violência foi sendo construída, numa perspectiva do conhecimento em psicologia¹³. Para tanto, faz-se necessário apontar como as concepções em psicologia entendem esse fenômeno.

A Psicanálise concebe todos os indivíduos como possuidores de instintos biológicos capazes de torná-los agressores, ou seja, todos têm em sua constituição de personalidade a gênese de um possível transtorno – por isso, todos são neuróticos e a passagem para a psicose (transtorno) é favorecida pelas primeiras experiências na infância. Nessa vertente, Freud afirma que todos os seres humanos são influenciados por suas experiências traumáticas infantis e que todos os sintomas produzidos na fase

¹² Com base nessas estatísticas, a sociedade se organiza, mediante a formulação de leis, decretos e formação de sociedades para apoiar as minorias. Nesse sentido, os Direitos Humanos surgem nos séculos XVII e XVIII, com a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão, por uma necessidade de proteger os direitos de homens e mulheres. Surgem, também, os códigos de proteção às crianças. Segundo Marcílio (s/d), em 1923 é criada a primeira Declaração dos Direitos da Criança para estabelecer os princípios fundamentais, visando o seu desenvolvimento saudável. Assim, produzem-se mecanismos para avaliar as condições de vida de crianças e adolescentes.

¹³ Desenvolveremos uma linha de investigação teórica sobre a explicação da violência com base na Psicologia, uma vez que partimos da graduação nessa área.

adulta são decorrentes das pulsões¹⁴ sexuais existentes em seu psiquismo. Freud (1976, p.150) afirma que

o progresso em conhecimento tornou ainda mais claro o enorme papel desempenhado na vida mental pelos impulsos desejosos sexuais, e levou a um estudo pormenorizado da natureza e desenvolvimento do instinto sexual. [...] na descoberta de que as experiências e conflitos dos primeiros anos da infância representam uma parte insuspeitadamente importante no desenvolvimento do indivíduo e deixam atrás de si disposições indeléveis que se abatem sobre o período da maturidade.

Isso favorece a naturalização da violência, uma vez que se acredita que a agressividade é própria a todos os seres humanos, no sentido de impulsioná-lo a gerenciar sua existência. Mas, convém notar que o processo civilizatório se constituiu como um muro de contenção de uma força, embora possa ser derrubado a qualquer momento. No entanto, ratificamos, essa força violenta é sempre direcionada ao intelectual, social ou fisicamente mais fraco. E neste caso, crianças e adolescente são os mais frágeis.

Nessa visão psicanalítica, as pulsões levam as pessoas a externalizarem o que realmente são, apesar de as normas e os valores culturais serem responsáveis por regular o que pode ou não ser apresentado pelo indivíduo à sociedade. Portanto, as pulsões, contidas publicamente, têm seu extravasamento no recôndito familiar, camufladamente, escondidas, configurando-se como a consciência do agressor de que se trata de um comportamento socialmente condenável. Assim, fica comprometida a visão de patologização, de ausência do controle do portador de tal patologia.

A pedofilia, na Grécia Antiga tinha um sentido benéfico. Segundo Durigan e Tafarello (s/d),

Os termos “pedófilo” e “pedofilia” têm sua origem nas partículas gregas (*país'*, *paidós'* (criança)+*philos'* (amigo)), e, seguindo a lógica etimológica, o sentido da união das duas partículas gregas, [...] para *pedofilia*, é “amar, gostar de crianças” e, para *pedófilo*, “que gosta, ama crianças”.

¹⁴ Segundo Vocabulário da Psicanálise (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001, p.506) a pulsão é um processo dinâmico que consiste numa pressão ou força [...] que faz tender o organismo para um alvo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal [...]. A excitação corporal é assim, caracterizada pelo estado de tensão do corpo.

Ou seja, de certo modo, figurava-se até como parte da formação da criança, de tão natural que se constituía. No decorrer de mudanças de concepções e comportamentos, a atividade sexual de adultos com crianças foi sendo considerada proibida, uma vez que esta mesma sociedade reconheceu a infância como fase importante da vida, cujas experiências infantis definiriam profundamente os caminhos que o adulto iria seguir.

Charcot, médico psiquiatra francês do século XIX, que influenciou a fundação da Psicanálise (constituída como um conhecimento da psicologia), acreditava que a pederastia¹⁵ era atribuída a fatores hereditários, ou seja, herdava-se dos pais características biológicas desencadeadoras de desejo sexual por infantes. Freud, também psiquiatra, fundador da Psicanálise, divergia da concepção de fatores hereditários, mas entendia que as experiências sexuais vividas na infância, prematuras e traumáticas, seriam o motivo pelo qual o sujeito poderia se tornar um/a agressor/a, não apenas sexual, mas sob qualquer outra forma. No decorrer do século XX, vários foram os testes psicológicos criados por profissionais da Psicologia tradicional aplicada, como para se verificar a ocorrência de violência sexual na criança e como iria refletir em sua personalidade.

Mas, para vertente psicanalítica, a violência estaria intrinsecamente ligada ao homem, como característica biológica. De acordo com Freud, a agressividade é necessária à manutenção da vida, ou seja, só existe vida porque existe morte/agressividade. Todos os seres humanos têm uma tendência destrutiva, direcionada a si próprio ou a outra pessoa. Contrariamente a essa posição, Lane (2004), assumindo uma posição crítica, assegura que essa é uma tradição biológica da psicologia, pois nessa perspectiva “[...] o indivíduo era considerado um organismo que interage no meio físico, sendo que os processos psicológicos (o que ocorre ‘dentro’ dele) são assumidos como causa, ou uma das causas que explicam o seu comportamento” (p.11). Para a autora o indivíduo é muito mais complexo do que isso. Pensar o homem como um conjunto de aproximações biológicas restringe a possibilidade de compreendê-lo. Pois, “o homem fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história. Esse homem biológico não

¹⁵ Pederastia: O dicionário Aurélio define a palavra como "contato sexual entre um homem e um rapaz bem jovem", definida a partir do contato sexual de religiosos com crianças e adolescentes do mesmo sexo.

sobrevive por si e nem é uma espécie que se reproduz tal e qual [...]” (op.cit., p.12). Nesse sentido, sendo uma força biológica, a violência deve ser controlada, administrada como um mal físico. No entanto, numa outra posição, podemos encontrar, na Psicologia Social, uma perspectiva que recupera o indivíduo na intersecção de sua história com a da sociedade, pois, “o seu organismo é uma infraestrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica” (LANE, 2004, p.12). Para Lane (op.cit), infraestrutura e superestrutura são termos que apresentam o ser humano em sua complexidade, pois o aspecto biológico é considerado pela autora como uma base (infraestrutura) que sustentará todas as possibilidades de constituição humana (superestrutura).

Essas são diferentes posições para uma mesma questão. Todavia, não se pode cair no determinismo de isolar fatores apontados nas diferentes concepções. Acreditamos na multiplicidade de fatores para a efetivação da violência intrafamiliar.

Explicar o motivo da ocorrência da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes não é tarefa fácil. Cada termo empregado pode caracterizar uma infinidade de explicações, pois, como já foi dito, a questão está longe de ser resolvida, mesmo com as várias leituras que se fazem dela. É um fenômeno social complexo e multifatorial, por isso não devemos atribuir a apenas uma ciência o poder de desvendar o que não está na superfície da percepção humana, “descobrimo” verdades. Devemos buscar nas várias áreas do conhecimento humano contribuições que possam favorecer uma maior compreensão sobre o fenômeno pesquisado, pois não é possível extinguir suas várias facetas e possibilidades de existência.

Numa perspectiva crítica da Psicologia¹⁶, estamos referenciando esse trabalho, por entendermos ser esta a visão que melhor explica a ocorrência do fenômeno. Buscamos na Psicologia Social, proposta por Lane (1981), fundamentos que explicam a ocorrência do fenômeno desse tipo de violência, proveniente de processos sociais, já que esta entende os referidos processos como resultantes da produção histórica e cultural da humanidade. E é nesse sentido que estamos traçando nossa rede de explicações, pelo fato de que essa posição teórica da Psicologia, diferentemente da Psicanálise, trabalha pela via da inserção do histórico-social.

A Psicologia Social é uma perspectiva teórica e metodológica que tem seu ápice no Brasil na década de 1970, com críticas à psicologia social norte-americana,

¹⁶ No intento de ampliar as definições sobre o tema, parto da Psicologia Social, por ter uma aproximação teórica e prática deste campo.

cujo princípio de sua teoria era a visão de ser humano compreendido filosófica e sociologicamente, segundo Lane (2004), um homem abstrato. Contudo, visando a entender o ser humano de uma forma muito mais contextualizada e crítica os psicólogos brasileiros procuravam novos rumos para a Psicologia, que atendesse a nossa realidade (CODO, 2004). As demais abordagens teóricas da Psicologia, como a Psicanálise, o Comportamentalismo ou até mesmo a Psicologia Humanista que buscavam o indivíduo descontextualizado, numa concepção determinista de homem que vê o indivíduo regido por pulsões inconscientes, comportamentos adestrados e percepções individuais, respectivamente, relativizam o papel da história e da cultura no processo de sua constituição. A Psicologia Social defende uma visão de homem que extrapola o psiquismo individual e vai se constituir a partir da materialidade da sua produção histórica. A sua personalidade só pode ser compreendida dentro do jogo complexo das influências ambientais – físicas, sociais e culturais.

Nesse mesmo sentido, podemos afirmar que a Psicologia Social é uma área do conhecimento produzido pela Psicologia – ao longo de toda sua construção histórica – que compreende o homem a partir de sua produção objetiva, conduzindo-o à construção de subjetividades. Ou seja, o homem necessita de relações sociais para se constituir como um ser que age, pensa, aprende, fala e ensina. As relações sociais nessa visão, são pensadas como objetividade e todas as capacidades humanas são internalizadas por meio de tais relações, de subjetividade. Corroborando com essa ideia, Lane (1981) entende que Psicologia Social

[...] estuda a relação essencial entre o indivíduo e a sociedade, esta entendida historicamente, desde como seus membros se organizam para garantir sua sobrevivência até seus costumes, valores e instituições necessários para a continuidade da sociedade [...] E a grande preocupação atual da Psicologia Social é conhecer como o homem se insere neste processo histórico, não apenas em como ele é determinado, mas principalmente, como ele se torna agente da história, ou seja, como ele pode transformar a sociedade em que vive. (op.cit., p.10).

Nessa relação dialógica e dialética, conceitos permeados de inúmeras contradições, objetividade e subjetividade se misturam, formando um complexo processo na constituição do sujeito. Entendemos que é na internalização dos

conceitos de cultura, normas e valores que o sujeito constrói suas subjetividades¹⁷, constituindo, assim, mediante as relações sociais a sua objetividade¹⁸. Bock e Furtado (1999) apontam para uma compreensão humana dinâmica, pois a objetividade, no seu entender, aparece nas relações interpessoais que, por sua vez, são produzidas a partir da subjetividade individual¹⁹ e social, ou seja, ao viver as relações sociais, o indivíduo internaliza os sistemas de valores e crenças de sua comunidade sócio-cultural e, esta, representa a subjetividade social, pois articula os diferentes níveis da vida em sociedade. Nesse sentido Bock e Gonçalves (2009) incluem a importância de pensar essa relação entre objetividade e subjetividade, a partir da historicidade que só o ser humano constrói. “O trabalho com a historicidade permite tomar sujeito e subjetividade como construídos historicamente, a partir da ação do sujeito sobre o objeto” (op.cit., p.141).

Dessa forma, quando uma criança nasce, existem espaços físico, social, econômico, moral, cultural e religioso, representados em materialidades produzidas por seus antecessores, os quais interferirão de forma contínua e direta, no que chamamos constituição da personalidade. Apesar de receber heranças genéticas, de possuir uma estrutura biológica capaz de desenvolver todas as suas capacidades, essa criança recebe a influência social pela via da relação com seus pais ou de seus cuidadores e, ao longo de sua primeira infância, ela começa a verbalizar as palavras, expressando seus pensamentos e sentimentos que, por sua vez, foram produzidos através da mediação das relações sociais. Vygotsky entende que “[...] homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana”. (OLIVEIRA, 1997, p. 24)

¹⁷ Subjetividades: utilizamos essa designação tomando como base a psicologia social para explicar a multiplicidade de fatores que compõem a existência humana, questionando a subjetividade como sinônimo de consciência única e interna.

¹⁸ Numa visão do materialismo histórico, Tonet (2005) explica objetividade e subjetividade como resultado da sua mútua interação, pois a subjetividade se constrói a partir da objetividade, sendo que a última pode ser considerada como a materialização da subjetividade, que por sua vez, se constitui a partir das experiências humanas.

¹⁹ Bock e Furtado (1999) compreendem a subjetividade individual como um processo que “representa a constituição da história de relações sociais do sujeito concreto dentro de um sistema individual. O indivíduo, ao viver relações sociais determinadas e experiências

determinadas em uma cultura que tem idéias e valores próprios, vai se constituindo, ou seja, vai construindo sentido para as experiências que vivencia” (p.121).

Molon (2009) adverte que esta teoria não busca ir para o pólo do determinismo sociocultural, nem tampouco anular o psicológico, mas entender o fator psicológico de forma ampla, em relação com os demais fatores, a fim de se compreender o sujeito social nas suas múltiplas dimensões. Para tanto, a natureza social do ser humano compreende a sua constituição, a partir da história e da cultura, por ele ressignificados.

Nessa perspectiva fundamenta-se uma ideia de que a violência intrafamiliar contra o infante também é uma construção sócio-histórica, visto que não é um fenômeno “recortado” de uma determinada população, um determinado período ou numa determinada classe social. Podemos constatar, pois, com base nas reflexões sobre a família, em sua relação com a criança e o adolescente, ao longo da história, que esse tipo de violência, especificamente, está presente em diversas culturas, etnias, períodos históricos e nas diferentes classes sociais.

Crianças e adolescentes que se constituíram no decorrer da história humana, construindo subjetividades, mediante experiências de relações violentas, apontaram a reprodução de comportamentos violentos dessas vítimas, para com os outros ao seu redor como resultado ou consequência (AZEVEDO, 2005; KOLLER e De ANTONI, 2005; DESLANDES, 1994; FALEIROS, 1998). Contudo, espera-se a transformação dessas experiências na relação entre vítima e agressor, quando vítimas possam materializar novas formas de relação social, não reproduzindo a violência que, outrora sofreram. Portanto, não se pode inferir que a vivência da violência produz, apenas, relações sociais violentas. É na fluidez desse processo dialógico que a experiência humana se constitui, seja ela, para reproduzir ou, seja para desconstruir a violência sofrida noutro momento.

A escola, representada pelo educador, não pode omitir-se no envolvimento de tal questão. Haja vista que a esta instituição é cobrada pela sociedade o cumprimento de um papel que, muitas vezes, não tem ou não foi assim atribuída, nem tampouco, construída conjuntamente.

Partimos, dessa forma, da compreensão de que a relação professor-aluno é um dos elementos presentes e necessários, dentro da complexa imbricação de outros fatores, para analisar o fenômeno da violência intrafamiliar, como discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

O papel da instituição escolar no processo de enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.

1. Violência intrafamiliar e instituições escolares. Como as prescrições legais tratam essa questão?

Conforme vimos, a sociedade, ao longo de seu processo histórico, foi sentindo necessidade de melhor se organizar e, assim, partindo de comportamentos sociais, criou normas e mecanismos legais para a convivência entre as pessoas. Uma vez que as necessidades individuais não podem ultrapassar os limites impostos pela convivência coletiva, regras e normas vão sendo produzidas, para que o Estado proteja a propriedade privada.

A criação de leis, como no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), citado anteriormente, objetiva, de modo geral, normatizar e orientar as ações, tanto de instituições sociais quanto dos próprios pais ou responsáveis, que lidam diretamente com as crianças ou adolescentes, no intuito de atender aos seus direitos, para também manter o *status quo* da organização social. No entanto, observa-se na prática, que essas leis não dão conta de oferecer e preservar os direitos estabelecidos, seja pela sua não efetivação, seja pela ausência de políticas públicas específicas, menos ainda quando nos referimos à problemática da violência, a que a grande maioria de crianças e adolescentes estão submetidas. Quando as ações baseadas nessas leis não são eficazes, podem se tornar perigosas, com efeitos contrários, à medida que são banalizadas, pois servem para manter o *status quo* do agressor, reproduzindo a crença de que o mais forte pode mais, ou seja, nem a Lei poderá impedir ações de dominação dos mais “fortes” sobre os mais “fracos”²⁰.

É importante considerarmos que o estudo da violência sexual contra crianças e/ou adolescentes é relevante para fomentar o debate, a criação e a consolidação das leis. Portanto, os aspectos que envolvem o fenômeno da construção de uma lei estão relacionados à demanda/necessidade social, construída histórica e culturalmente. É

²⁰ Safiotti (1989) denomina de “Síndrome do Pequeno Poder”, as relações de poder hierarquizadas existentes na sociedade capitalista.

oportuno afirmar que a produção de conhecimento científico acerca do tema se apresenta como mais uma forma de compreender a questão e, ainda, de reforçar a necessidade da criação da lei, pois, tanto no meio científico, quanto no senso comum, a violência, ou mais especificamente, o abuso sexual, a violência psicológica, a violência física, ou a negligência, é uma temática, cuja visibilidade é recente.

De acordo com Mélo (2006), o tema abuso sexual é uma construção de sentidos, baseado na necessidade social de conceituar um fenômeno antigo. Segundo Spink, M.J. (2004), como já citado, a preocupação com o mau-trato infantil se deu em decorrência da preocupação vitoriana com a crueldade para com os animais.

A autora cita Hacking (1999)²¹, quando da construção da categoria abuso, afirmando que a prática do abuso sempre existiu, mas não era vista como um problema social. Tal preocupação mais efetiva ocorreu a partir do momento em que médicos pediatras começaram a publicar editoriais sobre o tema como se pode constatar:

Em 1965, a categoria *abuso sexual infantil*²² passou a ser incluída no índice médico, que depois de informatizado passou a ser conhecido como Medline. Em 1974, foi aprovada legislação sobre abuso sexual infantil nos Estados Unidos. Em 1976, foi criada uma revista internacional específica para o tema. (SPINK, 2004, p.35)

A consequência disso foi a maior visibilidade sobre um fenômeno que sempre existiu, embora fosse desconsiderado, porque as formas de crueldade, infringidas às crianças, eram banalizadas pela sociedade.

No intuito de esclarecer o processo que deu visibilidade à violência, Mélo (2006) traz a noção de tipo como uma categorização social, também fundamentado nos estudos de Hacking (1999), que construiu a noção de tipo para classificar o abuso. O tipo seria uma subcategoria, ou seja, parte de uma categoria maior denominada de *matriz*. Essa seria caracterizada por uma série de instituições: infância, família, no caso dessa pesquisa em especial. “O tipo é uma grande classificação que se estabelece socialmente [...]” (MÉLLO, 2006, p. 34). Sendo assim, o abuso é um tipo,

²¹ HACKING, Ian. **The Social Construction of What?** Cambridge, Massachusetts / London, Harvard University, Press, 1999. In: MÉLLO, Ricardo Pimentel. **A Construção da Noção de Abuso Sexual Infantil**. Belém, EDUFPA, 2006.

²² Grifo do autor.

que está inserido em categorias maiores, uma delas a família. Para que se compreenda a noção de abuso, é preciso entender as categorias infância, família, escola.

Assim como o abuso, infância, família e escola são categorias constituídas socialmente, algumas baseadas em relações biológicas, mas com funções e objetivos específicos. Mélo (op.cit.) explica que todas essas categorias²³ nascem de uma dada necessidade social, elaboradas cotidianamente com um propósito, a partir de uma dada classificação. A categorização (re)produzirá um sentido capaz de significar um acontecimento, como no caso desse estudo, a infância, a família ou a escola.

Nesse sentido, o abuso sexual é também uma categorização, formulada por Mélo (op.cit.) como um tipo visível no cotidiano e se desenvolve com o propósito de combater a atividade sexual entre um adulto e uma criança, mais especificamente entre o pai/padrasto e criança ou adolescente, no caso da violência sexual intrafamiliar. Ou seja,

“abuso” sexual é um tipo que está visível e operando no mundo, permitindo a emergência de atividades profissionais específicas, saberes, organizações, leis e produzindo uma ingerência no âmbito privado da estrutura familiar, na vida de crianças e, especialmente, na vida de adultos, que passam a reestruturar seu passado e seu presente em função da emergência desse tipo. [...] é um tipo que mantém sob tensão as fronteiras de diversas especialidades (medicina, psiquiatria, sociologia, psicologia, jurisprudência, auto-ajuda), com o intuito de produzir saberes. (MÉLLO, op.cit., p.37, grifo do autor)

Em se tratando de infância e família, já referidas no decorrer desse texto, podemos verificar que são constituídas historicamente e produzem sentidos de acordo com o processo sócio-histórico em que estão inseridos. Além da infância e da família, a escola é o espaço institucionalizado, com objetivos e metas bem definidos socialmente, proposta também como categoria. A escola é a instituição da qual crianças e adolescentes constituem parte essencial. Tais instituições são organizações sociais, pensadas e constituídas para dar conta de necessidades sociais, como responsáveis pela educação que a sociedade espera.

²³ As categorias abuso, infância e instituição são discutidas na obra de Mello (2006), a partir das noções de tipo como já referido anteriormente. Nessa pesquisa estamos utilizando essa discussão, inserindo escola como categoria por concordarmos com seus posicionamentos.

A instituição educacional, apesar de ser considerada como o lugar em que se pode oferecer condições favoráveis a tornar o sujeito livre e autônomo, não oferece aos seus alunos tais condições, pois ela tem na base de sua fundação histórica, o caráter reprodutor de ideologias de dominação e subjugação de uma classe em detrimento de outras. Essa condição a torna uma instituição “engessada”, capaz de impor todos os obstáculos possíveis, que a impedem de alcançar um modelo no qual transforme o sujeito subjugado em sujeito livre e autônomo. Um dos entraves dos quais podemos nos referir é a violência que chegou a seu espaço. Hoje, a escola pode ser tanto vítima da violência externa e também interna – que vai desde a precarização de recursos pedagógicos aos atos violentos exercidos por seus agentes –, quanto causadora de variados tipos. Ristum (2010) acrescenta que os problemas de ordem político-sociais, desencadeados pela ausência de políticas públicas eficazes no campo da educação, favorecem o aumento de situações em que a instituição pode tanto sofrer quanto exercer a violência contra seus alunos. Para a autora (op.cit.) a maior violência exercida pela escola é aquela denominada de simbólica, ou seja, propostas curriculares, estratégias pedagógicas, práticas linguísticas ou ainda negligência – em relação aos sintomas de vitimização de violência intrafamiliar – podem resultar no exercício diário de violências. Estar o/a aluno/a sendo vítima pela família cotidianamente, sem que os educadores, se posicionem em seus papéis reproduzirá, assim, a vitimização. Situações de abuso sexual vividos por meninas, maiores de 12 anos, por exemplo, quando despercebidas e/ou ignoradas pelo educador causa nelas o sentimento de revitimização e contribui para mantê-las numa situação degradante que só tende a crescer.

Uma nova perspectiva, assim, pode ser dada à questão da violência, quando se entende que as classificações e categorizações produzidas pela interação social motivam a fundação de instituições que visam a combater a violência ou minimizar as suas sequelas. Nesse sentido, a escola tem participação expressiva, que tanto pode ser benéfica, quanto maléfica, quando de sua omissão. Hacking (1999, p.132) teoriza a respeito enfatizando o propósito dos que se dedicam, de alguma forma, ao estudo da questão:

Nós desejamos que causas e efeitos sejam bem compreendidos, de modo que possamos encontrar prognósticos de futuros abusos, que nós possamos explicar isto, que nós possamos prevenir isto, que nós possamos determinar suas conseqüências e combatê-las. Nós desejamos poder curar abusadores de crianças e curar as crianças feridas. (apud MELLO, 2006, p.37)

Apesar de não ser o tema central de nosso estudo, o cuidado com os abusadores se torna bastante relevante, pois, quando nos propomos a falar sobre a violência que ocorre dentro de casa, no âmbito familiar, seria ingênuo e incoerente não pensarmos na relação vítima-agressor, já que este é o abusador que faz parte da vida da criança/adolescente. Ao levantar hipóteses sobre formas de enfrentamento da violência intrafamiliar, investigando a vítima, o pesquisador, possivelmente, deverá considerar o abusador, já que ele está diretamente envolvido no processo. Dar ênfase a esse aspecto favorece uma análise mais completa e complexa do fenômeno social, a violência intrafamiliar. As partes envolvidas nessa dinâmica devem ser consideradas, para que não incorramos no erro de apenas penalizar uma das partes, (re)produzindo, assim, a concepção cristalizada de naturalização da violência – de um lado, o abusador que não tem cura, do outro a vítima que não tem recursos para se defender.

Nessa direção, a lei não deixa claro que é preciso cuidar do abusador, apesar de enfatizar a punição. Contudo, acreditamos que a ação preventiva é a melhor estratégia para o enfrentamento desse tipo de violência. Como se pode observar, o ECA estabelece que, para combater essa problemática, a sociedade necessita cumprir com suas diretrizes, já que nela existem os subsídios necessários para o enfrentamento de qualquer forma de violência contra crianças e adolescentes, através de ações preventivas/protetoras. Por isso, a Lei estabelece que

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, Lei 8069/90 art.4º)

No entanto, as instituições, sejam elas familiares, educacionais ou, sejam de atendimento, acabam por exercer um papel fundamental na reprodução e na criação de outras “violências”, haja vista que não se entende a proteção da infância como dever. Quando suas ações são mecânicas e desencontradas de perspectivas teóricas e metodológicas – tanto família quanto a escola e a justiça, norteadas por uma posição ideológica individualista e não reflexiva, não atendem a uma exigência legal, nem tampouco social.

As instituições especializadas em atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco, como é o caso da violência intrafamiliar, assim como as escolares, têm seus serviços voltados para a promoção do bem-estar da vítima, assim como para a sua família e, dependendo da necessidade dessa vítima e de sua família, as instituições denunciam, atendem, encaminham, de acordo com cada caso, para organismos governamentais ou não-governamentais, a fim de minimizar os seus efeitos nocivos.

Atualmente, existem várias e diferentes instituições que atendem casos de violência, como aquelas de atendimento à mulher vítima de violência doméstica, ou ainda as que atendem vítimas de todos os tipos de crimes, ou ainda, instituições que atendem apenas crianças/adolescente. Elas visam ao atendimento depois que a violência ocorre.

No entanto, em algumas delas há um trabalho também preventivo, ou seja, tentam evitar que a violência aconteça, através de palestras, campanhas, e, ainda, no atendimento direto à vítima para favorecer o seu fortalecimento como pessoa capaz de lutar contra a revitimização²⁴. Sendo assim, o objetivo é amenizar os danos causados pela violência, interromper suas ocorrências nas relações familiares, assim como oferecer estratégias de reconstrução, ou até mesmo de construção dos vínculos familiares, como esclarecem Gonçalves, Ferreira e Marques (1999, p. 552):

O acompanhamento da família por serviços sociais e/ou de saúde pode ampliar o espectro da intervenção e o benefício gerado para a família e a criança, maximizando os efeitos da ação institucional, além de oferecer dados relevantes para a compreensão do fenômeno da violência contra a criança no Brasil. [...]já que a maioria das famílias sobre as quais pesa denúncia de maus-tratos convive com uma grande gama de problemas, derivados de dificuldades socioeconômicas, que desencadeiam ou agravam conflitos intrafamiliares.

Mas, mesmo tendo um objetivo amplo, essas instituições, muitas vezes, não atingem um dos aspectos necessários para a busca do enfrentamento de um problema que tem sua explicação na cultura e na história da humanidade, que é poder ensinar/desmistificar para a sociedade o que é a violência intrafamiliar ou como acontece. O ambiente educacional, em parceria com essas instituições, seria um *locus*

²⁴ Entende-se por revitimização, também o processo de atendimento institucional contínuo e recorrente pelo qual a criança é submetida pelos profissionais revivendo a situação, sem o devido preparo teórico-prático ou mesmo pelo agressor, na repetição.

privilegiado para a construção de uma cultura da não reprodução da violência, mediante o compromisso com a emancipação humana. Uma vez que a escola se posicione a favor da implantação desse tema no currículo escolar ou que tome atitudes coerentes para proteger alunos que estejam sofrendo violência, ela estará viabilizando maiores possibilidades de enfrentamento, não apenas de tal situação, mas do convívio social em sua totalidade. Corroborando com essa visão, Mészáros (2005, p.65) nos explica: “Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos [...]”. Entretanto, é oportuno ressaltar a compreensão do autor sobre a soberania da educação. Ela está diretamente relacionada ao cumprimento dos papéis de outras instâncias sociais, tais como o Estado e o trabalho, já que a educação não é a única instituição social que deve promover a transformação das condições de desigualdade social.

Dessa forma, caberia também à escola promover tanto uma ação preventiva como uma ação de execução e de apoio, mediante a integração de temas relativos ao currículo educacional, como também a denúncia, quando por ocasião da ocorrência da violência intrafamiliar com seus alunos, como providência cabível. Contudo, apesar do PEE/AL (Lei n. 6.757, 2006) prever nas formações a inclusão de temas voltados para os problemas sociais, econômicos e culturais, não deixa claro como esses temas serão trabalhados pelo professor, em sala de aula, nem como os professores serão preparados para tanto.

Na prática, muitas vezes, a escola não sabe quais são os direitos da criança, nem como fazê-los valer, fazendo ciente o Ministério Público, responsável pela criança/adolescente, pois, quando a violência é contra a criança ou adolescente, a denúncia tem que ser levada adiante, independente da decisão dos pais ou responsáveis legais ou momentâneos (escola no período de permanência). Segundo o Código de Processo Penal Brasileiro (Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940), esta é uma ação Penal Pública Incondicionada, na qual o titular da ação é o Ministério Público, ou seja, não são os pais, responsáveis permanentes ou momentâneos que decidem se denunciam. Todos têm a obrigação de realizar a denúncia. Depois que é feita, o Ministério Público passa a ser o responsável pela ação.

Às instituições educacionais cabe o dever de oferecer a denúncia aos poderes públicos, por meio dos Conselhos Tutelares²⁵, com fins de encerrar o ciclo de violência. Cabe também a prevenção, através da ressignificação de modelos educativos cristalizados que, muitas vezes, servem para manter a ordem estabelecida, por relações determinadas pela dominação/submissão.

Há uma reprodução da violência, também, quando educadores ou mesmo a população em geral se calam, chegando a acreditar e afirmar que “dessas coisas não se falam ou não se devem falar”, muitas vezes, em nome do sigilo profissional ou porque são problemas domésticos, nos quais não devem interferir. Colabora-se, pois, para “abafar” os casos, promovendo a continuidade e impedindo a busca de soluções, pois

falar pode significar uma transgressão: torna público o que era para ser ocultado. As ameaças, a vergonha por se imaginarem únicas nessa situação, dentre outras razões, impedem muitas pessoas de falarem da violação sexual sofrida na infância ou em outros períodos da vida (BRANCO, 1999, p.50).

Agindo desse modo, o profissional e a instituição ajudam a manter ou a reproduzir o ciclo perverso da violência, uma vez que há interferência de vários aspectos. A deficiência da formação acadêmica e profissional é um dos fatores relevantes, dentre outros, que podem levar a uma atuação impregnada de preconceitos, de crenças e valores produzidos sem a devida crítica, além das relações de poder estabelecidas pelo próprio profissional ou pela instituição. Tudo isso favorece a manutenção de relações baseadas no autoritarismo, na violência, quando deveriam ser baseadas no diálogo.

Verifica-se, sobretudo, que há uma reprodução de comportamentos violentos, mediante a institucionalização de ações que contribuem para a permanência da violência, quando não se questiona o que está posto como verdade inquestionável, a exemplo do modelo de educação familiar vigente – educação com base no castigo físico. Ao não se pronunciar legalmente, o professor, a escola, a sociedade contribuem com a reprodução da violência. Cabe aos educadores, no entanto, a obrigatoriedade da denúncia. Como a lei prescreve “os casos de suspeita ou confirmação de maus-

²⁵ Conselhos Tutelares são órgãos municipais responsáveis por zelar pelos direitos e deveres de crianças e adolescentes. Foram criados pela Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 e é composto por cinco membros eleitos pela comunidade.

tratos contra criança ou adolescente serão **obrigatoriamente**²⁶ comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais” (art. 13, ECA/1990).

E, ainda, é obrigação moral e legal de educadores a proteção de crianças e adolescentes. O Estatuto estabelece que

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos; (ECA, Lei 8069/90, art.56)

Se o educador se omitir de realizar a denúncia e, assim, não proteger seu aluno, será punido na forma da lei, em casos como:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (ECA, Lei 8069/90, art.245)

Apesar de grande parte de a sociedade buscar entender a violência e tentar executar ações eficazes, ainda ocorrem impedimentos de ordem estrutural e política das instituições especializadas, como apontado por Branco (1999), no que se refere ao trato com o aluno vitimado: “A acolhida do profissional, ainda que existente, esbarra no ineficaz modo de funcionamento da instituição que impede a superação desse grave problema social” (op.cit., p.15). Isso ocorre quando a escola, além de não incluir temas referentes à violência para debate em sala de aula, não oferece suporte e acolhimento para a criança/adolescente que está sendo vítima. É preciso, sim, defender certas posturas, pois, quando o profissional sabe como falar e quando falar, ele vai proteger a criança de mais uma agressão ou impedir a revitimização²⁷, que é tão comum nas instituições educacionais. O profissional não pode agir apenas a partir da indignação, afetividade ou sentimento de pena, mas com bases em conhecimentos científicos apropriados à situação.

É comum a crença de que a violência contra crianças e adolescentes ocorre em classes econômicas menos abastadas, sendo a pobreza material o

²⁶ Grifo nosso.

²⁷ Palavra conceituada anteriormente.

fator desencadeante. Ou também, nas afirmações de alguns estudiosos (SAFIOTTI, 1989; SCOTT, 1990), de que a violência seria causada pelas relações desiguais de gênero²⁸, sendo o homem o único responsável pelo ato agressivo. No entanto, estudos demonstram que é preciso considerar a multicausalidade, ou os variados fatores que reproduzem e mantêm a violência. Deslandes (1994), afirma que cabe lembrar todos os aspectos que fazem parte das causas e das consequências, para entender a complexidade do problema. Ela ainda acredita que “é até ingênuo descartar tais fatos, porém se as análises não cotejarem as questões culturais, psicológicas e sociais, corre-se o risco de chegar a conclusões eminentemente ideológicas” (op.cit., p.178), que restringiriam as situações de violência às camadas de baixa renda apenas.

Ribeiro, Ferriani e Reis (2004), apontam para características polimórficas e multifacetadas da violência, surgidas a partir das ações que se interligam, interagem e se fortalecem e que estão inseridas, também, num contexto histórico e cultural, atingindo todas as classes sociais, faixas etárias e pessoas de ambos os sexos.

E assim, ao trazer a temática da violência para a escola, o educador, além de cumprir com o objetivo de transformação social proposto pela educação, favorece o cruzamento entre a prática e a teoria. Conforme o PNE 10172/01, na formação inicial, é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. Essa dicotomia está enraizada em procedimentos técnicos ligados ao acúmulo de conhecimentos teóricos, desvinculados das necessidades educacionais reais. Sendo assim, os debates pertinentes em sala de aula, são extremamente importantes, uma vez que fazem parte do cotidiano de alguns alunos e da legislação específica (PNE/2001; PEE/AL/2005)²⁹.

²⁸ Gênero: esse termo está relacionado à Teoria de Gênero que, discute a construção social de papéis padronizados definidos para homens e mulheres, ou seja, meninos têm que ser agressivos e meninas têm que ser frágeis e submissas.

²⁹ PNE e PEE/AL são documentos que têm como objetivo e meta a inclusão de temas referentes à análise dos problemas da sociedade nas dimensões culturais, políticas e econômicas, nos cursos de formação permanente dos profissionais de educação. Pretende cumprir com uma exigência crescente, no nível mundial, que é possibilitar uma prática educativa coerente com as necessidades sociais atuais.

O diálogo entre teoria e prática no campo da temática sobre os problemas sócio-culturais vividos na atualidade, tais como, violência, fome, desemprego, papéis de gênero, possibilitam a efetivação da relação que a escola deve estabelecer entre o conhecimento científico e o conhecimento de mundo.

Há uma indiferença refletida nas ações dos profissionais que se deparam com a violência contra crianças e adolescentes, possivelmente devido ao despreparo, ou aos sentimentos que esta realidade faz emergir ou, ainda, à falta de uma visão crítica e contextualizada das questões sociais, assertiva que tentaremos construir na discussão proposta por esta pesquisa.

Assim como a família, a escola representa, em nossa sociedade, um contexto de socialização, no qual a criança está presente durante grande parte de sua vida e, por isso, pode expressar ou demonstrar toda a sua vivência no longo período diário que nela permanece. Segundo Setton (2002, p.109) “o processo de socialização pode ser considerado então (sic) como um espaço plural de múltiplas relações sociais”. Espaço, comumente, pensado para assumir-se também como um meio de expressividade dos partícipes.

Os contextos – família e escola – formam uma configuração ampla e complexa, num processo que favorece a socialização e o desenvolvimento de crianças e adolescentes que, por sua vez, recebem toda a carga de influências provenientes dos dois contextos. Estes se influenciam mutuamente. A ideologia que sedimenta o tipo de sociedade vigente é um fator importante, funcionando como “cimento” que estreita o sujeito à realidade vivida e cria as condições responsáveis pela manutenção das relações presentes, tanto no meio familiar, como no meio educacional, visto que é transmitida nesse processo contínuo de construção e reconstrução da identidade do sujeito, mediante as determinações sociais e marcas de subjetividade.

Setton (op.cit.) acredita que a escola é um espaço de socialização que assume um papel de produção e difusão de patrimônios culturais, portanto, deve-se compreender a cultura como um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado.

Segundo Perus (*apud* Cavalcante, 2007, p.42) a cultura é

Conjunto mais ou menos heterogêneo de práticas diferenciadas histórica e concretamente dadas que, ao mesmo tempo que dão conta do grau de domínio alcançado pela sociedade em seu conjunto,

sobre a natureza sob determinadas formas de organização social, servem de marco objetivo de referência para a percepção subjetiva que têm os homens de seu lugar e seu papel na sociedade em que vive (sic).

Os costumes de uma sociedade expressam as formas como ela concebe as suas relações. Apreciações de ordem moral e valorativa são resultantes da ideologia que subjaz a uma formação social, ou seja, são determinados por esta. Parafraseando Laraia (1986), o processo cultural pode ser comparado a uma lente através da qual o homem vê o mundo. E assim, suas atitudes, comportamentos e relações interpessoais estabelecidas em sociedade serão, necessariamente, determinados de acordo com a formação social em que o sujeito está inserido. Significa dizer que a escola, representada pelo educador, também está inserida em um determinado contexto sócio-cultural e, assim, necessariamente, enxergará o mundo através de sua lente. Caso essa lente esteja embaçada pelas partículas de valores culturais impregnados de conceitos, baseados na reprodução de uma sociedade de classes (burguesia e proletariado/empresário e trabalhador), onde alguns são dominadores e outros são dominados, continuaremos sem nos dar conta, sem assumir a necessidade de estabelecer mudanças, no sentido de cuidar do bem-estar da criança/adolescente. Ratificamos essa idéia com a concepção de Mészáros (2005) quando afirma que,

dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. (op. cit., p.58-59)

A violência, portanto, se sedimentou culturalmente, a partir dos padrões estabelecidos pelas sociedades. No entender de Assis e Marriel (2010), baseando-se nos estudos de Minayo (2009), a violência é cultural, pois é reproduzida na passagem das gerações. Ou seja,

Corresponde a todas as formas naturalizadas na cultura familiar, comunitária e institucional de uma sociedade. A cultura reúne as formas de pensar, sentir e agir, de se comunicar, cooperar, confrontar e dirimir conflitos. Toda cultura tende a adotar como certos, alguns comportamentos e práticas e a rechaçar outros. [...] Destacam-se

como culturais: a violência de gênero, a violência conjugal, a violência contra crianças e jovens, a violência racial, a violência contra pessoas com deficiência (p.51).

Para Setton (2002, p.109) “a escola como instituição, seus currículos, professores e profissionais da educação em geral, não podem deixar de se preocupar com as peculiaridades da prática educativa contemporânea”. O contraditório é que, muitas vezes, as normas curriculares ficam apenas na teoria, como uma possibilidade de trabalho em sala de aula que poderá ou não ocorrer, pois ao professor fica facultada a sua discussão. Mas, para que o educador dê conta de tal tarefa, necessário se faz que lhe sejam dadas condições favoráveis de trabalho, que a sua formação, tanto inicial, quanto continuada, constitua uma ação efetiva das instâncias de direito. De nada servirá para o professor que os parâmetros estejam estabelecidos na lei, se eles não forem viabilizados pelos órgãos responsáveis, através da sua efetivação, seja mediante a formação inicial e continuada de qualidade, seja investindo em recursos estruturais e didáticos para a escola. Ao eximirem-se dessa responsabilidade, os órgãos responsáveis contribuem para reforçar a cultura da violência, tão presente no cotidiano das pessoas.

O educador é um sujeito, imerso nessa lógica, assim como qualquer outro, inserido nessa realidade sócio-histórica. Sendo assim, está carregado de sentidos que ele produziu e também reproduziu, a partir das relações estabelecidas no decorrer de sua vida, nas relações sociais.

Portanto, a violência não deve ser entendida a partir de conclusões únicas, provenientes de percepções pessoais, repletas de preconceitos, muitos adquiridos no senso comum, e sim, a partir de conhecimentos obtidos, de pesquisas e reflexões críticas que levem em conta todos os aspectos envolvidos nas situações de violência.

Os resultados das pesquisas apontam para a necessidade de reformulação dos procedimentos equivocados, existentes no cotidiano das instituições, além de considerar que os profissionais que nelas atuam poderão contribuir para as possíveis soluções dos problemas. Uma atuação impregnada

de preconceitos, junto à criança ou adolescente vítima de violência sexual, traz sérias repercussões no enfrentamento do problema.

A proposta empreendida neste estudo, sobre o enfrentamento – pela escola – da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes se constitui de várias outras propostas, à medida que se quer entender o objeto em maior amplitude. Ou seja, por ser um fenômeno multifacetado, a violência e sua gênese necessitam ser analisadas sob diversas perspectivas. Assim, podemos inferir sobre as suas formas de enfrentamento, que devem ser consideradas sob os olhares das muitas áreas do conhecimento humano, dentre eles o olhar da educação.

A escola não pode ser apenas transmissora do conhecimento científico, pode ser antes de qualquer coisa, o espaço de diálogo e reflexão crítica sobre o que está posto como definitivo e verdadeiro, na realidade da qual faz parte. Ela pode possibilitar o entrecruzamento dos saberes existentes, para, enfim, promover o que se pretende. Como diz Mészáros (2005, p.76) “a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]”.

Mas a educação que possibilita a emancipação social não é qualquer uma, ela deve ser aquela que desconstrói as verdades pré-estabelecidas, que reflete e critica as condições sócio-culturais e políticas de existência. Para isso, Tonet (2005) explica que se devem compreender os limites e as possibilidades, dentro de um mecanismo social que conduz a educação. E, assim, ela pode conduzir à emancipação humana, como algo potencial, pois “a atividade educativa pode contribuir para que a humanidade alcance a sua efetiva emancipação” (p. 200).

Cabe-nos explicitar que a educação, a qual o autor (op.cit.) se refere é localizada em tempo e espaço, ou seja, a atividade educativa historicamente constituída, tem um papel social, cuja característica será dada de acordo com o momento histórico em que ela está situada. Por isso, não podemos restringir o espaço escolar como único palco onde se encerram ações educativas.

Depreende-se daí que a autoconstrução do indivíduo como gênero humano é um processo subordinado à reprodução mais ampla da totalidade social. Vale dizer, o processo de autoconstrução do indivíduo como indivíduo humano, bem como as suas ações diante de novos problemas e acontecimentos, novas e imprevisíveis situações, não terá como pólo norteador o próprio indivíduo nem aqueles que atuam diretamente na dimensão educativa [...] (TONET, op.cit., p.215)

A intenção, nessa discussão, é fornecer subsídios teóricos que favoreçam a transformação social, com a participação da educação; ou seja, buscar a concretização dos objetivos a que se propõe a escola na sociedade atual. Somente assim, contribui para que as pessoas que recebem os benefícios diretos e indiretos da escola sejam agentes de transformação do mundo, inserindo-se na história, como atuando na transformação social. Portanto, a escola deve favorecer formas de “identificar os mecanismos socioeconômicos responsáveis pela marginalização e pela negação de humanidade. Deve buscar os caminhos para mudar situações de opressão” (HERKENHOFF, 2001, p.55-56). Quando a instituição educacional possui ações voltadas para as questões sociais presentes no cotidiano de seus alunos, pode contribuir e oferecer à comunidade, estratégias de superação de suas dificuldades. Ao trabalhar os temas relativos à violência intrafamiliar junto aos seus alunos, numa perspectiva de prevenção ou de enfrentamento de situações de violência já estabelecidas, a escola estará cumprindo com seu papel, o de favorecer a transformação social.

2. Algumas considerações sobre a relação professor-aluno no processo de enfrentamento da violência intrafamiliar

A relação professor-aluno é um tema bastante recorrente em diversos estudos, com fins a explicar variados aspectos do processo educacional no âmbito escolar, como, por exemplo, na qualidade da aprendizagem para um bom resultado final, na afetividade entre professores e alunos, entre outros. Seguindo outra lógica, propomos relacionar o tema violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes a essa questão, pois, partimos do princípio de que o complexo processo de seu enfrentamento se sustenta também na relação que o professor estabelece com seu aluno, já que esta contém fatores psicológicos, afetivos, históricos e também culturais.

É importante enfatizar que a entendemos dentro de um entrecruzamento de fatores constitutivos amplos e restritos e, não “psicologizamos”³⁰ a relação professor-aluno, a partir da individualidade dos atores como produtora de aprendizagem formal.

Compreendemos como relação professor-aluno um complexo e dinâmico processo humano, em que está em jogo, além da aprendizagem de conteúdos disciplinares que é o objetivo final da escola contemporânea, o desenvolvimento global dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Nesse desenvolvimento está presente o crescimento físico/biológico, o amadurecimento psicológico e emocional e, segundo Vygotsky, importante estudioso do desenvolvimento humano, só é possível a partir da mediação do sujeito por outro sujeito com o mundo. Para Leite (1981, p.235), “nossa vida passa a depender, cada vez mais, de relações interpessoais, e se torna cada vez menos dependente de uma relação direta com a natureza”.

Para subsidiar essa discussão, buscamos refletir sobre o papel da escola na sociedade atual, no que refere à relação professor-aluno. Aquino (1997) afirma que a escola desempenha uma importante função na sociedade civilizada, mas que para que exista, cria leis e práticas necessárias para sua manutenção e reprodução.

Mas, ainda, Aquino diz que

por definição, uma instituição não existiria senão como um conjunto de práticas, ininterruptas, repetitivas e autolegitimadoras, entre seus atores concretos; práticas estas que regulamentam uma espécie de jurisdição imaginária em torno de um objeto específico. (1997.p.95)

No entanto, não podemos ignorar que a escola como instituição, também social, portanto, dinâmica, ressignifica suas normas, visões pedagógicas e práticas, em decorrência da ideologia que sustenta a sociedade em que se insere. Tais práticas, pois, não foram criadas ao acaso, não são resultantes do curso “natural” das relações humanas. As relações que devem ser voltadas para a sua significação social, são necessárias para a existência da escola. Ratificamos, então, que aceitamos a visão de que as teorias e as ações desenvolvidas dentro do espaço educacional são

³⁰ Psicologizar significa entender as relações humanas sempre do ponto de vista do indivíduo, concebendo-o como tendo o poder de definir a própria doença, a própria cura, sem levar em consideração as relações sociais e outros fatores existentes.

produtos da ideologia³¹ neo-liberal que rege a sociedade brasileira, de classes. É essa ideologia que faz da educação um instrumento poderoso de reprodução da ordem estabelecida – o capitalismo como sendo única forma de relação social possível. Aquino (1996, p.39) ainda interroga: “Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão-somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de conduta?”.

Porém, a nosso ver, esse autor, com tal fala, defende uma escola como transmissora de conhecimentos científicos, embora condene o assujeitamento a que ela submete crianças e jovens. Os dois aspectos, parece-nos, vão quase que na mesma direção. O ensino do conteúdo clássico também serve para conformar moralmente os alunos, sedimentando uma visão elitista do conhecimento, dentro de padrões de autoritarismo que impedem o equilíbrio na relação professor-aluno. Não estamos com isso defendendo uma ausência de autoridade que resultaria em situações anárquicas, sem a devida intervenção na formação de crianças e adolescentes; condenamos o autoritarismo que redundava numa formação elitista de comando e subserviência.

Defende-se a mediação do professor como uma referência para os alunos, um lugar de ancoragem no processo de constituição de suas relações sociais e a concessão da palavra ao aluno, o que somente ocorrerá se, na escuta da posição do aluno, e a citada mediação do educador³², o diálogo se estabelecer.

Não é por acaso que a escola se mantém numa posição social elitista, pois foi constituída no decorrer da História com objetivos, e funções específicas voltadas à formação de determinados grupos sociais. Na Idade Média, a escola era reservada a um pequeno número de clérigos com idades variadas visava à separação das crianças do mundo dos adultos para formá-las, adestrá-las com uma disciplina rígida (excetuam-se crianças pobres do processo escolar). Em seguida, a escola passa a ser uma instituição de vigilância e enquadramento da juventude. Ao distinguir as idades (1ª e 2ª infâncias), a escola passou, no sec. XVII, a aceitar crianças a partir dos 9-10 anos, pois se acreditava que, antes disso, as crianças eram portadoras de fraqueza, “imbecilidade” ou incapacidade (Ariès, 1978). Com a evolução histórica, apesar de modificar alguns aspectos, a escola continua objetivando a disciplina dos jovens para

³¹ Sobre o tema ideologia discutiremos no capítulo 3.

³² Estamos usando indiscriminadamente os termos “professor” e “educador”, por não haver espaço, neste trabalho, para uma discussão nesse sentido.

a convivência social, com métodos severos de humilhação e, em raros casos, historicamente assimilados, pois eram castigos físicos, executados pelos mestres mais próximos do infante e admitidos como eficazes instrumentos de correção. No séc. XIX, com a solidificação do capitalismo, podemos constatar que a escola, seguindo a mesma lógica de adestramento dos períodos anteriores, exerce a função de distinguir a população rica da população pobre, formando a primeira para manter o sistema sócio-econômico (op.cit). Com o passar dos anos, apesar das grandes mudanças no nível mundial, a instituição escolar é uma das que mantêm o mesmo *status quo*. A necessidade de “educar” o aluno para se tornar um adulto adequado ao meio, favorece o privilégio do aspecto cognitivo, em detrimento de todos os outros aspectos que compõem o ser humano.

A escola, nesse contexto, impõe maneiras de funcionamento que determinarão também a forma como o professor se relacionará com seus alunos, podendo assim, escolher entre dois caminhos: o de reproduzir a lógica do mercado a que a escola está cada vez mais submetida, ou de favorecer a transformação, mediante um posicionamento crítico-educativo perante seus alunos e a sociedade. Entretanto, o que se observa é a sucumbência da escola diante das relações de poder vigentes.

É nesse sentido que devemos refletir sobre a relação professor-aluno. O professor assume o papel que é atribuído à escola, na cultura do sistema do capital. Segundo Morales (1999, p.10), “o professor ensina, pergunta, responde, informa; os alunos por sua vez, escutam, perguntam, respondem.” Nessa dinâmica, o professor pode potencializar a emancipação ou a estagnação do seu aluno. Isso vai depender de como o professor ensina, pergunta ou responde e se escuta o aluno. Kullook (s/d, p.11) considera que a razão maior do estabelecimento da relação professor-aluno é a busca pelo conhecimento. Nesta concepção podemos ver a estagnação teórico-conceitual, devido à necessidade de atender às exigências sociais ou às do mercado, que são reproduzidas via relação estabelecida pelo professor em sala de aula. Contudo, não estamos culpabilizando o professor por todas as mazelas vividas na e pela escola atual. Estamos problematizando um aspecto fundamental para alcançarmos respostas que atendam ao nosso questionamento. O professor sofre, também, dos males que são socialmente produzidos e, assim, os reproduz.

Quando afirmamos que o professor reproduz a ideologia do sistema capitalista, estamos buscando na sua ação em sala de aula, ou seja, na relação com seu aluno, indícios pontuais que refletem essa afirmação. Temos como exemplo a ausência de questionamentos sobre o preconceito contido nos livros didáticos, quando

correlacionam nível social à cor da pele, ou quando não desenvolvem projetos que discutam questões sobre a violência ocorrida dentro de casa, ou, ainda, quando entendem que a relação professor-aluno, apenas deve possibilitar a aprendizagem do assunto ministrado. Dentre muitos outros exemplos, podemos perceber que é nessa relação que se estabelece ou clarifica o que está sendo vivido pela escola, pelo professor, pelo aluno e pela família.

O que se ensina sem querer ensinar e o que se aprende sem querer aprender pode ser e com mais freqüência é, o mais importante e o mais permanente do processo de ensino-aprendizado, e isso por sua vez depende, em boa medida, do estilo de relação que estabelecemos com os alunos (MORALES, 1999, p.15-16).

O processo ensino-aprendizagem, entendido por Morales, é muito mais amplo do que a simples transmissão/assimilação, ou seja, de um lado o professor que ensina o que sabe e do outro o aluno aprende o que ainda não sabe. Para ele, este processo é muito mais que isto, quando visa à realização, em grande medida, da transformação social.

[...] a nossa formação como indivíduos depende de relações interpessoais, e o educador precisa conhecer a sua significação para o educando. De outro lado, deve saber que grande parte de nossa vida decorre num universo de relações interpessoais, e as grandes dificuldades de ajustamento se explicam como resultado de um despreparo para viver com os outros (LEITE, 1981, p.237).

Tal despreparo é consequência de uma formação, segundo Paulo Freire, não libertadora, diversa daquela que se constitui uma simples transmissão de conteúdos acadêmicos. Nas palavras de Freire, nesta última, “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito (da educação), cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração” (*apud* PATTO, 1996, p.61). Esse despreparo é mantido e reproduzido no meio escolar, reforçado pelas ações cotidianas de seus agentes. No entanto, a escola é o lugar do qual se espera justamente o contrário: a preparação adequada para educar o sujeito para a emancipação. Freire (1996) acredita que essa educação é uma forma de intervenção no mundo. Contudo, essa não pode ser qualquer intervenção, já que, se feita de qualquer forma, será, apenas, uma educação reprodutora da ideologia dominante, ou seja, uma prática educativa “imobilizadora e ocultadora de verdades” (op.cit., p.99). Na concepção de Mészáros (2005, p.15)

a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (op. cit., p.15)

O autor, sobretudo, entende que “a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo” (op.cit., p.09-10), uma vez que é o mundo fora dos muros das escolas que oferece as possibilidades para um eterno processo de reflexão e crítica. A ação descontextualizada da escola é fruto de seu isolamento e precariedade de recursos em todos os níveis. Pois, “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. [...] Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço, do que a mercantilização da educação” (MÉSZÁROS, op.cit., p.16).

Em 1974, Bohoslavsky afirmava que a escola fazia parte de um sistema caduco e autoritário, pois admitia um ensino antiquado, com referências antigas e com sistemas de poder advindos através da imposição. Os anos se passaram e ainda vivenciamos essa realidade na escola do século XXI. O autor critica o sistema educacional que institui determinadas formas de relação professor-aluno, as quais “incentivam o estabelecimento de um vínculo especial, no qual seus conhecimentos são utilizados como um instrumento de agressão e controle social” (BOHOSLAVSKY, 1974, p.328). O vínculo que o professor, em sua formação, aprendeu a estabelecer e que o sistema educacional impõe é aquele que pressupõe que o professor detém o conhecimento e que o aluno não sabe nada; que o professor deve proteger o aluno dos erros que ele comete, pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno e, ainda, deve definir o que pode ou não ser tratado em sala de aula. Contudo, essa situação favorece, exatamente, a construção de um vínculo professor-aluno desfavorável à busca da autonomia do sujeito em processo de aprendizagem, assim como a insegurança frente às necessidades do aluno. Os vínculos desfavoráveis são produtos de uma construção que já nasce das contradições sociais, marcadas pelas lutas de classes, existentes nas sociedades capitalistas. Dessa forma, “os antagonismos sociais bloqueiam o caminho para uma mudança absolutamente necessária, sem a qual não pode haver esperança para a própria sobrevivência da humanidade, muito menos para a melhoria de suas condições de existência” (MÉSZÁROS, 2005, p.24).

À medida que a relação entre professor-aluno acontece de forma consciente e reflexiva, esta vai favorecendo a produção de novas possibilidades de produção de sentidos, capazes de transformar a realidade que subjuga e viola os direitos do aluno. “Ensinar os alunos a pensar e exercer a reflexão crítica é uma meta inerente à função docente” (BOHOSLAVSKY, 1974, p.338). Quando o professor, a escola e o sistema educacional colocarem em prática toda a teoria já existente, possivelmente, verificaremos um salto de qualidade nas relações sociais, pois não basta o simples acesso à escola, mas que se tenham condições básicas e específicas para que o aluno aprenda a questionar o que está posto na “roda” do conhecimento já produzido por outros.

Mas é importante referir-se à escola/professor localizados no tempo e espaço, portanto, avaliar todos os fatores inerentes à realidade de uma escola que reproduz a violência. Fatores como padrões do sistema educacional nacional, rendimento/fracasso escolar, discrepância de valores culturais, rígida hierarquia na relação professor aluno, elevado número de alunos por sala de aula, conteúdos coerentes com os contextos sociais de seus alunos, e, por fim, relações interpessoais fragilizadas entre alunos e educadores.

De início, a fragilização da relação professor/aluno constitui um fator de impedimento para o desempenho da escola, junto ao aluno que apresenta sinais de ser alvo de violência familiar, ou de que dela sofre e não fornece indícios. Assim, o professor, como o membro da escola mais próximo do aluno, para agir, necessita, antes de mais nada, estabelecer uma saudável relação com o aluno, desfrutando, conseqüentemente, de sua confiança, para poder intervir de modo satisfatório na situação que urge providências.

Não se pode esquecer, que a diminuição das estatísticas de violência intrafamiliar, doméstica, urbana, enfim, de todas as mazelas sociais, dentre outros fatores, está diretamente relacionada à mudança de paradigma político-econômico proposto pelo capitalismo. Mas, conseqüentemente, a escola, submetida a essa relação, também faz parte desta possível mudança social. Como ensina Mészáros (op.cit., p.12) a educação que “teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que

usa a palavra como arma para transformar o mundo”, é a escola transformadora.

É essa escola que poderá contribuir, consideravelmente, para o combate à violência intrafamiliar, ao detectar o problema e tomar as providências cabíveis, acolhendo o aluno, respeitando-o, como sujeito que pode resgatar seus direitos e sua auto-estima.

Nesse caminho, buscamos no discurso do professor – representando a escola – envolvimento, ou não, nas reflexões e ações em casos de violência intrafamiliar, apontados por seus alunos vitimados, representando a escola, elementos capazes de oferecer possibilidades de clarificação do fenômeno, pela via da discussão prático-teórica do papel da escola/professor frente à violência intrafamiliar que sofrem seus alunos. Nesse sentido, a Análise do Discurso é o fundamento teórico e metodológico que permite realizar esse estudo, pois entendemos que este, é um instrumento de análise de dados capaz de desvelar sentidos histórico-ideologicamente produzidos.

CAPÍTULO III

Fundamentos Teóricos da Análise do Discurso

1. Análise do discurso: fundamentos

Após constataremos o fenômeno da violência intramiliar contra crianças e adolescentes³³, assim como a importância da escola no processo de enfrentamento dessa problemática social³⁴, trazemos a discussão dos fundamentos teóricos da Análise do Discurso (doravante AD) como sustentação da análise da materialidade discursiva.

Nosso objetivo é desvendar os sentidos dos discursos presentes em falas de educadores de escolas públicas do município de Maceió, envolvidos no processo da pesquisa, embora os sentidos possam ser múltiplos e variados, de acordo com a posição assumida.

O pressuposto teórico-metodológico adotado para a realização deste trabalho é a AD, a partir de uma perspectiva adotada por Pêcheux, quando propõe que se tenha como objeto de estudo o discurso. Discurso que é analisado mediante as marcas da história e da ideologia, a partir dos fundamentos teóricos do Materialismo Histórico e das categorias analíticas da AD. Este - o discurso “[...] opera a articulação entre o linguístico e o histórico” (PANIAGO, 2008, p. 22). Desse modo, analisar o discurso é fazer emergir o sujeito em toda a sua complexidade histórica. O linguístico e o histórico estão presentes no cotidiano de todos, inclusive na prática diária, dentro e fora da escola. O discurso produzido pelos educadores significará as marcas de suas formações ideológicas, mas só podemos compreendê-lo, ao estabelecermos uma relação de proximidade através da análise. Para isso, buscamos a AD.

A AD de origem francesa foi fundada no final dos anos 60 do século XX e tem como objeto de estudo o discurso, entendido como práxis³⁵, ou seja, elemento como mediador das relações entre os homens, em um determinado contexto histórico-social.

³³ Questão discutida no 1º capítulo.

³⁴ Questão discutida no 2º capítulo.

³⁵ Segundo Lukács, práxis é uma decisão entre alternativas que orienta o sujeito para determinada posição social (ver LUKÁCS, 1978).

É uma disciplina constituída a partir de um diálogo estabelecido com a linguagem, o materialismo histórico e a psicanálise. No caso da linguagem, critica a linguística saussureana, em sua concepção de língua como sistema fechado e volta-se para uma visão de língua dialógica e dialética, sujeita a equívocos e à possibilidade de múltiplos sentidos³⁶. Assim, os sentidos não estabelecidos se dão a partir das relações sociais, em suas condições de produção.

Para tanto, Pêcheux, ao formular o conceito de condições de produção - entendida pela via da construção de relações sociais -, recorre a Marx, na perspectiva da teoria da Base Econômica e a Superestrutura. Na ótica de Cueva (1974), estes últimos indicam o processo histórico-discursivo fundante do ser social. A Base Econômica ou Infraestrutura – Produção, Consumo, Distribuição e Troca – constitui as relações sociais, a partir da transformação da natureza para fins econômicos, ou seja, sua instância é econômica. A infraestrutura determina a superestrutura no momento crucial de sua produção, já que esta se constitui como seu resultante. Segundo o autor, superestrutura pode ser entendida mediante duas instâncias: a jurídico-política e a ideológica, através do discurso jurídico, político, pedagógico, religioso, artístico, dentre outros. Dessa forma, o discurso produzido na sociedade atende às demandas da configuração sócio-econômica da qual pertencemos. Conforme estamos inseridos no modo de produção capitalista (econômico), (re)produzimos as formas de relações existentes, na sua ideologia, contestando-as ou mantendo-as. A divisão social em classes é um exemplo da manutenção da lógica capitalista.

Para a AD, compreender a analogia entre Base Econômica e Superestrutura é relevante, justamente porque essa relação vai demonstrar o processo complexo da produção do discurso no seio das relações capitalistas. O discurso se torna material, a partir da criação das forças produtivas, que se constituirão nas relações entre as pessoas, pois são as contradições da vida material que servem de subsídio para entender as relações de produção no discurso. Pois, de acordo com as leituras posteriores que se fazem desta vertente³⁷,

toda e qualquer sociedade constituída de classes se sedimenta pela via das relações conflituosas de exploração/dominação, como relações de força que se manifestam, de forma especial no discurso,

³⁶ Esta é uma visão de língua/linguagem de Bakhtin (1981).

³⁷ A perspectiva marxiana é fundamento de variados estudos, uma vez que explica a materialidade construída pelos homens em sua relação com outros homens e com a natureza. Para a AD, há sempre o diálogo necessário com Marx, para compreender a relação de dominação/dominado nas estruturas de sociedades de classe, como discutem Florencio et.al.

em seus efeitos de sentido sobre a realidade. (FLORENCIO et.al., 2009, p.63)

E ainda, a AD é uma teoria que se caracteriza por certa existência e vem dando lugar a diversas interlocuções teóricas que se mostram em diferentes tendências, na larga produção teórica ramificada para além do território francês.

Assim, diante de tal expansão, muitas teorizações vêm sendo realizadas, o que torna necessário que seja esclarecido, em cada trabalho, a qual AD estamos recorrendo. São posições teóricas que não se confrontam entre si, mas dialogam, porque todas direcionam suas indagações sobre o mesmo objeto estudo, a partir de pontos de vista teóricos, filosóficos, metodológicos, próprios dos vários campos de estudo. No entanto, convém notar, todas estas formulações a que estamos nos referindo são oriundas da AD francesa e diferem em virtude dos pressupostos teóricos a que recorrem.

Mas, qualquer que seja a visão, a AD procura explicar porque o texto produz sentidos e não quais os sentidos contidos no texto.

A teorização de AD que se apoia no materialismo histórico busca em Lukács - filósofo húngaro e pesquisador marxista - as contribuições teóricas sobre ideologia (tema a ser discutido mais adiante), em sua leitura de Marx³⁸. Esse autor ratifica que as relações provenientes das contradições da vida material, mediante o trabalho, são fundantes do ser social. Lukács (1978) acredita que as necessidades reais humanas nascem na vida cotidiana, na relação de troca orgânica entre homem e natureza:

[...] não seremos capazes de captar sua especificidade se não compreendermos que um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico. (op.cit, p.03)

Com isso o ser, apenas orgânico, não se constitui como ser social. A evolução de um ser orgânico para o ser social implica o desenvolvimento de indivíduos altamente complexos, mediante as suas relações com o trabalho – cuja lógica do sistema capitalista proporciona a divisão da sociedade em classes de mando e

³⁸ Essas contribuições se dão na medida em que se teoriza sobre a AD em sua relação com o materialismo histórico.

subordinação. Que, por sua vez, segundo Lessa e Tonet (2008), aumenta a complexidade da reprodução social em contradições que lhe são próprias.

Em Marx, de acordo com Antunes (2004), a base para a compreensão da relação entre trabalho e natureza é a criação/produção do ser social. O ser social, que devido às condições existentes, primeiro na relação de exploração homem natureza e depois na relação homem explorando homem, cria as classes sociais. E nestas, instalam-se ideologias que influenciarão ou até determinarão os discursos produzidos no seio das relações sociais. Cueva (1974), explicando a concepção marxista das classes sociais, infere que no modelo capitalista o trabalho é alienado e, conseqüentemente, produz relações de exploração; e, nesse sentido, sua crítica explica a existência das classes sociais, de acordo com a teoria marxista, ou seja, o modo de produção e a formação social é que irão “inventar” as classes sociais. Para entender classe social é preciso compreender o percurso histórico da sociedade. A História oferece a compreensão sobre as formações sociais escravista, feudal, socialista/comunista e capitalista, nas quais apresentaram/apresentam formas de relações entre os indivíduos. As que escravizam e alienam se baseiam na acumulação do capital; as outras (socialista/comunista), segundo Lessa e Tonet (2008), baseadas no trabalho associado, produzem homens livres e socialmente desenvolvidos.

Recorrendo a Engels em Antunes (2004), em seu texto “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, vemos a relação entre a forma de produção primitiva e propriedade privada. À medida que o homem se apropria da natureza, de forma desordenada e exploratória, ele volta à forma da irracionalidade presente nas sociedades primitivas, mas é dessa relação que o ser humano necessita transformar trabalho material em consciência de um ser que é social. “O homem [...] modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a (op.cit, p.28). Ou seja, o aperfeiçoamento da natureza favorece a capacidade adaptativa, que por sua vez, desenvolve a consciência humana. “Ao transformar a natureza, o indivíduo também transforma a si próprio e à sociedade” (LESSA e TONET, 2008, p.21). Ela foi se transformando de acordo com as formas de sociedades existentes. A evolução da humanidade produziu as formações sociais e nelas suas próprias relações. Percebemos a reprodução de estruturas que reforçam a relação de dominador e dominado (na lógica capitalista), fazendo acreditar que a divisão de sociedade em classes é eterna e imutável. O resultado foi a formação de uma consciência humana determinada pelos fatores histórico-culturais deste modelo capitalista. Lukács (1978), sobre a concepção de Marx, explica que a materialidade das relações sociais constitui a consciência humana. Nesse sentido, Lessa e Tonet (op.cit., p.95) afirmam que

essa é a razão de o futuro não poder ser previsto pela consciência. [...] como ele (futuro) não está todo contido na situação presente, não há como a consciência determinar *a priori* todos os possíveis desdobramentos dos nossos atos cotidianos.

E ainda explicam que “novas necessidades e possibilidades históricas são continuamente criadas. E as causas e as conseqüências desses processos históricos que conduziram da era primitiva à sociedade contemporânea são puramente causais [...]” (op.cit. p.94-95)³⁹. Em diálogo com outros autores, encontramos: “ou seja, só o ser humano é capaz de pré-estabelecer um fim para seus atos e antever o resultado de sua ação” (CAVALCANTE, 2007, p.41). A esse princípio dá-se o nome de teleologia⁴⁰.

Não se limitando à relação homem/natureza, a linguagem tem como função social dar curso à posição teleológica secundária (relação homem/consciência), com o propósito de induzir a determinadas posições perante a sociedade. É a “língua fazendo sentido” (ORLANDI, 2001, p. 15), a qual tornará possível a mediação do homem com a natureza, favorecendo assim, tanto a transformação do homem, quanto da realidade que o rodeia.

Seguindo Marx e Lukács, Cavalcante (1999, p.1) adota um conceito de linguagem que,

contempla seu papel constitutivo, na interação social e na força ideológica de seus signos, cuja compreensão não pode resultar de um ato passivo, descolado da realidade, uma vez que resulta do trabalho que os sujeitos realizam **com** e sobre a língua, num processo contínuo de apropriação – objetivação. É através desse processo que o indivíduo constrói sua subjetividade e se constitui como sujeito.

³⁹ A causalidade para o materialismo histórico está relacionada à ausência de prévia-ideação, ou seja, ela não se dá num processo teleológico.

⁴⁰ Termo empregado por Lukács (1978) para explicar que só o homem pode pré-estabelecer um fim para seus atos e, assim poderá antevê-los. Existem posições teleológicas primárias e secundárias. Nas primárias, o sujeito é capaz de transformar a natureza através do trabalho direto e imediato sobre ela. Mas quando o homem se utiliza dessa transformação com finalidades sociais, na relação homem-homem, ele assume uma posição teleológica secundária.

Dessa forma, a linguagem é compreendida como um processo dinâmico e concreto das relações entre os diversos sujeitos sociais, em diferentes lugares, refletindo a realidade social, dando sentido ao mundo material e espiritual dos homens e possibilitando a sua comunicação, que não é estagnada, nem tampouco deslocada da realidade histórica dos sujeitos. Para Bakhtin a linguagem está sempre sendo criada, tem uma existência dinâmica, transforma-se continuamente para produzir sentidos para os sujeitos, e desempenha um papel absolutamente importante nesse processo de criação permanente, pois “não há linguagem sem possibilidade de diálogo [...]. Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem” (AMORIM, 2004, p.95). A autora ainda acrescenta que o ser humano é o único ser que passa a vida a construir mensagens a partir de outras mensagens, diferentemente de uma abelha, que apenas reage à mensagem. Tal capacidade é uma atividade estruturante de toda humanidade.

Nesse sentido, a linguagem tem uma natureza dialógica e é dela que o sujeito toma consciência⁴¹ de si mesmo, dependendo, necessariamente, do outro. “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social*⁴² próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constrói suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN, 1981, p.112). Sendo assim, o autor acrescenta, ainda, que

a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social [...]. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social a qual ela se submete adquire maior complexidade, graças a exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. Tudo isso lança uma nova luz sobre o problema da consciência e da ideologia. Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção (op.cit., p.117-118).

Por isso, Bakhtin (op.cit) concebia a ideologia e a linguagem como realidades interligadas. Para o autor a linguagem é repleta de signos, que existem não como parte da realidade, mas refletindo e refratando-a. Em alguns

⁴¹ Para Bakhtin (1891, p.34) “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente (sic), somente no processo de interação social”.

⁴² Grifo do autor.

momentos distorcendo-a ou sendo-lhe fiel. Sendo, portanto, “sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) O domínio de ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes” (p.32).

Não podemos prosseguir aqui sem fazer uma interlocução de tudo que foi tratado com a questão da ideologia, no sentido de entender o motivo da imposição dos opressores e da resistência, ou não, dos oprimidos, seja mediante a linguagem falada, seja escrita ou gestual. É, pois, pela ideologia que o sentido é produzido, em sua formação sócio-histórica, contextualizada pela ideologia.

Nenhum outro conceito é tão complexo quanto o conceito de ideologia, já que muitos autores o entendem de variadas formas, de acordo com concepções controversas e ambíguas. Motivo pelo qual nos prendemos ao conceito de ideologia na perspectiva lukacsiana.

Na perspectiva de Lukács, a ideologia é um fenômeno que surge da prática social dos homens. Uma prática resultante do trabalho como relação de transformação entre homem e natureza, um processo de generalizações⁴³. Ao parafrasear Lessa (2007) temos possibilidade de entender como essa transformação pode ocorrer, pois os indivíduos se transformam, produzem novas necessidades e possibilidades históricas, à medida que transforma a natureza. Portanto, os processos ideológicos são constituídos em meio à construção sócio-histórica – de transformação da natureza e das relações sociais – do homem, mediante a luta de classes. Nessa relação emergida da luta de classes, apesar de fazer escolhas, o sujeito se coloca/é colocado na posição de dominado, ora produzindo formação discursiva da posição do capital, ora da posição do trabalho. Para alguns estudiosos, o resultado disto é a alienação que transforma o sujeito livre em indivíduo subjugado à classe dominante, e, que “é justamente esse processo social, histórico, por meio do

⁴³ Segundo Lessa (2007), a generalização é uma capacidade humana que produz sentidos, promovida pelo ato do trabalho. Ou seja, “ao produzir novos conhecimentos e novas habilidades, a reprodução social se desdobra de tal modo que tais conhecimentos e habilidades não apenas tendam a se generalizar por todos os membros da sociedade, como também se generalizam no sentido que podem ser empregados em situações muito diferentes daquelas em que surgiram” (op.cit., p.12).

qual a humanidade termina por construir obstáculos ao seu próprio desenvolvimento” (LESSA e TONET, 2008, p.95). No entanto, ao se posicionar, conscientemente, ou não, o sujeito está fazendo escolhas que refletem sua condição, de sujeito sócio-histórico, desejoso por sua emancipação. Assim, pode-se perceber que para AD não há discurso sem sujeito, sem história e, conseqüentemente, sem ideologia, o que torna imprescindível essa nossa reflexão sobre questões importantes do materialismo histórico, para que possamos compreender a AD.

2. Análise do Discurso: conceitos e definições

A AD, pensada por Michel Pêcheux e Jean Dubois, como uma disciplina de entremeio, vai buscar nas áreas da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise os princípios para embasar seus constructos científicos, seus achados que visam desvelar o que está escondido no jogo das palavras presentes nos vários discursos existentes. Ele concentra seus estudos no discurso, depois que elabora uma crítica à Linguística Formalista-logicista, já que esta não se preocupa com a fala e com o sujeito histórico e cultural, mas com a estrutura do texto e da língua.

Pêcheux realiza, pois, uma interlocução com essas três áreas. Para Orlandi (2007, p.20),

se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística e Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialidade relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

No diálogo com as três áreas de conhecimento a AD constrói sua própria teoria. Para Pêcheux (1990, p.8),

a Análise do Discurso – quer se a considere como um dispositivo de análise ou como uma instauração de novos gestos de leitura – se apresenta com efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre

sua teoria e sua prática de análise. E isto compreendendo-se o entremeio seja no campo das disciplinas, no da desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o lingüístico, que constitui a materialidade específica do discurso.

É oportuno lembrar que a formulação da teoria da AD, por Pêcheux, se dá baseada nas concepções que compreendem o discurso, mediante sua produção sócio-histórica.

O desvelamento do discurso se dá a partir da verificação das condições de produção que apontam para como esse discurso é produzido. Em outras palavras, podemos recorrer às dimensões histórico-culturais para fazer aparecer o real sentido impregnado no discurso, seja político, religioso, leigo ou pedagógico. Podemos ainda afirmar que as lutas de classes se mostram nos discursos, uma vez que estes são produzidos no seio das relações sociais, estabelecidas no decorrer de suas constituições/necessidades.

Para tanto, voltamos a ideia de Lukács, em que a ideologia é um fenômeno que surge da prática social dos homens, em suas relações sociais, nesse caso, para refletir sobre a questão da ideologia, que está presente, faz-se necessário afirmar, na cotidianidade humana. Conseqüentemente, é na práxis humana que emerge a ideologia, refletida no discurso, seja individual ou coletivo, oficial ou civil, religioso, político ou leigo, etc. Segundo Pechêux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

Sendo o discurso o objeto de estudo da AD, é entendido, conforme Cavalcante (2007, p.21),

enquanto práxis, produzido socialmente, em um determinado tempo histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência, [...] carrega o histórico e o ideológico dessas relações.

Nesse ponto, podemos inferir que não há discurso neutro ou inocente, pois, na concepção de Bakhtin (1981, p. 86), todo discurso “é constituído na sua tessitura, por milhões de fios ideológicos”, visto que, “ao produzi-lo o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa.” (CAVALCANTE, 2005, p. 21).

Assim, esse lugar social ocupado pelos professores que lidam com crianças e adolescentes, vítimas da violência intrafamiliar, configura uma posição histórico-ideológica que determina seu discurso, nas duas direções: reproduzir, ou buscar enfrentamento pela prevenção e minimização das consequências, ou seja, o educador pode assumir a posição do capital (mantenedor da relação dominador-dominado) ou do trabalho (posição crítica frente às relações de dominação). Nesse sentido, Lukács (1978, p.6) afirma que

toda práxis social, se considerarmos o trabalho como seu modelo, contém em si esse caráter contraditório. Por um lado, a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras.

Ao se situar no mundo, o sujeito “busca respostas, a partir de seu lugar social, assumindo posições ideológicas [...]” (FLORENCIO et.al., 2009, p. 69), que se dão no meio social, a partir das lutas de classes, nas formações sociais, das quais decorrem as formações ideológicas. Pois, “são representadas pela via de práticas sociais concretas, no interior das classes em conflito, dando lugar a discursos que põem à mostra as posições em que os sujeitos se colocam/são colocados” (op.cit., p.69). O discurso, dessa forma, materializa essas formações ideológicas, a partir da imbricação de formações discursivas. Essa ideia pode ser confirmada, pois

a circularidade de discursos na sociedade propicia, pois, a manutenção ou alteração de regras sociais determinadoras da relação de dominação, que somente podem ser detectadas no empreendimento da descoberta de sentidos silenciados ou obscurecidos no dizer. (op.cit., p.64)

Desse modo, a posição em que o sujeito se coloca/é colocado – na posição do capital ou na do trabalho⁴⁴ – e a partir da qual se expressa, caracteriza na AD, o conceito de Formação Ideológica. Segundo Cavalcante (2007, p.21),

⁴⁴ Lessa e Tonet (2008) afirmam que o conflito entre essas duas posições é uma essência da sociedade capitalista, haja vista que a vida cotidiana é marcada pela disputa e não pela cooperação entre os indivíduos.

as formações ideológicas são, pois, expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põe em jogo práticas associadas às relações de classe e constituem matrizes comuns a um conjunto de discursos que expressam posições assumidas pelos sujeitos, em diferentes práticas sociais concretas. Cada formação ideológica contém, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas (FD).

De acordo com a supracitada autora, as FDs são lugares de dizer, domínios de saber, matrizes de sentido em que as Formações Ideológicas (FIs) atuam. É, pois “no discurso que as formações ideológicas se materializam”, pois “dão sustentação ao dizer, produzindo sentidos que discursivamente procuram camuflar conflitos [...]” (FLORENCIO et.al., 2009, p.70). O sujeito, portanto, pode assumir vários dizeres para expressar sua posição, em que estará recorrendo a discursos outros produzidos em determinadas condições de produção, mantidos ou modificados por discursos outros. “Os sentidos se produzem, pois, nas formações discursivas representativas das formações ideológicas” (op.cit, p.71). Podemos dizer que

[...] as formações discursivas são concebidas como provenientes de uma formação ideológica que lhes dá suporte, como lugar de articulação entre língua e discurso. Cada formação ideológica traz em si, como um de seus elementos de composição, uma ou várias formações discursivas, como um lugar em que as formações ideológicas realizam um trabalho de estabelecimento de sentidos [...]. (op.cit., p.73-74)

As FDs, desse modo, evidenciam-se no conflito entre os diferentes discursos; produzidas a partir da posição do trabalho e/ou do capital (FIs), provocadas por suas contradições que lhe são inerentes. “Assim, a formação discursiva assume caráter plural, com fronteiras tênues e instáveis, sempre passíveis de deslocamentos [...]” (op.cit., p.74).

Nessa direção, o discurso é produzido, portanto, sob a perspectiva de uma determinada formação ideológica. No entender de Silva Sobrinho (2009, p.152) “o discurso resulta das práticas dos homens em determinada sociedade e, dialeticamente, é trabalho sobre elas. [...] a determinação do discurso está no real sócio-histórico”. Portanto, as Formações Ideológicas possuem um caráter regional, ou seja, são determinadas pela realidade sócio-histórica de cada sujeito.

Assim sendo, estão em constante movimento de re-configuração, aproximando ou distanciando sentidos que podem/devem ser veiculados em uma conjuntura, para manutenção de sua ordem ou para sua ruptura, no sentido do discurso produzido.

A ideologia, na sociedade capitalista se orienta conforme os interesses da classe dominante, produzindo discursos que poderão afetar a classe dominada, em diferentes efeitos de sentido. Desse modo, em alguns casos, a classe dominada reproduz o discurso ideológico da dominação/poder submetendo a criança/adolescente às mesmas relações de poder impostas aos adultos.

Assim, conforme Cavalcante (2007, p. 41), “o funcionamento da ideologia se dá, pois, nas relações sociais de produção e abrange as determinações de classe (na sociedade capitalista) [...], uma vez que a cultura é a condição dada para consolidação e desenvolvimento da ideologia”.

É oportuno lembrar que cada formação ideológica será composta por uma, ou várias formações discursivas, que Pêcheux (1975) conceitua como aquilo que pode e deve ser dito, numa dada conjuntura. E, também, de acordo com a posição imaginária de quem fala e para quem fala, visto que, conforme Orlandi (2001, p.86) “as situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira. Também não se pode entender o que se quer, de qualquer maneira em qualquer situação”.

Concordando com Orlandi, afirmamos, que o jogo ideológico e discursivo, presente no discurso, parte do que o sujeito pode e deve dizer, a fim de alcançar o sentido necessário, no que se quer comunicar ao outro. Por outro lado, ao relacionarmos o discurso com a realidade social, as intenções do sujeito tomam rumos imprevisíveis e diferentes, pois possibilitam olhares que podem, tanto desvelar os reais limites e possibilidades desse discurso, como realizar a assimilação do explícito, sem um aprofundamento das problemáticas envolvidas no discurso.

Mas, somente podemos entender as Formações Discursivas e as Formações Ideológicas, se as situarmos a partir das Condições de Produção. Essa tríade é básica para entendermos o caminho da análise de um discurso.

Em acordo com tais concepções Melo (2007, p. 90), seguindo Pêcheux considera que “a linguagem como discurso não serve apenas como instrumento de comunicação; ela é um modo de produção social, é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia”. Dessa forma, ainda, segundo Pêcheux, o estudo da linguagem não pode estar desvinculado de suas condições de produção, como categoria primeira para suporte da análise de qualquer discurso.

2. Dialogando com algumas categorias

A importância da noção de condições de produção, acima referida, vem ratificada em Florencio et.al. quando diz que,

[...] para que possamos entender como esta categoria – Condições de Produção – é fundamental na análise de um discurso, precisamos concebê-la em seus dois sentidos: amplo e estrito. O primeiro, expressa as relações de produção, com sua carga sócio-histórico-ideológica. O segundo, diz respeito às condições imediatas que engendram a sua formulação. (2009, p.65)

Observamos, então, que para o entendimento dos efeitos de sentido produzidos no funcionamento discursivo será necessário “superar as circunstâncias imediatas de produção do enunciado e avançar na direção da compreensão do contexto sócio-histórico no qual o discurso é produzido.” (MELO, 2007. p. 91). Caso contrário, poderemos incorrer no erro de não aprofundar a análise, reduzindo o sujeito ao imediatismo a que muitas perspectivas científico-metodológicas o submetem, além de desconsiderar o complexo processo teórico que desenvolvemos até aqui. Florencio et al. (2009, p.96) afirmam que “para isso é necessário buscar subsídios históricos, buscar pesquisas que fundamentem e contribuam para a compreensão do discurso”. Isso não quer dizer que as Condições de Produções imediatas não façam parte ou que sejam irrelevantes para analisar o discurso. Queremos dizer que é necessário realizar a análise a partir da condição ampla e também da estrita.

Orlandi (1999) afirma que a condição ampla é o contexto que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma da sociedade, de suas instituições, leis ou normas. A Condição de Produção estrita se apresenta nas circunstâncias da enunciação do discurso.

Recorrendo às Condições de Produção amplas levamos em consideração a Memória Discursiva (MD), como “o lugar anterior, onde estão os já ditos, prontos a serem convocados, [...] não como uma repetição, mas como ressignificação” (FLORENCIO et.al., p.79). Apesar de o sujeito crer que seu discurso seja novo, há uma “nova significação”⁴⁵ de outros discursos, visto que

sentidos historicamente sedimentados vêm à superfície pela via do esquecimento, pelo não dito que, embora funcionem pela interdição, propiciam a produção de novos sentidos, num misto de memória e esquecimento, pelo movimento de idas e vindas entre as diferentes formações discursivas. (op.cit, p.79)

A Memória Discursiva é para a AD a memória do saber discursivo, ou seja, como Cavalcante (2007) afirma, ela permite ao enunciador produzir discursos com elementos pré-construídos, trazidos de outros discursos. A memória discursiva é instável e sempre surge para reconfigurar e dialogar com discursos outros ressignificados – o interdiscurso, “como o que é falado antes, em outro lugar e como o que possibilita dizeres outros, convocados na história, ideologicamente marcados, que vão afetar os discursos produzidos pelo sujeito [...]” (FLORENCIO et. al., 2009, p.76). Pois, é a Memória Discursiva que propicia e dá sustentação ao interdiscurso.

A memória, nessa perspectiva, não deve ser pensada como uma capacidade inata, determinada biologicamente, localizada num local específico do cérebro, nem tampouco, no sentido compreendido pela psicologia tradicional, a memória individual. A memória de que estamos falando trata-se, para a AD, da memória histórica, como

⁴⁵ Na AD, as novas significações são compreendidas a partir do que Pêcheux denominou de esquecimento. Uma vez produzido pelo movimento de idas e vindas de outros discursos, enunciados em outros momentos, por diversos sujeitos, o discurso fará sentido, mediante o não-dito, o esquecimento. Pêcheux (1988) divide o esquecimento em nº 1 e nº 2 e, assim os define. O primeiro é caracterizado pelo “sistema inconsciente [...], que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina.” (op.cit., p.173) Já o esquecimento nº 2 é aquele que o sujeito-falante seleciona no interior da formação discursiva, ou seja, um enunciado e não outro que se quer dizer.

espaço de recorrência das formulações, no entanto, essa memória é lacunar, com falhas, por isso, indissociável do esquecimento. Para Courtine (*apud* INDURSKY e FERREIRA, 1999, p. 18-19) “ressoa no domínio de memória somente uma voz⁴⁶ sem nome⁴⁷”. Assim, em Achard (1999, p.25) vamos encontrar que memória discursiva “[...] é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...]” (op.cit., p.56). O que significa dizer que a memória discursiva depende de acontecimentos, de regularizações, os quais permitem o aparecimento de “pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos” (op.cit., p.52).

Como uma ressignificação de discursos outros, já produzidos em momentos outros, a memória discursiva sedimenta sentidos, pela via do interdiscurso, compreendido, assim, como uma produção dinâmica e constante de sentidos convocados através da memória discursiva. E ainda, podendo ser pensado como “espaço de confrontos ideológicos das relações de dominação/subordinação” (FLORENCIO et.al., 2009, p.76). Para Mittman (1999, p.272- 273), o interdiscurso é, pois, o conjunto de pré-construído e articulações. O primeiro é “uma construção anterior, exterior e independente, por oposição ao que é construído na enunciação”. E o segundo é caracterizado como “articulação de enunciados do interdiscurso que atravessam o discurso, sob a forma de discurso transversos”.

Orlandi (1999) entende o interdiscurso como o dizer formulado em outro momento que produz um sentido num dado discurso, por isso “o dizer não é propriedade particular. [...] O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras.” (op.cit., p.32). Ou seja, o que dizemos hoje são formulações feitas e já esquecidas para dizer de outra forma, em outro discurso. O interdiscurso, portanto, “manifesta-se no intradiscurso” (MITTMAN, op.cit., p.273), ou seja, é o discurso que todos sabem e podem ver. Orlandi, na mesma obra, recorre a Courtine (1984) para explicar o inter e intradiscurso:

[...] o que estamos chamando de interdiscurso – representada como eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo

⁴⁶ Grifo do autor.

⁴⁷ A voz sem nome é considerada por Courtine como decorrência de pré-construído e do interdiscurso.

naquele momento dado, em condições dadas. (ORLANDI, 1999, p.32-33)

Contudo, não devemos entender, memória discursiva e interdiscurso, como sinônimos, uma vez que a primeira permite que outros discursos apareçam e, o interdiscurso é o movimento que possibilita o diálogo entre discursos; “o que é falado antes possibilita dizeres outros, convocados na história ideologicamente marcados, que vão afetar os discursos produzidos pelo sujeito, em dada condição de produção” (FLORENCIO et.al., op.cit., p.76).

Diante disso, necessitamos compreender como essas formulações feitas e já esquecidas re-aparecem nos discursos produzidos no momento da enunciação do sujeito-falante. Quando o sujeito fala, ele recorre a uma memória discursiva para proferir o seu discurso, mas ele não pode ou não deve dizer tudo. Os sentidos produzidos dependerão do jogo de palavras elaborado pelo sujeito-falante. Orlandi (1993) nos explica que, para produzir sentido, o sujeito se utiliza do silêncio. Mas não é um silêncio constituído pela falta, ausência de palavras e, sim o que significa o discurso. Essa linguagem assim constituída, uma vez enunciada, irá produzir sentidos variados, portanto,

[...] o silêncio é fundante. Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um continuum significante. O real da significação é o silêncio. E como o nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso. (op.cit., p.31)

O sentido só poderá ser compreendido pelo analista à medida que este possa fazer o movimento que o próprio discurso faz, ao trazer à tona a relação entre a fala e o silêncio, através do que a autora chama de pistas ou traços, pois o silêncio significa. (op.cit. p.44). Portanto,

compreender o silêncio não é, pois, atribuir-lhe um sentido metafórico em sua relação ao dizer (“traduzir” o silêncio em palavras) mas conhecer os processos de significação que ele põe em jogo. Conhecer os seus modos de significar. (op.cit., p.52)

Segundo Florencio et.al. (2009, p.81)

Ao falar, o sujeito tem necessariamente uma relação com o silêncio, pois não se pode dizer tudo; se assim o fizesse, estaria incorrendo, no excesso do dizer, na ausência de sentido. Desse modo, o silêncio é fundamento para que o sujeito produza sentido e o reinstaure em cada dizer.

Nesse processo da significação das palavras estão o Implícito e o Silenciamento e, ambos nos ajudam a desvelar o dito e o não-dito nos discursos. Nesse caso, há no texto o implícito, o qual Orlandi (op.cit.) acredita ser um subproduto do trabalho do silêncio. Ele não se encontra de forma clara no texto, mas seu dizer está subjacente ao dito; depende da interpretação do interlocutor. Recorrendo a Ducrot (1972), a autora (op.cit.) explica que o implícito

é uma forma de “domesticação” da noção do não-dito pela semântica. [...] Esta domesticação se faz pela exclusão da dimensão discursiva e pela recusa da opacidade do não-dito. Segundo Ducrot (idem), há modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito (...). Ora, se tem freqüentemente necessidade de dizer certas coisas e ao mesmo tempo de poder fazer como se não as tivéssemos dito, de dizê-las mas de modo tal que se possa recusar a sua responsabilidade. (Orlandi, op.cit., p.67-68)

Já o Silenciamento não depende do dito para fazer sentido, “é um apagar, um silenciar de outros sentidos discursivos indesejados, que poderiam entrar em conflito direto com o dito.” (MOREIRA, 2005, p. 137). Nas palavras de Orlandi (op.cit., p.75) o silenciamento aparece na “relação dito/não-dito e pode ser contextualizado sócio-historicamente, em particular em relação ao que chamamos o ‘poder-dizer’”.

Sendo o objeto de estudo deste trabalho a prática discursiva do docente, buscamos entender, através de suas posições ideológicas, constituídas ao longo de sua caminhada pessoal e formação profissional, o discurso, em seu silenciamento diante da criança e do adolescente que sofre violência intrafamiliar. Ou seja, o sujeito, pela via do discurso, revela o lugar social de onde fala. É oportuno dizer que, Orlandi (1993, p. 75-76), em seu estudo sobre o silêncio/silenciamento, nos esclarece a política do silêncio

“como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ região de sentidos.

Recorrendo à AD, analisaremos, neste trabalho os sentidos produzidos nas ações dos docentes, como resultantes de um processo histórico-cultural que nasce da interação entre as pessoas, num determinado contexto histórico. Buscamos, então, nessa pesquisa, entender o discurso como práxis, que sedimenta posições ideológicas de submissão ou transformação de situações de degradação da condição humana. É a partir da busca de desvelamentos de sentidos, nos discursos dos docentes que lidam com crianças e adolescentes, que buscaremos percorrer um caminho que possa alertar a escola e a sociedade sobre as reais consequências em sua formação. Os professores, inseridos, numa sociedade neo-liberal, que se dissemina o individualismo e as relações de poder parecem sentirem-se impotentes para enfrentar situações que os colocarão em posições de risco, pela implicação nas relações sociais. Isto será analisado nos discursos que apresentaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

O Papel da Escola diante da Violência Intrafamiliar

1. A escola e sua relação com a violência intrafamiliar

Sabemos que a violência é um fenômeno social que tomou alarmantes proporções em variados âmbitos de convivência em sociedade, cujos fatores são multicausais. Contudo, o âmbito familiar é uma, dentre várias instâncias específicas de sua ocorrência, que vem causando grande preocupação em estudiosos e pesquisadores dos diversos campos do conhecimento. Verifica-se, então, o aumento de pesquisas sobre a problemática. No entanto, consideramos que, enquanto não tratarmos o assunto, com maior profundidade, não encontraremos possibilidades de enfrentamento efetivo da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Por isso, consideramos a escola um *locus* privilegiado para a busca de caminhos capazes de contribuir no combate à violência.

Nesse sentido, analisar o papel da escola, nesse processo, se faz extremamente necessário para viabilizarmos possíveis formas de enfrentamento, uma vez que a entendemos como um espaço socialmente constituído para promover a emancipação do sujeito que dela faz parte. Esse espaço não abrange, simplesmente, seus alunos e suas famílias, mas envolve toda a sociedade. A escola, no sec. XXI, é uma instituição social privilegiada como partícipe na formação dos sujeitos na busca de garantir a socialização humana. Ao discutir escola e cidadania, Valle (2000) compreende que a escola tem uma tarefa muito mais ampla do que se espera; ela deve favorecer a construção do sentido de cidadania, direcionada à noção de emancipação e transformação social, mediante a recriação dos meios e procedimentos pedagógicos que permitam concretizar tal objetivo.

No entanto, o que se vem observando é que, nesse sentido, o trabalho vem-se efetivando na direção contrária, pela omissão que se verifica no que se refere às questões de cunho social, como se não trabalhasse com sujeitos inseridos numa determinada formação social.

A escola se constitui, no atual contexto, como um dos lugares privilegiados para, além da detecção da ocorrência da violência, favorecer a sua prevenção. Um de seus objetivos como sendo a busca pela transformação social, que deve favorecer a equidade social, pretende oferecer ao sujeito a liberdade pela via do conhecimento. Pois, “o homem se constrói como indivíduo se socializando. E se constrói como cidadão, numa democracia, aprendendo a renunciar à força bruta, ao egocentrismo, em nome do diálogo, da construção comum, da aceitação do outro” (VALLE, 2000, p.30). Em Valle encontramos que

é por isso que é grande a tarefa da Escola: pois cabe-lhe garantir o acesso, a socialização de cada criança naquilo que é considerado socialmente como “participável”, naquilo a que todos devem ser iniciados, de forma a que se possa falar que há algo de comum entre cada um dos cidadãos, que não inibe, não desfaz, não exclui o desenvolvimento das singularidades, mas dele se alimenta (op.cit., p.31)

Tal concepção de educação é para Paulo Freire uma educação utópica⁴⁸, não no sentido de que nunca se realizará, mas no sentido de que a escola se apresenta como uma instituição capaz de oferecer os subsídios para que a sociedade possa se indignar e denunciar a injustiça que ela própria produz em meio à contradição característica de uma sociedade de classes.

Partimos de uma discussão crítica sobre o papel da escola na sociedade, e não de sua posição real, pois acreditamos que sua ação cotidiana tem produzido uma série contínua de ações propulsoras de exclusão social, de violências (re)produzidas, quando ela assume, de forma consciente ou inconsciente, a posição de reprodução de ideologias capitalistas.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005, p.15).

Nessa posição, a escola mantém a lógica das relações violentas, característica de uma sociedade de classes, através de suas ações pedagógicas, de sua metodologia de ensino, da relação professor-aluno estabelecida no âmbito das relações interpessoais, em sala de aula. Esta responsabilidade acaba por recair

⁴⁸ Educação utópica é discutida por Sanches Teixeira (2000) baseando-se em Paulo Freire através da concepção de que a utopia faz parte da prática educativa. Sem ela (utopia) não existe educação, não existe escola.

sobre o professor, pois se espera que do ato educativo produzam-se instrumentos de democratização do saber, necessários à emancipação do aluno que ainda se encontra numa posição de dominação às determinações de uma sociedade pautada em relações de poder. Uma vez se mantendo nessa posição, escola e professores refletem uma prática também violenta. Portanto,

o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p.65)

A educação que traz a emancipação social não é de qualquer tipo, ela deve ser aquela que desconstrói as verdades pré-estabelecidas, que reflete e critica as condições sócio-culturais e políticas de existência. Para isso, Tonet (2005) explica que se devem compreender os limites e as possibilidades dentro de um mecanismo social que conduz a educação. Assim, guiando-se pelas suas possibilidades “a educação cidadã, através de uma prática dialógica, precisa atuar para o rompimento desse ciclo de violência” (RIBEIRO e MARTINS, 2006, p.78)

A formação do professor surge, nesse contexto educacional, como mais uma possibilidade de enfrentamento da violência intrafamiliar, já que a cultura da violência no âmbito doméstico pode ser repensada, sob o olhar do educador crítico que recebeu uma formação ampla e satisfatória para o desenvolvimento de uma atuação também ampla.

Essa concepção teórica destaca a importância do trabalho educativo como promotor de mudanças de comportamento dos adultos em relação às crianças, dentro e fora dos lares. Espera-se dos adultos a construção de uma nova ética humanitária, baseada no respeito às diferenças individuais e à liberdade de expressão de todo o ser humano, principalmente das crianças e adolescentes que se encontram em formação (RIBEIRO e MARTINS, p.78).

A escola, representada pelo professor em sala de aula, na relação com o aluno, também tem um papel importante na busca pela não-violência. Ao professor fica destinada a relação de maior proximidade que favorece o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Portanto, é o professor que está mais perto do aluno, essa posição oferece maior possibilidade de conhecê-lo e perceber a criança/adolescente como uma pessoa completa e não apenas como um ser cognoscente.

Compreender o aluno como uma pessoa completa faz do professor um profissional competente e preocupado com o desenvolvimento global de seu aluno. Dessa forma, além de mediar o desenvolvimento intelectual e até físico, o professor também deverá considerar o aspecto emocional que envolve o processo ensino-aprendizagem.

A relação professor-aluno deve ser envolvida por uma atmosfera de respeito e consideração pelo outro, permeada pela afetividade. Ferreira (2006, p.101) acredita que “o trabalho do professor tem muitas peculiaridades, uma delas é a relação de afetividade. [...] No processo educativo, a afetividade é fundamental, assim como o é para toda atividade e formação do ser humano”. Sendo assim, as atividades pedagógicas, como produção de textos, desenhos, dentre outras podem expressar medos, angústias e tensões que contribuem para identificação de situações de vitimização. Pois, “é no contexto escolar que se manifestam os problemas oriundos de uma situação punitiva [...]” (RIBEIRO e MARTINS, 2006, p.98)

Diante da complexidade dessa relação, professor e alunos poderão desenvolver possibilidades de crescimento e transformação que não envolvem apenas o melhoramento da atividade intelectual, mas essa relação modifica o ser humano como um todo. A emancipação desses sujeitos está relacionada a esse movimento dinâmico e reflexivo que é a relação professor-aluno.

Ribeiro e Martins (op.cit.) realizaram pesquisa em Curitiba/PR sobre a violência doméstica contra crianças e adolescentes, através da fala do educador em escolas do Estado sobre o assunto – Ações desenvolvidas pela escola no momento da ocorrência da violência. Nela, verificaram que “os educadores não possuem a prática de notificar às autoridades os casos de violência” (p.86). Sendo que os fatores impeditivos giram em torno da descrença nas possíveis soluções, não quererem se envolver em assuntos familiares, pois faz parte da cultura. Além da inexistência de um trabalho de prevenção, tanto com os docentes (para conhecerem mais sobre o assunto), quanto com os familiares (para evitarem mais ações violentas ou para saberem lidar com tais situações). “O tema violência [...] não está inserido na proposta de trabalho das escolas. Em nenhum projeto pedagógico analisado constatamos a existência de subprojetos que objetivassem a prevenção/atendimento [...]” (RIBEIRO e MARTINS, 2006, p.86).

Quando nos reportamos às escolas, percebemos que a representação, que os interlocutores possuem das famílias, apesar de tudo, continua o princípio de ser a família tida como “útero social” que acolhe a vida de seres indefesos, protegendo-os e suprimindo as suas necessidades básicas. [...] Devemos realçar que a formação dos educadores – inicial e contínua, não contempla essas questões específicas como a violência doméstica, os aparatos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Portanto,

em função disso os educadores nem sempre têm condições para resolver esses problemas na escola (op.cit., p.97).

A escola precisa assumir seu papel. A emancipação da sociedade está imbricada à mudança de concepção, que é mudar o enfoque punitivo para o preventivo ou pedagógico, uma vez que estamos tratando sobre questões de vítimas e agressores que fazem parte da mesma família, e que mantêm relações de laços afetivos saudáveis ou não. O investimento, por parte dos órgãos competentes, no enfoque preventivo, através da educação é uma saída parcial para o problema da violência intrafamiliar. “É preciso trabalhar com concepções que proponham modelos educativos coerentes com a atual legislação e teorias pedagógicas” (op.cit.,p.99). E ainda:

É importante levar as discussões sobre a violência para dentro da escola, onde os educadores se deparam constantemente com situações como as expostas, para que eles considerem a realidade de vida das crianças e possam orientar os pais ou responsáveis, caso isso se torne necessário (p.99).

Verificamos que o professor, no século XXI, é um sujeito constituído de acordo com as demandas sociais e históricas que foram se consolidando no decorrer de sua História. Ao mesmo tempo em que a este profissional é exigida uma prática emancipatória, percebemos que ele se encontra num emaranhado de fatores que o impedem de atuar, mesmo tendo diretrizes norteadoras para regulamentar o seu fazer, ou sendo regido por leis próprias de sua profissão e ainda tendo conhecimento da existência do ECA/1990. No entanto, esses profissionais se sentem sozinhos e desamparados, por isso não tomam iniciativas promotoras de mudanças. As pesquisadoras (RIBEIRO e MARTINS, 2006) perceberam que eles “se sentem sozinhos e a todo tempo cobram soluções, querendo receitas prontas para acabar com o problema, mas não se colocam como aliados, por medo, insegurança ou mesmo indiferença” (p.100).

No Estado de Alagoas, a educação é regida pelo PEE (Plano de Educação do Estado – AL), mas apesar de pontual e objetivo o regimento não atinge a realidade cotidiana de educadores nas várias escolas do Estado. Contudo, a eles não são oferecidas as condições necessárias para seguirem os parâmetros legais, a exemplo da ausência de um adequado serviço de rede, entre os diversos serviços que o Estado deve oferecer para proteger as vítimas ou até mesmo ao professor/escola

quando faz a denúncia de uma família agressora para o Conselho Tutelar e/ou Delegacia Especializada.

Ao discutir a questão da estrutura curricular, Moreira e Candau (2007) acreditam que, mesmo com a contribuição de algumas iniciativas particulares de algumas escolas, ainda não se chegou onde se deve chegar com relação ao debate institucional sobre a questão das minorias étnicas e raciais marginalizadas e de homens e mulheres das camadas populares, ou seja, temas de ordem social, cultural e econômica. E sequer chegou a priorizar uma educação que atenda aos interesses dos menos favorecidos, que busque a participação social de todos.

2. A Pesquisa

Para realizar esse estudo, percorremos um caminho difícil, mas satisfatório, uma vez que alcançamos o objetivo de realizar o estudo. A dificuldade se deu no sentido de encontrar estatísticas da violência no Estado e por ser uma temática envolvida por fatores como recusa por medo de falar sobre o assunto ou até mesmo indiferença. À medida que precisávamos justificar a escolha da instituição escolar para realização da pesquisa, escolhemos buscar na Secretaria de Defesa Social do Estado, as estatísticas da violência intrafamiliar por bairro, para, dessa forma, chegar às escolas. Contudo, deparamo-nos com a falta desse dado no próprio órgão, cujo eficaz combate à violência também depende, se não completa, mas da mínima notificação dos casos ocorridos no Estado. Encontramos informações gerais sobre a violência urbana. A importância do registro de dados nesta Secretaria se estabelece no momento em que são esses a subsidiarem a formulação de políticas públicas para o enfrentamento da violência.

Então, recorremos à Secretaria de Educação do Estado, decidindo por verificar a existência desse fenômeno em duas escolas, independentemente do dado estatístico.

Levando-se em consideração a discussão teórica sobre a multicausalidade da violência, objetivávamos buscar os discursos em escolas variadas, públicas e privadas. No entanto, não tivemos acesso a nenhuma escola privada, uma vez que a exposição de casos comprometeria a imagem da instituição. Dessa forma, recorremos a uma escola da rede estadual e a outra da rede municipal, em Maceió.

Para que pudéssemos identificar escolas onde houvesse crianças vitimadas pela violência intrafamiliar, procuramos a Secretaria da Defesa Social e de Direitos Humanos,

através do CAV/Crime/AL, para colher informações sobre escolas localizadas em bairros onde se tivesse notícia de crianças (alunos) afetados pela violência intrafamiliar. Após conseguir esses dados, nossa escolha recaiu em duas escolas: uma localizada num bairro de periferia, na cidade de Maceió e outra em bairro nobre, mas que recebe crianças e adolescentes de classes sociais menos favorecidas⁴⁹, no intuito de ampliar a nossa análise, conforme discutimos nesse texto, a violência intrafamiliar está presente nas várias classes sociais, não escolhe etnia ou credo.

Inicialmente, os/as responsáveis legais pelas instituições assinaram um documento para nos dar acesso à escola. Em seguida, recolhemos as assinaturas e consentimentos livres e esclarecidos (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde) dos/as professores/as que decidiram participar da pesquisa.

Apesar de ter sido bem recebida pelos/as entrevistados/as, percebemos muitas resistências ao falar sobre o assunto, uma vez que alguns se reconhecem como alheios a essa temática e outros demonstraram não ter respaldo da instituição para dialogar de forma mais ampla, com objetivos mais efetivos de enfrentamento.

Foram feitas entrevistas com 10 professores, a respeito da influência da violência intrafamiliar na escola, para professores/as e coordenadoras, uma vez que estas últimas desempenharam a função e continuam considerando-se professoras. Entendemos esse diálogo com os profissionais como uma importante contribuição para a pesquisa, devido ao fato de que coordenadores, no espaço escolar exercem o papel de coordenar e integrar as ações dos professores.

As entrevistas foram semi-estruturadas. Optamos por utilizar o gravador, transcrevendo as entrevistas posteriormente. Foram identificados por letras do alfabeto, independente do local onde trabalham – Escola Municipal e Escola Estadual. O roteiro de entrevistas foi direcionado para questões sobre a definição de violência intrafamiliar contra crianças/adolescentes; como o professor percebe que os/as alunos/as estão sendo vítimas; a ação do professor ao se deparar com situações dessa natureza; e, por fim, o papel da escola frente a essa problemática.

⁴⁹ Embora esteja localizada em bairro considerado nobre, a escola recebe alunos do próprio bairro, cuja classe social continua a ser baixa, pois nele existe uma parte dita nobre e outra pobre, e recebe também alunos de outras localidades periféricas de Maceió. É oportuno afirmar que não estamos relacionando violência à pobreza material. Estamos apontando, de acordo com os índices estatísticos do Estado, que apesar dos números baixos de violência no bairro, não deixam de vivenciar casos de violência intrafamiliar.

Para não haver impedimento de diversas ordens no decorrer das entrevistas, marcamos antecipadamente com os próprios docentes. No entanto, em ambas as escolas realizamos as entrevistas em espaços inóspitos, uma vez que não havia silêncio e o ambiente era inadequado para a realização de entrevista. Situações, ora percebidas ora despercebidas pelos/as entrevistados/as.

Assim, mesmo diante das dificuldades, empreendemos a coleta dos dados, para análise dos discursos dos educadores que foram entrevistados. O *corpus* de nossa pesquisa se constitui de discursos de professores (ocupando cargos de coordenadores/as e professores/as) sobre a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.

Dessa forma, foi constituído o *corpus* da pesquisa. Para efeito de análise, extraímos as Sequências Discursivas (SD) de entrevistas realizadas com os professores das escolas públicas visitadas.

Consideramos o discurso daquele profissional – o professor – no âmbito escolar, que estabelecesse uma relação de maior proximidade com crianças/adolescente, uma vez que se coaduna com o nosso objetivo nessa pesquisa: contribuir para a redução da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, através da análise da prática discursiva docente.

Assim, embora a violência se dê no âmbito familiar, ela pode ter seus desdobramentos em ambientes fora desse meio. A escola que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, tem o papel de protegê-las, não pode se eximir dessa responsabilidade. Algumas marcas, como: reduzida assiduidade, dificuldade de concentração, baixo rendimento e comportamento agressivo, apatia, choro e outros desses sinais precisam ser levados em consideração, constituindo motivo de investigação. Tais pistas podem apontar para a existência de exposição desses sujeitos às diferentes formas de violência intrafamiliar, de modo direto ou, ainda, indireto, quando assistem a atos de violência não praticados contra eles, porque, mesmo indiretos, terão seus efeitos nocivos. Furtado (2001, p.79), ao se referir à saúde emocional no processo educativo, assim se pronuncia:

Acreditamos ser a criança ao nascer portadora de inúmeras possibilidades, de potencial para amar, para ser criativa e espontânea, mas ao mesmo tempo vulnerável e indefesa às investidas agressivas de uma educação repressiva.

Portanto, a escola precisa promover a seus alunos o zelo e o respeito necessários ao seu desenvolvimento saudável (cf. op.cit.). Para tanto, porém, necessário se faz que a escola se interrogue quanto à sua responsabilidade, ao constatar que alguns de seus alunos vivenciam situações de violência intrafamiliar, sendo elas externalizadas de variadas formas, como agressividade ou apatia, por exemplo.

O discurso do professor é, sem dúvida, esclarecedor dos motivos pelos quais ainda verificamos, na prática, a inércia da escola perante esse problema social. Pois, sabe-se que professor convive com o aluno durante uma grande parte de seu cotidiano. Levando isso em consideração, partimos da hipótese de que se verifica a possibilidade de a prática discursiva do professor em sala de aula, na relação professor-aluno, contribuir com a minimização dos índices de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.

Um dos casos relatados, diz respeito a uma adolescente “vendida” por uma avó, para a satisfação sexual de um senhor de certa idade, em troca de dinheiro. A própria criança dizia ser ele seu avô e, quando a escola constatou que isto não era verdade, chamou a avó, recebendo como resposta: “vocês não têm nada com isso, não se metam na nossa vida”. A escola ficou, então, com o discurso da indignação, mas como o agressor é alguém poderoso, “temem represálias” conforme fala da professora que relatou o fato. Assim, silenciam e a situação continua. Como se vê, os sujeitos envolvidos não se dão conta da gravidade. Silenciam, apagam-se responsabilidades.

Desse modo, os profissionais que recebem essas crianças e adolescentes vítimas da violência intrafamiliar, ainda que consigam identificar tal ocorrência, não denunciam ou encaminham o caso a um serviço de proteção à criança e ao adolescente e, pior, não oferecem à criança ou adolescente a devida proteção e segurança.

Para nós, essa é outra forma de violência, quando se ignora o sofrimento desses sujeitos, contribuindo-se, assim, para a reprodução e manutenção de um lugar de submissão a uma trama complexa de relações de poder, condenando-os às pressões sociais e ideológicas que permeiam essas relações.

São as condições de produção de uma sociedade de classes, em que se reproduz, em diferentes instâncias, a dominação das relações de força sobre os que, de alguma forma, assumem posições de dominados. Ou seja, a violência é uma força maior que subjuga, impede falas e ações, silencia questões que se naturalizam e sedimentam as pressões sociais e ideológicas, demarcada nos discursos que dizem “temer represálias”. Isto favorece a reprodução da submissão dos mais fracos aos mais fortes, passando pelo descaso social, pela impunidade, pelo ideal capitalista da individualidade, pois,

se a escola é idealizada como reprodutora de princípios doutrinários que regem um pensamento político-filosófico, torna-se imprescindível que a mesma se adeque à ideologia dominante, primando por uma hegemonia que passa pela construção da realidade simbólica. (FLORENCIO, 2007, 139-140).

Verifica-se, então, que o discurso do temor à represália aponta para um sujeito dividido, clivado, entre reconhecer a indignidade da violência sexual apoiada pela própria avó – no caso a responsável direta pela vítima – e assumir uma atitude de abandono da questão, em virtude do medo de ser atingido, de alguma forma. Embora em posições diferentes, tanto a escola, quanto a avó e a adolescente são sujeitos submetidos ao poder do agressor, por diferentes razões, mas todos afetados pela mesma dominação. Os discursos de poder, socialmente constituídos se tornam inquestionáveis e afetam a identidade dos sujeitos que apagam qualquer possibilidade de enfrentamento do poder que os atos violentos exercem sobre eles.

No entanto, essa identidade, como resulta de processos inconscientes de múltiplas identificações, em contínuo processo de formação, permite escolhas, a partir do processo de objetivação/apropriação das relações sociais.

Ou seja, situações, como a relatada acima, podem ser revertidas, porque os mesmos sujeitos que reproduzem a ideologia da dominação poderão ser sujeitos capazes de realizar mudanças na sociedade que subjuga e destrói identidades por um processo ético de socialização e libertação dos sujeitos envolvidos em condições de extrema violência.

3. O Corpus

As práticas discursivas vêm à tona à medida que seus discursos são elaborados para produzir sentidos. A *práxis* do professor é a materialização de sua formação ideológica, pois, segundo Florencio et. al. (2009, p.69) “põem à mostra as posições em que os sujeitos se colocam/são colocados”.

Assim, o discurso dos professores histórica e politicamente constituído tem em si sentidos silenciados por posições ideológicas, próprias das condições de produção, amplas e estritas que os sustentam.

As condições de produção amplas convocam outros discursos, de um processo histórico que se imiscui e preserva posições ideológicas sedimentadas.

Nessas situações, os sujeitos do discurso interagem na constituição das relações discursivas, trazendo elementos que derivam da história da sociedade e de suas contradições ideológicas, para a produção dos efeitos de sentido que se mostram na materialidade discursiva e se articulam teoricamente com o conceito de formação discursiva. (FLORENCIO, 2007, p.38)

A escola, como uma das instituições de socialização, está inserida num meio social, cujos discursos fazem com que ela reproduza e transmita as características dessa sociedade para as futuras gerações. Nesse sentido, a sociedade de classes interfere e influencia as relações sociais, também estabelecidas na escola. Encontramos, pois, discursos circulantes no meio escolar reforçando a ideia de que o descaso e o abuso de pais contra os filhos são naturais. Reproduzem, pois, as relações de poder características das sociedades de classe. Haja vista os casos de violência na família que refletem, também dentro do espaço escolar, nas suas diversas reações. No entanto, a mesma sociedade que silencia e se omite no que diz respeito às ações efetivas, produz um discurso de indignação, repúdio e condenação, principalmente através do sensacionalismo da mídia.

As escolas participantes desse estudo, dessa forma, também apontam para uma ideologia neoliberal, cujos princípios sustentam uma visão individualista do sujeito, que favorece a omissão e o descaso, em relação aos problemas sociais dos alunos. Sendo assim, ficam comprometidas as necessidades das vítimas, silenciadas, sem que se empreendam ações curativas ou preventivas. Desse modo, a violência, já estabelecida, se consolida.

Tais omissões corroboram para a reprodução e fortalecimento das condições de produção que, historicamente, segrega a sociedade em classes dominantes e dominadas, os primeiros, na situação em questão, representados nos adultos (na sua maioria homens), pois detêm o poder e crianças e adolescentes, na visão desses adultos, devem ser submissas. Essa condição decorre e pode ser compreendida a partir do que Neves (2005) chama de relação dicotômica entre Estado e sociedade civil, visto que o primeiro aparece como o poder maior na disseminação de posição de mando e subserviência. Assim, a classe dominada, atravessada pela formação ideológica do capital, tende a reproduzir as relações conflituosas nas instituições que compõem a sociedade civil, como a família, a escola e outras.

Ratificando o que já foi dito, a violência intrafamiliar embora também ocorra nas famílias da classe dominante, esta última torna difícil o acesso a informações que pudessem ser trazidas para análise neste trabalho, visto que, não apenas a família procura escondê-las, mas a escola que os recebe e detecta não ousa falar sobre o assunto, por razões óbvias: a relação de poder, própria da sociedade de classes. Os pais representam o capital e a escola, o trabalho, ou seja, a família dessa classe esconde suas mazelas e, leva a escola a compartilhar desse apagamento. Silencia-se, pois o que “não pode, não deve ser dito”, para não comprometer a posição social dos possíveis agressores. Há um sentimento de vergonha. Assim, não se resolve, mas se esconde.

Nesse sentido, a escola – pública ou privada – tem cumprido com o seu papel histórico e político. Como afirma Frigotto (2006), ela está preocupada em formar profissionais para assumir os postos de trabalho e para continuar alimentando a mesma lógica das sociedades de classe, visando à sua manutenção, cumprindo, assim, o papel próprio desse tipo de sociedade em que está inserida. A omissão e o silenciamento são questões que poderão afetar a FD dominante de uma sociedade neo-liberal.

Dessa forma, podemos inferir que as escolas estão submetidas ao sistema neoliberal, a partir da teorização de Frigotto (op.cit.) sobre a relação trabalho e educação, explicando a lógica dos mecanismos do trabalho no sistema político e econômico capitalista, fundamentando sua reprodução através da educação que submete conhecimento, técnica e tecnologia a serviço do capital. Haja vista que alguns professores consideram que **“a escola existe para aplicar regras, mostrando que existe pra estudar”** (trecho retirado do discurso de uma professora de uma escola participante da pesquisa, que será analisado adiante).

Cavalcante (2007, p.38) baseando-se em Bakhtin (1981), afirma que os sentidos do discurso são determinados, pela situação social mais imediata, que por sua vez, resulta do meio social mais amplo. Além da análise de condições de produção amplas, existem as estritas, também como bases de discursos produzidos na e pela escola. Sendo, então, o sentido estrito das condições de produção, “condições imediatas que engendram a sua formulação” (Florencio et. al. 2009, p.65).

As condições de produção amplas se referem a todo o processo histórico e social pelo qual a escola e seus protagonistas estão submetidos, sendo influenciados a ponto de que os determinantes sócio-históricos possam fazer sentido na produção de discursos legitimadores de posições, sejam elas a do capital ou a do trabalho.

Essas considerações decorrem do que pudemos constatar ao analisarmos o discurso dos professores das escolas pesquisadas, materializados nas entrevistas que realizamos em seus efeitos de sentido, levando-se em consideração a ideologia e a história.

As entrevistas foram realizadas em duas escolas de bairros diferentes, como já referido anteriormente. Na escola A (estadual), embora sua localização seja em bairro considerado nobre, os alunos são provenientes da parte mais pobre do mesmo bairro e de outros periféricos. Isso não quer dizer que estamos contradizendo o que afirmamos antes, pois a violência intrafamiliar ocorre nas variadas camadas sociais. Estamos informando que nesta a violência também se apresenta em suas várias facetas. Os educadores desta escola, apesar de não reconhecerem a existência de casos em suas salas de aula, contraditoriamente, afirmam, que seus alunos são alvos de constantes agressões, seja da família, seja da sociedade como um todo, e afirmam, ainda, que a causa da violência intrafamiliar são decorrentes das condições de miserabilidade dessas famílias. Ou seja, para eles existe uma conexão causal entre pobreza e violência:

“A violência intrafamiliar poderia ser definida pela falta de estrutura familiar... Pois, a família ta imersa nos vícios, na bebida alcoólica. E você vê aqui, quanto mais pobre, mais bebida tem na família”. (trecho retirado do discurso de uma professora de uma escola participante da pesquisa, que será também analisado adiante).

No caso da outra escola (estadual, que denominamos de escola B), as condições estruturais, funcionais e até pedagógicas apresentam-se precárias, no que diz respeito a investimentos públicos, constatado, de início, na visível ausência de um mínimo de conforto nas instalações físicas. Durante as entrevistas, verificamos, também, a falta de recursos didáticos e, ainda, a carência de recursos humanos. Ratificamos, pois, que tal situação pode ser constatada apenas por um

olhar direcionado a entender o funcionamento da instituição, confirmada em discursos de professores entrevistados, quando fizeram referência à situação vivenciada, como condições de produção que impedem o desenvolvimento do trabalho. Localizando-se em bairro periférico, essa escola atende a alunos de classe sociais baixas, cujas famílias estão na e abaixo da linha de pobreza, o que nos leva ao pré-construído que dá lugar a discursos de que se oferece “ao pobre o que é pobre”, porque eles não sabem se utilizar de materiais de boa qualidade: “para quem é, basta”. Também não precisam de ensino de “qualidade”, porque estão fadados a ocupações não prestigiadas pela sociedade e, para tanto a educação pode ser limitada.

As SDs abaixo relacionadas foram retiradas das falas de professores entrevistados, mediante a apresentação das questões transcritas na sequência:

1) Como você pode perceber que o aluno sofre violência intrafamiliar? Há comportamentos que demonstram a ocorrência desse tipo de violência?

SD-1 (entrevistada H): **A violência intrafamiliar poderia ser definida pela falta de estrutura familiar.**

SD-2 (entrevistada H): **Trabalho todo dia com a família, mas não, especificamente, dessa forma.**

SD-3 (entrevistada H): **Só se for através do professor. Como eu não trabalho diretamente ligada ao aluno em sala de aula, só posso saber através do professor.**

2) O que você entende por violência intrafamiliar?

SD-4 (entrevistada B): **É a falta de Jesus na família. Jesus está esquecido na família.**

SD-5 (entrevistada H): **Quando a gente vê muito aqui, - Ah, meu pai não mora comigo, minha mãe é sozinha, minha mãe não liga pra mim... A família ta imersa nos vícios, na bebida alcoólica.**

SD-6 (entrevistada H): **E você vê aqui, quanto mais pobre, mais bebida tem na família.**

SD-7 (entrevistada G): **Ela chega e diz: - “pode bater nele, pode puxar a orelha dele, pode deixar ele de castigo”. Elas dão autorização pra gente bater nos filhos dela.**

3) Como é a sua ação como professor/a de uma criança afetada?

SD-8 (entrevistada B): **Pra ser professora, tem que ser mãe primeiro, pra poder entender, pra poder agir. Primeiro tem que ter muita prática.**

SD-9 (entrevistada B): **A minha posição é subjetiva, eu não direciono a minha fala, eu falo mensagens, eu entrego.**

SD-10 (entrevistada B): **Eu sou parte da escola. Mas são atitudes isoladas, cada um toma uma atitude.**

SD-11 (entrevistado E): **Quando acontece chamo os pais pra conversar.**

SD-12 (entrevistado C): **Tento ser mais atento e compreensivo com esse aluno.**

SD-13 (entrevistado C): **Levo essa informação à coordenação da escola.**

SD-14 (entrevistada D): **E eu tenho medo de ameaça dos próprios pais.**

SD-15 (entrevistada D): **Por que, muitas vezes, foge ao meu poder.**

SD-16 (entrevistada H): **Graças a Deus, até o momento ainda não vivi essa experiência.**

SD-17 (entrevistada H): **Pois nós trabalhamos com a família, o problema é que a família não vem à escola.**

SD-18 (entrevistada D): **Primeiro, não existem muitos casos. São casos isolados aqui na escola. [...] Teve um dia que eu encontrei uma criança chorando, então ela disse que foi o pai que deu uma surra [...] Quando o aluno chega com hematoma, a mesma coisa.**

4) Qual o papel da escola quando ocorre com alunos desta escola?

SD-19(entrevistada A): **A escola, em si, não tem muita gerência, não tem poder e autonomia. Ela identifica, mas nada pode fazer. O professor pode muito pouco. Ele pode trabalhar em sala de aula, conversando com os alunos. Até o Conselho não pode fazer muito hoje.**

SD-20 (entrevistada A): **A escola chama pai e mãe e o Conselho Tutelar.**

SD-21 (entrevistado C): **Convocar os responsáveis por esse aluno para uma conversa.**

SD-22 (entrevistada D): **Acho que é pegar, chamar os pais pra uma conversa.**

SD-23 (entrevistada F): **A escola, com sua equipe interdisciplinar deve procurar os pais, realizar palestras com eles, mostrar que essa violência familiar prejudica a vida dos filhos [...].**

SD-24 (entrevistada G): **Boa pergunta... E eu sei!... Sei não... Que a essa altura cada um pensa por si, não tem o papel da escola. Tem o papel da cabeça de cada um.**

SD-25 (entrevistada D): **A escola não tem condições de ajudar.**

SD-26 (entrevistada D): **É muito mais amplo que a gente imagina.**

SD-27 (entrevistada H): **A direção tem um papel mais burocrático, de chamar o Conselho Tutelar.**

SD-28(entrevistada D): **Quando não dá jeito, a gente chama o Conselho Tutelar.**

SD-29 (entrevistada I): **A escola conversa com a família, mas a escola está incompetente, está obsoleta. A ela é atribuído o papel de salvar o mundo, mas ela não pode fazer isso, principalmente, hoje em dia, pois ela não tem uma estrutura adequada.**

4. Análise

Na SD-19 **A escola, em si, não tem muita gerência, não tem poder e autonomia. Ela identifica, mas nada pode fazer. O professor pode muito pouco. Ele pode trabalhar em sala de aula, conversando com os alunos. Até o Conselho não pode fazer muito hoje** (entrevistada A), o verbo poder que se repete nessa fala aponta para os sentidos determinados para uma formação social capitalista, em seus traços de hierarquização e necessidade de “**poder**”. Isso reflete o lugar do dominado, a sua posição de estagnação e indiferença, diante de uma problemática que atinge a todos na alegação de impotência, eximindo-se da responsabilidade que cabe ao educador. Seu discurso apresenta um cunho individualista do “nada posso fazer”, estendendo tal posição à escola e, para ela, até ao órgão criado para proteger a criança e o adolescente (Conselho Tutelar). Ou seja, é um discurso da omissão estabilizado socialmente, quando não se pode enfrentar situações que podem gerar conflitos sociais e comprometer posições ideológicas.

Assim, quem pode abraçar o problema? Com quem o professor e a escola dialogam se “**até o Conselho não pode?**” Se ninguém **pode**, não se buscam soluções e deixam o problema ter continuidade.

Noutra fala (SD-9/entrevistada B) a professora aponta para uma ação. Ela diz que **A minha posição é subjetiva, eu não direciono a minha fala, eu falo mensagens, eu entrego**. A que se refere quando diz ser **subjetiva** sua posição. Sabe-se que não há sujeito sem uma posição. Portanto, dizer que “**minha posição é subjetiva**” é uma redundância. Dessa forma, interrogamo-nos a respeito do que é **subjetiva** nessa fala. Ela é sujeito que age, sim, mas age na direção de usar de panacéias que não levarão a uma providência efetiva. Silencia a questão, nas “**mensagens**” que fala (**eu falo**) e distribui (**eu entrego**). Quando interrogamos sobre o que eram estas mensagens ela nos respondeu que eram de cunho religioso justificando que a violência intrafamiliar acontece pela **falta de Jesus na família. Jesus está esquecido na família**. (SD-4/entrevistada B).

Estamos, pois, diante de pistas de que o professor não consegue definir o seu papel como educador, pois confunde religião e docência. Constata-se, - que o educador assume uma posição religiosa, pois, vê como causa da ocorrência o fato de as famílias não serem religiosas e/ou não acreditarem em Jesus. Fala de um lugar que contraria fins educativos, pois da prática educativa espera-se uma

discussão baseada em argumentos científicos, que deveriam direcionar-se à viabilização de um processo de transformação dos sujeitos. O professor assume uma posição do capital, pois, verifica-se na SD a reprodução de uma lógica reprodutora de resignações e obediência. Essa concepção exclui a necessidade de se refletir sobre o problema.

O discurso religioso aparece e atravessa o sujeito porque se inclui no individualismo, que se mostra na omissão e na entrega ao transcendental. Busca-se Deus, uma instância divina, corroborando, assim, com o que está dito na SD-19 que não há como resolver conflitos humanos com os poderes humanos: o professor **não pode**; a escola **não pode**; o Conselho Tutelar **não pode**.

Dessa forma, se ninguém pode, espera-se um milagre, a intervenção divina pela fé, porque se Jesus não estiver **esquecido na família** (SD-4/entrevistada B) tudo será resolvido e a violência intrafamiliar não mais existirá e se apagará sem nenhuma sequela. Assim, fica implícito que se a família for religiosa, não correrá riscos de viver situações de violência, ao mesmo tempo em que coloca a não religiosa como vulnerável e, quem sabe, até responsável pela existência do problema.

Camuflam-se responsabilidades, apagam-se problemas, a religiosidade é indevidamente convocada como preventiva e curativa.

Silenciam-se causas e consequências, não apenas da existência da violência intrafamiliar, mas, também, da responsabilidade de todos que lidam com as crianças e parecem negar o problema.

Esses discursos dos professores se inserem numa determinada formação discursiva que produz discursos próprios, como já dissemos, do lugar de quem não permite (não pode, não deve) que se levantem as questões sociais incomodativas que poderiam afetar àqueles que não são atingidos. Além disso, há questões que são consideradas tabus que não devem ser discutidas e que são especificamente vedadas às crianças, a exemplo do tema sexualidade, visto como uma perversão. Confirma-se pois haver uma formação discursiva que sustenta o discurso de nossos entrevistados como

Aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes,

determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PECHEUX, 1998, 160)

De acordo com essa definição de FD deduz-se que se há um dizer que se preocupa com o que pode e deve ser dito,

é porque algo existe – em conflito com esta afirmação que não pode e (ou não deve ser dito e que, vindo de outro lugar, de outras formações discursivas, ali se imiscui, em diferentes efeitos de sentidos, muitas vezes rejeitados, mas que se evidenciam, sob a forma de discursos outros. (FLORENCIO et.al., 2009, p.74)

No caso, outras FDs diriam respeito a levar em consideração a questão da violência intrafamiliar e tomar providências.

Ao responder sobre sua ação quando se depara com uma situação de constatação da violência com seus alunos, a entrevistada B se baseia numa concepção de docência feminizada, uma vez que esclarece: **Pra ser professora, tem que ser mãe primeiro, pra poder entender, pra poder agir** (SD-8/entrevistada B). É o discurso da desvalorização profissional, histórica e socialmente circulante, que a atravessa, migrando da formação ideológica do capital (do dominante), para a FI do trabalho (do dominado) que reproduz discursos socialmente circulantes. Seguindo, na mesma entrevista, o professor nos diz que é a prática de sala de aula que fará com que haja resultados, já que **Primeiro tem que ter muita prática** (SD-8/entrevistada B). Entendemos que essa prática se confunde com a prática da professora-mãe. É a mulher, na divisão dos papéis sociais, e só a mulher, responsável pela sensibilidade e maternagem, é capaz de oferecer o conforto adequado para o aluno (CHAMON, 2005). Mas, no caso dessas escolas, tal prática está na direção de soluções?

Portanto, o que se vê, são discursos convocados na história – docência igual à feminização – que constituem o que é falado antes, em outro momento sócio-histórico, mas revisitado para fazer um novo sentido e ser capaz de ressignificar o já-dito. A isso denominamos de interdiscurso.

Originalmente, lembremo-nos de que o preceptor do sexo masculino, em determinado momento histórico – da difusão da educação escolar - abandonou o trabalho educativo com crianças, em virtude da baixa remuneração. Assim, as mulheres que tinham atingido um determinado nível de letramento tiveram a

permissão de assumir as funções pedagógicas, pela necessidade posta pela saída do homem desse âmbito de trabalho e por serem consideradas mais capacitadas para “cuidar”, completar a “educação doméstica” e não “escolarizar”.

Ou seja, o conhecimento teórico-prático para o desenvolvimento das atividades pedagógico-profissionais acaba por ser dispensável, visto que, para ser professora, basta ter a sensibilidade própria da mulher-mãe, na lide com crianças. Para a professora entrevistada, o conhecimento é indiferente. Observa-se, então, nessas materialidades discursivas, a presença de interdiscurso, uma vez que discursos constituídos em outros momentos – machista (da sensibilidade feminina, de apenas a mulher ser capaz de educar, de o homem não poder ter os mesmos gestos da mulher, mas ter a obrigação de ser rude); da desprofissionalização do magistério (basta o instinto maternal para ser uma educadora, não precisa do conhecimento científico/pedagógico para ser professora: **tem que ser mãe primeiro, pra poder entender, pra poder agir**). Retira-se, também, o exercício do magistério para sujeitos do sexo masculino

É um interdiscurso que se mostra ressignificado, no intradiscurso, quer dizer, no dito pela professora.

Na SD-20 (entrevistada A) temos: **A escola chama pai e mãe e o Conselho Tutelar**. Na SD-21 (entrevistado C), o professor afirma que a escola **deve convocar os responsáveis por esse aluno para uma conversa**. Destacamos também na SD-22 (entrevistada D) a mesma prática, uma vez que afirma que **Acho que é pegar, chamar os pais pra uma conversa**. Na SD-11 (entrevistada E), a professora afirma que **quando acontece chamo os pais pra conversar**. Em que resultam essas providências? Elas têm continuidade, ou se esgotam em “chamar os pais”?

Isto nos parece apontar para uma atitude, uma tomada de providência. No entanto, nada é dito em relação a um acompanhamento, por parte da escola, das ações de pais e Conselho Tutelar. Parece-nos ser uma forma de a escola se isentar de tal responsabilidade, de silenciar o problema e passá-lo adiante, encerrando aí o papel da instituição escolar. Nesse discurso, permanece a visão de que não cabe à escola o envolvimento com seus alunos atingidos pela violência intrafamiliar. Na verdade verificamos aí, a presença do discurso da legislação do ECA, quando

preconiza que a não comunicação à autoridade competente (Conselho Tutelar) está sujeita a

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (ECA, Lei 8069/90, art.245).

Então, como é lei, sujeita a penalidade, a ação da escola resume-se a levar o caso ao Conselho. Não, como dissemos, aponta para uma continuidade de ações, de diálogo com os envolvidos.

Nesse sentido, a escola não reflete sobre o seu papel na educação que não pode se restringir ao ensino curricular; ele não precisa estender sua ação para além da sala de aula.

O próprio Estatuto não se refere a educador, mas a “professor”.

Deixar o médico, professor⁵⁰ ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente... (ECA, Lei 8069/90, art.245).

É o discurso do direito que diz o que “deve ser dito”.

Deve convocar os responsáveis por esse aluno para uma conversa (SD-21/entrevistado C), **Acho que é pegar, chamar os pais pra uma conversa** (SD-22/entrevistada D). **Deve, Acho que** são expressões que indicam a ausência de qualquer ação por parte da escola, de desqualificação do fenômeno. A professora parece se utilizar dessas expressões na tentativa de marcar uma posição “politicamente correta”, diante da entrevistadora, excluindo-se da escola, como se não estivesse nela inserida.

Sabemos que esse tipo de violência é permeado de segredos familiares, os quais são responsáveis pela sua perpetuação, pois a sua externalização expõe a família para o restante da sociedade, à medida que esta se mostra incapaz de cuidar e proteger suas crianças. Segundo Faleiros (1998, p.7),

o problema da violência intra-familiar está envolto em relações complexas da família, pois os abusadores são parentes ou próximos das vítimas, vinculando sua ação, ao mesmo tempo, à sedução e à ameaça. A violência se manifesta pelo envolvimento dos atores na relação consanguínea (sic), para proteção da “honra” do abusador, para preservação do provedor e tem

⁵⁰ Grifo nosso.

contado, muitas vezes, com a complacência de outros membros da família, que nesse caso, funciona como clã, isto é, fechada e articulada.

A família, ao esconder tal problema, o faz pela necessidade de silenciar para não ser excluída do convívio social, pois a sociedade de classes exclui aqueles que não se adequam aos comportamentos normatizados. Ao contrário, o direcionamento deveria se dar na busca de causas e tratamentos.

Há regras sociais de conduta que não “podem, não devem” ser quebradas, sob pena de condenação e execração pública.

Portanto, a incorreta ação favorece a revitimização da criança/adolescente. Ao descobrir que o segredo foi aberto o/a agressor/a poderá excluir qualquer possibilidade da entrada de outras pessoas na convivência da vítima e reforçar os padrões de violência exercidos – nesse caso, a sexual e a psicológica. Faleiros (1998) descreve como impunidade do agressor quando a família não toma atitudes, depois de uma possível denúncia, pois “o abusador é, muitas vezes, ‘perdoado’ pela família e pela sociedade por razões culturais e autoritárias” (op.cit, p.8).

A prática inadequada do professor/escola é mais um fator de reprodução da violência e de revitimização da criança. Nessa ação, a vítima não encontra apoio e segurança. A escola para a vítima, dessa forma, se apresenta como mais uma possibilidade do aumento da agressão a seu corpo e mente. Essa realidade cruel é um paradoxo, à medida que, se preconiza que a escola também deve proteger seus alunos.

As diretrizes político-pedagógicas do PEE/AL (2006, p.80) instituem nos objetivos e metas⁵¹ que é responsabilidade do Estado incluir nas formações temas voltados para os problemas sociais, econômicos e culturais. No entanto, nas SDs 20, 21, 22 e 11 o discurso perpassa a falta de conhecimentos acerca do tema. Está implícito nesses discursos, portanto, que o professor não conhece as consequências das ações propostas por eles/as: **A escola chama pai e mãe...** (SD-20/entrevistada

⁵¹ O Plano Estadual de Educação do Estado de Alagoas (PEE/AL) é um documento oficial sob a Lei nº 6.757, de 03 de agosto de 2006, sendo resultante da consolidação e exigência do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE, definido pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, cujos objetivos e metas visam, de fora pontual, assegurar o desenvolvimento da educação no Estado através dessa normatização.

A); **Convocar os responsáveis por esse aluno para uma conversa** (SD-21/entrevistado C); ... **chamar os pais pra uma conversa** (SD-22/entrevistada D); ... **chamo os pais pra conversar** (SD-11/entrevistada E).

Tem sido comprovado em diversos casos, por diversos pesquisadores (BRANCO, 1999; FALEIROS, 1998; Manual Core, Lisboa, 2002; ROSSI, 2004; SILVA e NÓBREGA, 2002) que ações como as ditas nas sequências 20, 21, 22 e 11, acima, ratificamos, são prejudiciais às vítimas que se tornam alvo de revide, por parte do agressor, servindo apenas para manter e até agravar os episódios de violência intrafamiliar.

O Conselho Tutelar, através da legislação contida no ECA, aponta como correta e obrigatória ação do professor, da família, do médico unicamente a denúncia. No entanto, esses sujeitos com as vítimas ocupam um lugar privilegiado em relação à condução do caso. Dizendo melhor, o encaminhamento deveria ser seguido de um diálogo constante entre escola, família, Conselho, Ministério Público e instituições outras como CAV-Crime e CREAS⁵², para que a criança ou adolescente vitimada tenha nessas instâncias o devido apoio, proteção, minimização das sequelas, visando ao fim da situação a que vem sendo submetida.

Entendemos a educação como uma possibilidade de transformação da realidade, na medida em que ela oferece condições para que o sujeito possa questionar a sua própria história, ou seja, favorecer a autonomia de crianças e adolescentes, através da reflexão sobre sua condição. Uma das ações possíveis no caminho do envolvimento da escola com os problemas de violência intrafamiliar, pode ser o debate e o diálogo em sala de aula com os alunos – e até mesmo com os pais em momentos diversos, que não sejam vinculados ao momento da violência –, de forma que eles possam rever e refletir sobre suas posições, para assim, escolherem uma forma de solucioná-las. Convém notar que essa é uma medida, dentre outras que devem ser muitas promovidas pelo Estado e por todas as organizações sociais, no sentido de esclarecer, para evitar, prevenir.

Porém, o que se verifica em todas as falas é que a referida ação só acontece quando algum caso de violência intrafamiliar é detectado: **A escola, com sua equipe interdisciplinar deve procurar os pais, realizar palestras com eles, mostrar que essa violência familiar prejudica a vida dos filhos** (SD-

⁵² Cav-Crime e Creas são instituições públicas – a primeira ligada aos governos Federal e Estadual e a segunda à Prefeitura – que oferecem atendimento psicológico, social e jurídico (este é oferecido apenas pelo Cav-Crime) às vítimas de crime, assim como oferece atendimento a pessoas em situação de vulnerabilidade social. Tais instituições têm parceria com os Conselhos Tutelares para esse propósito.

23/entrevistada F). Esta educadora confirma a posição das SDs 20, 21, 22 e 11 **deve procurar os pais**, considerando, da mesma forma que os outros: chamar os pais, interferir diretamente na situação verificada.

Nesses recortes, podemos constatar que os discursos dos professores são produzidos a partir de contradições. O sujeito assume, consciente ou inconscientemente, uma posição de omissão, descaso, não envolvimento em problemas que não lhe afetam diretamente. Assim, aponta para uma posição individualista que, como já dissemos, é própria de uma sociedade dividida em dominantes/dominados e, embora pertença à segunda, assume posição ideológica da classe dominante: o importante é que “eu esteja bem”; os outros não me interessam”. Dessa forma, convém ressaltar que o discurso produzido é resultante de relações sociais e da luta de classes existente nas sociedades capitalistas.

Ainda sobre o fazer do professor diante da violência intrafamiliar, na SD-12 (entrevistado C) **Tento ser mais atento e compreensivo com esse aluno**. Basta ser **atento e compreensivo**. Aí está presente, também, o discurso religioso: a compreensão, a caridade, o olhar para ou outro como “o coitado”, o “digno de pena”.

Na SD-13 (entrevistado C): **levo essa informação à coordenação da escola** ele apenas informa, isentando-se de participar de decisões a respeito do caso constatado, seguindo os parâmetros colocados nas SDs 20, 21, 22, 11 e 23. Isso demonstra a ausência de projetos que preparem a escola e, conseqüentemente os educadores, para a atuação na realidade social, pertencente à sociedade da qual a instituição educacional também faz parte. Nestas SDs, o professor silencia, em seu discurso, a extensão das ações dos professores, pois, o máximo que ele afirma fazer é **ser compreensivo** e levar **essa informação à coordenação da escola**. Ele ignora que existem outras ações, mais efetivas e mais coerentes com o papel de um educador, como resultado do silenciamento que lhe atinge, através de discursos que a própria sociedade atingida faz circular. O assunto é tabu, culturalmente estabelecido, pela via de discursos de culpabilização e não de enfrentamento e busca de soluções. Queremos reforçar que o culpado e o atingido, se reconhecidos como tal, são marginalizados e não tratados devidamente. Daí as errôneas atitudes de silenciamento e de omissão dos que poderiam agir em prol de ações efetivas.

O discurso do professor “tio” – aquele substitutivo de pai e mãe, que dá suporte e apoio emocional – é ressignificado na materialidade desse discurso: ... **atento e compreensivo....** Mas passa o problema adiante: **levo essa informação à coordenação da escola.** Trata-se somente de informar e não de propor à coordenação um trabalho conjunto, para o qual tem possibilidades de colaborar, dentro do exercício da docência.

No discurso **Eu sou parte da escola. Mas são atitudes isoladas, cada um toma uma atitude** (SD-10/entrevistada B), a educadora entende que o papel da escola, ao constatar que um aluno está sendo vitimizado, é isolado. Esta, quando diz que é parte da escola, silencia, informando que a escola está compartimentalizada, já que ainda afirma que as **atitudes são isoladas e cada um toma uma atitude**, sem conseguir citar quais são estas atitudes. Há também uma posição sobre o papel da escola. Para ela, este papel é apenas de ensinar e não de educar: [a escola] **procura aplicar regras, mostrando que a escola existe para estudar.** Assim ela (a professora) só aplica as regras próprias da escola e, nesse sentido, aponta, também, para a posição da escola de negação dos problemas sociais dos alunos. É uma visão de escola isolada do social, historicamente constituída como lugar unicamente de repasse de conteúdos curriculares.

Podemos constatar, a partir dessa posição que, através do professor, a escola assume ser espaço de aplicação de regras. É oportuno lembrar que o sistema capitalista impõe modelos a serem seguidos para manter o seu *status quo*. Para que tal sistema seja reproduzido, a escola deve estabelecer determinadas regras e normas, com bases nas regras sociais, isolando possibilidades de estudo e reflexão sobre a realidade em que se insere.

Outra entrevistada se posiciona mediante o discurso do medo pela própria integridade ou de seus familiares. A educadora, ao enunciar esse discurso **E eu tenho medo de ameaça dos próprios pais** (SD-14/entrevistada D), se define numa relação de poder, pelo medo de se contrapor a forças maiores. Novamente presencia-se, além de um “respeito” a tais forças (submetendo-se, de certa forma, à aceitação do problema constituído), o traço, mais uma vez, de individualismo próprio da sociedade de classes que a impede de atuar, no mínimo, em sala de aula. Essa posição é a mesma verificada nos discursos anteriormente trazidos aqui.

A professora silencia, através desta SD-15 (entrevistada D) **Por que, muitas vezes, foge ao meu poder**, que a sua atuação, em sala de aula é, simplesmente, ensinar. É sempre o outro que tem o poder de agir. O **medo** expresso pela educadora surge de uma formação discursiva que retrata o estado de abandono e insegurança vivido pela escola e por todos que dela fazem parte. A professora silencia também que ações podem ser efetivadas, mas não o são pelo medo de sofrer sem a devida proteção que é dever do Estado. O pré-construído “cada um, por si e Deus por todos” reflete a posição assumida pela professora.

Na SD-29 (entrevistada I) **A escola conversa com a família, mas a escola está incompetente, está obsoleta. A ela é atribuída o papel de salvar o mundo, mas ela não pode fazer isso, principalmente, hoje em dia, pois ela não tem uma estrutura adequada**, a professora também expressa esse estado de abandono e insegurança. Ainda afirmando que **a escola está incompetente, está obsoleta**, ela parece aproveitar para denunciar suas condições de trabalho e, ao mesmo tempo, transferir responsabilidades. Percebe-se, pois, que a escola reproduz historicamente o discurso da desvalorização da infância. A educadora demonstra a clareza sobre a questão estrutural que acomete a escola.

Ainda se pode ler, nesse discurso, que a professora silencia - ao dizer que a escola **está obsoleta** - que, na verdade, a escola nunca agiu nessas situações. Há, nesse sentido, o silenciamento de que a escola não exercia um papel voltado para o crescimento de seus alunos, como sujeitos sociais. Pelo contrário, a instituição escolar sempre esteve na posição ideológica do capital, agindo, assim, na direção da reprodução das relações de poder.

O discurso a seguir confirma isto ao expressar, de forma muito clara, que a escola não atua coordenada e efetivamente em prol de problemáticas sociais. Ao ser questionada sobre o papel da escola, quando há casos de violência, a educadora afirma: **Boa pergunta... E eu sei!... Sei não... Que a essa altura cada um pensa por si, não tem o papel da escola. Tem o papel da cabeça de cada um** (SD-24/entrevistada G). O trecho **Tem o papel da cabeça de cada um**, assim como a SD-10 (entrevistada B) **Eu sou parte da escola. Mas são atitudes isoladas, cada um toma uma atitude**, deixa claro que a atuação da escola é compartimentalizada,

ou seja, cada pessoa, independentemente, a partir de uma posição individual, pode ou não tomar providências reais e coerentes com o que determina a lei ou ensinam as teorias educacionais. A educadora, sem receio e rodeios afirma que **não sabe**, pois **cada um pensa por si**. Quando ela nos relata isso, silencia que não existe qualquer tipo de ação contra a violência intrafamiliar, pois o que existe é “...o papel da cabeça de cada um”, ou seja, não há uma ações conjuntamente discutidas e refletidas para se alcançar um objetivo. Sem isso, com base em teorias estudadas por especialistas não é possível alcançar metas efetivas em prol da emancipação humana.

Já na SD-25 (entrevistada D) **A escola não tem condições de ajudar**, a educadora silencia a posição descaracterizada da escola. Há um silenciamento de que, apesar de ter, entre seus objetivos, a função de encaminhar o sujeito para a cidadania e emancipação, a instituição educacional não consegue fazê-lo, pois é parte de cenário maior, em que reconstituem as relações sociais de poder. Necessitando assim, mediante o sentimento de inclusão e pertencimento à instituição para, dessa forma, se tornar protagonista da emancipação humana. Embora continue a afirmar que **é muito mais amplo que a gente imagina** (SD-26/entrevistada D), indicando que se necessita de uma política muito maior para a erradicação da violência, a sua posição é pontual e determinista. Esse discurso é produzido, assim como os outros, de uma formação ideológica individualista, pois já que a professora acredita ser **mais amplo** o problema, ela silencia que por conta dessa amplitude suas ações não atingem a solução deste problema. **Boa pergunta... E eu sei!... Sei não...** nos aponta um discurso de desvalorização e completa indiferença em relação ao assunto, o que confirma as posições ideológicas que temos constatado em todas os discursos.

No discurso **Quando a gente vê muito aqui, - Ah, meu pai não mora comigo, minha mãe é sozinha, minha mãe não liga pra mim... A família tá imersa nos vícios, na bebida alcoólica** (SD-5/entrevistada H). O que se vê, aqui, é o atravessamento do discurso de culpabilização da vítima, como se **Ah, meu pai não mora comigo, minha mãe é sozinha, minha mãe não liga pra mim...** fossem “desculpas” para “esconder” o que a entrevistada parece querer colocar como sendo responsabilidade da vítima pela violência que a atinge.

A educadora contradiz o que tinha dito antes, pois ela mesma afirma, anteriormente: **Graças a Deus, até o momento ainda não vivi essa experiência** (SD-16/entrevistada H). Há um silenciamento da existência de casos de violência intrafamiliar na sequência discursiva **até o momento ainda não vivi essa experiência**. E, ainda, a educadora (coordenadora pedagógica) demonstra que não tem o preparo e o conhecimento necessário para lidar com a problemática. O pré-construído “**Graças a Deus...**” aponta para uma formação discursiva que indica um alívio ao não ter que lidar com a problemática, pois ela não tem que trabalhar diretamente com a violência: **Trabalho todo dia com a família, mas não, especificamente, dessa forma** (SD-1/entrevistada H). O alívio parece apontar em duas direções: não se envolver, ou não ter o devido preparo profissional para tanto.

Seu discurso, ainda apaga que há negligência quando a mãe não liga para o filho, a educadora silencia sobre a existência da questão, assim, não toma nenhuma iniciativa.

Só se for através do professor. Como eu não trabalho diretamente ligada ao aluno em sala de aula, só posso saber através do professor (SD-2/entrevistada H). **Só se for**, é uma marca discursiva que aponta para uma forma de dar uma satisfação ao entrevistador. Confirma que não se envolve, mas avança tal possibilidade como remota: **Só se for**. Mas esta é a mesma entrevistada que nos sugere que tem conhecimento de casos de negligência em relação à criança (ou adolescente) ao dizer **Quando a gente vê muito aqui, - Ah, meu pai não mora comigo, minha mãe é sozinha, minha mãe não liga pra mim... A família tá imersa nos vícios, na bebida alcoólica** (SD-5/entrevistada H).

A questão da bebida é repetida pela mesma entrevistada na SD-6 (entrevistada H): **E você vê aqui, quanto mais pobre, mais bebida tem na família**, a educadora correlaciona violência, pobreza e alcoolismo. Pois a violência intrafamiliar seria, para ela, causada pela presença de álcool e drogas em famílias pobres. Está silenciado que famílias de classes sociais médias e altas vivem o problema da violência intrafamiliar. Mas sabemos que esse tipo de violência está presente nos vários espaços sociais, nas diferentes classes. Isto torna explícita sua posição. Essa posição mostra, em seu discurso, a formação ideológica da luta de

classes e nos faz ver que a mesma se encontra permeada por a ideologia do capital, em sua posição preconceituosa em relação à classe menos favorecida.

Também está silenciado no discurso dessa mesma educadora a não existência de nenhum tipo de trabalho e/ou projeto que vise o diálogo e a comunicação com os professores, pois na SD-27 (entrevistada H), ela também informa que **A direção tem um papel mais burocrático, de chamar o Conselho Tutelar** que, como temos constatado nos discursos analisados é a única ação possível para a escola. Contudo, a direção da escola ainda tem a função de trabalhar com a família, mas isso acontece, pois como foi confirmado o papel é burocrático, sem vida e sem alma.

Na SD-17 (entrevistada H) ela se contradiz: **pois nós trabalhamos com a família, o problema é que a família não vem à escola**. A família violenta, certamente, esquivar-se-á da procura dessa escola, já que é apenas objetivado punir e notificar os agressores ao Conselho Tutelar. E, ainda, no trecho “...o problema é que a família não vem à escola”, está silenciado que não existe outro empecilho para superar a violência, pois o **problema** é a ausência da família na escola. Silencia, então, a existência dos problemas reais, ou seja, apaga responsabilidades em relação às mazelas sociais, econômicas e políticas que nós vivemos no Brasil.

Segundo Orlandi (1993),

se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, está sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva [...]. (op.cit.p.76)

Essa é o que Orlandi (1993) denomina de política do silenciamento, pois se pretende produzir um recorte entre o que se diz e que não se pode dizer ou não quer dizer.

Na sequência, esse discurso se apresenta da seguinte forma: **Primeiro, não existem muitos casos. São casos isolados aqui na escola. ...Teve um dia que eu encontrei uma criança chorando, então ela disse que foi o pai que deu uma surra... Quando o aluno chega com hematoma, a mesma coisa** (SD-18/entrevista D). Verificamos que, quando a educadora afirma que não há **muitos** casos, está implícito em seu discurso que os casos isolados não necessitam de atenção adequada, pois quando

acontece ela conversa com os pais, situação que já foi analisada anteriormente com o discurso, também dessa professora. Há um silenciamento sobre o descaso da escola do que acontece com o aluno, pois **quando não dá jeito, a gente chama o Conselho Tutelar** (SD-28/entrevistada D). Qual seria o **jeito**? Como o que ela aponta como ação é chamar a família **pois nós trabalhamos com a família**, mas **o problema é que a família não vem à escola**, permanece silenciado, então, que a escola espera que a família dê um jeito, ou seja, não é responsabilidade da escola, cada um que resolva seu problema. Retomamos o pré-construído “cada um por si e Deus por todos” para apresentar as pistas dadas pelo interdiscurso ressignificado na fala da professora.

Na perspectiva da reprodução da violência, a sociedade adultocêntrica⁵³ permite e reforça essas ações. Na SD-7 (entrevistada G), **Ela chega e diz: - “pode bater nele, pode puxar a orelha dele, pode deixar ele de castigo”**. **Elas dão autorização pra gente bater nos filhos dela**, a violência é lícita, legítima e legitimada nas palavras da mãe. Apesar de a educadora expressar sua perplexidade, está implícito, em seu discurso, que a violência é banalizada pela classe profissional, porque, além da família, os professores também podem exercer o ato violento, seja verbal, seja fisicamente. Os pais ratificam essa ação, fazendo com que a violência intrafamiliar seja perpetrada também no espaço escolar.

A marca ideológica dos discursos convocados na história são ressignificadas pelo sujeito do discurso. O interdiscurso possibilita o convite às concepções de uma sociedade de classes que naturaliza a relação de poder e favorece relações violentas como padrões sociais aceitáveis.

Dessa forma, o que se pode perceber é que a temática da violência intrafamiliar é tratada com receio no ambiente escolar e os profissionais da educação ainda se mostram despreparados para abordar essa questão.

Mesmo entre os profissionais da educação, o silêncio ou o preconceito é algo que impede a denúncia do abuso contra o infante, dificultando, assim, que a sociedade assuma a existência desse problema. A postura do profissional ou da escola, que pode ser de negação/indiferença ou questionamento dos direitos da criança, são fatores que vão interferir nas atitudes e no resultado final do trabalho de ambos – escola e professor –, a ponto de serem agentes de transformação ou preservação de situações reprodutoras de relações de dominação.

⁵³ Termo já referido anteriormente, no capítulo 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de concluir uma discussão teórica, apesar de imprescindível, é uma tarefa arriscada para o pesquisador e para o leitor, uma vez que os fenômenos sociais estão em constante movimento, sendo passíveis de variadas análises, conseqüentemente, com relativas conclusões, ou seja, a consideração final é uma, dentre muitas possibilidades de reflexão e leitura, sobre o fenômeno analisado.

No caso deste estudo, buscamos, pela via da Análise do Discurso, oferecer mais uma possibilidade de refletir sobre as entrelinhas de discursos proferidos nas escolas, pois tratamos da dinâmica dos discursos de professores sobre o tema violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes – tema polêmico, envolto em redes de relações complexas, perpassadas por práticas violentas, e muitas vezes sigilosas. Dessa forma, afirmamos que, apesar de o tema ser bastante debatido nos espaços acadêmicos, as ações direcionadas a uma minimização dos males conseqüentes, ainda são incipientes.

A violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes aparente pelas pistas no comportamento dos alunos, não é considerada pelo educador em sua prática cotidiana. Seja pelo medo de se envolver – **“... e eu tenho medo de ameaça dos próprios pais”** (SD-14) –, seja por não saber sobre o que fazer – **“a minha posição é subjetiva, eu não direciono a minha fala, eu falo mensagens, eu entrego”** (SD-9). O educador, representado pela escola, age de forma que contraria todas as possibilidades de trabalhos que visem à diminuição da violência, pois, por diversos motivos, se exime e se esquece de que sua ação pedagógica pode promover a prevenção de atitudes mais violentas e também de sequelas mais graves para aqueles que já sofrem com a violência em suas casas.

A carência de ações coerentes dos educadores está presente nos discursos materializados nas entrevistas, descritas e analisadas no *corpus* desta dissertação. Verificamos isso em sequências discursivas, a exemplo da classificada por nós como nº19: **“A escola, em si, não tem muita gerência, não tem poder e autonomia. Ela identifica, mas nada pode fazer. O professor pode muito pouco”**.

Isso vai dar lugar ao descaso com o problema da violência sofrida e sinalizada pelas crianças e adolescentes, mas, de acordo com os discursos da escola, ignorado, naturalizado, esse fenômeno é visto como algo que não diz respeito às atribuições da escola.

Constatou-se, portanto, nos discursos um efeito de sentido que se dá a partir da materialização da ideologia que emerge e é produzida pela história do sujeito que, mesmo sendo parte da classe dominada, realiza uma escolha pela formação ideológica do dominante, mascarando o problema em evasivas, omissão, transferência de responsabilidades. Ou seja, o sujeito seleciona, em seu discurso, o que terá maior ou menor valor, conforme a posição ideológica assumida e revelada em seu dizer.

Nesse sentido, a ideologia que rege as relações sociais promove as contradições defendidas, consciente ou inconscientemente, pelos professores/escola, naturalizando as ações violentas ratificando a educação familiar oferecida às crianças e adolescentes. Tais ações, cujas bases são sedimentadas pela ideologia, são mantidas pelo funcionamento social pautado na lógica da divisão de classes sociais, em que os interesses da classe dominante, mesmo que pela via de sujeito da classe dominada, abafa os interesses desta. Percebemos, então, que essa lógica é alimentada nesse conflito de interesses, refletida nas relações que, por sua vez, são baseadas pelas relações de poder, nessa constante e permanente luta pela dominação/poder.

Sendo assim, buscam-se nas possibilidades de proferir discursos de diferentes formações discursivas, pela via do interdiscurso, expresso na práxis. No entanto, o sujeito do discurso, muitas vezes, não percebe que, nesse movimento, estará produzindo formas de manter a lógica das relações de dominação/dominado. Ao enunciar: **“e você vê aqui, quanto mais pobre, mais bebida tem na família”** (SD-6), o educador assume uma posição extremamente estigmatizadora e reforçadora de preconceitos, sedimentadores de que a pobreza é causadora da violência, do alcoolismo, ou seja, atribui-se à classe dominada a culpa pelas mazelas sociais. Isso faz com que desloquemos o cerne da questão, pois responsabilizamos “as vítimas” pelos seus próprios infortúnios.

Entretanto, o sistema capitalista, através de seus princípios e características, proporciona tais desigualdades sociais que se mostram como promotoras de mazelas e reforçando o funcionamento de uma sociedade pautada em relações familiares violentas. Há uma (re)produção, portanto, de uma complexa rede discursiva interligando as ações do Estado, da escola, dos professores e, até mesmo dos pais (os atores sociais, considerados perpetradores da violência). Para tanto, Florencio et.al. (2009) discutem sobre o lugar desse sujeito no sistema capitalista afirmando que o sujeito contemporâneo está submetido ao capital, sendo a ele conferida uma indiferença aos ditames sociais, tornando-se não participativo e procurando estar ausente dos conflitos. Este “indivíduo necessita, a todo momento, participar da concorrência própria do sistema, o que produz homens e mulheres cada vez menos preocupados com o futuro da humanidade” (p.55).

Percebemos, no discurso dos professores, que a dificuldade de produzir uma práxis emancipadora decorre dos limites impostos pelos problemas sociais, econômicos, políticos e também culturais. Os professores se vêem impossibilitados de oferecer, de acordo com seu papel e função na escola, formas de atuar na prevenção e efetivação de ações que visem ao enfrentamento da violência. Como afirma a educadora na SD-29: **“A escola conversa com a família, mas a escola está incompetente, está obsoleta. A ela é atribuída (sic) o papel de salvar o mundo, mas ela não pode fazer isso, principalmente, hoje em dia, pois ela não tem uma estrutura adequada”**. E ainda continua afirmando que **“o Estado não dá condições pra ela exercer o seu papel”** (SD-1), haja vista que a escola não é uma entidade “descolada” de seu meio. Ela é uma instituição social, conseqüentemente, é produtora e produzida por suas relações, e que lhe conferem um *status* importante, ou seja, a escola reproduz sentidos produzidos pela própria sociedade em que está incluída.

No decorrer da análise, procuramos desvelar, através do discurso dos educadores, o que é feito pelos profissionais da escola, a respeito dos casos de violência intrafamiliar percebidos, e o que não é feito no sentido de não perceber.

Nesse sentido, percebemos que os discursos desses profissionais são marcados pelas formações discursivas que emergem de suas posições assumidas, consciente ou inconscientemente. A partir de marcas discursivas em suas falas e de práticas sociais concretas, pudemos constatar as formações ideológicas que os atravessam.

Tais discursos são marcados pela contradição. Os professores materializam sua prática contraditória a partir da enunciação do discurso. Reconhecem que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e precisam ser protegidos, mas “esquecem” ou apagam que suas ações promovem, na verdade, a não solução do problema, o que favorece a revitimização ou a submissão a outros tipos de violência.

A análise do discurso dos educadores tornou possível o desvelamento dos sentidos presentes em suas *práxis*. Com isso, pudemos refletir, dialogar, questionar ou opinar sobre aquilo que agora compreendemos, logo, buscamos empreender outras possibilidades de compreensão do fenômeno, produzindo, portanto, outros sentidos sobre a violência intrafamiliar.

Verificamos, contudo, que os sentidos produzidos pelas ações docentes devem colocar a infância e a adolescência como prioridades absolutas. Pois,

por ela se reconhece o valor intrínseco e o valor projetivo das novas gerações. O valor intrínseco reside no reconhecimento de que, em qualquer etapa do seu desenvolvimento, a criança e o adolescente são seres humanos na acepção mais plena do termo. O valor projetivo por sua vez,

evoca o fato de que cada criança e cada adolescente é um portador do futuro de sua família, de seu povo e sua humanidade, ou seja, é dele que depende a continuação da linha da vida na espécie humana. A prioridade absoluta às novas gerações, como se vê, é uma exigência ética impostergável no marco da construção de uma vida digna para todos, ou seja, dos direitos humanos (COSTA, 1999 apud RIBEIRO e MARTINS, 2006, p.79).

O papel da escola deve, pois, de forma adequada assumir sua participação na produção de identidade dos sujeitos (crianças e adolescentes), como seres histórica e socialmente constituídos. Daí sua co-responsabilidade⁵⁴ na formação destes sujeitos. Retomando Ribeiro e Martins (op.cit., p.108) concordamos que “devemos dar um sentido mais amplo no trabalho escolar, portanto deixar o espaço para nossos alunos se expressarem, orientando-os para que possam seguir um caminho melhor [...]”.

Nesse sentido, é que a escola tem um papel importante na prevenção, percepção e ação nas questões de violência intrafamiliar. O problema social existe, é sabido, portanto, mas, embora muito se fale sobre o assunto, através da mídia que expõe denúncias a todo momento, as instituições (família, escola, sociedade, justiça) permanecem com ações paliativas, pontuais e com resultados, muitas vezes, negativos, em suas contradições.

É evidente que não podemos encerrar todas as possibilidades de análise desses discursos tão preciosos para nós, pois, acreditamos que é infinito este exercício, uma vez que, a nossa própria análise é permeada por nossas próprias contradições, por nossas posições ideológicas. Produzimos sentidos, também, partindo de nossas formações discursivas. “O próprio fato de que todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado, já implica um trabalho de negociação com os graus de alteridade que podem suportar a pesquisa e pesquisador” (AMORIM, 2004, p. 29-30). É o que nos explica a autora, a partir do dialogismo de Bakhtin, sobre a possibilidade de construirmos, sempre, novos sentidos na interrelação humana.

Com essa pesquisa almejamos contribuir para a redução da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes através da análise da prática discursiva docente, esperando que a escola se proponha a ações mais efetivas que possam contribuir para a minimização da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.

⁵⁴ Queremos deixar claro que a escola não é **a** responsável por tal formação, mas **uma das**, na relação com a família e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre et.al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

ALAGOAS – **Lei nº 6.757, de 3 de agosto de 2006**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o período de 2006 a 2015, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/servicos/legislacao/leis/PEE_lei%206757.pdf/>. Acesso em: 18 dez. 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARO, Sarita. **Crianças vítimas de violência**: das sombras do sofrimento à genealogia da resistência: uma nova teoria científica. Porto Alegre: AGE: EDIPUCRS, 2003.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio R. Groppa (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: _____ (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Simone G. de. Crianças e adolescentes violentados: passado, presente e perspectivas para o futuro. CAD. **Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 126-134, 1994. Suplemento, 1

ASSIS, Simone Gonçalves de; MARRIEL, Nelson de Souza Motta. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (Org.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2010.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Violência sexual intrafamiliar**: é possível proteger a criança? Disponível em: <www.tj.rs.gov.br/institu/c_estudos/doutrina/Violencia_Sexual_Intrafamiliar.doc+eca+artigo>. Acesso em: 26 out. 2009.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Araújo. (Orgs.). **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989.

_____. **Pesquisando a violência doméstica contra crianças e adolescentes:** a ponta do iceberg. Lacri, Brasil: 2005. Disponível em:
<<http://www.usp.br/ip/laboratorios/lacri/iceberg.htm#1>>. Acesso em 25 nov. 2005.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. São Paulo, Círculo do Livro, 1980.

BARBOSA, Lidiane; FÉLIX, Gustavo de C.; LINS, Lucilene F. **Compreensão fenomenológica existencial do processo de superação da mulher vítima de violência conjugal.** 2005, 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia Social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo, HUCITEC, 1981.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Harbra, 1984.

BOCK, Ana Mêrces; GONÇALVES, Maria da Graça M (Orgs). **A Dimensão subjetiva da realidade.** São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, Ana Mêrces; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo H. **Psicopatologia del vínculo profesor-alumno:** el profesor como agente socializante. Rosário: Axis, 1974.

BRANCO, Cordélia de Souza Castelo. **Sexualidade e violência:** as instituições como lugar de sua perpetuação. 1999. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas, 1999.

BRASIL. Congresso. Senado. **Estatuto da Criança do Adolescente.** Lei 8.069/90, de 13 de junho de 1990. Brasília, DF, 1990.

_____. Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, Brasília, DF: Senado Federal, 1940. Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id>. Acesso em: 23 out. 2009.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação, e dá outras providências. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 de out. 2009.

CARVALHO, Maria do Carmo B. de. Famílias e políticas públicas. In: ACOSTA, Ana R.; VITALE, Maria Amalia F (Org.). **Família:** redes, laços e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de O. Implícitos e silenciamentos como pistas Ideológicas. **Revista Leitura, Discurso:** História, Sujeito e Ideologia, v.1 n.2, p.22-30, ago.1999.

_____. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira:** o simulacro de um discurso modernizador. EDUFAL, Maceió, 2007.

CHAUÍ, Marilena, **Convite a filosofia.** São Paulo, Ática, 1995.

CHAMON, Magda. **Teoria de feminização no magistério:** ambiguidade e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CODO, Wanderley. **O que é alienação?** São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção primeiros passos. 2004.

COHEN, Cláudio. **O Incesto um desejo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

CUEVA, Agustín. A concepção marxista das classes sociais. **Revista Debate e Crítica**, São Paulo, n. 3, p. 13-24, jul. 1974.

DESLANDES, Suely F. Atenção a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: análise de um serviço. **Cad. Saúde Pública**, v.10, p.177-187, 1994. Suplemento, 1.

DE ANTONI, Clarissa; KOLLER, Sílvia Helena. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia*, v. 5, n. 2, p. 347-381, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 07 dez. 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRAZ, Marcela Pereira. A família e suas inter-relações com o Desenvolvimento Humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Aderson Luiz (Org). **A ciência do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DSM-IV/CID10. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid_janela.php?cod=137>. Acesso em 10 jul. 2010.

DURIGAM e TAFARELLO. **Pedofilia:** da língua aos discursos. Disponível em: <http://www.uems.br/padadi/texto12.html#_ftnref42>. Acesso em: 3 jul. 2010.

ENGELS, Friedrich. **Origem da família da propriedade privada e do Estado.** 15. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

FAIMAN, Carla Julia Segre. **Abuso sexual em família:** a violência do incesto à luz da Psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores:** a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1998. Fundo cristão para crianças: relatório final da oficina.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Eliane Maria de A. **Ser professor... ser humano:** por uma ética pessoal e planetária, Maceió: EDUFAL, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2006.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. **A voz do poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola**. EDUFAL, Maceió, 2007.

_____. Ana Maria Gama et.al. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. EDUFAL, Maceió, 2009.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, Ana Mercês Bock; GONÇALVES, Maria das Graças Marchina; FURTADO, Odair. (Org.). **Psicologia sócio-histórica, uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Hebe S.; FERREIRA, Ana L.; MARQUES, Mario JV. Avaliação de serviço de atenção a criança vítimas de violência doméstica. **Revista Saúde Pública**, v. 33, n.6, 1999. Disponível em: <www.fsp.usp.br/rsp>. Acesso em: 2 dez. 2005.

HACKING, Ian. *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University, Press, 1999.

HERKENHOFF, João Baptista. **Ética, educação e cidadania**. São Paulo: Livraria do Advogado, 2004.

HOLMES, David S. **Psicologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1999.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica**. EDUFAL, Maceió, [

LANE, Silvia. **O que é psicologia social?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

LANE, Silvia T. Maurer e CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004

LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LAPLANCHE Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. Rio de Janeiro: Martins, 2001.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

LESSA, Sérgio. **Lukács: ética e política**. Chapecó, Argos, 2007.

_____; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LYRA, Gabriela Franco Dias; CONSTANTINO, Patrícia; FERREIRA, Ana Lúcia. Quando a violência familiar chega até a escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de. (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2010.

LUKÁCS, George. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Temas em Ciências Humanas, 1978.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo Comissão de Direitos Humanos. Disponível em:

<<http://www2.ibam.org.br/municipiodh/biblioteca/Artigos/crianca.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2011.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió, EDUFAL, 2007.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. **A Construção da noção de abuso sexual infantil**. EDUFPA, Belém, 2006.

MITTMAN, Solange. Nem lá, nem aqui: o percurso de um enunciado. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLON, Susana. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**. São Paulo: Loyola, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital pra educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Marta. **Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural**. São Paulo: Summus, 1997.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, Ed. UNICAMP, 1993.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes, 2001.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, Pontes, 2007.

PANIAGO, Maria de Lourdes F. S. **Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar**. 2008. Tese (doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PEDRO, Ana Paula da Silveira S. **Violência na escola**. Disponível em: <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227711775.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

PECHEUX, Michel e FUCHS C. A propósito da análise automática do discurso: atualização de perspectivas. In: GADET, F.; HAK T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio** Campinas: Ed. UNICAMP, 1988.

RIBEIRO, Márcia A.; FERRIANI, Maria das Graças C.; REIS, Jair N. dos. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 02, p. 456-464, mar./abr., 2004.

RIBEIRO, Marisa Marques; MARTINS, Rosilda Baron. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes: a realidade velada e desvelada no ambiente escolar**. Curitiba: Juruá, 2006.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2010.

SAFFIOTTI, H. A. A Síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, M. A. e AZEVEDO, V. N. (Org.) **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989.

_____. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Abramo, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 5-22, jul./dez.1990.

SAWAIA, Bader B. Família e afetividade: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. In: ACOSTA, Ana R. e VITALE, Maria Amalia F (Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/643914.html>. Acesso em: 10 jul. 2009.

SILVA SOBRINHO, Helson. **Os andaimes suspensos do discurso nos alicerces do real**. Maceió: EDUFAL, 2009.

SILVA, Inalva R.; NÓBREGA, Renata. Feridas que não cicatrizam. In: SILVA, Lygia Maria P. (Org). **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Recife: EDUPE, 2002.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2005.

TRINDADE, Jorge; SILVA, Milena L. Crianças e adolescentes vítimas de violência: envolvimento legal e fatores psicológicos estressores. In: TRINDADE, Jorge. **Direito da criança e do adolescente**: uma abordagem transdisciplinar. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

VAISMAN, Ester. **A ideologia e sua determinação ontológica**. São Paulo: Ensaio, 2006.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França**: uma retomada de percurso. Santa Maria, UFSM, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTADA A

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ORIENTADORA: ANA MARIA GAMA FLORÊNCIO

ORIENTANDA: LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

TEMA: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA
INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS:

1. Como você pode perceber que o aluno sofre violência intrafamiliar? Há comportamentos que demonstram a ocorrência desse tipo de violência?

O que é mais comum, o que a gente observa é a apatia, principalmente a apatia. Ou a transferência dessa agressividade em sala de aula. Isso quando não é a física que é exposta. Essa a gente percebe pelos machucados no corpo. Mas a gente vai perceber porque ela não é só física não é?!

E essa agressividade que você fala, é com outra criança, com a professora...

Sim, com o aluno, a professora, por que, digamos assim, essa transferência tem uma conotação de indisciplina. Que as vezes a criança é indisciplinada e existe uma grande possibilidade de a criança ta vivendo a violência em casa.

Mas, na verdade, isso é diferente de pessoa pra pessoa, por que é a forma de externar as angústias.

2. O que você entende por violência intrafamiliar?

A violência é quando existe falta de respeito. É quando a criança observa o pai a mãe, dentro de casa, se agredindo. Então, é um tipo de violência que a criança sofre que não deixa marcas visíveis. As marcas, digamos assim, ela só é percebida nesse sentido, no comportamento. A violência familiar é o que ta camuflado e ela pode ta ligada a condição financeira precária, droga lícita ou ilícita. Pode ta ligada, não determina, pois temos casos de famílias em boas condições ou bem informadas.

3. Como é a sua ação como professor/a (educador) de uma criança afetada?

Detectar não é tão fácil. A criança demonstra. A escola chama pai e mãe e o Conselho Tutelar. Ninguém garante que o professor possa identificar, por que tem vários fatores que devem ser identificados.

4. Qual o papel da escola quando ocorre com alunos desta escola?

A escola, em si, não tem muita gerência, não tem poder e autonomia. Ela identifica, mas nada pode fazer. O professor pode muito pouco. Ele pode trabalhar em sala de aula, conversando com os alunos. Até o Conselho não pode fazer muito hoje. Eu tava conversando com um conselheiro ontem e ele me disse que eles não podem mais tirar a criança da casa, tem que ter um mandado judicial. Aí, veja, a gente sabe que ta tendo a violência, mas não pode fazer nada, só mediante o mandado. Isso é uma mudança no ECA, na parte do Conselho Tutelar. Então, a escola, eu não acredito que a escola tenha poder de gerência desses casos.

APÊNDICE B
ENTREVISTADA B

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ORIENTADORA: ANA MARIA GAMA FLORÊNCIO

ORIENTANDA: LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

TEMA: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA
INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS:

- 1. Como você pode perceber que o aluno sofre violência intrafamiliar? Há comportamentos que demonstram a ocorrência desse tipo de violência?**

Confunde-se com a aprendizagem... o adolescente, a criança muitas vezes demonstram revolta, mas contra os pais. Alguns procuram se isolar, ficam quietos ou agressivos. Mas muitos verbalizam mesmo.

- 2. O que você entende por violência intrafamiliar?**

É falta de Jesus na família. Jesus está esquecido na família.

- 3. Como é a sua ação como professor/a de uma criança afetada?**

Primeiro tem que ter muita prática. Pra ser professora, tem que ser mãe primeiro, pra poder entender, pra poder agir. Mas essa ação é subjetiva, viu! A minha posição é subjetiva, eu não direciono a minha fala, eu falo mensagens, eu entrego. Eles gostam...

- 4. Qual o papel da escola quando ocorre com alunos desta escola?**

Eu sou parte da escola. Mas são atitudes isoladas, cada um toma uma atitude.

Mas a escola, representada pela gestão, tem um papel?

Essa tem.

Qual é a atitude dela?

Procura aplicar regras, mostrando que a escola existe pra estudar. Mas nesse caso, como eu nunca tive essa experiência, não sei como a direção se posiciona.

APÊNDICE C

ENTREVISTADO C

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ORIENTADORA: ANA MARIA GAMA FLORÊNCIO

ORIENTANDA: LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

TEMA: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS:

- 1. Como você pode perceber que o aluno sofre violência intrafamiliar? Há comportamentos que demonstram a ocorrência desse tipo de violência?**
Geralmente o aluno tem um comportamento de violência contra os colegas ou é muito retraído. Quando briga na escola, tem medo de contar em casa que levou a pior (perdeu na briga). Conta que se apanhar na escola de algum colega vai apanhar também em casa para deixar de ser “mole”.
- 2. O que você entende por violência intrafamiliar?**
As formas de violência intrafamiliar são várias. É o castigo exagerado, as ameaças, as surrar, as brigas entre os membros da família como mau exemplo, entre outras.
- 3. Como é a sua ação como professor/a de uma criança afetada?**
Tento ser mais atento e compreensivo com esse aluno e levo essa informação a coordenação da escola.
- 4. Qual o papel da escola quando ocorre com alunos desta escola?**
Creio que deve ser inicialmente conversar com o aluno, tentando entender o que realmente está acontecendo e posteriormente convocar os responsáveis por esse aluno para uma conversa.

APÊNDICE D

ENTREVISTADA D

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ORIENTADORA: ANA MARIA GAMA FLORÊNCIO

ORIENTANDA: LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

TEMA: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS:

- 1. Como você pode perceber que o aluno sofre violência intrafamiliar? Há comportamentos que demonstram a ocorrência desse tipo de violência?**
O aluno se torna agressivo ou apático, depende da criança. Mas geralmente ele se torna violento, bate em outras crianças.
- 2. O que você entende por violência intrafamiliar?**
É a falta de diálogo. Quando o diálogo não existe entre os entes familiares.
- 3. Como é a sua ação como coordenador/a de uma criança afetada?**
Primeiro, não existem muitos casos. São casos isolados, aqui na escola. Quando acontece chamo os pais pra conversar. Teve um dia que eu encontrei uma criança chorando, então ela disse que foi o pai que deu uma surra, aí nós chamamos os pais pra conversar. Quando o aluno chega com hematoma, a mesma coisa. Quando não dá jeito, a gente chama o C.T.
- 4. Qual o papel da escola quando ocorre com alunos desta escola?**
A escola como um todo tem que chamar o CT, esse é o papel da escola.
Nos casos ocorridos, o CT acompanhou e deu retorno pra escola?
Em alguns casos você aciona e vê o CT vir à escola, mas, geralmente, ele não dá retorno pra escola.

APÊNDICE E

ENTREVISTADA E

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ORIENTADORA: ANA MARIA GAMA FLORÊNCIO

ORIENTANDA: LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

TEMA: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS:

- 1. Como você pode perceber que o aluno sofre violência intrafamiliar? Há comportamentos que demonstram a ocorrência desse tipo de violência?**
Percebemos pelo comportamento agressivo com os colegas, quando se fala na família, o aluno, geralmente, não gosta de comentar e fica irritado com facilidade. No 2º ano quando a professora manda desenhar a família tem aluno que não desenha o pai ou mãe que bate nele.
- 2. O que você entende por violência intrafamiliar?**
Violência no meio familiar. Agressividade de pai e mãe contra filhos.
- 3. Como é a sua ação como professor/a de uma criança afetada?**
Conversar com ela sempre que for possível, elevar sua auto-estima para que isso não afete sua aprendizagem.
- 4. Qual o papel da escola quando ocorre com alunos desta escola?**
A escola, com sua equipe interdisciplinar deve procurar os pais, realizar palestras com eles, mostrar que essa violência familiar prejudica a vida dos filhos, tanto no tocante a aprendizagem como no fator emocional, uma vez que os pais são espelhos para os filhos.

APÊNDICE F
ENTREVISTADA F

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ORIENTADORA: ANA MARIA GAMA FLORÊNCIO

ORIENTANDA: LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

TEMA: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA
INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS:

1. Como você pode perceber que o aluno sofre violência intrafamiliar? Há comportamentos que demonstram a ocorrência desse tipo de violência?

Primeiro você tem que ter a convivência, né... Você tem que conhecer o comportamento da criança, por que se você não conhecer, você não sabe se aquele é o comportamento normal da criança. Por que é na mudança, a apatia, a tristeza ou agressividade. Esses são comportamentos. Mas tem casos de crianças que tem problemas psiquiátricos que você não sabe se foi causado por violência. Mas muitos são.

2. O que você entende por violência intrafamiliar?

Tem a moral, a psicológica, física, que não é só essa. Tem a sexual que não minha opinião são as piores das agressões.

3. Como é a sua ação como professor/a de uma criança afetada?

Comunicar a coordenação, que comunica a direção e depois ao Conselho Tutelar. Mas em sala de aula eu tento alertar os alunos. Eu digo pra as meninas não receber nada de estranhos, que tenham cuidado na rua.

4. Qual o papel da escola quando ocorre com alunos desta escola?

A direção deve chamar os pais e depois chamar o Conselho Tutelar, mas é uma hierarquia. Não sou eu que chamo o CT. Tem que obedecer a hierarquia, pois cabe a direção.

APÊNDICE G

ENTREVISTADA G

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ORIENTADORA: ANA MARIA GAMA FLORÊNCIO

ORIENTANDA: LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

TEMA: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS:

1. Como você pode perceber que o aluno sofre violência intrafamiliar? Há comportamentos que demonstram a ocorrência desse tipo de violência?

Pelos sintomas dele, que ele apresenta. Isolamento ou um choro que não pára, ou um olhar distante, triste. Ou quando a própria criança conta alguma coisa de dentro de casa, ou quando os pais vem e conta pra gente também.

2. O que você entende por violência intrafamiliar?

É que a criança sofre em casa com os parentes e, as vezes, isso se espelha até pela comunidade, pois eles moram em casas muito próximas. É uma extensão, parece que o vizinho é como se fosse parente. E a criança fala que uma pessoa maltratou, quando você vai investigar não é o pai, não é um de dentro de casa, é um vizinho que é muito próximo, parece parente, uma mistura. Mas basicamente, são geralmente os pais, né.

Como uma mãe, chegou dizendo um dia desses. O filho dela, eu já observei tanto isso. Tenho quase certeza que aquele menino tem hiperatividade que, não consegue sentar nem ficar de castigo. Ele é elétrico. Ele é bonzinho, é uma criança boa, mas é elétrico, levanta toda hora e a mãe dele, todo dia dá uma pisa nele. Ela chega e diz: “- pode bater nele, pode puxar a orelha dele, pode deixar ele de castigo”. Elas dão autorização pra gente bater nos filhos dela. Boa parte delas. A gente só bota eles pra pensar. Rsr

Aí esse, no caso violência física da mãe...

As vezes ela conta que o pai é que bate, sendo que esse até bate nela e, eles ainda autorizam ao professor ficar tão violentos quanto eles.

ENTREVISTADA G

3. Como é a sua ação como professor/a de uma criança afetada?

Até pela lei, a gente tem que comunicar, tem a obrigação, então a gente vai até a coordenadora e a coordenadora tem obrigação de comunicar a outras instâncias até resolver.

Mas já aconteceu da coordenação anterior não tomar providências e eu levei até a direção que chamou o Conselho Tutelar. E a criança melhorou tanto, tanto. Parou choradeira, parou tudo. Porque o pai ficou com medo e passou a tratar o menino melhor. E não bate mais na mulher.

4. Qual o papel da escola quando ocorre com alunos desta escola?

Boa pergunta... E eu sei!... Sei não... Que a essa altura cada um pensa por si, não tem o papel da escola. Tem o papel da cabeça de cada um. Por que tem coisas que a direção concorda, em determinado momento ela discorda em outros, sendo da mesma situação.

APÊNDICE H

ENTREVISTADA H

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ORIENTADORA: ANA MARIA GAMA FLORÊNCIO

ORIENTANDA: LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

TEMA: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS:

- 1. Como você pode perceber que o aluno sofre violência intrafamiliar? Há comportamentos que demonstram a ocorrência desse tipo de violência?**
Só se for através do professor. Como eu não trabalho diretamente ligada ao aluno em sala de aula, só posso saber através do professor. E através dessa conversa que a gente pode perceber se há ou não violência. Graças a Deus, até o momento ainda não vivi essa experiência. Trabalho todo dia com a família, mas não, especificamente, dessa forma.
- 2. O que você entende por violência intrafamiliar?**
A violência intrafamiliar poderia ser definida pela falta de estrutura familiar, a ausência dos pais na vida dos filhos. Quando a gente vê muito aqui, - Ah, meu pai não mora comigo, minha mãe é sozinha, minha mãe não liga pra mim... A família ta imersa nos vícios, na bebida alcoólica. E você vê aqui, quanto mais pobre, mais bebida tem na família.
- 3. Como é a sua ação como coordenador/a de uma criança afetada?**
A minha ação é o diálogo, comunicar a direção, chamar a família, chamar o CT.
- 4. Qual o papel da escola quando ocorre com alunos desta escola?**
A direção tem um papel mais burocrático, de chamar o C.T., pois nós trabalhamos com a família, o problema é que a família não vem à escola. E o trabalho acaba sendo sem parceria da família. E hoje, a indisciplina é o maior problema da escola.

APÊNDICE I

ENTREVISTADA I

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ORIENTADORA: ANA MARIA GAMA FLORÊNCIO

ORIENTANDA: LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

TEMA: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS:

- 1. Como você pode perceber que o aluno sofre violência intrafamiliar? Há comportamentos que demonstram a ocorrência desse tipo de violência?**
O aluno sinaliza com comportamento agressivo ou através da apatia. As vezes o olhar da criança diz tudo. Suas respostas à situação de violência. Há também dificuldade de aprendizagem.
- 2. O que você entende por violência intrafamiliar?**
É o que acontece dentro da família e a exclusão social favorece isso, quando a família é desagregada. Aqui na escola a maioria dos responsáveis são os avôs. Eu acho que, hoje o que acontece com a família, o maior responsável é o que ta fora dela. A pobreza, a desagregação familiar são fatores que levam à violência intrafamiliar.
- 3. Como é a sua ação como professor/a de uma criança afetada?**
A gente investiga com a criança, como eu disse, pelo comportamento agressivo, apático. Ela te conta, pois a criança é ingênua, a essência dela é ingênua, então ela te conta. Eu converso. A gente chama a mãe, chama os pais e em última instância o Conselho Tutelar. A primeira vez a gente vai conversar, a segunda vez a gente vai tentar conversar, mas se continua acontecendo a terceira vez a gente chama o Conselho Tutelar. É que na verdade, esse ano não tive nenhum problema dessa natureza pra resolver, mas quando acontece é assim.
Mas se você pudesse fazer uma escala ou um cálculo percentual, como estaria a violência aqui na escola?
Ahhh... a violência intrafamiliar está entre os 5 problemas da escola.

ENTREVISTADA I

4. Qual o papel da escola quando ocorre com alunos desta escola?

A escola conversa com a família, mas a escola está incompetente, está obsoleta. A ela é atribuída o papel de salvar o mundo, mas ela não pode fazer isso, principalmente, hoje em dia, pois ela não tem uma estrutura adequada. O Estado não dá condições pra ela exercer o seu papel. Se a escola tivesse uma estrutura adequada e atraente ao aluno, as consequências da violência poderiam ser diluídas. Eu falo de esporte e cursos.

APÊNDICE J

ENTREVISTADA J

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ORIENTADORA: ANA MARIA GAMA FLORÊNCIO

ORIENTANDA: LIDIANE DOS SANTOS BARBOSA

TEMA: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DO PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS:

- 1. Como você pode perceber que o aluno sofre violência intrafamiliar? Há comportamentos que demonstram a ocorrência desse tipo de violência?**
Primeiro você tem que ter a convivência, né... Você tem que conhecer o comportamento da criança, por que se você não conhecer, você não sabe se aquele é o comportamento normal da criança. Por que é na mudança, a apatia, a tristeza ou agressividade. Esses são comportamentos. Mas tem casos de crianças que tem problemas psiquiátricos que você não sabe se foi causado por violência. Mas muitos são.
- 2. O que você entende por violência intrafamiliar?**
Tem a moral, a psicológica, física, que não é só essa. Tem a sexual que não minha opinião são as piores das agressões.
- 3. Como é a sua ação como professor/a de uma criança afetada?**
Comunicar a coordenação, que comunica a direção e depois ao Conselho Tutelar. Mas em sala de aula eu tento alertar os alunos. Eu digo pra as meninas não receber nada de estranhos, que tenham cuidado na rua.
- 4. Qual o papel da escola quando ocorre com alunos desta escola?**
A direção deve chamar os pais e depois chamar o Conselho Tutelar, mas é uma hierarquia. Não sou eu que chamo o CT. Tem que obedecer a hierarquia, pois cabe a direção.