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

Mara A. Lissarassa Weber²

Raquel Souza Lobo Guzzo³

RESUMO:

O presente estudo teve como objetivo geral compreender como acontece a relação entre uma escola pública de educação infantil e o Conselho Tutelar em casos de violência doméstica. Utilizamos uma metodologia qualitativa, na qual realizamos entrevistas semi-estruturadas e compusemos um protocolo de análise dos prontuários no Conselho Tutelar. Os resultados indicaram que existem dificuldades nas relações entre os diferentes órgãos e os procedimentos utilizados nem sempre garantem a proteção à criança vítima de violência doméstica. Há pouco entrosamento entre a escola e o Conselho Tutelar, não existindo um trabalho preventivo e integrado.

Palavras chaves: Violência Doméstica, Estatuto da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar.

DOMESTIC VIOLENCE AND PROTECTION NETWORK: DIFFICULTIES, RESPONSIBILITIES AND COMMITMENTS.

ABSTRACT:

This study had, as a general objective, the understanding of how the relation between a Children's Education public school and the Tutelary Council happens, in cases of domestic violence. Semi-structured interviews were had and a protocol of promptuary analysis in the Tutelary Council was composed by using a qualitative methodology. The results showed the difficulties in the relations among the many agencies and also indicated that the procedures not always guarantee the child's protection against the domestic violence. There is little intermeshing of the school and the Tutelary Council.

Keywords: Domestic Violence, Children's Rights, Tutelary Council.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado está vinculado ao projeto “Risco e proteção: Análise de indicadores para uma intervenção preventiva emancipatória”⁴, que inclui uma proposta de intervenção de psicólogos nas escolas, onde a criança é compreendida com um grande potencial de saúde, e o profissional tem a possibilidade de acompanhá-la na dinâmica de seu ambiente escolar, mantendo contato com a família e a comunidade. Na escola esse projeto longitudinal e preventivo denomina-se “Vôo da Águia” e tem por objetivos conhecer os diferentes ambientes de que a criança faz parte e propiciar uma melhor integração entre eles; estabelecer vínculo afetivo com a criança a fim de acompanhar o seu desenvolvimento; permitir o desenvolvimento das potencialidades infantis e identificar a existência de indicadores de risco, procurando que sejam trabalhados por meio das redes de apoio (Guzzo, Giannetti & Tizzei, 2004).

Ao participarmos de uma reunião na escola de educação infantil, onde o projeto “Vôo da Águia” se desenvolve, com a direção da unidade educacional e uma conselheira tutelar, pudemos perceber que estes dois órgãos (escola e Conselho Tutelar), os quais deveriam estar trabalhando de forma interligada na garantia dos direitos da criança, pareciam estabelecer uma relação distante, pautada em cobranças de ambas as partes pela solução e encaminhamento dos casos.

As experiências vividas pela criança no âmbito das relações familiares fazem parte do seu cotidiano, marcado por aspectos positivos ou negativos. A família pode ser considerada como um grupo social primário, constituída de indivíduos que compartilham situações históricas, culturais, sociais, econômicas e afetivas, apresentando uma comunicação própria e uma dinâmica determinada (Ferrari, 2002; Corsi, 1994).

Para o modelo ecológico, de acordo com De Antoni e Koller (2000), a família é uma unidade funcional, um microssistema, onde as relações deveriam ser estáveis, recíprocas e com equilíbrio de poder entre os diversos papéis. O desenvolvimento do ser humano, neste microssistema, acontece seguindo um padrão de papéis, atividades e relacionamentos ligados a certos comportamentos e expectativas, conforme a sociedade na qual se insere.

Para Pereira (1996), os pais são os responsáveis por atenderem a criança em suas necessidades básicas de alimentação, segurança e proteção. As crianças se mostram sensíveis ao ambiente em que vivem, o que tem uma importância na constituição de sua personalidade.

Há famílias que transmitem insegurança às crianças, denominadas disfuncionais, nas quais a criança e o adolescente têm de se submeter a um abusador, seja homem ou mulher, ou ainda ambos, que usam de violência/abuso contra eles, desencadeando o medo e um desempenho inadequado dos papéis sociais (Ferrari, 2002). Essa mesma autora aponta que aquele que abusa, tanto da criança quanto do adolescente, utiliza-se da violência como forma de manifestação das relações de dominação, expressando claramente uma negação da liberdade do outro, da igualdade e da vida.

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

*“Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica de um lado uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”.*¹

Para as duas autoras acima citadas (2002), a violência doméstica contra crianças e adolescentes pode ser caracterizada por diferentes modalidades, dentre elas a violência física, sexual, psicológica, negligência e fatal.

⁵ AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe Editorial, 1995, p.36.

A violência física é definida por Guerra (2005) como *“toda ação que causa dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal representam um só continuum de violência”*.²

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

Azevedo e Guerra (2002) expõem que a violência sexual doméstica contra crianças e adolescentes é todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre pais, parentes ou responsáveis e uma criança, menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa. A negligência contra crianças e adolescentes é apontada ainda pelas autoras como alguma forma de omissão no provimento das suas necessidades físicas e emocionais.

A violência fatal é o resultado das outras formas de violência, conceituada como:

“Os atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsáveis em relação a crianças e/ou adolescentes que – sendo capazes de causar-lhes dano físico, sexual e/ou psicológico – podem ser considerados condicionantes (únicos ou não) de sua morte”.³

A prevenção é uma estratégia importante para o combate à (re)produção da violência doméstica contra crianças e adolescentes (Azevedo e Guerra, 2002). Diferentes propostas de intervenções que integram as ações em distintos contextos têm sido considerado como maneiras de se combater a violência. Para Prilleltensky, Peirson e Nelson (2001) ao se promover o bem-estar da criança devem ser considerados os níveis da

² GUERRA, V. **Prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes**. LACRI. Disponível em: <http://www.usp.br/ip/laboratorio/lacri> . Acesso em: 30 mar. 2005.

³ AZEVEDO, M. A. **Pesquisa qualitativa e violência doméstica contra crianças e adolescentes (VDCA): Por que, como e para que investigar testemunhos de sobreviventes**. LACRI. Disponível em: <http://www.usp.br/ip/laboratorio/lacri> . Acesso em: 30 mar. 2005.

hierarquia ecológica, com os suportes das políticas sociais, em que está inserida a educação pública, os cuidados com a saúde, a existência de normas sociais que respeitem a criança e o acesso a ambientes comunitários coesos.

A escola, um dos sistemas que pode contribuir para a prevenção da violência e influenciar no desenvolvimento infantil, conta desde o ano de 1996 com um suporte político que define os objetivos, as prioridades, as condições e os meios que devem reger a política educacional no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 aponta que a educação é um processo que se desenvolve na família e na convivência com outras pessoas em diferentes ambientes, sendo que esta lei volta-se para a educação escolar que acontece “predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Brasil, 1996).

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

Com a participação de profissionais diversos capazes de trabalhar em equipe, torna-se mais eficiente a função educativa da escola, contribuindo para o desenvolvimento da criança, e é neste contexto que o psicólogo pode ocupar um lugar (Martinez, 2003).

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

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

O conhecimento das políticas públicas voltadas à proteção de crianças e adolescentes torna-se fundamental para que possam existir conexões entre os psicólogos

escolares e os serviços voltados ao acompanhamento e atenção à infância, nesta visão externa à escola.

Para isso, torna-se importante saber que, após uma série de movimentos sociais, foi promulgada em 1988 a Constituição Federal do Brasil e que o artigo 227 foi a alavanca de um processo que culminaria na elaboração de uma nova lei que atendesse crianças e adolescentes. *“Estavam criadas as bases da mobilização que tornaram possível o rápido alastramento do debate, a partir de um texto básico, que compunha o embrião da nova lei”*⁴. Esta nova lei é o Estatuto da Criança e do Adolescente, também conhecido por ECA.

Promulgado no ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente segue a Doutrina da Proteção Integral e tem como objetivo primordial oferecer proteção às crianças e adolescentes. Até então vigorava o Código de Menores, onde as crianças não tinham os seus direitos expressos exclusivamente, como cidadãos de fato. Constava ainda neste código a Doutrina da Situação Irregular, tendo como objeto legal apenas os menores de 18 anos em estado de abandono ou delinquência, sendo submetidos pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção (Rocha e Pereira, 2004).

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

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

Caso os direitos de crianças e de adolescentes, garantidos no Estatuto, estejam sendo violados, qualquer pessoa poderá e deverá dirigir-se ao Conselho Tutelar para fazer

⁴ RIZZINI, I. **A criança e a lei no Brasil – revistando a história (1822-2000)**. 2. ed. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2002, p.77.

denúncias, pois é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público garantir a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes (Brasil, 1990).

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

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

Dentro da escola, para que o psicólogo possa iniciar as atividades que levem a uma modificação social, ele precisa ter um entendimento ecológico da criança e das relações entre os diferentes sistemas sociais que influenciam o seu desenvolvimento. Para esta compreensão utilizamos a abordagem ecológica do desenvolvimento, proposta por Bronfenbrenner (1979/2002).

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

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

O *processo* é a forma de interpretação das experiências no ambiente, focalizando mais os aspectos saudáveis. A interação que acontece entre o organismo e o ambiente é o que se denomina de processo proximal, que é um elemento importante

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

A dimensão *pessoa* refere-se as características biológicas, físicas e psicológicas da própria pessoa que interage com o ambiente.

O *contexto* é entendido como os níveis de interação entre os sistemas do meio ambiente ecológico e nos quais a pessoa se desenvolve. Esses sistemas ecológicos foram divididos em microssistema, exossistema, mesossistema e macrossistema, que estão organizados de maneira concêntrica (Bronfenbrenner, 1979/2002).

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

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

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

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

A quarta dimensão do modelo ecológico é o *tempo*, sendo o momento histórico, individual e da humanidade. Foi dividido em microtempo, mesotempo e macrotempo.

O desenvolvimento infantil, de acordo com Valle e Guzzo (2004), é o resultado de todas as qualidades que traz para o sistema e dos efeitos interativos de todos os sistemas, além dos efeitos dos microssistemas, como a escola de educação infantil e os vizinhos, que podem afetar diretamente a criança.

Carvalho (2003) argumenta que a escola funciona como um sistema ecológico (mesossistema), e é neste espaço onde acontece a educação, que ocorrem influências sociais, culturais, políticas e históricas no desenvolvimento das crianças provenientes de vários sistemas onde vive.

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

Já o Conselho Tutelar pode fazer parte do exossistema se não houver participação face-a-face, cujas decisões tomadas afetam a vida das crianças, mas, caso passe a existir uma interação direta, passará a pertencer ao microssistema (De Antoni e Koller, 2001).

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

Com base no exposto acima, este estudo teve por objetivo geral compreender como acontece a relação entre uma escola pública de educação infantil e o Conselho Tutelar em casos de violência doméstica. De maneira mais específica, pretendeu-se entender como a direção da escola e a supervisora escolar lotada em uma instância municipal de suporte à unidade educacional trabalham com as notificações de violência doméstica que envolvem seus alunos; compreender como casos de violência doméstica são analisados pelo Conselho Tutelar e conhecer como é percebido o papel do psicólogo escolar, ao longo deste processo, para a escola, para a supervisora escolar, para o Conselho Tutelar, além da visão de um profissional da área.

MÉTODO

A metodologia qualitativa foi empregada nesta pesquisa, pois segundo Flick (2004), ela é direcionada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. De acordo com Freitas (2002), ela valoriza os aspectos descritivos e as impressões pessoais, buscando focalizar o particular como instância da totalidade social, além de compreender os sujeitos envolvidos e, por sua intervenção, entender também o contexto.

Neste tipo de investigação o pesquisador vai até os locais onde acontecem os fatos nos quais está interessado, buscando observá-los, entrar em contato com as pessoas,

conversando e coletando material produzido por elas ou que esteja relacionado a elas (Freitas, 2002).

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, buscamos compreender como a escola entende o seu trabalho com crianças vítimas de violência doméstica e a relação que estabelece com o Conselho Tutelar, além dos procedimentos adotados por este órgão público nestes casos. Procuramos ainda ter um entendimento do papel do psicólogo que atua nesta rede de atendimento público. Para tanto, coube aqui caracterizarmos a escola, um serviço que faz parte da estrutura da escola, o Conselho Tutelar e um dos locais da rede pública do município de Campinas onde o profissional de Psicologia está inserido.

Caracterização dos locais de coleta de dados

A escola municipal de educação infantil em que o projeto Vôo da Águia está inserido situa-se na região leste da cidade de Campinas, SP, sendo denominada de CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil. O CIMEI é composto por uma EMEI, que atende crianças de dois a seis anos, nos turnos da manhã ou da tarde e por uma CEMEI, que é a creche de educação infantil e atende crianças de dois meses a dois anos, em período integral.

A escola de educação infantil vincula-se a um NAED - Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, que faz parte da Secretaria Municipal de Educação e está dividido em cinco regiões, tendo em cada núcleo uma coordenadora geral, supervisoras escolares, coordenadoras pedagógicas e educadoras especiais, as quais dão suporte as escolas de abrangência da sua região.

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

O município de Campinas foi dividido em cinco regiões (norte, sul, leste, sudoeste e noroeste), as quais são atendidas por dois conselhos tutelares, sendo que cada um conta com cinco membros efetivos. Os casos atendidos ficam registrados em prontuários onde devem constar, em síntese, as providências que foram tomadas. Se houver necessidade posterior, os casos serão localizados nos arquivos do Conselho Tutelar por intermédio do nome da mãe da criança ou do adolescente. O Conselho Tutelar de Campinas está começando a fase de implementação do SIPIA (Sistema de Informação para a Infância e Adolescência).

As Coordenadorias Regionais de Assistência Social (CRAS) divididas em cinco regiões, também integram a rede municipal de atendimento à população. Elas buscam oferecer um trabalho em parceria com a comunidade e com instituições de diferentes áreas para que suas ações estejam mais próximas de seus usuários. Cada CRAS possui um coordenador, assistentes sociais, psicólogos e assistentes administrativos.

Participantes

Serviram de participantes desta pesquisa quatro mulheres representando assim diferentes posições nos espaços estudados. A *participante 1* foi a diretora da escola municipal de educação infantil; a *participante 2*, a supervisora escolar do NAED; a conselheira tutelar foi denominada como *participante 3* e a psicóloga da CRAS como sendo a *participante 4*.

O critério adotado para a escolha das participantes foi o de trabalharem em equipamentos públicos da região leste que deveriam estar envolvidos na proteção de crianças vítimas de violência doméstica.

Material para coleta de dados

Utilizamos para coletar os dados um roteiro das entrevistas semi-estruturadas, um roteiro para a formação de um protocolo de análise dos prontuários e um gravador.

Para a diretora da escola municipal e para a supervisora escolar utilizamos o mesmo roteiro de entrevista semi-estruturada. Com a conselheira tutelar utilizamos um roteiro diferenciado assim como para a psicóloga da CRAS.

Elaboramos um roteiro para a formação do protocolo de análise dos prontuários, no qual constava informações que pudessem nos indicar os procedimentos adotados pelo

CT em três casos específicos de violência doméstica, da escola onde o projeto “Vôo da Águia” se desenvolve e quais os encaminhamentos tomados pelo CT.

Procedimentos

Iniciamos esta pesquisa pelo oferecimento de um documento explicativo sobre o trabalho, a todas as participantes, e então solicitamos que autorizassem a participação assinando as cartas de consentimento. A seguir realizamos as entrevistas semi-estruturadas com cada participante, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas e finalizamos com a coleta dos dados dos prontuários, no Conselho Tutelar, para a elaboração do protocolo.

Esta pesquisa seguiu as determinações do Código de Ética Profissional do Psicólogo, além de ter sido aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da universidade. O artigo 1º da resolução nº16/2000 enfatiza que:

“... toda pesquisa em Psicologia com seres humanos deverá estar instruída de um protocolo, a ser submetido à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa, reconhecido pelo Conselho Nacional de Saúde, como determina a resolução MS 196/96 do CNS”.⁵

RESULTADOS

Extraímos das entrevistas, categorias de significado, buscando integrar os discursos dos representantes dos diferentes sistemas. Foram evidenciadas quatro dimensões surgidas a partir de diferentes questões apresentadas às participantes, nas quais pudemos identificar lacunas e superposições na rede de proteção a criança. Os resultados puderam ser agrupados em um quadro contendo as dimensões avaliadas, o tema das questões realizadas e a qual participante coube a resposta.

⁵ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 016**. Disponível em: <http://www.pol.org.br>. Acesso em: 24 ago 2004.

Quadro dos Resultados

Dimensões avaliadas	Temas das Questões	Participantes
Discussão sobre a rede pelos agentes públicos	Trabalho do CT	P1, P2 e P4
Avaliação da função/inserção profissional em diferentes setores.	Discussão interna na escola sobre o CT	P1, P2 e P4
Discussões sobre o fenômeno da violência doméstica	Discussão interna na escola sobre VD	P1, P2 e P4
Avaliação dos procedimentos técnicos nos diferentes equipamentos da rede	Procedimento do CT para VD	P3
Discussão sobre a rede pelos agentes públicos	Relação CT e escola	P3
Avaliação da função/inserção profissional em diferentes setores.	Discussão interna do CT sobre a escola	P3
Avaliação dos procedimentos técnicos nos diferentes equipamentos da rede	Procedimentos da escola para a VD	P3
Discussão sobre a rede pelos agentes públicos	Papel do psicólogo	P2, P3 e P4

A dimensão “Discussão sobre a rede pelos agentes públicos” foi evidenciada quando as participantes responderam a questão referente ao trabalho realizado pelo CT; a relação existente ou não entre o CT e a escola e o papel do psicólogo que trabalha nesta esfera pública.

Nessa dimensão evidenciamos que as relações entre a escola e CT são pontuais, basicamente referindo-se à garantia pelo direito à vaga na escola, não existindo um trabalho preventivo e integrado, mas, ocasionalmente, de auxílios, após instauração de certas situações. Evidenciamos ainda que dentro das instituições há uma distorção e falta de clareza do papel do CT, sendo que este órgão é muitas vezes usado como ameaça à criança e não como proteção, confundido como polícia, segundo relato da população.

Pudemos agrupar as respostas das participantes em torno da dimensão “Avaliação da função/inserção profissional em diferentes setores” questões que abordavam o tema da discussão interna na escola sobre o CT e a discussão interna no CT sobre a escola. Aqui as contribuições externaram as escassas discussões na escola sobre o papel do CT, o que contribui para a distorção e falta de clareza da sua real função. A escola aponta como fundamental que o educador se vincule a criança para que possa assumir a sua

responsabilidade no desenvolvimento infantil, pois pode, por meio desta relação, conhecer o seu cotidiano de vida, inclusive sobre a violência doméstica.

Nesta dimensão, evidenciou-se também a distância entre a formação acadêmica e a prática do psicólogo, muito voltada ainda para um modelo individualista de atendimento, deixando de lado os aspectos coletivos do desenvolvimento.

A terceira dimensão, “Discussões sobre o fenômeno da violência doméstica”, pode ser identificada na questão referente à discussão interna na escola sobre a violência doméstica.

Os resultados indicaram dificuldades das pessoas envolvidas com a proteção de crianças em definirem o que é violência doméstica, principalmente a violência física, já que a sua prática pode fazer parte da cultura onde muitos pais educam seus filhos. Ao notar que a criança chega à escola com evidências de algum tipo de violência doméstica, o procedimento tomado é o de, inicialmente, registrar e fazer com que o adulto responsável, tome ciência de que a criança já chegou a escola daquela maneira, mas não avança nas denúncias, por não sentir segurança e não confiar que a denúncia irá de fato proteger a criança ou o denunciante. Ressaltamos ainda que, os resultados denotaram a falta de conhecimento do ECA pelos profissionais que trabalham com a criança e por conseguinte, a percepção do que possa ser um direito violado, havendo a necessidade da criação de espaços para a discussão do assunto e de que o trabalho entre os equipamentos seja em rede, buscando integrar conhecimentos e encontrar soluções diante daquela problemática, ora abordada.

Já a dimensão que se referia a “Avaliação dos procedimentos técnicos nos diferentes equipamentos da rede” foi evidenciada nas questões que abordavam os procedimentos adotados pelo CT e pela escola nos casos de violência doméstica.

Nessa última dimensão evidenciamos que o CT, inicialmente, notifica as partes envolvidas na denúncia, para então ouvi-las e fazer os encaminhamentos necessários, os quais podem incluir a solicitação do trabalho de outros equipamentos para esclarecer as denúncias, inclusive da própria escola. Os procedimentos no CT são diferenciados para a suspeita de violência sexual, visando proteger o mais rápido possível a criança, seja colocando-a em segurança com algum familiar da família extensa ou, se houver a necessidade, em um abrigo disponível no município.

Além dessas percepções colhidas sobre a violência doméstica, por meio das entrevistas com as participantes, adicionamos dados que compuseram um protocolo de análise dos prontuários no CT. Para elaborar este protocolo, foi preciso termos contato com os prontuários das crianças que estudavam na escola de educação infantil e que já sabíamos, antecipadamente, terem sofrido algum tipo de violência doméstica. Fornecemos os nomes das mães de três crianças para que os prontuários fossem localizados. Nos três casos, não havia registro, no prontuário das crianças, da escola que elas freqüentavam, assim como não havia registro dos retornos dos casos ao CT, após algum tipo de solicitação para que este órgão pudesse efetivamente acompanhar estas crianças, certificando-se de que os seus direitos foram assegurados. Esses dados servirão também para fazermos a discussão dos resultados que apresentaremos a seguir.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das dimensões evidenciadas surgiram pontos importantes que precisam ser discutidos.

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

A estrutura dos equipamentos é deficitária, o que aumenta as dificuldades do trabalho em rede, agravadas pelo fato de os psicólogos não terem legitimado a sua atuação em todos os equipamentos públicos. A Secretaria de Educação não conta com profissionais inseridos dentro das escolas o que impossibilita o acompanhamento da criança no seu ambiente escolar. Ainda que este acompanhamento direto na escola tenha sido apontado como relevante para o desenvolvimento da criança.

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

criança ou do adolescente, mas sim, a preocupação de alguns equipamentos em responderem à demanda para que não venham a sofrer impedimentos legais, uma vez que estariam indo de encontro a uma determinação assegurada por lei.

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

Bronfenbrenner (1979/2002) nos esclarece a necessidade de sempre olharmos para o contexto de desenvolvimento no qual a pessoa está inserida, considerando que todos os sistemas interagem entre si. A cultura que aceita o uso da violência física doméstica faz parte de um macrossistema, assim como as políticas públicas que normatizam as ações de uma determinada comunidade. O emprego ou o desemprego dos pais afeta o desenvolvimento de uma criança, representando, ecologicamente, o exossistema. As conseqüências destas situações podem aparecer no microssistema da família, com a prática da violência ou a negação dos professores, que não se envolvem ao se depararem com evidências da violência, indicando assim a existência de um mesossistema, que é a inter-relação estabelecida entre os dois sistemas: casa e escola.

Criticou-se o trabalho fragmentado existente entre os diferentes equipamentos, o que pode contribuir para a falta de compromisso e responsabilidade daqueles envolvidos com a criança. O CT, porém, não consegue trabalhar preventivamente na escola esclarecendo o seu papel, isso, talvez, pelo número reduzido de conselheiros, decorrentes das políticas municipais vigentes e, por conseguinte, não logra êxito na tentativa de aproximação à comunidade.

Na visão de educadores a relação do psicólogo com a escola é complexa, até por questões históricas, existindo o receio de que se atribua tudo o que for identificado na

criança como sendo da área psicológica, destituindo o educador de funções que ele é capaz de desempenhar.

Conforme reforçam Lorencini et al. (2002), o psicólogo precisa valorizar o trabalho em rede, para buscar a implementação de políticas que visem proteger e garantir os direitos de crianças e adolescentes.

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

Isso nos leva a pensar que a rede de atendimento e proteção à criança não funciona como deveria, pois são tomados, em alguns casos, apenas os procedimentos iniciais, que pouca ou nenhuma consequência têm no cotidiano da criança.

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

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

CONCLUSÕES

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

Para que o trabalho do CT, que compõe a rede de proteção à criança, consiga alcançar objetivos mais preventivos do que remediativos, é preciso que condições adequadas existam para seu funcionamento. Esta é uma realidade evidenciada e que precisa urgentemente ser suprida para que não se comprometa o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Percebemos ainda que é preciso pensar, encontrar e divulgar estratégias que possam garantir segurança aos próprios denunciadores, para que os casos percebidos de violência doméstica consigam ultrapassar os muros da escola e chegar até os órgãos competentes para punir e afastar os agressores. Avaliamos que um movimento inicial a ser feito dentro das escolas é a aceitação da abertura de espaços para discussões, onde cada educador consiga expor seus limites e refletir sobre eles, criar momentos que permitam dividir as dúvidas e encontrar caminhos, percebendo o papel que desempenham no desenvolvimento da criança e a responsabilidade que assumem ao serem educadores.

Torna-se fundamental diante desta problemática, tão presente na atualidade, que as instituições procurem integrar seus trabalhos, tecendo uma verdadeira rede capaz de oferecer proteção a estas crianças.

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

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

Notas:

¹ Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas.

² Mestre em Psicologia Escolar e doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, bolsista Capes.

³ Professora titular de Psicologia da PUC-Campinas, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e orientadora da dissertação de mestrado.

⁴ O projeto tem por objetivos fazer com que o ser humano construa a sua concepção de sociedade; identificar a existência de indicadores de risco e proteção na comunidade; permitir que os moradores desenvolvam a consciência das condições de suas vidas; estimular que a comunidade se mobilize, participe e ainda fortalecer as redes de apoio. Esse projeto engloba os projetos “Vôo da Águia, Vivendo Valores, Capacitação Docente e Capacitação Técnica”. (Euzébios Filho; Lacerda Júnior; Tizzei; Guzzo; 2004).

REFERÊNCIAS:

AZEVEDO, M. A. **Pesquisa qualitativa e violência doméstica contra crianças e adolescentes (VDCA): Por que, como e para que investigar testemunhos de sobreviventes.** LACRI. Disponível em: <http://www.usp.br/ip/laboratorio/lacri> . Acesso em 30 mar. 2005.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder.** São Paulo: Iglu , 1989.

_____. **Violência doméstica na infância e na adolescência.** São Paulo: Robe Editorial, 1995.

_____. **Infância e violência doméstica.** Módulo 2. Laboratório de Estudos da Criança. São Paulo: USP (mimeo), 2002.

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

BRASIL. Lei de diretrizes e bases (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. In: GUZZO, R.S.L.(org). **Psicologia escolar – LDB e educação hoje.** Campinas:Alínea, 2002, p. 145-191.

BRONFENBRENNER, U. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: MOEN, P.; ELDER JR, G.H.; LÜSCHER, K. (Eds). **Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development.** APA: Washington, DC, 1995. p. 619-647.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados.** Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002. Original publicado em 1979.

BRONFENBRENNER,U.; MORRIS, P. The ecology of developmental process. In: DAMOM, W. (Ed). **Handbook of child psychology** (Vol. 1). New York, NY: John Wiley & Sons, 1998, p. 993-1027.

CAMPINAS. Lei Municipal nº 11.323 de 31 de julho de 2002. **Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei11323.htm> . Acesso em: 12 fev 2005.

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

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 016.** Disponível em: <http://www.pol.org.br>. Acesso em: 24 ago 2004.

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

CORSI, J. Una mirada abareativa sobre el problema de la violencia familiar. In: **Violencia familiar – Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social.** Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1994, p. 15-63.

DE ANTONI, C.; KOLLER, S.H. O psicólogo ecológico no contexto institucional: Uma experiência com meninas vítimas de violência. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, 21 (1) p. 14-29, 2001.

DE ANTONI, C.; KOLLER, S.H. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. **Revista Estudos em Psicologia** n. 5 (2), 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 22 set. 2004.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. In: WECHSLER, S.M. (org) **Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática.** Campinas: Alínea, 1996, p. 139-156.

EUZÉBIOS FILHO, A.; LACERDA JÚNIOR, F.; TIZZEI R. ; GUZZO R.S.L. **Do risco à proteção - Uma intervenção preventiva na comunidade.** Campinas: PUCCAMP (mimeo), 2004.

FERRARI, D.C.A. Definição de abuso na infância e na adolescência. In: FERRARI, D.C.A.; VECINA, T.C.C. (org) **O fim do silêncio na violência familiar – Teoria e prática.** São Paulo: Ágora, 2002, p. 23- 56.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, 116, p. 21-39, 2002.

FREITAS, M.G.d. ; MONTERO, M. Las redes comunitárias. In: MONTERO, M. (org). **Teoria y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 2003, p.173-201.

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

GUERRA, V. **Prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes**. LACRI. Disponível em: <http://www.usp.br/ip/laboratorio/lacri> . Acesso em: 30 mar. 2005.

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

GUZZO R.S.L.; GIANETTI C.; TIZZEI R. **Projeto vôo da águia**. Campinas: PUCAMP (mimeo), 2004.

LORENCINI, B.D.B.; FERRARI, D.C.A.; GARCIA, M.R.C. Conceito de redes. In: FERRARI, D.C.A.; VECINA, T.C.C. (org), **O Fim do silêncio na violência familiar – Teoria e prática** . São Paulo: Agora, 2002, p. 298-310.

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

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

PRILLELTENSKY, I.; PEIRSON, L.; NELSON, G. Mapping the terrain: Framework for promoting family wellness and preventing child maltreatment. In: PRILLELTENSKY, I.; NELSON, G.; PEIRSON, L (Eds), **Promoting family wellness and preventing child maltreatment: Fundamentals for thinking and action**. Toronto: University of Toronto Press, 2001, p. 3-40.

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

ROCHA, E.G.; PEREIRA, J.F. Descentralização participativa e a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente. **Revista da UFG**, 5(2), 2004. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br>. Acesso em: 12 fev. 2005.

VALLE, L.H.R; GUZZO, R.S.L. **Desenvolvimento infantil**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2004.