
Reflexões sobre a formação de professores para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças

Reflections on the training of teachers to fight intra-family violence against children

Reflexiones sobre la formación de profesores para el enfrentamiento de la violencia intrafamiliar contra niños

Alciane Barbosa Macedo Pereira
Instituto Federal de Goiás
alcianebarbosa@gmail.com

Maria Inês Gandolfo Conceição
Universidade de Brasília
inesgandolfo@gmail.com

Lívia Freitas Fonseca Borges
Universidade de Brasília
liviaffb@terra.com.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é desenvolver uma reflexão sobre a formação docente para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. Vale frisar que os docentes são pessoas importantes no enfrentamento da violência intrafamiliar, no desvelamento, na mudança e na desnaturalização dos conceitos de infância, violência e família. Constata-se em pesquisas sobre o tema que a participação dos professores deve ser norteada pela reflexão profunda sobre seu papel na identificação das contradições presentes nos fenômenos sociais. Alerta-se, no entanto, para o risco de localizar exclusivamente na escola e na família as determinações da violência e não levar em conta as relações macrossociais envolvidas. Considera-se, assim, que o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças pode ser inserido na formação de professores, tanto na inicial como na continuada, de forma a constituir uma questão relevante na discussão da identidade e da função docente.

Palavras-chave: *Violência intrafamiliar. Formação de professores. Infância.*

Abstract

The aim of this work is to promote reflections about teaching education to deal with domestic violence against children. It should be stressed that teachers play an important role in identifying domestic violence, unveiling it, and shifting the situation and the denaturalization of the concepts of childhood and family violence. It is verified among researches on this subject that the participation of teachers should be guided by a deep reflection on its role in unveiling the contradictions in this social phenomena. These researches warn, however, to the risk of locating the determinations of violence exclusively in school and family and not taking into account the macro-relationships involved. It is therefore considered that the face of domestic violence against children can be inserted both in initial and ongoing teaching education in order to turn into a relevant issue in the discussion of identity and in the teaching role itself.

Keywords: Family violence. Teacher training. Childhood.

Resumen

El objetivo de este trabajo es promover reflexiones sobre la enseñanza de la preparación para hacer frente a la violencia doméstica contra los niños. Es importante destacar que los profesores son personas importantes en la lucha contra la violencia doméstica, en la descubierta, en el cambio y en la desnaturalización de los conceptos de la infancia y de la violencia familiar. Aparece junto a las principales investigaciones del área que la participación de los maestros debe ser guiada por una honda reflexión sobre su papel en la revelación de las contradicciones de los fenómenos sociales. Se advierte, sin embargo, para el riesgo de ubicarse exclusivamente en la escuela y en la familia las determinaciones de la violencia, sin tener en cuenta las macro-relaciones involucradas. Por ello, se considera que el enfrentamiento a la violencia doméstica contra los niños se puede insertar en la formación de maestros, tanto en la inicial como en la formación continua, con el fin de ser un tema relevante en la discusión de la identidad y de la función docente.

Palabras clave: Violencia en la familia. La formación del profesorado. Infancia.

Na instituição escolar, de maneira peculiar, estabelecem-se relações de proximidade que geram aprendizagem e desenvolvimento e permitem o conhecimento da vida particular dos educandos. Dessa forma, os educadores tornam-se sensíveis à presença ou ausência da violência intrafamiliar. Nesse sentido, a escola, como uma instituição social essencial no desenvolvimento de crianças e adolescentes, é considerada como uma das instituições responsáveis pela efetivação da proteção integral dessas pessoas, conforme previsto na Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990, que dispõe sobre do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990).

Com este estatuto, a atuação junto a crianças e adolescentes vítimas de violência torna-se uma obrigação legal dos profissionais das instituições

educativas. No artigo 5º do ECA, há a disposição de que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência ou omissão aos seus direitos fundamentais. Somado a isso, o estatuto dispõe no artigo 13 que os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente sejam obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da localidade em questão, sem excluir outras providências legais. Em casos em que isso não ocorra por omissão, o estatuto, no artigo 245, determina multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência, ao professor ou responsável por estabelecimento de ensino que não comunicar à autoridade competente os casos que envolvam suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança e adolescente. Ao que tudo indica, as escolas estão alinhadas nessa rede de proteção à criança e ao adolescente, tendo em vista os dados de estudos sobre notificação de abuso sexual no Brasil, os quais apontam a escola como a segunda instituição mais envolvida nos casos de denúncias, depois do Conselho Tutelar.

No entanto, a legislação em questão não prevê com que apoio os profissionais das instituições educativas poderão contar para exercer as referidas obrigações legais. Diante desse quadro, os educadores nem sempre se sentem adequadamente preparados e institucionalmente amparados para enfrentar as situações de violência contra crianças que surgem no seu cotidiano. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é desenvolver uma reflexão sobre a formação docente para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças, nas suas diferentes formas: violência estrutural, violência física, violência psicológica, negligência e abandono, violência sexual e trabalho infantil; exposição à violência no âmbito doméstico praticada contra outras pessoas.

A violência intrafamiliar entra pelo portão da frente da escola

A temática da formação de educadores para a proteção integral de crianças remete inicialmente à compreensão do fenômeno da violência, mais especificamente a violência intrafamiliar contra crianças nas suas

diferentes expressões. Além disso, faz-se necessário entender o papel da escola como uma das instituições promotoras da proteção integral no contexto da violência intrafamiliar contra crianças. No entanto, antes é preciso desnaturalizar a violência e desvelar alguns de seus determinantes.

É importante pensar a violência como relacional e expressa nos diferentes contextos sociais, inclusive no ambiente familiar. Nesse sentido, a violência utiliza como instrumento o poder sobre o outro (SUDBRACK; CONCEIÇÃO, 2005), e, no caso da violência praticada contra crianças e adolescentes, a dimensão relacional está também implicada no abuso de poder. Minayo (2002) afirma que a violência contra crianças e adolescentes implica uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e a coisificação da infância. Ou seja, esse tipo de violência resulta na negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento, são subsumidos pela ausência de diferenciação entre autoridade e violência.

Na relação entre violência e família, Araújo (2002) diferencia a violência doméstica da violência intrafamiliar e da violência extrafamiliar. A violência doméstica é aquela perpetrada no contexto doméstico onde a vítima reside, envolvendo pessoas que podem ou não ser familiares. Já a violência intrafamiliar ocorre entre pessoas que pertencem à mesma família e que podem ou não morar sob o mesmo teto. Na violência extrafamiliar, por sua vez, os agressores não têm vínculo familiar com a vítima, nem moram na mesma casa.

Ao discutir o tema da violência doméstica, Ristum (2010), com base em pesquisas realizadas em 2006 e 2007, afirma que os profissionais da escola (diretores, coordenadores, professores e funcionários) relatam efeitos da violência doméstica sobre comportamentos disciplinares e acadêmicos dos alunos. Em relação ao aspecto disciplinar, as pesquisas da autora exemplificam comportamentos agressivos ou violentos, desobediência, dificuldade de relacionamento, tendência ao isolamento ou à agitação. Já no que diz respeito ao aspecto acadêmico, a autora afirma que a maioria das vítimas possui baixo rendimento, dificuldade de aprendizagem, desinteresse, dispersão e/ou desatenção. O que se coloca como questão

diante dessas afirmações é a interação entre diversos elementos nos comportamentos descritos, que não são apresentados por Ristum (2010), e que podem não estar sendo considerados, tais como a relação professor-aluno, a possibilidade da construção de necessidades, a falta de atribuição de sentidos por parte do aluno a partir da intervenção do professor, entre outros. No entanto, é preciso considerar que a violência intrafamiliar é apenas um dos determinantes possíveis na construção dos comportamentos apontados.

A violência contra crianças e adolescentes praticada no contexto familiar é expressa de várias maneiras. As diversas formas são discutidas por Azevedo e Guerra (2007), Minayo (2002), Faleiros e Faleiros (2007), que, ressaltadas as diferenças entre os autores, definem basicamente seis tipos: violência estrutural; violência física; violência psicológica; negligência e abandono; violência sexual e trabalho infantil. Maldonado e Williams (2005) acrescentam a esse rol a exposição à violência no âmbito doméstico praticada contra outras pessoas.

A violência intrafamiliar contra crianças, nas suas diferentes formas, é denunciada principalmente em famílias de camadas populares, uma vez que parece haver um encobrimento dos casos ocorridos em outras classes sociais. Desse modo, determinadas propostas assistencialistas colaboram para a desqualificação das famílias pobres nos cuidados de seus filhos (PENSO; RAMOS; GUSMÃO, 2004). Essa ideia encontra-se reproduzida na fala de muitos educadores a respeito do que eles chamam de “família desestruturada”, que, na verdade, corresponde à família cuja estrutura distancia-se do padrão idealizado da família nuclear burguesa.

Na contramão dessa desqualificação, defende-se aqui a necessidade de se criarem propostas que promovam o fortalecimento das relações nas famílias, em um trabalho junto às redes sociais disponíveis, entre elas, a escola. Isso porque a proteção integral prevista no ECA do Brasil só pode ser constituída nos relacionamentos cotidianos entre crianças e adultos (FALEIROS, 2008). Assim, é necessário que a instituição escolar reconheça a família como lugar legítimo para a educação de crianças. Dessa forma, é possível viabilizar o início da garantia do direito à convivência familiar e comunitária prevista no ECA, uma vez que tanto a escola como a família são

espaços primordiais para o estabelecimento de ações preventivas e protetivas em relação à violência contra crianças e adolescentes.

Miranda (2003) também reconhece a escola como espaço fecundo para a identificação e para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. Para tanto, é necessário superar o entendimento da denúncia como única possibilidade de enfrentamento da violência intrafamiliar por parte dos docentes. Pelo contrário, como afirma a autora, as atividades escolares podem viabilizar o diálogo com a comunidade escolar para reflexão sobre esse fenômeno social.

É no espaço fecundo da escola que alunos e professores podem desenvolver vínculos de confiança que permitam aos professores entrar em contato com situações da vida privada de seus alunos. Para tanto, os professores devem se posicionar e encarar as situações de violência, mesmo sem se sentirem preparados para isso (SILVA, 2008). Por outro lado, é fundamental que a formação de professores viabilize a aquisição de instrumentos teóricos e práticos para que eles possam lidar melhor com essa realidade, sem naturalizá-la ou banalizá-la.

Diante da necessidade da formação docente para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, algumas propostas têm surgido, particularmente no âmbito da formação continuada. Uma delas foi a criação, em 2003, do Guia Escolar, constituído em ação conjunta entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADMEC) e Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA). Esse guia se constituiu instrumento aos educadores para identificar sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.

Outra proposta foi o Projeto Escola que Protege, desenvolvido em 2004 pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), com a finalidade de viabilizar ações de cunho educativo e preventivo para enfrentar a violência contra crianças e adolescentes. Em 2006, foi estabelecida como prioridade básica a formação de professores e demais profissionais envolvidos com a educação para atuarem como atores importantes na garantia dos direitos de crianças e adolescentes. A formação se concretizou

por meio de um curso de educação a distância, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina, seguido de uma etapa presencial realizada em todas as regiões do Brasil por Universidades Federais e Estaduais. O curso foi denominado “Curso Formação de Educadores: subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes”.

Percebe-se que a preocupação com a construção de propostas está presente principalmente em projetos de formação continuada. No entanto, não se encontram com facilidade projetos de formação sobre a violência contra crianças na formação inicial de professores, muito menos propostas que não possuam o viés imediatista da solução dessa problemática.

Não há a possibilidade de separar o processo educativo daquilo que se passa na escola e no mundo (MORAES; TORRIGLIA, 2003). Por isso, é necessário pensar propostas de formação docente, inicial ou continuada, que superem esse tipo de dicotomia. Nesse sentido, é importante desnaturalizar o olhar do docente para as questões que envolvem violência e considerar que as instituições educativas são parte da sociedade. Cabe ao professor discutir sobre a violência vivida por seus alunos e promover com eles uma reflexão crítica a respeito do tema (SILVA, 2008). No entanto, essa reflexão deve ser contextualizada para que não haja a responsabilização da criança e dos seus comportamentos pela violência sofrida. Deve-se ressaltar que enfrentar uma situação de violência intrafamiliar contra criança não é simples para nenhum profissional, pois, por envolver crenças e valores arraigados na sociedade, desperta muitas dúvidas e temores.

A prática cotidiana sem o aporte teórico necessário, por sua vez, não tem permitido aos professores conhecer as contradições existentes entre suas concepções de educação, de autoridade e de criança. Também não tem auxiliado a desnaturalizar a prática educacional que tem como método a punição e o disciplinamento de crianças com uso de violência física (SILVA, 2008). Por esse motivo, é necessário defender que, além de suporte teórico, os professores precisam de apoio institucional para lidar com as situações de violência física sofrida por seus alunos (SILVA, 2008). As instâncias governamentais, tais como Conselho Tutelar, Delegacia e Ministério Público, têm que acolher com celeridade as denúncias realizadas e dar

resolutividade aos casos encaminhados. Nos casos de riscos à integridade física do professor ou mesmo da escola, as secretarias de educação devem oferecer proteção e suporte (SILVA, 2008). É importante considerar também que o acompanhamento do andamento dos casos denunciados pelas regionais e demais setores das secretarias de educação podem viabilizar aos professores uma maior garantia de que os casos não serão esquecidos. A alternativa para essa situação é a realização de estudo de caso, a socialização de experiências entre os professores e a supervisão continuada. Essas atividades podem contribuir com a formação do professor, permitindo, assim, minimizar dúvidas e inseguranças sobre a forma de lidar com situações de violência (SILVA, 2008).

As questões relacionadas à violência intrafamiliar contra crianças entram na escola junto com elas. A escola não é uma ilha. Não há como excluir a temática da violência intrafamiliar e deixá-la do lado de fora da escola, ainda que haja falta de respaldo institucional e ausência de elementos de proteção para a própria escola. Por mais que se tente negar a existência da violência intrafamiliar, ela entra na instituição e gera incômodo no cotidiano, particularmente da sala de aula. Os incômodos por ela gerados podem colocar em dúvida a função do professor nesse contexto. Por isso, de maneira não meramente imediata e pragmática, é passível de observação a demanda por conhecimento para tratar da violência intrafamiliar contra crianças, tanto na formação inicial como na formação continuada. Para tanto, é preciso ter clareza sobre qual formação estamos defendendo.

Formação e identidade de professores

A identidade profissional docente é temática relevante na formação de professores, por se tratar não somente da formação de profissionais, mas, de maneira mutuamente constitutiva, da construção de uma profissão (NÓVOA, 1995). Moraes e Torriglia (2003) afirmam que, diante das mudanças histórico-culturais que atingem a educação na atualidade, há um processo que aligeira a formação docente, com fortes impactos na produção

do conhecimento e conseqüentemente na construção da profissão. Para os autores, esse aligeiramento é contaminado por elementos que impossibilitam a crítica e o debate, comprometendo, assim, a dinâmica do processo educativo e ameaçando-o em sua própria identidade.

Nóvoa (1995), ao discutir a construção histórica da formação de professores, considera que o processo de estatização do ensino constitui-se na substituição de um corpo de professores religiosos, sob o controle da Igreja, por um corpo de professores laicos, agora sob o controle do Estado. Porém, isso se deu antes de que mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente acontecessem. Assim, como apresenta o autor, o modelo de professor continua muito próximo do modelo missionário de “padre”. Ao propor nova estrutura para a formação de professores nas dimensões da formação inicial e da formação continuada, Nóvoa (1995) defende que as universidades e as escolas trabalhem de maneira conjunta, em razão de não serem capazes, sozinhas, de responder às demandas da formação docente.

Também em estudo sobre a historicidade do trabalho do professor, Hypolito (1997, p.110-111) constrói as seguintes categorias:

- a) Esse trabalhador não realiza um trabalho qualquer. Realiza um trabalho que, mesmo não podendo ser considerado tipicamente capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização;
- b) Este trabalho é realizado por um trabalhador assalariado que possui uma posição ainda contraditória de classe, mas com uma tendência de passar a constituir-se membro das classes trabalhadoras; e
- c) Este trabalhador não é qualquer trabalhador. É um trabalhador sexuado: é mulher e trabalhadora. As relações de classe e de gênero devem fazer parte das análises interpretativas do trabalho docente.

Nesse estudo de Hypolito (1997), por se tratar de tema diretamente relacionado à questão da violência intrafamiliar, a ênfase recai na categoria que localiza o trabalho docente como trabalho feminino. De maneira semelhante a Nóvoa (1995), Hypolito (1997) afirma que o trabalho de ensinar foi profundamente marcado pelo sacerdócio e pela vocação. Essas

características, de certa forma, ainda estão presentes no trabalho do professor, seja por meio da “ideologia da domesticidade” – do ideário do magistério como profissão adequadamente feminina – seja pela resignação ou pelo conformismo – incentivados, principalmente, quando os professores estão reivindicando melhores condições de trabalho e de salário. Somado a isso, a “ideologia da domesticidade” gera a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as habilidades femininas, com o ideário do sacerdócio e da vocação, entre outros (HYPOLITO, 1997). Dessa forma, o papel de professora se funde no papel de mãe, caracterizando a profissão docente como atividade vocacionada e feminina. Diante dessa fusão, torna-se relevante a discussão acerca da identidade docente e, assim, da função do professor.

Esse movimento de desvalorização da profissão docente, há muito denunciado por Adorno (2006) em seu clássico texto intitulado *Tabus acerca do magistério*, é agravado pela situação descrita por Nóvoa (1995) no que tange à desprofissionalização docente. Essa desvalorização e essa desprofissionalização precisam ser compreendidas no contexto histórico e geográfico em que a escola – como instituição integrante da rede de proteção da infância e que ainda não se materializou para além da prescrição legal e curricular – é, ao mesmo tempo, muito exigida e responsabilizada para além de sua capacidade para o exercício de sua função social.

Brzezinski (2002), ao discutir o caráter construtivo da identidade da profissão docente, afirma que o processo de construção de significado e experiência ocorre com base em atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade circunscrita em espaço e tempos históricos. Assim, para a autora, a identidade pode ser pessoal ou coletiva. Especificamente a respeito da identidade profissional do docente, é relevante considerar que a história da educação brasileira denuncia a manutenção por parte do Estado de políticas educacionais que são opostas ao reconhecimento social e econômico do professor (BRZEZINSKI, 2002). Na atualidade, tais políticas se revestem de um caráter de perversidade e se constituem em obstáculo considerável para que os professores, como categoria profissional e como identidade coletiva, desenvolvam um processo de profissionalização (BRZEZINSKI, 2002). Pelo contrário, essas

políticas aproximam a profissão docente da assistência ingênua e caritativa; tiram dos professores a possibilidade de trabalharem com o conhecimento e esvaziam seus fazeres ao atribuir-lhes os meros cuidados básicos e a socialização dos educandos, particularmente em relação às crianças.

No caso de docência para crianças, um dos determinantes possíveis para esse estado de diluição da profissão docente é o fato de a profissão se constituir como uma profissão de mulher (HYPOLITO, 1997). Desenvolve-se uma dificuldade de separação entre a escola e a casa, o espaço público e o privado. Dessa forma, o que com frequência se espera das professoras de crianças (principalmente de crianças pequenas) é mais cuidado do que educação, como se esses dois aspectos fossem separados. Nesse sentido, como afirma o autor, constitui-se a ideologia da domesticidade, com a falsa identidade entre a atividade docente e as ditas habilidades femininas. Essa ideologia associa a ideia de sacerdócio, missão e vocação à de profissão docente.

No tocante à violência, como uma questão imediata do cotidiano, a professora, a partir dessa ideia de cuidadora, pode ser considerada a salvadora ou até mesmo a domesticadora das crianças em situação de risco, sem, no entanto, proceder a uma reflexão mais profunda a partir das questões sociais, políticas e culturais mais amplas que repercutem nos referenciais teóricos a respeito da problemática. Santos (2010) chama a atenção para o fato de que o saber prático não é suficiente para fundamentar uma perspectiva que se proponha a compreender a multidimensionalidade do trabalho docente. O olhar demasiadamente voltado para as questões imediatas do ensino pode incorrer no risco de contribuir para o desenvolvimento de uma prática formativa baseada no praticismo e/ou na supervalorização do professor como sujeito individualizado.

Ao contrário, é preciso considerar que a educação é uma prática social carregada de intencionalidade (SANTOS, 2010). A autora aponta a constituição de uma sólida formação teórica sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais como possibilitadora de construção de caminhos que propiciem o desenvolvimento profissional. Ela sugere também o investimento no domínio dos conteúdos curriculares dos

quais o professor necessita para dar conta de responder às exigências da atividade docente.

É importante ressaltar que esses aspectos são relevantes tanto na formação inicial como na formação continuada, e que, entre outros aspectos, constituem-se como alguns dos facilitadores na construção da identidade e da função docente. Nessa direção também, Borges (2010) chama atenção para a necessária integração entre os projetos curriculares que formam professores nas instituições de educação superior e o currículo da escola. Para que o docente visualize o problema, é preciso que o currículo lhe seja teórica e metodologicamente apresentando e desenvolvido em processo de formação.

Sacristán (1995), por sua vez, faz um alerta afirmando que o que existe no discurso pedagógico dos professores no que diz respeito à prática pedagógica e à qualidade do ensino é uma hiper-responsabilização dos professores, o que influencia negativamente na sua prática educativa. De maneira semelhante, Moraes e Torriglia (2003) fazem crítica ao acúmulo de funções que exige do docente ser um “superprofessor”, que deve dar conta de todas as demandas que chegam e/ou são originadas no contexto escolar. Isso acarreta consequências indesejáveis ao trabalho docente e à vida do professor: perda de controle do trabalho diante das múltiplas necessidades, diversidades; não identificação com o trabalho; falta de reconhecimento social. Esses determinantes, entre outros, podem fazer com que o trabalho, no lugar de promover saúde, promova adoecimento (CODO, 2006).

A superação de um trabalho alienado, no entanto, não depende apenas de condições subjetivas, depende também das condições efetivas de trabalho que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve (FACCI, 2004). Assim, quando as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de socialização de experiências, organização da escola em termos de planejamento, plano de cargos e salários, entre outras coisas – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho produz desgaste psicológico e físico e dificulta o exercício do seu papel humanizador.

A partir da visão de educação baseada nos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani,

é preciso enfatizar que cabe ao professor, no processo educativo, contribuir para o processo de humanização, a partir da consideração de que humanizar é viabilizar aos alunos a apropriação do conhecimento objetivo. De maneira sintética, os desdobramentos dessa consideração são:

cabe ao professor transmitir conhecimentos, ensinar os alunos de forma que dirija a formação dos seus processos psicológicos superiores;

os professores precisam atuar como mediadores entre os conceitos científicos e o aluno, partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar os conhecimentos teóricos;

cabe ao professor investir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, provocando o seu desenvolvimento intelectual e afetivo; e

para trabalhar com a zona de desenvolvimento próximo no ensino, na sala de aula, é necessário que o professor esteja sempre atento e seja capaz de perceber até que ponto vai a capacidade de imitação do aluno, estar atento para o limiar inferior e superior da zona de desenvolvimento próximo. (FACCI, 2004, p. 242).

Dessa maneira, o professor deve encaminhar o ensino objetivando forçar o aluno ao desenvolvimento máximo das suas capacidades (FACCI, 2004). Nessa perspectiva, para realizar tal tarefa, o professor necessita dominar determinados conhecimentos que o estudante não domina e promover didaticamente a necessária apropriação. Além disso, ele deve ter autoridade profissional e produzir, de forma deliberada, a aprendizagem como resultado do ensino. Facci (2004) acredita que, assim, seja possível valorizar o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem, superando o esvaziamento do seu trabalho e o esvaziamento dos conteúdos tão necessários na educação escolar.

Como consequência da função docente, necessário se faz considerar também que não cabe ao professor satisfazer somente as necessidades que o estudante traz de casa, da própria experiência, excluindo, assim, a possibilidade de aprendizagem de conhecimento elaborado (FACCI, 2004). Ao contrário, o docente deve gerar novas necessidades e levar os estudantes a uma concepção coerente, articulada, explícita e crítica de desvelamento e conhecimento da realidade social, para, a partir disso, poder construir

maneiras de modificá-la. A esse respeito, vale acrescentar os escritos de Saviani (1991), que aborda a educação como um campo científico superador “do senso comum à consciência filosófica”. Na mesma direção, faz-se presente a lição de Paulo Freire (2008): os saberes do sujeito que aprende é ponto de referência para se avançar na área do conhecimento, com vistas à emancipação humana.

Na abordagem que faz a respeito da identidade profissional e da função formativa dos professores, Roldão (2007) caracteriza como traço essencial, *expertise*, específico da profissão docente, o ensinar algo a alguém, de forma que esse ensinar, a partir de uma visão ampla, faça com que o outro aprenda. Nessa esteira, a autora prefere a expressão “ação de ensinar” e não “prática docente”, concebendo que a primeira é uma ação inteligente, baseada em um domínio seguro do saber. Nessa perspectiva o docente é aquele que ensina não meramente porque sabe, mas porque sabe ensinar.

Assim, a identidade docente como temática relevante na formação de professores deve ser foco de discussão em uma proposta de formação de profissional para lidar com a violência intrafamiliar. Isso porque as ações do docente diante desse fenômeno devem partir do que lhe cabe como função e não como responsabilidade exclusiva, da mesma forma como ocorre com outros fenômenos que estão presentes na instituição escolar e influenciam na prática educativa, mas não podem ocupar seu lugar nem diluí-la.

E qual é a formação docente possível na discussão a respeito da violência intrafamiliar?

Ao contrário de propostas radicais que excluem da instituição escolar os fenômenos inicialmente constituídos fora dela, omitindo-se diante deles, a formação aqui proposta considera o docente como sujeito capaz de se comprometer com a proteção de crianças, ao mesmo tempo em que não pode ser o único responsável por essa proteção. Para tanto, a formação de professores deve buscar a reflexão sobre a prática sem o esvaziamento da teoria, consolidada e legitimada no exercício da práxis (SACRISTAN, 1995), desde a formação inicial, como aponta Dias-da-Silva (2005, p.400):

Não tenho dúvidas em afirmar que o melhor mecanismo para desarmar essas ciladas é a defesa da profissionalização dos professores, mediante a construção de cursos de licenciatura que igualmente valorizem o domínio de conhecimento e a formação educacional dos professores, sob pena de perpetuarmos demandas de formação continuada para preencher lacunas de uma formação inicial insuficiente e precária.

A partir de uma perspectiva crítica-emancipatória de formação de professores, Silva (2011) discute a necessidade de superação da reflexão esvaziada que comumente se faz no âmbito da prática educativa em si mesma. Esta, portanto, de acordo com a autora, não é capaz de gerar um conhecimento acadêmico e pedagógico novo e transformador. Assim, a concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipatória visa a construir a indissociabilidade entre teoria e prática na práxis. Nessa concepção, a formação é compreendida como uma atividade humana que transforma o mundo natural e social, para fazer dele um mundo humano e constituir o próprio humano, sem ter intencionalidade estritamente utilitária (SILVA, 2011).

Em perspectiva semelhante, Shiroma (2003) alerta para o processo de “desintelectualização do professor”, com a pouca ênfase nos aspectos teóricos e na dimensão política da formação inicial e continuada de docentes e da atuação dos professores. Sacristán (1995) também considera a teoria como relevante na formação docente e chama a atenção para a necessidade de romper com a ideia de uma linearidade (unívoca) possível entre o conhecimento teórico e a ação prática, por meio da análise da educação como práxis.

Dessa maneira, em uma proposta de formação de professores, faz-se necessária a inclusão não meramente da identificação dos casos de violência intrafamiliar contra crianças como algo localizado e culpabilizador das famílias, mas, sim, a discussão sobre a temática da violência na educação de forma ampla e na escola de forma específica. Além disso, é urgente a demanda por formação que desnaturalize a simplificação das relações recíprocas entre a infância e a família, para, assim, superar propostas pautadas em manuais de orientação de baixo potencial preventivo, que viabilizam práticas sem atribuição de sentido por parte dos educadores na obrigatoriedade e necessidade da denúncia. Essas práticas, ao invés de

proteger crianças e adolescentes, podem intensificar a vitimização, a situação de risco e a constituição de relações violentas também no âmbito educacional, expressas, por exemplo, na exclusão e na desqualificação das famílias.

O professor não deve ser alguém meramente escalado para “apagar incêndios”, por meio da busca da solução imediata e superficial dos problemas. Como chama a atenção Silva (2008), o educador não sai de seu papel, tampouco ocupa o lugar de terapeuta ou assistente social, quando reconhece o sofrimento e a inquietação de seus alunos. A escola não é uma instituição totalmente determinada para reprodução social e cultural; há nela espaços para práticas sociais conscientizadoras. Ainda que a escola cumpra um papel reprodutor, os agentes sociais que a constroem desenvolvem práticas que, paralelamente, reforçam e contestam as formas de dominação e controle (HYPOLITO, 1997). Por isso, enfatizando esse papel ativo dos professores, deve-se destacar o caráter intelectual do trabalho exercido por docentes.

É preciso considerar que tanto a escola como os professores sozinhos não podem ser responsabilizados pelas soluções necessárias (não só as soluções práticas imediatas, mas aquelas responsáveis por mudanças estruturantes) em relação à violência intrafamiliar. Nesse processo, os professores também são alvos ou estão no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias atuais (LÜDKE; BOING, 2007). São comuns críticas externas ao sistema educacional, cobrando dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação sozinha tivesse que resolver todos os problemas sociais (LÜDKE; BOING, 2007). No entanto, como discute Silva (2008), a escola e a educação jamais solucionarão, isoladas e unilateralmente, quaisquer demandas sociais.

Oliveira e Marinho (2010), por sua vez, pontuam que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização. Por isso, é necessária a construção de ideias vinculadas à responsabilização compartilhada, a fim de superar a ideia restritiva da relação família-escola dirigida somente à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar exclusivamente que somente a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar.

É preciso que cada instituição conheça suas funções, a relevância na participação da construção de políticas públicas e na ação política articulada em rede de apoio junto às outras instituições comprometidas com os direitos de crianças e adolescentes; assuma suas responsabilidades nos cuidados e proteção de crianças, sem fragmentar as ações, mas, também, sem diluir as atribuições de cada uma. E para que a escola assuma e participe da constituição das suas atribuições é necessário que a questão da violência esteja inserida nos cursos de formação inicial e continuada e que seja, assim, elemento de discussão sobre como as relações são constituídas na nossa sociedade.

Que família e escola se integrem e se impliquem na parcela de responsabilidade que lhes cabe nesse processo de proteção da criança e do adolescente e de prevenção da violência intrafamiliar contra crianças, sobretudo aprendendo a identificar os elementos constitutivos da violência e a desenvolver mecanismos eficientes de extirpação dela, cobrando do poder público políticas públicas e recursos indispensáveis à sua materialização.

Considerações finais

A violência intrafamiliar é uma questão crítica e presente no cotidiano das escolas. Nesse contexto, para além das ideias relacionadas à profissão docente como profissão majoritariamente feminina, a ideia legitimada aqui é a de que docentes são pessoas muito importantes para a humanização das crianças. Além disso, eles possuem, como função, ensinar algo a alguém, fazendo com que o sujeito aprenda a partir do conhecimento sobre o quê, como e por que fazê-lo. Por isso, os docentes são também fundamentais na discussão, no desvelamento e na mudança da realidade da violência intrafamiliar contra crianças. Tal mudança pode ocorrer por meio de ações que considerem a criança e a responsabilidade dos adultos em relação a ela; com isso, devem empreender a efetivação do direito de proteção integral das crianças. Daí a importância da luta pelo respaldo necessário institucional para que essa se concretize.

No entanto, alertamos para o risco de se localizar na escola e na família, e não na sociedade de maneira geral, os determinantes da violência nas diversas relações entre os diferentes sujeitos. Assim, o aparente insucesso da escola em relação a diferentes fenômenos sociais corresponde muito mais ao insucesso da sociedade como um todo.

Por ser considerada uma instituição social privilegiada, a escola é, sem dúvida, um dos espaços possíveis de desvelamento, desnaturalização da família, da infância e da violência contra crianças; um terreno fértil para fazer germinar mudanças necessárias. Para isso, é preciso que a instituição educativa exerça sua função, articulada a outras instituições comprometidas com o exercício dos direitos de crianças e adolescentes. Ademais, é preciso superar a ideia reducionista de que a mera reflexão sobre a prática é suficiente para compreender os fenômenos que surgem no contexto escolar e mudá-los. Pelo contrário, a mudança é somente viabilizada pela reflexão fundamentada e fundamentadora, pelo processo de revelação das contradições que constituem os fenômenos sociais, os quais devem constar nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Dessa maneira, concluímos que a violência intrafamiliar pode ser inserida na formação de professores como questão relevante na discussão sobre a identidade e função docente.

Referências

ARAÚJO, M. F. Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 3-11, 2002.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. Vitimação e Vitimização: questões conceituais. In: _____ (Eds.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 2007. p. 25-47.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas: Papyrus, 2010.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei Federal 8.069/1990. Porto Alegre: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2003.

BRZEZINSKI, I. *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

CODO, W. *Burnout: “síndrome da desistência”*. In: _____ (Ed.). *Educação: carinho e trabalho*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 237-254.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

FACCI, M.G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALEIROS, V. de P. Parar o Abuso e Desenvolver a Proteção. In: COSTA, L. F; LIMA H. G. D. (Eds.). *Abuso Sexual: A justiça interrompe a violência*. Brasília: Liber Livro, 2008. p. 159-170.

FALEIROS, V. de P.; FALEIROS, E. S. *A Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.

HYPOLITO, A. L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

MALDONADO, D. P. A.; WILLIAMS, L. C. de A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2005.

MINAYO, M. C. de S. O Significado Social e para a Saúde da Violência contra Crianças e Adolescentes. In: M. F. WESTPHAL (Ed.), *Violência e Criança*. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 95-124

MIRANDA, A. C. de. *De casa à escola: caminho fecundo para o enfrentamento da violência doméstica contra a criança*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MORAES, M. C. M., de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: M. C. M. MORAES (Ed.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Ed.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

PENSO, M. A., RAMOS, M. E. C.; GUSMÃO, M. M. A violência na família: reflexo da exclusão social. In: M. A. RIBEIRO; L. F. COSTA (Eds.). *Família e problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius*. Brasília: Universa, 2004. p. 71-86.

RISTUM, M. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. *Temas em Psicologia*, v. 18, n. 1, p. 231-242, 2010.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: A. NÓVOA (Ed.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-91.

SANTOS, E. O. dos. *A formação continuada na rede municipal de ensino de Recife: concepções e práticas de uma política em construção*. Tese de doutorado não publicada. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2010.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: M. C. M. MORAES (Ed.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.

SILVA. M. A. A. da. *A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SUDBRACK, M. F. O.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Jovens e violência: vítimas e/ou algozes? In: L. F. COSTA; T. M. C. de ALMEIDA (Eds.). *Violência no cotidiano: do risco à proteção*. Brasília: Universa: Liber Livro, 2005. p. 185-198.