



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

PAMELA CRISTINA DOS SANTOS

Formação de Professores (as) e Serviço PAEFI: Identificando desafios a partir do estudo sobre as violências que acometem as crianças em Florianópolis.

Trabalho de Conclusão de Curso
de Pedagogia/Centro de Ciências Da Educação.
Universidade Federal de Santa Catarina.
Orientadora: Patrícia de Moraes Lima
Coorientadora: Gisely Pereira Botega

Florianópolis-SC, Julho de 2016.

PAMELA CRISTINA DOS SANTOS

Formação de Professores (as) e Serviço PAEFI: Identificando desafios a partir do estudo sobre as violências que acometem as crianças em Florianópolis.

Trabalho de Conclusão de Curso
de Pedagogia/Centro de Ciências Da Educação.

Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Patrícia de Moraes Lima
e coorientadora: Gisely Pereira Botega

Florianópolis-SC, Julho de 2016.

PAMELA CRISTINA DOS SANTOS

Formação de Professores (as) e Serviço PAEFI: Identificando desafios a partir do estudo sobre as violências que acometem as crianças em Florianópolis.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 11 julho de 2016

Profº Drº Jéferson Dantas

Coordenador do Curso.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Patrícia de Moraes Lima- Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina-CED

Me. Gisely Pereira Botega – Coorientadora

Dra. Joana Célia Passos
Universidade Federal de Santa Catarina – CED

Prof.^a. Dr.^a. Roseli Nazário

Instituto Federal Catarinense – IFC/Blumenau

Me. Regina Ingrid Bragagnolo

Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI/UFSC

*Porque d'Ele e por ele,
e para ele, são todas as coisas;
glória, pois, a Ele eternamente.*

Romanos 11:36.

AGRADECIMENTOS

À minha avó, mulher da minha vida, por toda sua fibra, pelas noites frias que enfrentastes para que esse dia chegasse, por me gestares dentro do seu coração e pelo exemplo de mulher que és. *Vó, diante de tudo que fazes por mim, só posso dizer que eu te amo e que te agradeço.*

À mamãe Rita pelos erros que nos marcaram, pelo amor que nos une e por ensinar-me o valor de amar sem medidas.

Irmã Nathalya, razão maior por quais as violências tanto me afetam, por toda coragem e sinceridade que percorre sua alma.

Irmã e melhor amiga Julya, por tudo que é e representa na minha vida, pelas palavras e silêncios, por ter acompanhado esse processo desde o início. Pela capacidade surreal de acreditar nas minhas loucuras e por mergulhar nelas junto comigo, faltam-me palavras pra te agradecer!

À criança que todos os dias me desafia a pensar a educação e à mulher que o gerou e que não mede esforços para me ouvir falar. *Cauê e Carol, Panda, agradece.*

À todo grupo NEGRAS VOZES, pelo respeito, alegrias e momentos vividos sempre com muita intensidade. Obrigada por enegrecerem tanto a minha formação.

Por ensinar-me que o conhecimento não só “nos modifica, mas também nos compromete”, pela amizade construída, confiança depositada e pela escuta sempre atenta. *Jô, ainda te guardo num potinho! Gratidão.*

À amiga e coorientadora, Gisely Botega, por toda carinho e atenção depositada nesse percurso tão intenso de formação.

À minha orientadora, Patrícia de Moraes Lima, pela sensibilidade que me encanta, sabedoria que pouco compreendo e por toda sinceridade e cuidado que emanam do seu coração. *Pati, sua linda, gratidão.*

Às colegas do Centro Acadêmico Livre de Pedagogia, em especial a gestão Calpe Presente, pelas experiências e conhecimentos políticos partilhados.

Por me ensinar que viver exige de nós equilíbrio o tempo todo, pela autenticidade, alegria e sensibilidade, *Ana que “não deixemos nosso acorde terminar”.*

Ana Ludwig, seria muito injusto dizer que te agradeço por uma coisa ou outra correndo o risco de esquecer algo, então por seres esse ser humano tão incrível, por seres você eu te agradeço de todo meu coração.

Por manter a minha sanidade em ordem dentro do Apto 203 do Bloco B, *Ana Lua, obrigada!*

À Maiara Veras dos Santos, por todas as voltas para casa e pela incansável atenção em ouvir sobre essa pesquisa. *Minha amiga, obrigada!*

Pela ligação que eu desconheço a origem, pela voz que toca meu coração toda vez que ouço e por sua confiança cega no meu potencial. *Nane, obrigada por existires na minha vida.*

“Era uma raposa igual sem mil outras, mas fiz dela uma amiga, agora ela única”. Pela presença que amo e pela distância que respeita, Obrigada!

À todas os/as professores (as) que compuserem a minha formação e aos que de alguma forma contribuíram para essa pesquisa.

Às crianças que encontrei enquanto estava no campo de pesquisa por me permitirem aprender com vocês.

Por fim, agradeço a Deus, pela experiência mais rica e profunda de amor.

RESUMO

Neste trabalho intitulado como **Formação de Professores (as) e Serviço PAEFI: Identificando desafios a partir do estudo sobre as violências que acometem as crianças em Florianópolis**, busco partilhar as minhas inquietações acerca das violências que acometem as crianças pelos olhares das Redes de Proteção traçando os desafios encontrados pelos professores (as) frente a esta temática. Através da imersão nas Redes Intersetoriais de Proteção, mais especificamente no Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), resgato através do caderno de campo, um pouco do que vi, vivi e ouvi dos/as profissionais da educação diante das questões das violências. Nesse sentido, em conjunto com minha experiência no campo, trago também as percepções de duas orientadoras pedagógicas de escolas públicas, por meio de entrevista concedida, sobre a temática das violências na formação docente. Na tentativa de articular as violências que acometem as crianças no município de Florianópolis com a formação docente, utilizo a historicidade dos direitos das crianças e compor um tripé para essa pesquisa: Violências, formação docente e Rede Intersetorial de Proteção.

PALAVRAS CHAVE: VIOLÊNCIAS, FORMAÇÃO DOCENTE, REDE INTERSETORIAL DE PROTEÇÃO, DIREITOS DAS CRIANÇAS.

ABSTRACT

In this work titled Teacher Training and PAEFI Service: Identifying challenges from the study on violence affecting children in Florianopolis, I try to share my concerns about violence affecting children and their impact on teacher education . By immersing the Protection Intersectoral networks, specifically in Protective Services and Specialized Care to Families and Individuals (PAEFI), redeem through the field notebook, rather than saw, lived and heard of / the professionals / the education on the issues of violence. In this sense, together with my experience in the field, also bring the perceptions of two pedagogical guiding public schools through interview granted on the theme of violence in teacher education. In an attempt to link the violence to which children in Florianopolis with teacher training, use the historicity of children's rights and compose a tripod for this search: Violence, teacher training and Intersectoral Network Protection.

KEYWORDS: VIOLENCE, TEACHER TRAINING, PROTECTIVE INTERSECTORAL NETWORK, CHILDRENS RIGHTS.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação

ACAM - Associação de Amigos da Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó

CCFV- Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

FUNABEM – Fundação de Bem Estar ao Menor

LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

PAEFI – Serviço de Proteção e Atendimento Especializado à Famílias e Indivíduos

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO I – CAMINHOS METODOLÓGICOS	17
1.1. Sobre incertezas e caminhos: o trilhar que solidifica a pesquisa	20
1.2. As tessituras do campo de pesquisa e seus sujeitos	20
1.3. Violências, infância e direito das crianças: sistematização das pesquisas publicadas entre 2000 -2015 a partir da ANPED e do SCIELO	27
1.3.1. Violência e Escola	33
1.3.2. Violência e Infância	34
1.3.3. Violência e direitos	35
1.3.4. Violência Sexual	36
1.4. BREVE HISTÓRICO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS	39
1.5. Marco legal da criança como sujeitos de direitos: da Convenção sobre os Direitos da Criança ao ECA	41
CAPÍTULO II - A REDE INTERSETORIAL DE PROTEÇÃO EM FLORIANÓPOLIS	48
2.1. Política pública de proteção a crianças e adolescentes vítimas de violências: as contribuições desde o ECA para o Programa Sentinela	49
2.2. Percurso histórico da rede interseccional de proteção em Florianópolis	52
2.3. A implementação do serviço PAEFI em Florianópolis	55
CAPÍTULO III - REDE INTERSETORIAL DE PROTEÇÃO, VIOLÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM A VOZES DAS PROFESSORAS	60
3.1. O AVESSE DOS MEUS OLHARES: O QUE DIZEM AS VOZES DE DENTRO DA ESCOLA?	63
3.1.1. Violências: como aparecem?	64
3.1.2. Escola, Formação Docente e Redes de Proteção	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76
ANEXOS	80

APRESENTAÇÃO

*Sonhar o sonho impossível,
Sofrer a angústia implacável,
Pisar onde os bravos não ousam,
Reparar o mal irreparável,
Amar um amor casto à distância,
Enfrentar o inimigo invencível,
Tentar quando as forças se esvaem,
Alcançar a estrela inatingível:
Essa é a minha busca.*

Dom Quixote – Miguel de Cervantes

Abro esse trabalho com um trecho retirado do livro Dom Quixote de Miguel de Cervantes, a escolha pelo fidalgo enlouquecido que sai pelo mundo delirando em aventuras, se dá pela coragem do personagem de transbordar aquilo que o conhecimento fez com ele. O fidalgo que outrora poderia ter sido um herói, um cavaleiro medieval, perde-se em devaneios, mas não a ousadia de desbravar o desconhecido, eis a beleza do conhecimento: o lançar-se diante do desconhecido em busca de algo que nos contemple.

A aventura de tecer esse trabalho data de 2014 quando a temática das violências começa a me cercar. Após adentrar nesse universo das violências que acometem crianças, os conhecimentos acadêmicos precisaram disputar espaço com a “angústia implacável” vinda da temática. Vejo-me na busca do cavaleiro errante que caminha na contramão, buscando no mundo o que o desafia, sufoca, enlouquece-o, mas que o motiva a querer mais. Minha busca pela “estrela inatingível” se dá no chão de uma primeira imersão nas Redes de Proteção de onde também nasce esse trabalho cujo foco é compreender como os desafios da temática das violências que acometem as crianças perpassam a formação docente.

A minha primeira imersão no campo se deu no Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS/ILHA), no decorrer desse percurso tive a possibilidade de entrar em contato com vários/as profissionais da área da educação. Nesses encontros passei a perceber que as falas dos/as profissionais se assemelhavam quando tratava de crianças em

situação de direitos violados, por exemplo, em uma reunião da Rede Intersetorial de Proteção no Centro Referencia de Assistência Social (CRAS) da comunidade Prainha na cidade de Florianópolis registro a seguinte fala vinda de uma coordenadora pedagógica:

“Na escola a gente não pode fazer mais nada ... (pausa) Eu não sei mais o que fazer, a mãe eu nunca vi, as crianças ficam por aí, tem uma pequena de quatro anos que anda pela rua sozinha, é uma família bem complicada! Alguma coisa precisa ser feita, acho até que é caso para abrigamento” (CADERNO DE CAMPO, 13/07/2015).

A exposição da coordenadora inicialmente se caracterizou como desconhecimento docente diante das questões de violências que acometem as crianças. No entanto, numa reflexão posterior atendo-me as duas primeiras colocações usadas pela coordenadora quando diz “Na escola a gente não pode fazer mais nada” seguido de “Eu não sei mais o que fazer”, reflito que o “não poder” fazer algo está diretamente ligado ao “não saber”. Nesse sentido, vejo que existe o conhecimento das realidades que envolvem as violências contra crianças, por parte da escola e dos profissionais que a compõe, ao mesmo tempo em que existe uma limitação diante dos contextos que cruzam as violências e a formação docente.

Mendes (2014) ao analisar a temática das violências dentro do curso de Pedagogia, utilizando das vozes de estudantes e professores (as) para isto, aponta que o silenciamento destas ocorre pela transversalidade, ou seja, as violências são tratadas através de textos e/ou levantamentos que surgem pelos (as) estudantes no percurso da discussão. A autora enfatiza que trabalham-se as questões que envolvem situações de violências, no entanto a abordagem conceitual em si “não é levada em consideração como os outros conceitos que se tornam foco do currículo (Mendes, 2014, p. 30).” O esvaziamento da temática das violências na formação inicial trazida por Mendes (2014) e a limitação que se exprime na fala da coordenadora pedagógica citada anteriormente, leva-me a dissonância entre as realidades sociais que compõe o cotidiano escolar e as temáticas das violências tratadas na formação inicial de professores (as).

Nesse sentido, a pesquisa proposta nesse Trabalho de Conclusão de Curso prevê o acesso a discursos que constituem a Rede Intersetorial de Proteção em Florianópolis através do Serviço de Proteção e Atendimento a Famílias e Indivíduos (PAEFI) e a partir do fluxo dos

atendimentos acompanhados na Rede de Proteção, objetivando apontar quais os principais desafios enfrentados pela Rede Intersetorial de Proteção nas relações estabelecidas com as/os professores (as) dentro da escola?

A partir da lei federal 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente no Artigo Nº4 avançamos enquanto sociedade quando as crianças deixam de ser propriedade dos pais para se tornarem responsabilidade da família, do Estado e da sociedade civil. Nesse sentido, entendendo a Escola como uma instituição social responsável pela formação das crianças, defendo esta como um espaço Garantia e Promoção dos Direitos das crianças, ou seja, a escola necessita ser um ambiente capaz de assegurar os avanços conquistados pela Lei 8.069/90. Dessa forma, tentarei expor no presente trabalho as inquietações e estranhamentos oriundos do contato com os/as profissionais da educação que encontrei durante a primeira inserção no campo de pesquisa.

Durante esta inserção no campo de pesquisa muitas foram as vezes que as palavras não contemplavam a intensidade do que eu estava sentindo, fazendo-me externalizar as minhas vivências em desenhos rabiscados no caderno de campo e/ou em confecção de camisetas que de alguma forma diziam um pouco do vivenciado. Pensando em maneiras mais suaves de transpor para o corpo do texto o que experienciei dentro do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), trago para abertura dos capítulos desse trabalho os desenhos feitos durante o percurso de pesquisa.

No que tange a organização, o trabalho está dividido em três capítulos, sendo que na abertura de cada um deles contém os desenhos mencionados anteriormente. No primeiro capítulo trago como essa pesquisa se inscreve articulando os objetivos, campo de pesquisa e os vínculos institucionais por ela estabelecidos, seguido dos procedimentos metodológicos adotados perpassando por um memorial que situa a maneira como o pesquisar sobre as violências chega a mim. Num segundo momento, o capítulo conta ainda com os levantamentos feitos nas bases de dados ANPED e Scielo; a historicidade do conceito de “criança” e o nascimento dos direitos legais que envolvem as crianças nacional e internacionalmente.

O capítulo II é tecido pela trama que envolve as Redes de Proteção para crianças, adolescentes e suas famílias. Traço a cronologia das políticas públicas de atenção e proteção

as crianças em âmbito internacional, nacional e municipal. Localizo o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos em Florianópolis como campo dessa pesquisa, levantando alguns indícios de como as violências trazidas através (as) profissionais da rede chegam dentro da escola.

Por fim, no capítulo III trago as percepções derivadas da primeira imersão no campo de pesquisa, narrando como o conhecimento e/ou desconhecimento do Serviço PAEFI e das violências chegavam aos profissionais da educação. Nesse momento utilizo das entrevistas realizadas com duas coordenadoras pedagógicas, da Rede Estadual e Federal de Educação, sobre a temática das violências, formação docente e redes de proteção. Por fim, entendo esse trabalho como uma ramificação do Projeto de Pesquisa: *MAPEAMENTO DA REDE DE PROTEÇÃO, DEFESA E CONTROLE DOS DIREITOS: identificação da malha conceitual risco e vulnerabilidade na infância*. Em seguida, apresento as considerações finais dessa pesquisa que ainda segue sua busca em terras pouco desbravadas no campo das violências.

CAPÍTULO I – CAMINHOS METODOLÓGICOS: PRIMEIRO OLHAR SOBRE AS VIOLÊNCIAS O ESTRANHAMENTOS E AS INTERROGAÇÕES



1.1. Sobre incertezas e caminhos: o trilhar que solidifica a pesquisa

-Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?

-Depende bastante de onde quer ir, respondeu o gato.

- Não me importa muito pra onde. Disse Alice.

-Então não importa que caminho tome.

Lewis Carrol

O tema acerca das violências e direitos cercou-me por boa parte do curso de Pedagogia, como integrante do Centro Acadêmico Livre de Pedagogia (CALPE) era comum que estudantes nos procurassem, enquanto representatividade estudantil, nas situações em que se sentiram violentados/as de alguma forma. Sendo assim, debates, intervenções e estudos sobre violência se fizeram presentes em grande parte da minha formação. Fazia-se necessário conhecer as normativas, resoluções, legislações que nos assegurassem enquanto estudantes, para que no confronto entre relações de poder existentes entre coordenadores, professor (as) e estudantes pudessem ser negociadas pelo discurso.

Desde a segunda fase do curso entrei em contato com leituras vindas das políticas públicas, aprendi a analisar textos a partir do que não estava dito nas palavras e pela posição política dos seus autores (as), no entanto, na disciplina Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil¹, iniciei um confronto de ideias entre o que vinha estudando com o que aprendia na disciplina. Essa disciplina amplia meu olhar para perceber que os sujeitos de quem as políticas educacionais se referem são concretos e que, portanto, precisam ser vistos nos seus contextos ao invés de analisados, somente, por aqueles que deles escrevem. São sujeitos constituídos por marcadores de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, cultura, geração, poder, etc.

No dia determinado no plano de ensino para discutir o texto “A rotina no dia à dia da creche: entre o proposto e o vivido” da Professora Rosa Batista, perpassamos os principais conceitos tratados no texto e a discussão caminhou para o entendimento da rotina como práticas que se constituem como produtoras de violências. Falamos da rotina como prática de violências que engessam o trabalho docente, como prática que antecipa a inserção da criança

¹ Disciplina ofertada para o curso de Pedagogia pelo Departamento Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação (MEN), essa disciplina tem por objetivo discutir os pressupostos teórico-metodológicos na educação infantil visando subsidiar o planejamento de práticas educativas para crianças no espaço público.

no mundo adulto e chegamos na rotina como produtora de violências para crianças em situação de abrigo.

Ao ponto que o grupo discutia sobre como as rotinas podem condicionar e acomodar nosso olhar, enquanto professores (as), começaram a surgir relatos de experiências profissionais que exemplificavam o que estava sendo discutido em sala. De todas as experiências, a que mais me afetou dizia o seguinte:

trabalhei em uma casa lar e um menino, se “encaixou” em um colega com movimentos repetitivos para frente e para trás. Fiquei apavorada, falei para outra professora que disse que o irmão mais novo também fazia isso. Quando levei pra a psicóloga da casa ela disse que os pais eram viciados e que as crianças voltavam pra casa a cada quinze dias para passar o final de semana e que provavelmente eram abusadas nesse período e que não podia fazer nada. Todo mundo falava, mas ninguém fazia nada. Eu saí de lá e não sei o que aconteceu (REGISTRO, maio 2014).

Essa fala foi registrada está registrada em um dos meus cadernos que me acompanharam no curso de Pedagogia, ela marca o momento em que meu olhar sobre as crianças redireciona seu foco. Na posição de quem não possuía vivência do que estava sendo relatado pela colega de turma, pego-me pensando que até aquele momento, em nenhum dos espaços políticos que frequentava e que discutia sobre violências, existia uma recorte geracional. E que mesmo tendo passado da metade do curso que tem como eixo a Infância, as violências não compunham as discussões no currículo, em sala de aula, portanto.

Passado o impacto inicial da fala da colega, desfocamos um pouco do texto proposto para a aula para discutir sobre os desencontros causados dentro de Sistema de Garantia de Direitos e de como essas situações de violências ainda são silenciadas dentro da formação inicial. Ao findar da aula, um misto de impotência e incompreensão percorria meu corpo de forma tão intensa que por semanas as frases pronunciadas naquela aula ecoaram na minha cabeça. Repensei todo o acúmulo de estudos realizados em reuniões do Centro Acadêmico acerca das opressões, racismo, assédio moral, violência de gênero, doméstica, sexual, mas que não me eram suficientes para dialogar com as minhas inquietações. Revisitando os registros feitos durante o curso percebo que o encontro com o tema das violências vem sendo produzido desde maio de 2014 e que caracteriza uma construção gradativa para a confecção do tema dessa pesquisa.

A citação do livro de Lewis Carroll (2010), trazida no início do capítulo, serve-me aqui como metáfora sobre as incertezas dos caminhos que se apresentavam diante de mim. Esta foi uma literatura que me acompanha durante muito tempo e a cada nova leitura vem um as palavras tomam-me com seus muitos e outro sentidos, nesse andarilhar pela pesquisa não foi diferente. “*Caindo, Caindo, Caindo. Essa queda não termina nunca? Quantos quilômetros já caí até agora? (...) Deixe-me ver: isso seria uns seis mil e quinhentos quilômetros de profundidade, eu acho ... (Carroll, 2010, p.15)*”, senti-me por muito tempo como Alice que adentra no País das Maravilhas cheia de conhecimentos prontos e decorados que pouco me serviam naquele momento. Usando da metáfora associo a entrada de Alice no País das maravilhas a minha “queda” no NUVIC, por muitas e muitas madrugadas de fusos horários confusos, entre Brasil-Portugal, o “Bichano de Cheshire” personificava na minha caixa de entrada, sinalizando-me a necessidade de que o não saber qual caminho tomar diante da pesquisa fazia parte do percurso. O gato de Lewis Carroll que na maior parte da história não está diante da menina que se interroga frente a um mundo de possibilidades abertas, traduz a presença da Professora Patrícia de Moraes Lima nesse um ano de orientação à distância. “Ao ver Alice o Gato sorriu”, assim pareciam chegar as palavras quando o não saber paralisava-me.

Desvalendo-me das metáforas, o não saber apresenta-se a mim como uma afronta, uma ligação direta para um desafio, um verdadeiro lançar num terreno de descobertas, cheio de atropelos, obstáculos e necessidade de saber cada vez mais. Adentrar no universo das pesquisas sobre violências contra crianças surge desse não saber inquietante, da percepção gradativa entre a lacuna existente entre apropriação de conceitos e os sujeitos que os compõe. Durante esse processo de transição do *não saber* fui apresentada ao Núcleo de Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências (NUVIC)². Em largos passos me aproprio dos conceitos trazidos materiais produzidos pelo Núcleo, diante das leituras, os conceitos antes abstratos cedem espaço para a concretude do conceito de sujeito entendido como seres humanos constituídos através de relações sociais em diferentes contextos (SOUSA, 2011).

² Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências (NUVIC), foi criado no ano de 2002, pela Prof^a Dr^a Ana Maria Borges Sousa, junto a Universidade Federal de Santa Catarina, vinculado ao Departamento de Metodologias de Ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação é hoje coordenado pela Prof^a. Dr^a Patrícia de Moraes Lima. O NUVIC dialoga com profissionais que possuem interesse de pesquisar e combater as violências (MENDES, 2014). Atualmente, o NUVIC mantém parceria com o grupo de pesquisa Alteritas coordenado pela Prof^a. Dr^a Joana Célia Passos.

Por compreender o corpo como a minha externalização diante do mundo, gosto de pensá-lo dentro de uma certa sacralidade por perceber que ainda que semelhantes um jamais será igual ao outro, “no corpo de cada indivíduo se registra a sua história, ou seja, os indivíduos delineiam sua musculatura de acordo com as experiências vividas no percurso histórico, dando forma ao seu corpo conforme suas construções de pensamentos e emoções (Tavares, 2009 APUD Albertini, 1994)”. Tratar das violências como tema de pesquisa me desorganiza enquanto sujeito ao mesmo tempo em que me lança no desafio de tentar compreender como esses corpos seguem seus cursos após serem violados.

Partindo do modo em que as violências me afetam, causando-me um constante deslocar em busca de novas compreensões e do que vinha me inquietando sobre as limitações da formação docente para lidar com questões de violências, centrei meu foco de pesquisa nas violências que acometem as crianças. As inquietações rumaram para a tentativa de significar como os corpos marcados pelas violências reestruturam suas histórias dentro dos espaços educativos a partir desta marca, como relações entre a Rede Intersetorial de Proteção e espaços educativos são mantidas. O meu desejo acelerado por conhecer um pouco dos sujeitos em situação de direitos violados e o fluxo de atendimento da rede de proteção me lançou em um novo espaço, o campo de pesquisa.

1.2. AS TESSITURAS DO CAMPO DE PESQUISA E SEUS SUJEITOS

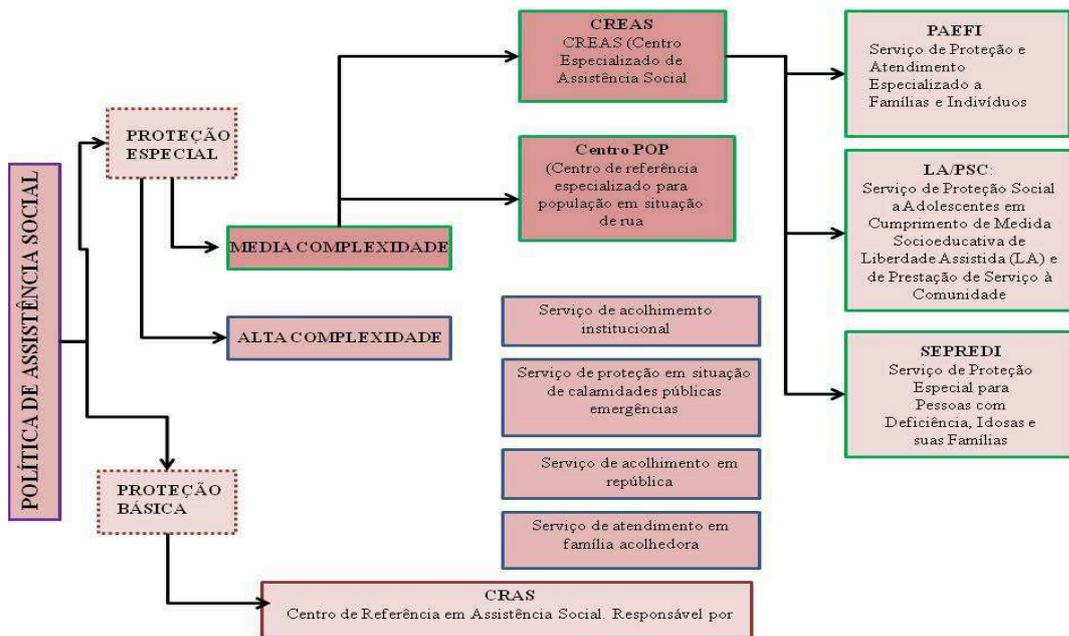
Esta pesquisa se inscreve no Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre violências dentro do Projeto de Pesquisa intitulado *MAPEAMENTO DA REDE DE PROTEÇÃO, DEFESA E CONTROLE DOS DIREITOS: identificação da malha conceitual risco e vulnerabilidade na infância*, aprovado pela Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a Secretaria de Assistência Social do Município de Florianópolis. O projeto conta ainda com mapeamento das Redes Intersetoriais de Proteção de São José em Blumenau por meio da Prof^a. Dr^a. Mirella Alves de Brito e Prof^a. Dr^a. Roseli Nazário, respectivamente. Vale ressaltar que este é um projeto vinculado a três Instituições Superiores de Ensino, Universidade Federal de Santa Catarina, Instituto Federal Catarinense e Universidade Estácio de Sá, envolvendo estudantes, professoras e profissionais da Rede Interseccional de Proteção e que está sob a coordenação da Prof^a Dr^a Patrícia de Moraes Lima.

Fruto de uma experiência de observação participante e alicerçada pelo projeto de extensão: *REDE DE PROTEÇÃO, DEFESA E CONTROLE DOS DIREITOS: Mapeamento do risco e da vulnerabilidade na infância em Florianópolis*, aprovado pela Universidade Federal de Santa Catarina, essa pesquisa teve seu início em junho de 2015 tendo campo de pesquisa o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS/ILHA) de Florianópolis, mais especificamente no Serviço de Proteção e Atendimento Especializado à Famílias e Indivíduos (PAEFI/ILHA).

O Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) é um programa vinculado ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS), sendo este é um dever do Estado para com os/as cidadãos e funciona em conjunto com a sociedade privada. Caracteriza-se por ser uma política social não contributiva que visa a seguridade social em trabalho conjunto com a Saúde e a Previdência Social. A partir de 2005, o SUAS, se torna “descentralizado e participativo, que tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira” (BRASIL, 2005), e em 2011 é formatado para atuar em dois: Assistência Social Básica e Assistência Social Especializada.

Assistência Social Básica é a porta de entrada do SUAS, caracteriza-se por prestar serviços de prevenção à famílias em “situação de vulnerabilidade e risco social” (Cartilha Pegaso, s/a) através de programas e benefícios disponibilizados pelo Governo Federal, o principal órgão responsável por viabilizar estes processos é o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). A Proteção Social Especial é destina a famílias e indivíduos cujos direitos já foram violados, sendo assim, trabalha-se para fortalecer os vínculos familiares, comunitários e sociais. Dentro do CREAS existem programas específicos para tratar dos indivíduos em situação de direitos violados, como podemos observar no esquema abaixo:

Ilustração I: Serviços ofertados pelo CREAS/ILHA



O Serviço de Proteção e Atendimento a Famílias e Indivíduos (PAEFI) é um serviço recente do Sistema Único de Assistência Social, aprovado em 11 de novembro de 2009, pela resolução nº 109, o PAEFI atende crianças, adolescentes e suas respectivas famílias em situação de direitos violados. Por direitos violados o PAEFI entende:

Violência física, psicológica e negligência; Violência sexual: abuso e/ou exploração sexual; Afastamento do convívio familiar devido à aplicação de medida socioeducativa ou medida de proteção; Tráfico de pessoas; - Situação de rua e mendicância; Abandono; Vivência de trabalho infantil; Discriminação em decorrência da orientação sexual e/ou raça/etnia; Outras formas de violação de direitos decorrentes de discriminações/submissões a situações que provocam danos e agravos a sua condição de vida e os impedem de usufruir autonomia e bem estar; Descumprimento de condicionalidades do PBF e do PETI em decorrência de violação de direitos. (CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2009, p.18)

Dessa forma, o Serviço de Proteção e Atendimento a Famílias e Indivíduos adentra no Sistema de Garantia de Direitos sendo categorizado como Serviço de Assistência Social de Média Complexidade. Os atendimentos no PAEFI são psicossociais e objetivam restaurar e

fortalecer os vínculos familiares auxiliando os indivíduos e suas famílias para que haja rompimento das violências e os/as subsidiando para que a reincidência não ocorra.

O Sistema de Garantia dos Direitos funciona através de Redes Intersetoriais de Proteção, ou seja, organismos governamentais, não governamentais e sociedade civil trabalhando em conjunto para que os direitos das crianças e adolescentes sejam assegurados (Faleiros, 2007), por isso sentimos a necessidade de significar e qualificar as leituras e estudo dos materiais produzidos pelo Núcleo de Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências (NUVIC), através da inserção no campo de pesquisa.

Durante os cinco meses de inserção no campo (PAEFI/ILHA), aconteceram encontros semanais realizados nas quintas e/ou sextas-feiras, sob a supervisão da Psicóloga Gisely Pereira Botega e a Assistente Social Salete Marques Dias, totalizando quatro casos acompanhados de crianças/adolescentes em situação de direitos violados. Os encontros foram caracterizados por 7 visitas institucionais (creches/escolas); 2 visitas a postos de saúde; 2 visitas a projetos de contra turno (ACAM e CCFV/Córrego Grande); 1 participação em reuniões INTERSETORIAIS; 2 visitas domiciliares e 1 atendimento psicossocial.

À medida que as visitas foram se intensificando, os conceitos introdutórios folheados com tanta sede nos livros e artigos lidos foram sendo (re) significados cedendo espaço para os corpos marcados pelas violências, os sujeitos assinalados pela Violação dos Direitos e para suas histórias contadas por outras vozes que não as suas. Perante a essas (re) significações constantes, aos registros que necessitavam serem feitos após cada visita e entendendo a criança/adolescente como categoria social, assegurei-me de que os princípios éticos que compõe a pesquisa com crianças/adolescentes se fizessem presentes a todo o momento, mesmo não sendo este o objeto direto desta pesquisa (KRAMER, 2002).

Pelo fato de eu estar em contato uma série de relatos institucionais que de alguma forma caracterizavam as crianças cujos casos eu acompanhava e tendo em vista que os nomes carregam a historicidade e parte da identidade da criança enquanto sujeito social (KRAMER, 2002) optei, inicialmente, por manter seus nomes originais na escrita dos registros. Entendi os nomes manteria aceso, para mim, um imaginário de vivências que aquelas crianças, enquanto atores sociais, já haviam construído ao longo da sua trajetória e que iam além dos registros, feitos por adultos, que relatavam uma situação específica das suas vidas. No entanto, por se

tratarem de casos de crianças em situações de violências e por não possuir documento de autorização, esbarrei nas questões que compõe a ética de pesquisa. Diante da necessidade ética de preservar a identidade das crianças, resolvi referenciá-las com nome dos heróis lendários da mitologia grega, tal escolha se justifica por eu consegui reconhecer que as potências e as fraquezas dos/as heróis (as) gregos (as) estão diretamente ligadas a historicidade que carregam desde o momento em que são gerados (as). Este movimento de atenção para com as histórias que me interpelavam semanalmente resultou na conscientização do meu lugar, enquanto adulta, carregadas por relações desiguais de poder e que por esse motivo carece de cautela principalmente no ato da escrita. Dessa forma, ressalto que no ato da produção escrita exercitei-me em tentativas de me despojar da condição de sujeito moderno, cercada de certezas normativas, com intuito de que minhas palavras ao dizerem algo sobre o outro não se compusessem outro ato de violência (LIMA, 2015).

Ressalto que a sensação de não saber vem me acompanhando desde o primeiro contato com o tema da pesquisa e se acentua no momento em que as realidades, os sujeitos e suas histórias confrontam-me intelectualmente apenas com sua presença. A medida em que trilho os caminhos em que a pesquisa me leva, aproximo-me da ideia de que as epistemologias com todos os conceitos, por mim apreendidos, surgem não apenas para explicar fatos sociais, mas para causar em nós maneiras diferentes de nos colocarmos no mundo frente as diversas realidades que nos/me interpelam.

Das vidas que cruzaram a minha nos cinco meses de campo, a mais impactante foi o do Aquiles³, caso chegou ao PAEFI por suspeita de abuso sexual, foi o primeiro caso que acompanhei. Diante da leitura dos relatórios, senti a necessidade de me apropriar de mais estudos para compreender a dinâmica das visitas e dos atendimentos. As visitas foram ocorrendo, o tempo cronológico avançou e tínhamos informações das diversas instituições que o Aquiles frequentava, mas depois de diversas tentativas não foi possível contatar a família do menino. Em meados de setembro de 2015 fomos até a escola em que Aquiles estudava para conversar com o menino e explicar-lhe o funcionamento do serviço, dispostas

³ Aquiles é filho da deusa grega do mar, Tétis e de Perleu, temendo os perigos que cercavam o herói sua mãe, com intuito de torná-lo impenetrável dos perigos do mundo, o mergulhou no Rio Estige. Por ter sido segurado pelo calcanhar, sua fraqueza se concentrava naquela parte do seu corpo. Aquiles duelou em diversas batalhas carregando a fama de ser invisível e morreu durante uma guerra quando seu segredo foi revelado aos inimigos.

em uma sala estavam duas profissionais da rede e duas estagiárias, O Aquiles sentou-se na ponta da mesa em que estávamos. À medida que a conversa foi seguindo, as frases inteiras do menino foram ficando monossilábicas e os olhos passaram a fitar apenas o chão.

Passei a perceber a disposição dos corpos dentro daquela sala, quatro mulheres, com seus cadernos e canetas empunhadas e um menino com sua vida marcada por situação de violências e que estava ali na ponta da mesa respondendo perguntas. Enquanto os olhos do Aquiles baixavam, minha caneta acompanhou o movimento e em pouco tempo meu caderno também estava fechado, talvez na tentativa de minimizar as sensações que aquele espaço me/nos causava. Num último momento detive minha atenção para os olhos verdes do menino, por instantes reporteime-me a tudo que já havia lido a seu respeito e que era tudo que sabia dele, mas que naquele momento não me diziam nada. Ao findar do atendimento, sinto-me novamente deslocada das minhas certezas, com toda sua sensibilidade ouço a voz da Gisely me trazer de volta – “O que achou, está tudo bem?”. Receio dizer que pouco me recordo do que foi dito após o meu caderno se fechar, na impossibilidade de articular frases que diziam sobre o atendimento, respondo:” – Viu os olhos dele? Eram verdes.” (CADERNO DE CAMPO, 05/09/2015).

Reflito sobre como as formas de entender a proteção de crianças e adolescentes pensadas pelo viés adultocêntrico pode também compor situações de violências, vejamos que Aquiles é um menino com seus 14 anos e que teve seus direitos violados por conta de um abuso sexual. E então trago a percepção de Sousa (2014, p.108) sobre o conceito de violências entendida como “toda e qualquer circunstância que ameace a organização dos sistemas vivos”, partindo disso e entendendo que a composição das violências se dá através dos sujeitos em relação, torna-se pertinente olhar para a abordagem protetiva feita com Aquiles. Perceber as violências em relação me lança a compreender o local em que naquele momento ocupava, ainda que estivesse amparada por um Programa que visa a proteção de crianças e adolescentes em situação de direitos violados, isto não me/nos isentou de sermos produtoras de violências.

Entendendo que a sociedade educa meninos dentro de valores machistas onde a masculinidade necessita ser reafirmada a todo momento, e sendo Aquiles um sujeito que já havia sido violentado sexualmente, estar diante de quatro mulheres que estavam ali para tratar

da sua condição pode ter gerado esse constrangimento diante da violência sofrida pelo menino. Vejo que a dinâmica desse atendimento consolidou processos de desorganização emocional (SOUSA, 2014) nesse menino. Com isso quero dizer que as políticas de atenção não assumem um caráter salvacionista, isento de falhas, mas que estas se solidificam e se reestruturam também a medida em que os sujeitos que compõe os atendimentos se permitem ser afetados pelas situações que os interpelam.

O choque inicial que percorreu o meu corpo por estar em contato direto com o sujeito descrito nos meus registros há mais de dois meses, assemelhou-se aquele primeiro contato com as temáticas que envolvem as violências. Através da pessoa do Aquiles, revejo meu lugar diante da pesquisa já em curso, internalizo que os conceitos sempre afiados prontos para serem pronunciados se esvaziam novamente de sentido quando os sujeitos que os envolvem se materializam diante de mim. A pesquisa vai se assinalando maleável e conflitante diante do que me deparo no campo, maleável porque percebo que “na experiência de pesquisa o inesperado dos acontecimentos perfura a previsão de seus resultados” (Miranda, 2012, p. 202) conflitando e deslocando minhas certezas para um horizonte que anteriormente não existia. O campo torna-se então sucessões de experiências que se situam entre o saber que a teria me trazia diante das realidades que por ela não eram explicadas.

Como metodologia de pesquisa utilizei, inicialmente, fontes bibliográficas do Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências com intuito de me amparar teoricamente nos conceitos que tangem as violências no campo da educação. Caracterizando, assim, o que Gil (2002, p. 44) classifica como pesquisa bibliográfica, ou seja, análise “material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Durante o período em que estive no campo de pesquisa busquei entender os contextos que envolvem as crianças em situação de direitos violados através de acesso as falas dos sujeitos envolvidos, relatórios dos casos e no contato com as instituições educativas em que as crianças frequentam por meio das visitas institucionais.

Utilizei-me, também, de duas entrevistas semi-estruturadas com orientadoras pedagógicas da Rede Pública de Ensino. As entrevistas permitem a/o pesquisador (a) adaptar as perguntas de acordo com as interações que são feitas, não sendo necessário prender-se a regras entre uma pergunta e outra (Botega, 2006). Neste percurso utilizei também dos

registros em cadernos de campo, que após a observação o registro no diário é uma atividade que demanda tempo e cuidado por parte de quem escreve, uma vez que se no ato da escrita digo de um sujeito a partir da interpretação do lugar em que ocupo. O caderno de campo foi um documento fundamental (FONSECA, 1998) para essa pesquisa, nele estão registradas desde as minhas impressões do campo até as reflexões geradas pelo confronto das leituras com as histórias que me interpelaram nesse percurso. Ao revisitá-lo quase um ano depois da entrada no campo percebo como os escritos que constituem essa pesquisa marcam alguma forma, para mim, a pesquisa um esvaziar das minhas certezas resultando em metamorfoses constantes sem marcação de terminalidade, já que no ato de pesquisar as respostas parecem ser provisórias.

Por fim, esta pesquisa ressalto que o levantamento bibliográfico dos textos me ajudaram a refletir as inquietações que tangem a formação docente frente às questões de violências que acometem as crianças, para tanto faz-se necessário entrecruzar as ligações existentes entre os sujeitos que compõe essa trama, nessa pesquisa definida pelo tripé: Violências, Formação docente e Serviço de Proteção e Atendimento a Famílias e Indivíduos. Ressalto ainda que ao longo do texto serão acrescidos elementos dos relatórios produzidos durante a inserção no campo de pesquisa.

VIOLÊNCIAS, INFÂNCIA E DIREITO DAS CRIANÇAS: SISTEMATIZAÇÃO DAS PESQUISAS PÚBLICADAS NOS ÚLTIMOS QUINZE ANOS A PARTIR DA ANPED E DO SCIELO.

*Muita magia e muita sorte têm as crianças que
conseguem ser crianças.*

(Eduardo Galeano)

Para abordar o tema deste trabalho iniciamos as pesquisas nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (Scielo) e na Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPED) com três principais Grupos de Trabalho (GT), GT 06 – Educação Popular, GT 07- Educação de crianças de 0 a 6 anos e GT 23- Gênero de Sexualidade. Os descritores definidos para essa pesquisa, com recorte temporal de 2000 a 2015, foram os

seguintes: Violência /Violências; Infância/Violência; Direito das Crianças/Abuso sexual de crianças.

Na primeira busca, na base de dados ANPED, encontramos 28 produções divididas pelos três grupos de trabalhos pesquisados, sendo que 10 produções encontravam-se no GT 06; 12 produções no GT 07 e outras 07 no GT 23. Na tabela abaixo é possível visualizar que classificamos as produções por ano de publicação, grupo de trabalho, descritores e quantidade.

Tabela I: Trabalhos identificados e classificados.

	ANO	GT	DESCRITORES	QUANTIDADE
	ANPED	2000	6	INFÂNCIAS
7			INFÂNCIAS	1
2001		7	INFÂNCIAS	1
2002				
2003		6	DIREITOS DAS CRIANÇAS VIOLÊNCIAS	2
2004		6	VIOLÊNCIAS	1
2005		6	VIOLÊNCIAS	2
		7	DIREITOS DAS CRIANÇAS	1
		23	VIOLÊNCIA SEXUAL	1
2006		6	DIREITOS DAS CRIANÇAS	1
		7	VIOLÊNCIAS	1
		23	VIOLÊNCIA SEXUAL	1
2007		6	VIOLÊNCIAS	1
		7	VIOLÊNCIAS	1
2008		6	INFÂNCIAS	1
		7	DIREITO DAS CRIANÇAS	2
		23	INFÂNCIAS	1
2009				
2010		7	INFÂNCIAS	2
2011		7	DIREITOS	1
2012	7	INFÂNCIAS	1	
	23	VIOLÊNCIAS	3	
2013	7	INFÂNCIAS	1	
	23	VIOLÊNCIAS	1	
QUANTIDADE FINAL DE TRABALHOS				28

Por conta da ausência dos resumos, as produções que se encontram no período de 2000 a 2005 foram lidas por completo. Já as que se encontravam entre o período de 2005 a 2013 foram lidas apenas títulos e resumos, selecionando para leitura integral, somente, as que traziam elementos que compunham do tema do presente trabalho. Após a leitura integral, ficaram para análise apenas os trabalhos que conversavam diretamente com o tema das violências e dos direitos das crianças, totalizando o valor final de 13 produções.

Através da tabela abaixo é possível perceber a escassez de trabalhos que perpassam o tema das violências, os trabalhos selecionados foram classificados por ano, grupo de trabalho, título, autor e instituição.

Tabela II: Trabalhos escolhidos para análise.

	ANO	GT	TÍTULO/ AUTOR-INSTITUIÇÃO
ANPED	2000	06	A PEDAGOGIA CULTURAL DO MOVIMENTO SEM TERRA COM RELAÇÃO À INFÂNCIA Noeli Valentina Weschenfelder-UNIJUÍ / UFRGS Noemi Antônio Maria – BOLSISTA DO CNPQ
	2000	07	QUE INFÂNCIA É ESTA? Maria Isabel Edelweiss Bujes — UFRGS
	2003	06	EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: UM CAMINHO PARA SUPERAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR Ana Maria Borges de Souza – UFSC
	2004	06	EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA CIDADÃ: EM FACE DA VIOLÊNCIA Fernando César Bezerra de Andrade – UFPB
	2005	06	VIOLÊNCIAS E INFÂNCIA: AS POLÍTICAS DE GOVERNO DO CORPO E O CUIDADO DE SI Ana Maria Borges de Sousa – UFSC Patrícia de Moraes Lima – UFSC
	2005	23	PESQUISA DIAGNÓSTICA SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DO EDUCADOR Renata Maria Coimbra Libório – UNESP
	2006	06	REFLEXÕES INSPIRADAS PELA EDUCAÇÃO POPULAR SOBRE A LDB, ECA, MORAL, ONTOLOGIA E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E. L. Pully – UNILASALLE
		23	A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PERSPECTIVA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

			DE PRESIDENTE PRUDENTE Renata Maria Coimbra Liborio - UNESP / P.Prudente Luciene dos Santos Camargo UNESP / P. Prudente
2007	06		INTERDIÇÃO: COMO FAZEMOS ISSO QUE FAZEMOS COM NOSSAS CRIANÇAS: “O TRABALHO DO PODER SOBRE AS VIDAS E O DISCURSO QUE DELE NASCE” Marilu Nörnberg Menezes – UFRGS
2008	06		(SOBRE)VIVÊNCIAS: SENDO CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA JUNTO A EDUCADORES SOCIAIS Jacynara Silva de Paiva – UFES
2008	07		INFÂNCIA E CIDADANIA: AMBIGÜIDADES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL Ivone Garcia Barbosa – UFG Nancy Nonato de Lima Alves – UFG Telma Aparecida Teles Martins – UFG
2008	23		“QUEM É DA TUA FAMÍLIA?”: GÊNERO, RELAÇÕES FAMILIARES E SITUAÇÃO DE RUA Letícia Prezzi Fernandes – UFRGS
2012	07		DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO: POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA Romilson Martins Siqueira – PUC/Goias

No que se refere as buscas feitas na base de indexação Scielo, com os descritores já listados encontramos o equivalente a 38 trabalhos. Na tabela abaixo temos a quantidade de textos encontrados em descritor pesquisado juntamente com o ano de publicação. Os textos que discutiam sobre violência Física, Simbólica, de gênero e/ou psicológica, mas que não falavam especificamente da violência sexual, foram classificados com o termo violências, sendo assim obtivemos a tabela abaixo.

Tabela III: Classificação dos textos encontrados na base de indexação Scielo.

	ANO	DESCRITORES	QUANTIDADE
SCIELO	1998	ABUSO SEXUAL	1
	2000	ABUSO SEXUAL	1
	2002	VIOLÊNCIAS	1
	2003	ABUSO SEXUAL	1
	2005	VIOLÊNCIAS	1
	2006	VIOLÊNCIAS	1
	2006	ABUSO SEXUAL	1
	2007	VIOLÊNCIAS	1

	2008	ABUSO SEXUAL	2
	2009	DIREITOS DAS CRIANÇA	1
	2009	VIOLÊNCIAS	1
	2012	DIREITOS DAS CRIANÇA	1
	2013	ABUSO SEXUAL	1
	2013	VIOLÊNCIAS	1
	TOTAL		15

Após a leitura integral dos trabalhos, fizemos um novo recorte com critérios de maior proximidade dos temas que circulam entre Violências e Violência Sexual e Direitos das Crianças, com a quantidade final de 6 trabalhos escolhidos, como podemos observar abaixo na tabela de número quatro.

Tabela IV: Trabalhos selecionados para análise.

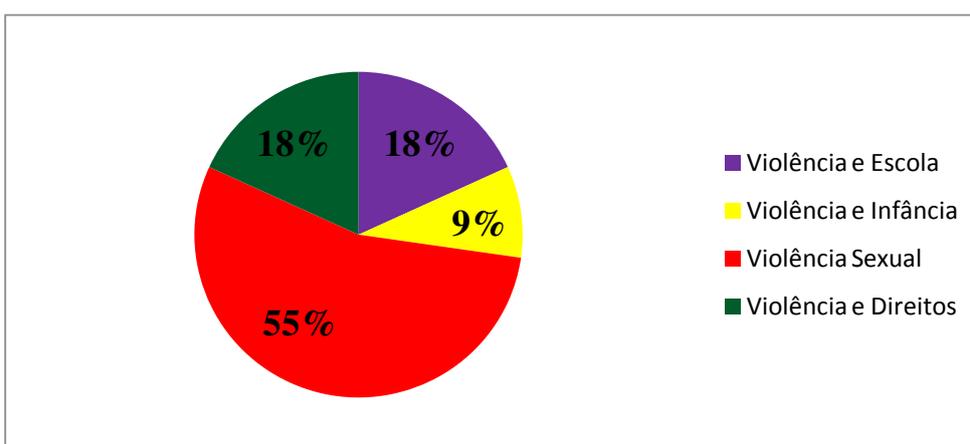
SCIELO	ANO	TÍTULO/ AUTOR/ INSTITUIÇÃO
	2002	A MORALIDADE DO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR EM MENORES Álvaro E. Morales – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz Fermin R. Schramm – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz
	2006	ENTRE PREVENIR E NORMALIZAR, QUE LUGAR TERÁ O SOFRIMENTO DA CRIANÇA? Amal Hachet – UNIVERSIDADE DE PARIS
	2008	A criança na visão de homens acusados de abuso sexual: um estudo sobre distorções Cognitivas Andreína da Silva Moura – UFRGS Sílvia Helena Koller – UFRGS
	2009	ACIDENTES E VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA: EVIDÊNCIAS DO INQUÉRITO SOBRE ATENDIMENTOS DE EMERGÊNCIA POR CAUSAS EXTERNAS Deborah Carvalho Malta - Ministério da Saúde Márcio Dênis Medeiros Mascarenhas - Ministério da Saúde Regina Tomie Ivata Bernal - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo Anna Paula Bise Viegas - Ministério da Saúde Naiza Nayla Bandeira de Sá - Ministério da Saúde Jarbas Barbosa da Silva Junior - Ministério da Saúde
	2012	VIOLÊNCIA E EXPLORACAO SEXUAL

		INFANTOJUVENIL: UMA ANÁLISE CONCEITUAL Josiane Rose Petry Veronese – UFSC
	2013	ABUSO SEXUAL INFANTO-JUVENIL: A ATUAÇÃO DO PROGRAMA SENTINELA NA CIDADE DE BLUMENAU/SC Glauco Anderson Espindola - UESC Vanderléia Batista - Universidade Regional de Blumenau

No que se refere às escolhas epistemológicas das produções pesquisadas é possível observar certo afunilamento nos textos, autores como Michel Foucault, Michael Mafesoli, Adorno, Humberto Maturana, Hannah Arendt, Vicente Faleiros e Tilman Furniss, aparecem na ampla maioria das produções encontradas.

Feita a leitura integral dos textos separados para análise, estes foram categorizados de acordo com o conteúdo do qual tratam, no gráfico (I) abaixo sistematizamos as categorias: violência e escola; violência e infância; violência e direitos e violência sexual, juntamente com o percentual de textos que lhes couberam. Buscando maior clareza fizemos uma síntese de cada uma das categorias, buscando analisar de que maneira as violências são referenciadas em cada uma delas.

Gráfico I: Textos categorizados por proximidade de conteúdo.



1.2.1. VIOLÊNCIA E ESCOLA

A categoria violência e escola é composta por duas produções, a primeira delas é intitulada: *Educação biocêntrica: um caminho para a superação da violência escolar*, da Professora Doutora Ana Maria Borges de Sousa. Em seu texto, Sousa (2003) nos propõe pensar os seres humanos como sujeitos que se constituem em relação, que se afetam mutuamente e que por esse motivo constituem como sujeitos. Historicamente a escola se tornou o lócus do conhecimento, um espaço normatizador onde as crianças chegam, comem e brincam no mesmo horário, um ambiente em que aqueles (as) que não acompanham o “ritmo” são colocados (as) como “crianças problema”.

Através do princípio da educação biocêntrica, que busca trabalhar aquilo que não está no currículo, mas que necessita ser trabalhado dentro da escola. A autora nos coloca o desafio de pensar os sujeitos que compõe a escola, no seu texto, a autora traz o relato de uma oficina realizada com dezoito crianças de uma escola da rede pública de ensino localizada na maior favela da grande Florianópolis, conhecida (estereotipada) por seus casos de violências. As dezoito crianças escolhidas para participar da oficina eram conhecidas na escola como “crianças problema”. Ao trazer os contextos de violências que estas crianças estavam inseridas, a autora nos causa a reflexão da escola como normatizadora, e produtora de violência. Dessa forma, Sousa (2003) entende violência como:

(...) a violência como todo e qualquer procedimento que gera a desorganização emocional dos sujeitos, a partir de circunstâncias que os submetem à posse e ao controle de um outro, isto é, a violência é caracterizada por relações de domínio em que alguém é tratado como objeto de manipulação e gozo por um outro (SOUSA, 2003, p.3).

Para além da crítica, da escola apenas como local de conhecimento a autora nos propõe pensar nos sujeitos que compõe esse espaço juntamente com os elementos que estes sujeitos trazem consigo na tentativa de “desnormatizar” e coloca-los em contato direto consigo mesmo e com os conhecimentos produzidos por e com eles na instituição escolar.

Em contrapartida ao que Sousa (2003) nos traz, o segundo texto que compõe essa categoria retira a responsabilidade da escola como produtora de violência e responsabiliza o capital como potencializador das violências. O artigo, *Educação popular na escola cidadã:*

em face da violência de Fernando de César Bezerra de Andrade, analisa a violência como estrutura que resulta do capitalismo, ou seja, entende a violência como: “um abuso intencional de poder que causa dano material, psíquico e/ou moral a outrem alcançando os planos físicos e simbólico, a violência é um fenômeno social, cultural e economicamente determinado na contemporaneidade, sobretudo, pelas formações do capitalismo (ANDRADE, 2004, p.1)”.

Andrade (2004) traz o percurso histórico da educação popular e da escola pública, enfatizando o objetivo de ambas que é o de “educar para a liberdade”, mas que as divergências no campo político as impedem de caminhar juntas. O autor coloca as violências como uma questão de âmbito social, responsabilizando, em parte, a mídia pela banalização da violência e desmistificando a escola pública como local onde as violências se proliferam. Ao contrário de Sousa (2003) que pensa as violências a partir do local em que o sujeito ocupa, Andrade (2004) entende que as violências são reflexo das inconsistências do sistema capitalista que visa a desigualdade e preza o individualismo. Dessa forma, quando a violência toma forma dentro da escola está sendo referenciada por uma questão estrutural.

1.2.2. VIOLÊNCIA E INFÂNCIA

Lima e Sousa (2005) marcam em seu artigo, *Violências e infância: as políticas de governo do corpo e o cuidado de si*, suas posições reflexivas acerca das crianças vítimas⁴ de violências. As autoras direcionam nosso olhar para as relações assimétricas de poder que envolvem adultos e crianças. Desta forma as autoras refletem sobre a real condição da criança que, mesmo com seus direitos legais assegurados, encontram-se marcadas pelas diversas faces da violência.

Entendendo as violências como um processo de desorganização de seres humanos submetidos a relações de domínio, Lima e Sousa (2005) entrelaçam o conceito de violências com a gestão do cuidado. Esta, por sua vez, caracteriza-se “pelo respeito às especificidades inerentes aos organismos vivos, tais como o ritmo, o ímpeto, as emoções e sentimentos endógenos, a corporalidade cognoscente.” (Lima e Sousa, 2005, p. 6)

Para as autoras as violências que estão entrelaçadas na infância ultrapassam a relação de causa de efeito, portanto, merecem atenção especial por se configurarem em seres

⁴ Utilizamos o termo “violências” por ser a terminologia utilizada pelo Serviço de Proteção e Atendimento às Famílias e Indivíduos, no entanto ressalto que o NUVIC discorda deste por entender que as violências ocorrem em relação, ou seja, desvinculamos o binarismo quando se refere as violências: vítima e agressor (a).

socialmente sem voz. As autoras defendem que as instituições são os locais em que a gestão do cuidado deve operar tendo em vista que foram criadas para “assegurar a cada criatura humana integridade do seu desenvolvimento (Lima e Sousa, 2005, p.7)”. Por fim, Lima e Sousa (2005) lançam a crítica sobre os discursos médico-normativo, pedagógico-assistencialista, jurídico normativo, encarregados da proteção das crianças vítimas de violência e que por não conversarem entre si, não conseguem acompanhar o desenvolvimento acelerado que a violência toma perante a infância.

1.2.3. VIOLÊNCIA E DIREITOS

Para esta categoria foram selecionados dois artigos, são eles: *Interdição: como fazemos isso que fazemos com nossas crianças: “o trabalho do poder sobre as vidas e o discurso que dele nasce”* - Marilu Nörnberg Menezes e *VIOLÊNCIA E EXPLORACAO SEXUAL INFANTOJUVENIL: UMA ANÁLISE CONCEITUAL* - Josiane Rose Petry Veronese.

Menezes (2007) faz um recorte das violências contra crianças a partir da prática de abrigo destas. A partir da década de 1990 com a instituição dos direitos das crianças os lares, que anteriormente recebiam crianças vindas por quaisquer demandas, agora passam a abrigar somente aquelas vindas com autorização da justiça. As crianças em situação de abrigo são, normalmente, encaminhadas por denúncia da escola. As autoras chamam atenção para as práticas de violência cometidas por essas denúncias, uma vez encaminhada para abrigo somente o poder judiciário poderá autorizar sua saída. Menezes (2007) chama atenção para as práticas violentas dos discursos normativos que a escola se apropria no ato do encaminhamento para o Conselho Tutelar.

Neste artigo, as violências se configuram através dos discursos de proteção das instituições responsáveis legalmente responsáveis pela efetivação dos direitos das crianças (escola, o Conselho Tutelar e o Judiciário). Apoiada em um referencial teórico de Michael Foucault a autora reflete a criança -sujeito de direitos- como vítima dos seus direitos, que são pensados para as crianças por um ângulo adultocêntrico.

O segundo artigo traz uma visão jurídica dos Direitos das Crianças, a autora trabalha com o Código Penal Brasileiro, Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Brasileira e o documento da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC). A partir desses quatro documentos Veronese (2011) aponta falhas na legislação, como também a condição da criança violentada que fica a mercê de que os aparatos legais se cumpram para que a violência que a afeta, cesse. A autora denuncia a negligência do Brasil enquanto país que ratificou a Convenção dos Direitos das Crianças e que descumpra seus artigos devido às falhas na Constituição, a autora salienta ainda que a violência manifesta contra crianças e adolescentes é responsabilidade e descompromisso social por parte do poder público, família e sociedade. (Veronese, 2011)

1.2.4. VIOLÊNCIA SEXUAL

A última categoria conta com seis artigos, o primeiro deles de Moura e Koller (2008) faz o estudo cognitivo dos abusadores sexuais de crianças. As autoras apontam três principais teorias que "justificariam" o abuso sexual por parte dos abusadores. Na visão criminal o abusador possui uma visão distorcida da realidade, a segunda teoria, a abordagem clínica, afirma que os abusadores possuem problemas cognitivos e a terceira teoria trata do abusador que culpabiliza a vítima pelo abuso. Através de entrevistas com homens acusados de abuso sexual contra crianças as autoras tecem a discussão sobre o abuso sexual visto pelo olhar dos abusadores.

O segundo texto levanta a discussão da moralidade e imoralidade presentes nos discursos de proteção a criança quando a referência é o abuso sexual intrafamiliar. Ainda que as medidas legais sejam coerentes para a proteção da criança, existem ambientes em que as crianças não estão protegidas, um exemplo disto é a pornografia infantil no meio digital.

Assim como Lima e Sousa (2005), Morales e Schrum (2009) entendem que as violências são derivadas de uma relação assimétrica de poder em que a criança é submetida a situação de domínio. As autoras, Moura e Koller (2008), chamam atenção para a situação da criança pós abuso sexual intrafamiliar:

(...) vítima desse tipo de abuso, entra num estado de angústia porque, em função de sua estrutura psicológica, não consegue contar para terceiros, ou porque, quando consegue contar, ninguém a sua volta dá crédito ao que ele diz. O segredo é, então, conhecido apenas por ele e

pelo agressor. Essa condição faz com que ele fique ainda mais sob o poder do agressor, perpetuando a dinâmica do abuso sexual. (Morales e Schrum, 2009, p. 3)

Mesmo que a criança consiga relatar o abuso intrafamiliar, um conjunto de fatores sociais acaba dificultando a situação da dela enquanto vítima de abuso, o pouca preparo de profissionais para lidar com essas situações e dificuldade de efetivação de provas comprobatórias do abuso sexual são alguns exemplos. Levando em consideração o número elevado de impunidade por abuso sexual, as autoras criticam os valores paternal e moralista que a justiça se apropria para julgar os casos de abuso sexual contra crianças. No entanto, Morales e Schrum (2009) reconhecem que embora as práticas de proteção à criança venham carregadas de moralidade, estas são ainda as mais eficazes.

O terceiro artigo faz um percurso histórico sobre a condição social da criança resgatando a noção de que a criança como um ser humano que necessita de cuidados é uma preocupação que surge no século XIX. As autoras trazem dados do Guia Escolar (2004) para evidenciar o problema da violência sexual contra crianças, as autoras reconhecem o espaço escolar como local de prevenção e detecção da violência sexual. Camargo e Libório (2006) realizaram uma pesquisa em duas escolas Municipais de Presidente Prudente com profissionais da educação, o objetivo da pesquisa era descobrir qual a intimidade estes profissionais possuem com o tema da violência sexual. Após análise das respostas foi possível concluir o não empoderamento dos profissionais da educação para lidarem com casos de violência sexual contra crianças, “pois a maioria delas nunca teve acesso a conhecimento relativo aos aspectos legais, apenas ouviram sobre o assunto” (CAMARGO E LIBÓRIO, 2006, P. 15).

No texto seguinte Libório (2005) traça elementos importantes para pensarmos a violência sexual através das relações de gênero. Em pesquisa realizada na 10ª região administrativa do Estado de São Paulo a autora nos revela que as maiorias das vítimas possuem de 9 a 12 anos de idade e em geral são do sexo feminino. Os agressores são normalmente homens e possuem grau de parentesco próximo a criança, no entanto ao que se refere a exploração sexual o número de mulheres que aliciavam crianças e adolescentes superou o de homens. Para Libório (2005), a problemática das violências não se dissocia da discussão de gênero e afirma que os (as) educadores não estão preparados (as) para lidar com a situação da violência.

Acidentes e violência na infância: evidências do inquérito sobre atendimentos de emergência por causas externas, do ano de 2009, é o quinto texto desta categoria. Sendo uma produção da área da saúde, esta analisa casos de crianças violentadas atendidas em emergências através da implementação do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes em Serviços Sentinelas de Urgência e Emergência (Inquérito VIVA).

O Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes em Serviços Sentinelas de Urgência e Emergência (Inquérito VIVA) foi criado pela Organização Mundial de Saúde com intuito de obter maiores informações sobre a mortalidade de crianças com idades de nove a doze anos, como também identificar possíveis vítimas de violência que não são denunciadas. Os (as) autores entendem a violência contra as crianças como “uma relação assimétrica que pode ocorrer em diferentes formatos e em diferentes grupos econômicos e sociais” (MASCARENHAS, BERNAL, VIEGAS, 2009, P.2)

Os (as) autores trazem informações acerca da predominância das violências cometidas pelo sexo masculino sobre o feminino com predominância da violência ocorrer dentro do convívio familiar. O artigo revela que os(as) agressores preferem golpear cabeça e rosto tendo em vista que ferem com maior gravidade. O Inquérito VIVA registrou que o número de violência física e sexual contra as crianças –atendidas– aumentavam proporcionalmente as idades das crianças.

O Abuso Sexual Infanto-Juvenil: A Atuação do Programa Sentinela na Cidade de Blumenau/SC, texto que encerra as sínteses dos artigos pesquisados nas bases de indexação (ANPED e SCIELO), faz um apanhado geral do que a grande maioria dos artigos traz no seu conteúdo. O conceito de violência sexual trazido pelos (as) autores Batista e Espindola (2013) é o da Organização Mundial de Saúde que diz o seguinte:

(...) qualquer atividade sexual, tentativa de obtenção do ato sexual, ações de tráfico de mulheres para prostituição ou comentários sexuais indesejáveis realizados por qualquer pessoa conhecida ou desconhecida da vítima pelo uso de coerção, de ameaças ou de força física. Tal conceito denota a não limitação da violência sexual ao ato sexual em si, e inclui desde a prática de carícias, a manipulação de genitália, mama ou ânus, a exploração sexual, o voyeurismo, a pornografia, o exibicionismo, até o ato sexual, com ou sem penetração. (BATISTA e ESPINDOLA, 2013, P.2)

O artigo relata os resultados de uma pesquisa realizada com crianças vítimas de violência sexual, a pesquisa ocorreu através de análise de prontuários de 30 crianças atendidas pelo Programa Sentinela⁵ da cidade de Blumenau/SC. Como resultado os (as) autores trazem dados quantitativos referente a violência sexual.

Os textos sintetizados entendem as crianças como sujeitos de direitos a partir dos documentos que lhe asseguram essa condição, a Convenção dos Direitos das Crianças (em âmbito internacional) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (em âmbito nacional). Estas são vistas como seres socialmente sem voz o que agrava sua condição enquanto vítimas de violências, principalmente de violência sexual. Os (as) autores citados entendem as medidas de proteção como fundamentais para as crianças ao mesmo tempo em que não ignoram as falhas do sistema de proteção que subjulga a criança vítima de violência.

1.3. BREVE HISTÓRICO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

A consolidação dos direitos das crianças tem como marco legal a Convenção dos Direitos das Crianças ratificada em 1989, no entanto torna-se importante sinalizar os caminhos que antecedem este marco.

No cenário internacional os primeiros registros da criação de Órgãos de Proteção a Infância datam de 1919 com a Criação do Comitê de Proteção a Infância, criado com o intuito de contribuir com as crianças que sofreram com as consequências da I Guerra Mundial e Revolução Russa (Araujo e Lima, 2010). Em 1924 ocorre em Genebra a Declaração dos Direitos da Criança com recomendações específicas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Em 1946, período em que o mundo vivenciava os horrores da II Guerra mundial, é criado o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Dois anos depois, na Declaração dos Direitos Humanos, é assegurado às crianças nascidas dentro e fora do matrimônio assistência social especializada. Em 1969 o Pacto de São José da Costa Rica traz preocupações acerca da infância.

Em 1989 com a Convenção sobre os Direitos das Crianças, ratificada por 191 países, garante às crianças direitos sociais básicos de identidade, família, saúde, liberdade e proteção. Além disso, assegura às crianças o direito de serem percebidas e reconhecidas dentro do convívio social, como sujeitos de direitos. Ao ratificar a CDC os Estados partes assumem o compromisso de “adotar todas as medidas administrativas, legislativas e de outra índole com vistas à *implementação* dos direitos ali reconhecidos” (ANDRADE, 2000, p.13), dessa forma, os países que ratificaram a Convenção dos Direitos das crianças foram obrigados a rever suas legislações nacionais para que os direitos das crianças fossem assegurados. (ANDRADE, 2000)

De acordo com TOMÁS (2011) o legado que vem com a Convenção dos Direito das Crianças consiste em um *localismo globalizado*, ou seja, um fenômeno local que toma proporções mundiais a partir de decisões de países centrais. A problemática de pensar a Convenção dos Direitos das Crianças a partir desse localismo globalizado é justamente o de desconsiderar os movimentos que a antecedem gerando apagamentos dos caminhos que compõe essa história.

A defesa dos direitos também está presente quando a Organização Internacional do Trabalho, em 1981, proíbe crianças menores de 14 anos de trabalharem. Além disso, a criação da primeira entidade em prol dos direitos das crianças a “*Save the Children*” é datada de 1919, a Fundação do instituto Iberoamericano Del Niño é de 1927 e em 1979 as Crianças Árabes já possuíam uma carta que registrava os seus direitos. No Brasil, o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) em 1985, estes são dados que pouco aparecem como marcos constituintes dos direitos das crianças, mas que configuram movimentos de atenção que subsidiaram as discussões para consolidação dos direitos (TOMÁS, 2011).

TOMÁS (2011) marca que assegurar os direitos das crianças é uma posição contra hegemônica e que, portanto, geradora de confrontos políticos, dessa forma é preciso desvincular a Convenção dos Direitos das Crianças de qualquer caráter messiânico frente aos direitos das crianças. Mais do que um espaço no campo histórico a Convenção necessita ganhar espaço nos países para que os direitos se efetivem, TOMÁS (2011, p. 5) chama atenção para a “falta de prioridade prática na sua implementação e promoção a quase todos os níveis”. Em conjunto com TOMÁS (2011) gostaria de ressaltar a importância de visualizarmos os avanços trazidos com a Convenção dos Direitos das Crianças sem, no entanto, desconsiderarmos que a luta não finaliza com a CDC, mas que a partir dela o

movimento em prol dos direitos precisa ser outro, pois a legislação já os assegura. Dessa forma, o caminho a ser trilhado necessita dialogar com a conscientização da criança como sujeito e que, portanto possuidora de direitos.

1.4. CRIANÇA COMO SUJEITOS DE DIREITOS: DA CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA AO ECA

O conceito de criança na modernidade é fixado como “ser humano de pouca idade com necessidade de cuidados específicos para seu desenvolvimento (FERREIRA, 2004) a partir da estruturação desse conceito nasce a preocupação com a infância, entendida como “a condição social da criança” (KULMANN, 1998, p. 31). De acordo com ARIÉS (2011), a partir do estouro da revolução industrial seguida da tomada do poder pela burguesia é que a conjuntura diante dos contextos que envolvem a criança começa a mudar. A reorganização social, pós revolução industrial, insere as mulheres nas indústrias que por sua vez inscreve um primeiro passo para a construção de espaços em que as crianças sejam alocadas enquanto suas mães trabalham. O caráter assistencialista desses espaços, gerou uma preocupação com o estado físico em que estariam as crianças, vejamos que a criança deixa sua condição de adulto em miniatura (Século XVII) que precisa arranjar formas de sobreviver no mundo, e começa a ser inserida em espaços pensados para abrigá-la. (ARIÉS, 2011).

Ao trazer este marco histórico Ariés (2011) sinaliza a ausência do sentimento da infância em períodos anteriores, traçando uma linha tênue entre o pragmatismo e a história. Não é possível negar que houveram mudanças na maneira de ver as crianças após esse período de transição do sistema econômico, no entanto faz-se necessário localizar que a “história social da infância e da família” Ariés (2011) é escrita a partir da realidade em que a Europa vivia e com um recorte de classe que localiza o nascimento do sentimento da infância dentro das camadas mais elevadas da sociedade e que, posteriormente, percorreria o caminho até as famílias menos favorecidas (KULMANN, 1998). Dessa forma, não é viável pensar a história da criança através de uma linearidade temporal tendo em vista que a Europa e Brasil no século XVIII viviam momentos de estrutura econômica e política distintos, trago isso para dizer que se faz necessário pensar a história a partir das especificidades do local em que se ocupa (SANTOS, 2011).

A história social da criança narrada na perspectiva moderna vem carregada de normatizações sobre os modos de ser criança na sociedade, além disso, talvez seja possível pensar em tantos outros sentimentos que compuseram o nascimento do sentimento da infância para além do que foi trazido por Ariés no século XVII. Sendo assim, podemos considerar a existência do sentimento da infância presente nos registros paroquiais, médicos e nas literaturas no período medieval, como também é possível observar a presença do sentimento da Infância no Brasil colônia no século XVI quando os Jesuítas trazem crianças órfãs de Portugal para mediar o processo de catequização das crianças indígenas (KULMANN, 1998).

Marcado por influências burguesas europeias, as preocupações com a infância no Brasil vem atreladas a pobreza, dessa forma, levando em consideração a recente preocupação com o desenvolvimento integral das crianças e a carência de políticas públicas para proteção da infância, no cenário nacional a construção do sentimento de infância atrela-se a filantropia e assistência social. Mais uma vez, no decorrer da história, criam-se maneiras de governo da infância controlando seus corpos, através da institucionalização, como justificativa de cuidado por parte dos adultos (LIMA, 2010).

No século XVIII, no Brasil, cresce o número de crianças abandonadas gerando preocupação fazendo nas autoridades, nesse período a Igreja Católica assume o papel de acolhimento por meio da roda dos expostos. A roda dos expostos tem sua origem na Itália no século XII como estratégia de evitar o contato dos religiosos enclausurados com o mundo exterior, com isso eram depositados nos cilindros de madeiras as mercadorias, objetos e até mesmo recados aos religiosos (CRUZ E GUARESCHI, 2009).

Uma vez rodado o cilindro era impossível saber quem havia abandonado o que quer que fosse lá dentro, dessa forma os bebês eram deixados na roda dos expostos esperando fossem educados e bem cuidados dentro das instituições. Ao serem deixadas na roda dos expostos, as crianças de certa forma deixavam para trás sua identidade familiar, torna-se importante marcar que existia um rompimento das histórias tanto de quem abandona quanto da criança abandonada. Uma vez que a roda era girada a criança assume uma identidade permanente de abandonada e/ou desvalida ao mesmo tempo em que para quem abandona ficava somente a certeza de que aquela criança não seria mais sua responsabilidade.

As Santas Casas da Misericórdia, principais instituição religiosa que recebiam os/as expostos, treinavam os meninos para trabalhos braçais e as meninas serviços domésticos, é possível notar que ainda que a caridade fosse exercida, as instituições exploravam o trabalho

das crianças como espécie de “pagamento” pelo serviço que lhes estava sendo prestado. A cultura da roda dos expostos minimiza no período republicano, e no século XIX as crianças pobres começam a serem vistas como um problema social causando grande avanço da filantropia e a promulgação do Código Penal de 1881 que ensaia um primeiro esforço das autoridades de pensar a condição da criança perante a legislação.

O caminho percorrido para chegar a uma legislação que contemplasse a criança e o adolescente enquanto seres sociais produtores de culturas, perpassou por caminhos tortuosos nos quais envolveram processos de institucionalização violentos e o entendimento de infância pautado num ideal burguês. É possível perceber como o recorte classista se faz presente nos discursos que compõe a infância, as crianças que fogem do padrão pré estabelecido como aceitável são diretamente ligadas a ideia de possível problema social. A ideologia da pobreza como fator social de risco firmou a cultura de institucionalização como fator positivo para contenção de crianças pobres, resultando no isolamento social de crianças em abrigos até meados do século XIX (RIZZINI, 2003).

É importante ressaltar que em nenhum dos períodos a Igreja perdeu sua influência diante das questões que envolviam as crianças pobres, no início do século XX a preocupação com a criança girou em torno do ensino da moralidade no intuito de torná-las aptas para viver em sociedade desenvolvendo assim relações entre adultos e crianças que se distanciavam da afetividade aproximando-se da proteção instrumentalizada (KUHLMANN, 1998). Em 1927 o Código Mello Mattos entra em vigor, limitando as crianças a condição de Menor representando risco para o restante da sociedade caracterizando assim, o abrigamento dos menores como eixo principal do código Mello Mattos. Pautado no Código do Menor e com caráter de educação coercitiva, em 1941, é criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) “órgão diretamente subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior e ao Juizado de Menores, em razão do Decreto n. 3.799, que atribuía ao Estado poder para atuar junto aos “menores”, reiteradamente qualificados como “desvalidos” e “delinquentes” (PEREZ E PASSIONE, 2010, p. 657).

As crianças brasileiras ainda eram vistas como possíveis *delinquentes* perpetuando uma saga de assistencialismo, exclusão social e violências que se acentua com a instalação do golpe militar de 1964. As crianças que encontradas na rua eram recolhidas do convívio social com a justificativa de “proteccion of children from the danger He/she presents to him/herself and society” (Rizzini, 2003, p. 6). Com a ditadura militar o controle sobre os corpos se

intensifica, as crianças pobres passaram a serem consideradas possíveis delinquentes, o termo “menor” passou a ser usado para caracterizar essas crianças e adolescentes (RIZINNI, 2004).

As políticas internacionais sobre os Direitos Humanos vão ganhando força e Serviço de atenção ao Menor dá lugar a Fundação de Bem Estar ao Menor (FUNABEM). São traçados os seguintes objetivos para as FUNABEMs:

Art. 6º Fixam-se como diretrizes para a política nacional de assistência a cargo da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, além dos princípios constantes de documentos internacionais, a que o Brasil tenha aderido e que resguardem os direitos do menor e da família:

I - Assegurar prioridade aos programas que visem à integração do menor na comunidade, através de assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos;

II - Incrementar a criação de instituições para menores que possuam características aprimoradas das que informam a vida familiar, e, bem assim, a adaptação, a êsse objetivo, das entidades existentes de modo que somente do menor à falta de instituições dêsse tipo ou por determinação judicial. Nenhum internacional se fará sem observância rigorosa da escala de prioridade fixada em preceito regimental do Conselho Nacional;

III - Respeitar no atendimento às necessidades de cada região do País, as suas peculiaridades, incentivando as iniciativas locais, públicas ou privadas, e atuando como fator positivo na dinamização e autopromoção dessas comunidades. (BRASIL, 1964)

Por intermédio da legislação citada acima é possível visualizar as características normativas da Política de Bem Estar ao Menor, os valores europeus, cristãos e burgueses de família tradicional composta por homem, mulher e filhos, é ainda hoje vista como a maneira “correta” de nos constituirmos como sociedade. Existe aqui a delimitação social dos papéis de gênero, do homem como patrono e provedor do lar, da mulher como progenitora e dona de casa e da criança como propriedade desta família que tem por missão cuidá-la e protegê-la. Ignora-se o fato de o Brasil ter sido um país colonizado e que por consequência disso as realidades sociais são dispares, e que, portanto, muitos são/eram os modos de ser/estar na sociedade, a história da criança pobre no Brasil foi/é contada pelo que lhe faltava e não por aquilo que a de fato compunha. Em prol deste modelo de sociedade normatizador existe um silenciamento histórico das tramas que compõe a infância.

Com o cenário político mudando, na década de 1980 os rumos da história da criança no Brasil começam a mudar novamente, mais uma vez a Igreja reafirma sua postura de poder diante das questões sociais, dessa vez produzindo uma campanha nacional com intuito de reverter a visão distorcida do menor como perigo eminente à sociedade.

Em 1991, dois anos após a ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças foi criado um Comitê para os Direitos das Crianças, o objetivo da sua criação é “de examinar os progressos realizados no cumprimento das obrigações contraídas pelos Estados-Partes” (ANDRADE, 2000,p. 18). O comitê tem autonomia que sobrepõe as ordens dos governos já que seus membros não são parte integrante do deste, não precisam seguir quaisquer ordens.

A Convenção dos Direitos das Crianças foi um marco histórico importante para que se iniciasse no Brasil uma série de políticas em prol da Criança, no ano seguinte (1990) o Brasil ratificou a Convenção dos Direitos das Crianças. Em julho do mesmo ano O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é regulamentado pela Constituição. A partir da instituição do ECA como lei federal o Brasil vive um afunilamento das duas categorias de crianças existentes: as socialmente incluídas e integradas e as denominadas menores, consideradas crianças de segunda classe a quem se destinavam as Doutrina da Situação Irregular (ARDIGÓ, 2009). Esta doutrina carrega traz consigo os altos índices de abrigos para menores infratores, locais como a FUNABEM, que feriam cotidianamente os Direitos Humanos em prol de um “bem estar” social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente revoga o funcionamento das Fundações de Bem Estar ao Menor, estrutura em que submetiam os menores à tutela exclusiva do Estado sendo submetidos a violações diárias dos direitos humanos (VERONESE, 1996), assegurando as crianças e aos adolescentes, independente de classe social, o direito de conviverem com suas famílias e em sociedade. Dos avanços instalados pelo ECA o mais importante deles, que é o que destrincha os demais direitos, é o entendimento da criança como sujeito de direitos. Deslocar-se da situação de menor para sujeito de direitos significa ocupar a posição de pessoa diante do Estado e da sociedade civil, capaz de direitos fundamentais e respeitando a sua condição natural de desenvolvimento (ARDIGÓ, 2009).

Além disso, os artigos 1º e 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente asseguram a criança: “Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p.1). Ao contrário do

que ocorreu ao longo da história, a proteção às crianças se efetiva por meio de políticas públicas para a infância que são de responsabilidade prioritária do Estado, entende-se ainda por prioridade:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990).

As crianças deixam de ser propriedade da família para se tornarem responsabilidade da família, Estado e sociedade civil que em conjunto possuem responsabilidade de assegurar que os direitos estabelecidos pelo ECA se efetivem. Buscando manter a proteção integral das crianças o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê, no livro II, a participação deliberativa da comunidade civil nas questões que circundam os direitos das crianças através do Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e por representações de organizações não governamentais através do Conselho Tutelar (ARDIGÓ, 2009).

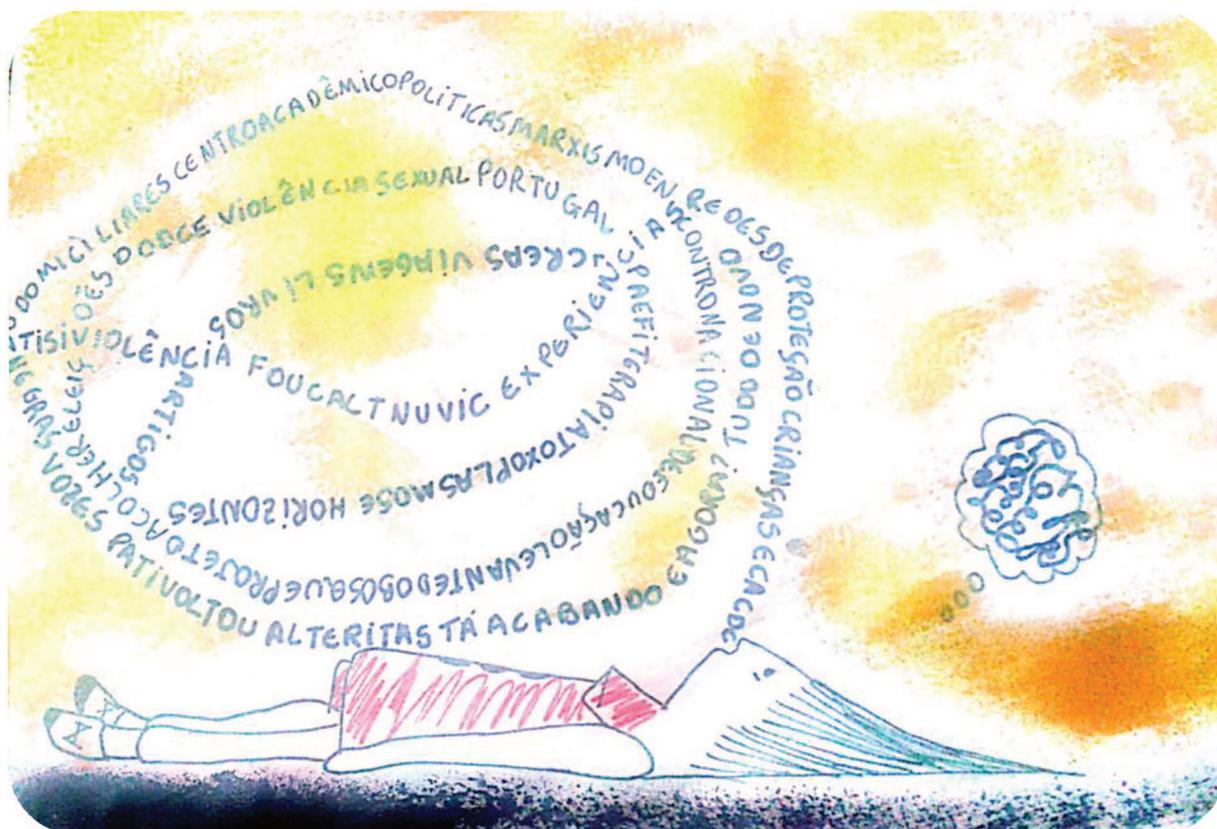
Os Conselhos Tutelares são criados por leis municipais sendo os/as conselheiros(as) eleitos(as) a cada dois anos, estes possuem autonomia que dispensa ordens judiciais caso seja necessário tomar medidas protetivas às crianças e adolescentes.

Ao descentralizar o poder do Estado diante das questões que envolvem as crianças existe a possibilidade o Estatuto da Criança e do Adolescente permite que as histórias que compõe a infância sejam vistas e vividas por outros ângulos. Após o ECA a infância normativizada traçada como ideal deixa aberturas para que outras composições adentrem nas tramas que tecem esta história. Refletir acerca da história acerca possibilita-me avaliar quão violentas podem ser as relações assimétricas de poder entre adultos e crianças (Sousa e Lima, 2003) se constituíram violências em torno da infância.

Sem desconsiderar os avanços trazidos através das lutas pelos direitos das crianças, mas com intuito de problematizar o caminho até aqui percorrido, essa relação autocêntrica de ler a infância acaba por retirar o protagonismo das crianças diante da sua própria história. Mesmo após modificações sociais que transformaram as crianças em sujeitos com direitos assegurados diante da sociedade suas vozes ainda são violentamente silenciadas, suas histórias são pensadas, escritas e contadas por e para adultos (TOMÁS, 2011). Por fim,

entendo que os discursos que acompanham as crianças ao longo dos anos vêm carregados de sentimentos que pensam a infância para se adequar ao universo adulto antecipando-as a viver a infância como fruto das nossas expectativas (JUNKES APUD HEYWOOD, 2004), violentando o *devoir* próprio do ser criança.

CAPÍTULO II - A REDE INTERSETORIAL DE PROTEÇÃO EM FLORIANÓPOLIS E CUIDADO DA INFÂNCIA



2.1. POLÍTICA PÚBLICA DE PROTEÇÃO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIAS: AS CONTRIBUIÇÕES DESDE O ECA PARA O PROGRAMA SENTINELA

Com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente como lei Federal, a partir da década de 1990 uma série de políticas públicas, em prol da proteção das crianças e adolescentes, começam a serem implementadas. Tal feito deriva do artigo nº 19 da Convenção dos Direitos das Crianças que estabelece a obrigatoriedade dos Estados-parte de proporem medidas protetivas que assegurem os direitos de crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente no intuito de efetivar os direitos das crianças e adolescentes, descentraliza a responsabilidade do Estado atribuindo autonomia e obrigações aos estados e municípios diante das políticas públicas de atenção e proteção a infância e adolescência.

A respeito da municipalização das políticas públicas de proteção e atendimento a crianças e adolescentes o Estatuto da Criança e do Adolescente (2010, p.29-31) diz o seguinte:

Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

(...) **Art. 88.** São diretrizes da política de atendimento:

I - municipalização do atendimento;

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;

III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;

V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;

VI - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente

inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei;

Art. 90. § 1o As entidades governamentais e não governamentais deverão proceder à inscrição de seus programas, especificando os regimes de atendimento, na forma definida neste artigo, no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual manterá registro das inscrições e de suas alterações, do que fará comunicação ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária.

Em âmbito municipal o Conselho Tutelar e Conselho Municipal dos Direitos das Crianças (CMDC), órgãos mencionados acima, funcionam em estreita articulação para que as políticas públicas de proteção a crianças e adolescentes se efetivem da melhor forma possível. Fiscalizados pelos Conselhos Municipais dos Direitos das Crianças, de acordo com o ECA (2010, p. 41-42) os conselhos tutelares possuem as seguintes atribuições:

- I** - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;
- II** - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;
- III** - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:
 - a)** requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;
 - b)** representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.
- IV** - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;
- V** - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- VI** - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;
- VII** - expedir notificações;
- VIII** - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
- IX** - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- X** - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal;

XI - representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural.

Parágrafo único. Se, no exercício de suas atribuições, o Conselho Tutelar entender necessário o afastamento do convívio familiar, comunicará incontinenti o fato ao Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os motivos de tal entendimento e as providências tomadas para a orientação, o apoio e a promoção social da família.

Os Conselhos Municipais dos Direitos das Crianças, por sua vez, possuem a missão de “deliberação e controle das ações governamentais em todas as questões relativas ao atendimento dos direitos das crianças e do adolescente. (...) Cabe a eles não somente traçar diretrizes, mas também detalhar e fiscalizar a execução, por parte do Poder Executivo, das políticas por ele deliberadas (ARDIGÓ, 2009, p. 82)”. Alicerçado no Estatuto da Criança e do Adolescente e considerando o artigo 227º inciso nº 4 da Constituição Federal que prevê punição severa para crimes de violência e exploração sexual contra crianças e adolescentes, nos anos 2000 é lançado o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil. Este documento prevê diretrizes para a proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes vitima de violência e exploração sexual, o objetivo do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil é “estabelecer um conjunto de ações articuladas que permita a intervenção técnico – política e financeira para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2000, p.12).”

A partir do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil nasce (2001), através da Secretária dos Direitos Humanos e sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Assistência Social - SEAS, o Programa Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, conhecido como Programa Sentinela. Segundo a portaria Nº 878, de 3 de Dezembro de 2001 (BRASIL, 2001, p.2) os objetivos principais do Programa Sentinela visavam:

atender, no âmbito da Política de Assistência, através de um conjunto articulado de ações, crianças e adolescentes vitimados pela violência com ênfase no abuso e exploração sexual; criar condições que possibilitem às crianças e aos adolescentes vitimados e suas respectivas famílias, o resgate e a garantia dos direitos , o acesso aos serviços de assistência social, saúde, educação, justiça e segurança, esporte, lazer e cultura,

guardando compromisso ético, político e a multidisciplinariedade das ações.

O Programa Sentinela foi desenvolvido pelo Governo Federal, no entanto, por estar atrelado ao Estatuto da Criança e do Adolescente, foi descentralizado e adaptado de acordo com as especificidades de cada município, cabendo ao Governo do Estado prestar subsídios para que os Municípios estruturem a política pública de proteção.

2.2. PERCURSO HISTÓRICO DA REDE INTERSETORIAL DE PROTEÇÃO EM FLORIANÓPOLIS

Aportaria Nº 878, de 3 de Dezembro de 2001 (BRASIL, 2001) estabelece que o Programa Sentinela deverá ter como sede os Centro de Referências, em Florianópolis a estrutura localiza-se na região central da Ilha de Florianópolis. O espaço físico que hoje localiza o CREAS/ILHA está entrelaçado com movimentos envolvendo Crianças e Adolescentes desde a década de 1990, tornando-se um espaço histórico de referência à proteção a crianças e adolescentes no município.

Os cuidados com a infância e adolescência em Florianópolis datam de 1991, com a fundação do projeto SOS Criança, o projeto tinha por objetivo atender crianças e adolescentes cujos direitos, assegurados pelo ECA, estivessem de alguma forma ameaçados. As denúncias eram feitas através de central telefônica e/ou na sede do projeto, os atendimentos por sua vez eram emergenciais não existindo acompanhamento posterior às vítimas (Silva, 2004). A partir de 1993, momento em que o Estatuto da Criança e do Adolescente começa a se firmar enquanto lei federal, os atendimentos do SOS criança são municipalizados e em 1999 este já se torna responsabilidade exclusiva do município de Florianópolis.

Adentrando nos anos 2000 o Governo Federal com a consolidação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil o Programa Sentinela chega a Florianópolis. Por já existirem projetos que tratavam dos direitos das crianças e adolescentes no município, o programa se dividiu em três projetos afim de contemplar as três linhas de ações, definidas pela portaria Nº 878, de 3 de Dezembro de 2001, são elas: diagnóstico,

atendimento psicossocial e prevenção. Nesse sentido a estrutura de atendimento as crianças vítimas de violências ficou organizada da seguinte forma:

- I. Projeto Mel: Responsável pela prevenção das situações de risco envolvendo crianças e adolescentes através de palestras, oficinas e cursos.
- II. SOS criança (nomenclatura utilizada até o ano de 2004, posteriormente substituída por Projeto primeiro atendimento): as atribuições deste projeto pautavam-se no atendimento inicial das vítimas e no diagnóstico das violências. Feito isto, ficava sob responsabilidade do projeto conduzir o relatório Situacional ao Conselho Tutelar.
- III. Projeto Acorde: encarregava-se dos atendimentos às crianças e adolescentes cujo diagnóstico de violências era classificado como grave.

A partir de 2005, com a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS)⁶, o Programa Sentinela sofre alterações no que diz respeito ao modo de funcionamento, os atendimentos são categorizados por três equipes de atendimento: Diagnóstico, Acompanhamento e de Trabalho em Rede. Organizando-se da seguinte maneira:

- I. Equipe de Trabalho em Rede: trabalha na prevenção das violências atuando com crianças, adolescentes e suas respectivas famílias através de intervenções nas escolas. Segundo o Projeto Técnico de Florianópolis (2005, p.5): “O objetivo geral se refere à implementação da articulação das ações do poder público e da sociedade civil visando assegurar a prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes nos níveis primário, secundário e terciário”.
- II. Equipe de Diagnóstico: Tem por objeto principal “realizar diagnóstico psicossocial dos casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes avaliando os fatores de risco e proteção (Florianópolis, 2005, p. 4)”. A equipe de diagnóstico recebe as denúncias vindas do Conselho Tutelar para então iniciar um primeiro estudo sobre a

⁶ A Norma Operacional Básica 2005 disciplina a operacionalização da gestão da política de assistência social, conforme a Constituição Federal de 1988, a LOAS e legislação complementar aplicável nos termos da Política Nacional de Assistência Social de 2004, sob a égide de construção do SUAS, abordando, dentre outras coisas: a divisão de competências e responsabilidades entre as três esferas de governo; os níveis de gestão de cada uma dessas esferas; as instâncias que compõem o processo de relacionamento; a nova relação com as entidades e organizações governamentais e não governamentais; os principais instrumentos de gestão a serem utilizados; e a forma da gestão financeira, que considera os mecanismos de transferência, os critérios de partilha e de transferência de recursos (BRASIL, 2005, p.12).

situação de violência que acomete a criança e/ou adolescente, emitindo um parecer social da situação e encaminhado para órgãos responsáveis como delegacias, Conselhos Tutelares e/ou judiciário (ALENCAR, 2007).

- III.** Equipe de Acompanhamento: tem por objetivo geral “a implantação de acompanhamento sistemático e articulado por meio de encontros grupais com crianças, adolescentes e suas famílias (Florianópolis, 2005, p.5)”. A equipe de acompanhamento trabalha com crianças e/ou adolescentes que se encontram em situações possíveis de risco, após o atendimento é emitido um relatório para a equipe de diagnóstico.

O atendimento no Programa Sentinela, a partir de 2005, começa a ganhar estrutura de atendimento em rede, atendendo crianças e adolescentes não só em caráter emergencial, mas compondo uma trama sequencial de atendimento que possibilite a criança/adolescente subsídios para lidar com as amarras geradas pela violência sofrida. O atendimento das crianças em rede pelas políticas públicas veio se modificando ao longo dos anos sendo caracterizada hoje como um conjunto de “ações entre indivíduos e organizações que se tecem ou se dissolvem em todos os campos da vida societária (ZAPELINI, 2010, p. 129)” e que a partir disto vem pautando a necessidade de participação de todos sujeitos que compõe as políticas como atores sociais (ZAPELINI, 2010).

Desde a criação do SOS criança (1991) até a reformulação do Programa Sentinela (2005) percebo um deslocar do entendimento da criança como sujeito de direitos - por parte das políticas públicas de atenção e proteção - trazido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. O quê no início da década de 1990, devido a recente inclusão do ECA na constituição federal, aparece como preocupação normativa de assegurar os direitos da criança previstos em lei, com o adentrar dos anos 2000, se configura por caminhos outros que constituem o entendimento das crianças como sujeitos de direitos e vítimas de violências a partir da preocupação com as consequências sociais geradas do *desassistir* das políticas de atenção e proteção diante dessas condições.

Entendendo que as modificações de políticas públicas acontecem por intermédio da luta por parte dos movimentos sociais, pesquisas e discussões por parte das instituições de ensino e abertura do Estado para que esse processo ocorra, percebo que nesse movimento de

pensar e repensar as reformulações das políticas de atenção e proteção as crianças qualifica os serviços ao mesmo tempo em que materializa novos e outros olhares em torno da condição das crianças vítimas de violências. Nesse sentido, localizo que a finalização das atividades do Programa Sentinela no ano de 2009 com a tipificação do Serviço Único de Assistência Social imprime a necessidade refletir proteção das crianças por ângulos diferentes dos que vinham sendo pensados, que por sua vez não deslegitima o trabalho anterior, mas diz um pouco da trama que envolve o atendimento em rede.

2.3. A IMPLEMENTAÇÃO DO SERVIÇO PAEFI EM FLORIANÓPOLIS

Nesse tópico resgatarei os meus registros de campo, realizados em 2015, com intuito de dialogar as formas com que a implementação do Serviço PAEFI chega nas escolas e nos profissionais da educação. A transição do Programa Sentinela para o Serviço PAEFI ocorreu gradativamente, a legislação de 2009 marca um período de dois anos de transição de um programa para o outro. Nessa transição os atendimentos perdem o caráter emergencial para assumirem uma postura de atenção não só as vítimas, mas também as famílias, dessa forma os/as técnicas buscam ouvir toda rede de relações que cercam as crianças vítimas de violências. Sendo a escola parte integrante desta rede, ouvir o que os/as profissionais tem a dizer é fundamental para compor os contextos de violências que envolvem as crianças.

Durante as visitas institucionais as escolas a menção da política pública anterior (Programa Sentinela) como referência de proteção as crianças tornou-se corriqueiro.

O caso era da menina Afrodite, suspeita de violência sexual, acontece de explicar para a orientadora pedagógica o motivo da visita.

- Somos do Serviço PAEFI, viemos conversar um pouco sobre a Afrodite. (Silêncio) Você conhece o Serviço?

Diante da negativa, Gisely explica a estrutura dos atendimentos e a funcionalidade do PAEFI e então uma interrogação vem da orientadora pedagógica:

- É o antigo programa sentinela né?! O Sentinela eu conheço. (CADERNO DE CAMPO, 10/07/2015).

Como prevê Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009), o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos deverá funcionar exclusivamente no Centro de Referência Especializada em Assistência Social, no município

de Florianópolis, o CREAS/ILHA fica localizado na região central da ilha, no bairro agrônômica.

Mapa I: Imagem de Satélite do CREAS/ILHA



O reconhecimento do Serviço PAEFI era localizado pela historicidade que a política pública anterior havia deixado, além disso, o fato de o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos ter sido alocado na mesma estrutura física permite que essa associação entre uma política e outra seja feita. O espaço físico que abrigou o SOS criança, Programa Sentinela e que hoje abriga o PAEFI referencia no município, um espaço destinado a proteção de crianças e adolescentes vítimas de violências. Dessa forma, faz-me refletir que ainda quando ouço das coordenadoras pedagógicas “Ah, o Programa Sentinela eu conheço”, ainda que exista recorrência do desconhecimento da atual política social de proteção, minimamente o espaço físico conserva-se norteador no âmbito da proteção a crianças e adolescentes.

Em 2009, ocorrem mudanças na legislação e o Programa Sentinela passa a funcionar em conjunto com Serviço de Proteção e Atendimentos Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), sendo dissolvido por completo em 2011. Com a implementação do PAEFI o foco

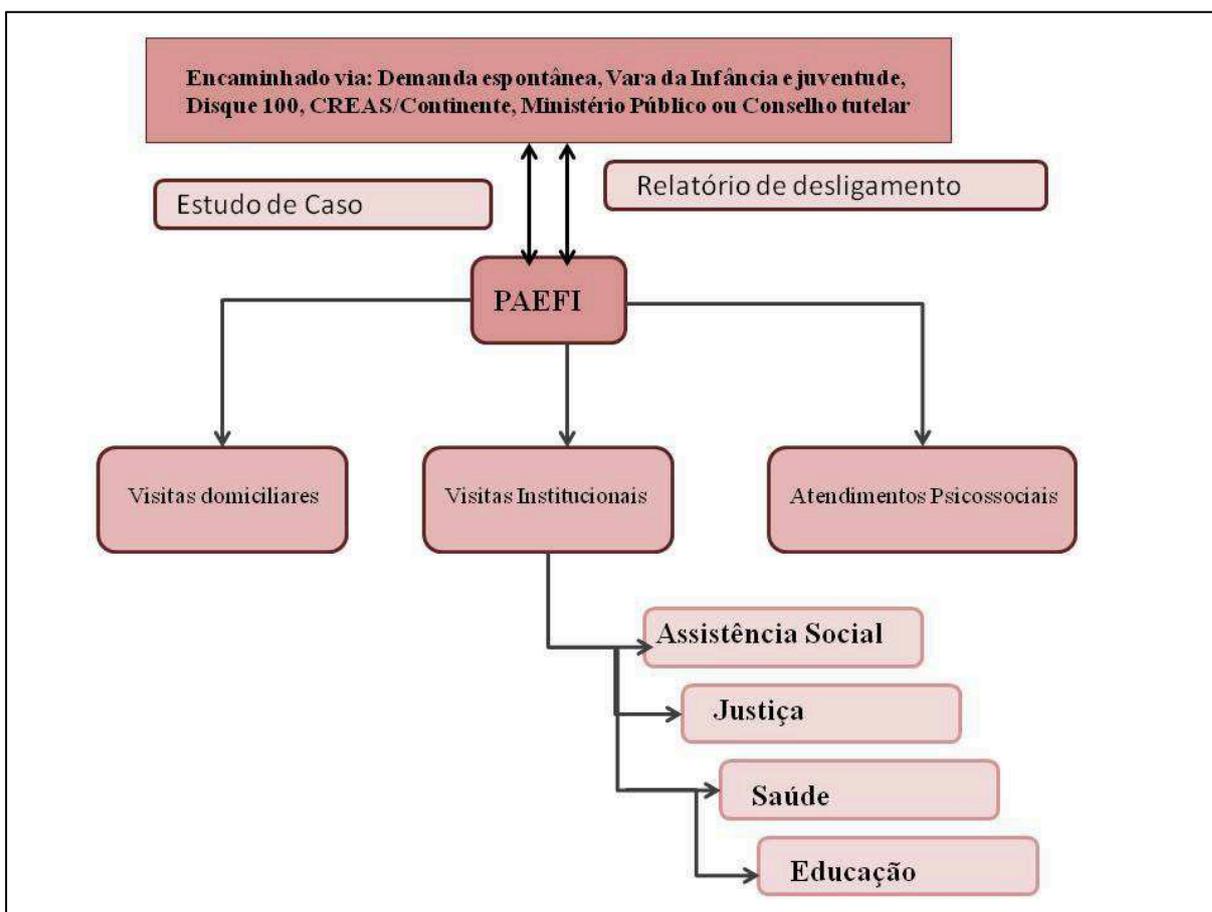
dos atendimentos não gira mais em torno das crianças e adolescentes vítimas de violências, mas da composição familiar, tendo os seguintes objetivos (BRASIL, 2009, p.18):

- Contribuir para o fortalecimento da família no desempenho de sua função protetiva;
- Processar a inclusão das famílias no sistema de proteção social e nos serviços públicos, conforme necessidades;
- Contribuir para restaurar e preservar a integridade e as condições de autonomia dos usuários;
- Contribuir para romper com padrões violadores de direitos no interior da família;
- Contribuir para a reparação de danos e da incidência de violação de direitos;
- Prevenir a reincidência de violações de direitos.

A partir dos objetivos estipulados a partir de 2009 reestruturaram o entendimento acerca das crianças e adolescentes em situação de direitos violados, as situações de violências não são vistas isoladamente, mas dentro do ciclo familiar e social que envolve esses sujeitos. A mudança no uso dos termos que pautam os objetivos á um dado interessante, em 2005 o verbo “criar” traçava os objetivos, substituído na nova legislação por “construir”. A troca de termos insere os sujeitos como atores sociais considerando seus modos de viver e estar na sociedade como constituintes desta, desmontando, portanto, o caráter prescritivo e até mesmo normativo das políticas sociais.

A tipificação prevê o atendimento psicossocial das famílias e dos indivíduos que a compõe, sendo assim os atendimentos são realizados sempre em duplas. Considerando as múltiplas faces em que as violências se apresentam e as “instituições ocupam o lugar social do cuidado, já que existem para garantir a cada criatura humana a integridade do seu desenvolvimento (ZAPELINI, 2010.p. 135), os atendimentos das redes de proteção realizados nesses espaços compõem elementos importantes para sinalizar em que ponto os direitos das crianças são violados. Nessa composição ritmada por diversas vozes o atendimento psicossocial do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos se estrutura da seguinte maneira:

Ilustração II: Metodologia de atendimento do Serviço PAEFI



O diagrama acima tece a estrutura do atendimento em rede envolvendo, a partir da denúncia, os sujeitos que estão em volta da criança em situação de direitos violados compondo assim parte da ação de proteção, dessa forma, trabalhar num sistema de Rede de Proteção implica que todos (as) estejam envolvidos e saibam da sua importância. *“Ainda bem que vocês chegaram, nós não sabíamos mais o que fazer!”* (CADERNO DE CAMPO, 17/07/2015)”. Este é o registro da fala de professora da Rede Municipal de Florianópolis no instante em que o Serviço de Proteção e Atendimento a Famílias e Indivíduos adentra no espaço escolar. Tal depoimento reflete a barreira que se estabelece pelo desconhecimento dos serviços de proteção dentro da escola que de uma forma ou de outra resulta na fragilização do trabalho em rede.

Ainda que as pesquisas acerca das temáticas das violências tenham se firmado como campo de pesquisa há pouco mais de três décadas, a desarticulação das redes de proteção por conta da falta de formação adequada dos/as profissionais da educação vem de longa data

(ZAPELINI, 2010). Nesse percurso em que o desconhecimento e desarticulação das redes de proteção os corpos permanecem transitando pelos espaços educativos da mesma forma que os índices continuam a existir. Em âmbito nacional o balanço semestral do disque 100⁷ registrou, de janeiro a junho de 2015, o equivalente a 42.114 (62,3%) de denúncias contra crianças, já no município de Florianópolis os dados do 1º trimestre de 2016 do PAEFI/ILHA apontam o seguinte:

Meses	Casos em atendimento	Indivíduos em atendimento	Crianças em atendimento
JAN	285	816	(não informado)
FEV	286	1106	(não informado)
MAR	295	1162	348

Levando em consideração que os indivíduos podem ficar até dois anos em atendimento e que cada dupla de profissionais pode atender no máximo dez casos por vez, os dados revelam a expressividade diante das situações de direitos violados que afetam crianças e adolescentes. Ainda que os avanços em torno das políticas de proteção às crianças sejam notáveis, não podemos perder de vista os desafios encontrados pela estrutura dos atendimentos da política de proteção.

⁷ O Disque Direitos Humanos é um serviço de utilidade pública da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) destinado a receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, especialmente de crianças e adolescentes, pessoas idosas, pessoas com deficiência, população LGBT, em situação de rua, em privação de liberdade, comunidades tradicionais, entre outras que atingem populações em situação de vulnerabilidade. (BRASIL, 2015, p. 11)

**CAPÍTULO III - REDE INTERSETORIAL DE PROTEÇÃO, VIOLÊNCIAS E
FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM A VOZES DAS PROFESSORAS?**



Durante o período em que estive no campo de pesquisa, mais especificamente nos durante as visitas institucionais, encontrei profissionais que com suas histórias, experiências e formação contribuíram muito para deixar esse percurso ainda mais significativo. Com o trilhar da pesquisa fui, aos poucos, buscando compreender o lugar de onde esses profissionais falavam, tal vivência traz narrativas outras por professoras e coordenadoras pedagógicas que revelam um olhar de dentro, das faces reais das violências compondo a formação docente dentro dos espaços educativos.

No período em que estive no campo acompanhando o fluxo dos atendimentos do PAEFI pude observar também que na região central da cidade o PAEFI é mais difundido permitindo maior articulação do serviço com a escola. Depois de já ter acompanhado algumas visitas institucionais e ter construído algumas inquietações acerca das falas dos/as profissionais que nos interpelava a psicóloga Gisely marcou uma visita institucional em um projeto social que compõe a Rede de Proteção de Florianópolis. Ao adentrar neste outro espaço educativo pude perceber que, diferente da escola, os projetos de contraturno mergulham nas realidades sociais proporcionando um contato mais estreito com as crianças. Em um dos projetos que visitei fui confrontada por essas realidades como também pelo olhar diferenciado com que os/as profissionais desses espaços atuam.

Chegamos, Eu, Samanta e Gisely, no projeto XX, localizado na área central de Florianópolis. Ao parar o carro na subida do morro o motorista do PAEFI nos dirige a seguinte pergunta:

- Vocês tem certeza que vão ficar aqui? É muito perigoso.

Nesse momento sinto minhas pernas bambas, a fala do motorista me deixou insegura. O dia estava nublado e tinha um ar gelado, assim que começamos a subir a rua foi se estreitando, era impossível mesmo o carro subir. Estranho a organização do espaço, as casas são muito perto umas das outras, ao visualizarmos o espaço do projeto percebo um grupo de crianças e adolescentes um pouco mais acima de onde estávamos ouvindo música alta. Fomos recebidas por Belona⁸, coordenadora pedagógica do projeto, ela nos explica sobre a instituição, a Samanta faz algumas perguntas e eu, ainda inquieta com a fala do motorista, pergunto como a instituição lida com as questões de violências. Belona me diz o seguinte:

- Aqui nós não trabalhamos com a violência, trabalhamos sempre com o oposto. Ao invés da violência, trabalhamos com a paz. Se temos doenças, enfatizamos a saúde e assim vamos

⁸ Deusa romana da Guerra. Quando transportada para a mitologia grega muda de sexo transformando-se no deus Ares.

seguinte. Nas segundas feiras, por exemplo, as crianças chegam aqui morrendo de sono porque no alto do morro o som não para no final de semana, eu estou aqui e sei o que essas crianças passam, na escola eles não sabem (pausa) na escola tem muita reclamação por não ter contato e isso é uma violência com as crianças que não tem culpa, mas os professores também não. Isso é uma violência! (CADERNO DE CAMPO, 13/07/2015).

No enxerto acima, retirado do meu caderno de campo, as violências aparecem pela estrutura na qual as crianças estão inseridas, a coordenadora pedagógica chama minha atenção pela percepção que possui das crianças e de suas realidades. Ao mesmo tempo em que não me passa despercebido os múltiplos olhares dados às crianças nos espaços educativos. A fala de Belona faz-me referência a pesquisa realizada por Sousa (2003) em uma escola da Rede Pública de Florianópolis onde a pesquisadora trabalhou com as crianças consideradas *problemas*, a medida em que a pesquisa de Sousa (2003) avança, esta ouve das crianças sobre as violências que sofrem em casa e que na escola ganham outras faces. Com isso não gostaria de culpabilizar os/as profissionais que atuam com essas crianças e nem dizer que todas as crianças que possuem dificuldades de aprendizado passam por situação de violências, mas sim chamar atenção para as formas de produção de violências dentro dos espaços educativos.

Nesse sentido, compreendo que ainda que os espaços educativos sejam responsáveis por garantir a proteção das crianças e colaborar que seus direitos não sejam violados, entendo a partir de Sousa (2014) que as violências se dão em relação, dessa forma, ser responsável por assegurar os direitos das crianças não isenta a escola de compor situações que também os violem. SOUSA (2003, p.11) afirma que:

perder o direito ao lanche, à convivência do recreio, ser humilhado publicamente por seu não-saber requisitado, cumprir rotinas mecanizadas, experimentar os rótulos e as várias segregações, os Pré conceitos, as imolações pedagógicas, são algumas das peças que compõem as manifestações de violência que a escola também produz.

Percebo que quando Sousa (2003) traz as práticas comuns de violências nas escolas, permite-me refletir acerca da formação docente onde segundo Mendes (2014) o tema das violências é *secundário*, este cenário de formação compõe de alguma forma os desafios para a

identificação e enfrentamento das violências por parte dos/as profissionais da educação. Nesse sentido gostaria de retomar aqui a fala da coordenadora pedagógica Belona quando diz “Aqui nós não trabalhamos com a violência, trabalhamos sempre com o oposto”, mesmo entendendo os contextos em que as crianças estão inseridas, que é considerado violento, as violências não são trabalhadas. Não deslegitimo a proposta pedagógica do projeto de trabalhar com as crianças conceitos positivos, no entanto entendo que as violências e seu antônimo existem e portanto ambos necessitam serem trabalhados. Dessa forma, penso que não problematizar as violências implica em abrir brechas para que o silenciamento destas ocorra compondo assim, desafios para identificação e enfrentamento destas.

3.1. O AVESSE DOS MEUS OLHARES: O QUE DIZEM AS VOZES DE DENTRO DA ESCOLA?

Se Alice voltasse

Há 130 anos, depois de visitar o país das maravilhas,

Alice entrou num espelho para descobrir

o mundo ao avesso.

Se Alice renascesse em nossos dias,

Não precisaria atravessar nenhum espelho:

Bastaria que chegasse à janela.

Eduardo Galeano

O trecho acima foi retirado do livro “A escola do mundo ao avesso” de Eduardo Galeano, nas palavras do escritor a personagem Alice não teria o trabalho de adentrar no espelho para ver o mundo por outros ângulos. Sem desprezar as palavras de Galeano que tanto me encantam e me contemplam, ousarei dizer que a vista da janela é só mais uma visão sobre algo, defendo a necessidade de vivenciar as realidades para então compreendê-las, sendo assim ainda que Alice nos desse a honra de renascer nesse século, a vista da janela pouco lhe diria sobre esse “mundo ao avesso”. Dessa forma, ressalto que ao trazer os registros das vivências que compuseram meu campo de pesquisa, estas são percepções de fora. Para compreender um pouco mais de como a temática das violências chega até aos profissionais da educação entrevistei duas orientadoras pedagógicas da rede pública de ensino, busquei ouvir

das orientadoras os desafios que estas encontram dentro da escola diante das violências que acometem as crianças.

As perguntas feitas às orientadoras versavam sobre violências, formação docente e redes de proteção, como ética de pesquisa preservei os nomes das profissionais e o das escolas utilizando nas falas nomes fictícios. Neste capítulo Revisitarei as inquietações que me acompanharam no período em que estava no PAEFI trazendo alguns registros do campo de pesquisa interligando- os com as entrevistas que realizei para compor este trabalho, dessa forma farei uma espécie de diálogo entre um tempo e outro. Para melhor visualização das respostas trazidas pelas profissionais organizei em dois núcleos, cada um deles classificados pelas perguntas norteadoras sobre violências, formação docente e Redes de Proteção.

3.1.1. VIOLÊNCIAS: COMO APARECEM?

Entendendo o conceito de violências segundo Sousa (2014) em que são processos de desorganização dos sujeitos e que acontecem em relação com um outro, utilizei dele para compreender como as violências aparecem dentro do espaço escolar pela visão das profissionais. Ressalto que ainda que as falas das orientadoras revelem uma perspectiva de dentro da escola, não impede que outras formas de ver as violências e as redes de proteção sejam constituídas no interior da escola, ou seja, olhar de um sujeito sobre algo depende do contexto em ele está inserido e do lugar em que ocupa como também a relação estabelecida com que está em foco.

Na primeira entrevista o olhar sobre as violências veio atrelado a indisciplina em sala de aula trazendo a tona a doutrinação comportamental das instituições de ensino que treinam corpos para a obediência, tornando aqueles (as) que resistem em *indisciplinados*.

Dependendo da indisciplina do aluno o professor resolve na sala ou encaminha pra orientação, então quando a gente tá falando de violência a gente já encaminha direto pra direção e aqui na porta tem um telefone do conselho tutelar, a gente tem também um 0800 e tem o disque 100 que todo mundo conhece (CADERNO DE CAMPO, 27/06/2016).

Ainda que a educação tenha sofrido grandes avanços, parece-me que o distanciamento da relação professor(a)-aluno(a), herdada dos jesuítas, permanece dentro das salas de aula caracterizada por uma pedagogia de submissão de crianças aos adultos (FALEIROS, 2007).

Sobre o disciplinamento Rosa (2011) afirma que a “escola produz e reproduz modos hegemônicos de expressão e de comportamentos, atitudes e, assim exerce seu caráter disciplinar e normativo, cujo principal algo são os corpos de seus/suas visitantes e habitantes”. Vejo que ainda que a escola conduza suas próprias tramas internas, de alguma forma ela reproduz o que está envolto no tecido social, ou seja, os corpos que transgridem o que é prescrito como socialmente aceitável, são os indisciplinados e, portanto necessitam serem contidos. E dessa forma os corpos que resistem, seguem seu curso enquadrados em categorias que por ora tentam justificar os seus desvios da norma estabelecida.

Na segunda entrevista as violências vem associada entre os pares, categorizada pela orientadora educacional *Perséfone*⁹, como bullying e como violência de gênero e violência simbólica. Por dispor de três assistentes sociais e duas psicólogas a escola opta por resolver esses conflitos internamente sendo acionado algum serviço de proteção, somente, quando as possibilidades de resolução dos conflitos e/ou possível situação de direitos violados se esgotam.

Não poderia deixar de destacar que em ambas as entrevistas as violências aparecem diretamente ligadas as crianças, colocando professores (as) como que isentos de produzirem violências. Nesse sentido poderia pensar por duas vertentes, a primeira delas é que se estabelece uma norma a partir do que é socialmente aceitável, sendo assim, os que fogem da norma são categorizados como indisciplinados, violentos e/ou crianças problema. Dessa forma o ato de isentar os/as professores (as) da produção de violências seria colocá-lo(a) como um padrão aceitável justificando o diferente que está no outro, no caso a criança, como negativo.

A segunda vertente que abre possibilidade para pensar a razão pela qual as violências vem atrelada aos pares (crianças), seja um desdobramento inicial das políticas de proteção que atendem em rede. Dessa forma, existiria a possibilidade positivada do entendimento protetivo dos/as profissionais para com as crianças se colocando, portanto, em lugar de isenção. Por fim, para além das hipóteses levantadas a partir das colocações das orientadoras, em ambas as

⁹ Deusa da terra e da agricultura, filha de Zeus e Demeter. Foi levada por Hades ao mundo inferior contra a vontade de seus pais, casou-se com o deus dos mortos e comeu do Romã, fruta símbolo do casamento que a impedia de deixar o mundo dos mortos por muito tempo. Dona de uma beleza encantadora e de uma paixão incontida pelas flores quando, nas primaveras, Perséfone visita seus pais no Olimpo esta brinda a terra com as mais diversas flores.

entrevistas as violências aparecem de forma unilateral da mesma forma que são enfatizadas como pertencentes ao cotidiano escolar.

3.1.2. ESCOLA, FORMAÇÃO DOCENTE E REDES DE PROTEÇÃO

A escola é um ambiente responsável pela formação social das crianças fora da vida privada, e que nesse sentido exerce um papel fundamental para detectar casos de violências contra crianças (Miguel, 2010). De acordo com o ECA, é de responsabilidade da instituição notificar situações de violências contra crianças com intuito buscar estratégias protetivas que retirem esses sujeitos dos contextos de violências que os envolvem. Nem sempre as violências deixam marcas físicas nas crianças necessitando dos/as profissionais olhar e escuta sensível, Miguel (2011, p. 23) ressalta que “denunciar, mesmo que o móbil seja só uma suspeita, é um ato indispensável”, o ato da denuncia já se caracteriza como uma ação protetiva, ainda que as violências não se confirmem. Sobre as situações de denúncia, trago a seguinte fala:

Existe um medo da denúncia, medo de várias formas, o medo de você destruir uma família que as vezes aquela denúncia não procede, principalmente quando é denúncia de violência sexual. E o medo de você não denunciar e a violência continuar acontecendo, então, é ... são muitos detalhes. E o medo desse agressor voltar aqui e querer saber quem denunciou, então a gente tem vários medos. Ao mesmo tempo que a gente sabe que a escola pode sofrer alguma sanção se não denunciar (ENTREVISTA REALIZADA, 27/06/2016).

Durante umas das reuniões intersetoriais que acompanhei o silenciamento da comunidade e da escola diante das violências que acometiam as crianças foi relatado por uma conselheira tutelar, talvez possamos pensar a relação do silenciamento ligada as relações de poder que envolvem crianças e adultos e também adultos e adultos. A materialização dessas relações de poder se percebem na fala anterior quando o sentimento de medo da denuncia por conta de uma repressão futura se sobressai a ideia de que o ato de denunciar como uma medida protetiva em prol dos direitos das crianças.

Ao responderem as perguntas que versavam sobre o conhecimento dos serviços de proteção as respostas não se encontraram:

Artemis: Nós recebemos aqui na escola muita gente do Serviço PAEFI, vem uma assistente social e uma psicóloga né?! Elas

vem, fazem umas perguntas, mas a gente nunca sabe se pode perguntar .. nem sei se é da nossa conta. Mas assim, eu sei o que é a rede de proteção porque minha prima trabalhou no programa sentinela e porque eu recebo as pessoas de lá que vem na escola. Mas o professor de sala? Daqui da escola poucos sabem desses serviços (ENTREVISTA REALIZADA, 26/06/2016).

Perséfone: Nós entendemos o conselho tutelar como um órgão de proteção e não de punição, então à medida que o colegiado responsável pelo caso identifica que é necessário acionar o conselho, assim é feito. Mas eu entendo que estamos em uma escola privilegiada e que nem todas possuem uma equipe tão completa o que seria o ideal né?! (ENTREVISTA REALIZADA, 27/06/2016).

Diante da fala de Artemis percebo que o desencontro de informações é um dos primeiros desafios enfrentados pelas Redes de Proteção diante das questões de violências que acometem as crianças, a orientadora alerta que o conhecimento dos serviços de proteção não é difundido por toda escola e diz:

Artemis: Conheço os serviços porque estou aqui na frente, sou formada em Educação Física, estou há dez anos aqui na escola e agora faço psicologia e em nenhum momento da minha graduação alguém me falou de direitos das crianças, conselho tutelar ou qualquer outro serviço de proteção (ENTREVISTA REALIZADA, 26/06/2016).

Perséfone: Então, nós mediamos conflitos e passamos para as assistentes sociais, elas são responsáveis por isso. Sabem o que tem que fazer inclusive até conhecem os conselheiros, em toda a minha graduação tive uma disciplina eletiva que falava especificamente sobre violência, acho que era violência escolar, mas é porque eu fui um dos últimos currículos com habilitações né, aí falava um pouco mais sobre as realidades da escola (ENTREVISTA REALIZADA, 27/06/2016).

Vejo que, ao contrário do que Mendes (2014) encontra ao analisar o currículo do curso de pedagogia onde as violências são tratadas como temas secundários, as duas entrevistadas reconhecem o apagamento dessa temática na sua formação inicial. Tal dado apresentado pelas orientadoras pedagógicas me faz refletir que de uma forma ou de outra as realidades que compõe a escola acabam por subsidiar as ações desses profissionais diante das violências. Ao mesmo tempo em que encontro na formação docente um desafio a ser superado (ZAPELINNI, 2011) para que as redes de proteção consigam dialogar entre si.

As coordenadoras pedagógicas entrevistadas trazem consigo visões de dentro da escola que necessitam de um tempo de pesquisa maior para serem compreendidas, são realidades outras que não compõe a formação inicial, mas que os/as profissionais são cobrados quando adentram no espaço escolar. Professores e professoras estão mergulhados (as) em uma quantidade significativa de burocracias que dificultam e diminuem suas possibilidades de olharem para as crianças que os interpelam diariamente.

Se eu faltar, continua tendo aula. Se a diretora pegar uma licença Premium continua tendo aula. Se faltar luz, vai ter aula normal. Agora se um (a) professor (a) falta, você não imagina o caos que é. Se o/a professor (a) pega licença Premium, a secretaria da educação precisa se desdobrar para colocar outro (a) no lugar. O/a professor (a) é a alma da escola, mas está sobrecarregado de coisas pra fazer, então nós temos professores e professoras cansadas e aí como que vou dizer pra um profissional desse “você precisa ter um olhar diferenciado para cada um dos seus alunos”, eu não posso fazer isso (ENTREVISTA REALIZADA, 26/06/2016).

Ao entrevistar as duas as orientadoras elas apontam suas limitações em fornecer informações sobre as crianças, tal fato se deve ao fato de não estarem dentro de sala de aula sendo o contato mais restrito, ao mesmo tempo em que no período que participei das visitas institucionais com o PAEFI eram as orientadoras pedagógicas que nos recebiam. Sendo assim, percebo que com pouco mais de cinco anos de implementação do Serviço de Proteção e Atendimento a Famílias e Indivíduos já é possível visualizar que a burocracia e o engessamento do cotidiano escolar compõe desafios de comunicação entre o serviço e os/as professores (as). Em uma das falas a coordenadora afirma:

As violências são uma realidade na escola, recentemente aconteceu que nós tínhamos um aluno difícil, ele não se interessava, faltava aula, registramos no apoio, o conselho tutelar nunca apareceu. Tentamos de tudo, mas não conseguimos saber o que estava acontecendo com esse aluno. Há umas semanas soubemos que ele foi assassinado. (silêncio) Ele não era um aluno indisciplinado, tinha problemas que não conseguimos acessar e o perdemos para o narcotráfico. Somos responsáveis por esse menino, fico pensando Pamela, quantos meninos nós já não matamos e continuamos matando? Quando você chega aqui, passa num concurso e assume um cargo e ajuda no que a escola precisa, não existe um manual de instruções, ninguém te diz como agir, a gente erra e aprende com o erro, é assim. (ENTREVISTA REALIZADA, 27/06/2016).

Trago esta fala para ressaltar a importância de discutir a formação docente, de olhar para os/as professores (as) que estão dentro de sala de aula, talvez realizar o caminho inverso e ouvir o que estes/as profissionais têm a dizer de tal modo que as realidades sociais não sejam mais um obstáculo para esses profissionais. Entendendo que as violências contra crianças são realidades que interpelam professores (as) dentro das escolas e que estes profissionais são, também, responsáveis pela promoção dos direitos dessas crianças, as instituições universitárias tem o compromisso de articular a formação inicial com as realidades sociais. Frente a isto, finalizo com a fala de Artemis que diz o seguinte:

A universidade forma para a academia para você continuar na universidade, forma pra academia mesmo. Aí quando você chega aqui vê que a maioria das coisas que você aprendeu enquanto estava lá dentro funcionam só no papel. Não estou dizendo que a teoria não ajuda, não é isso, estou dizendo que ela não é a única verdade, ela é suporte. Mas até entendermos isso já erramos muito, a universidade não te diz isso (ENTREVISTA REALIZADA, 27/06/2016).

Ao trazer esta fala de Artemis para finalizar este capítulo gostaria de marcar essa dissonância entre as realidades sociais que compõe o cotidiano da escola e a formação docente enviesada por um encharcamento teórico que, talvez, pouco lhe subsidie quando no espaço escolar. Ao finalizar a entrevista Artemis me diz o seguinte: *“Você vai se formar, mas não se assuste com que estou te dizendo, você vai chegar à escola, vai encontrar uma amiga que está aqui a mais tempo e ela vai te ensinar o que precisas saber (ENTREVISTA REALIZADA, 26/06/2016)”*, a fala de início me surpreende, no entanto também me lança no desafio de refletir o papel da universidade diante do que foi dito.

A última reforma universitária data da década de 1980, período em que o Brasil finalizava um período de ditadura para iniciar um processo de democracia, o objetivo traçado por essa reforma era o de formação voltada para a pesquisa. Vejamos que mais de cinquenta anos depois estamos ainda vivendo essa reforma, ou seja, tanto eu, em 2016, quanto as orientadoras entrevistadas estamos nos formando dentro do mesmo objetivo traçado em 1980. As relações, tramas e problemas sociais já são outros, mas o objetivo da formação continua o mesmo, tanto que se expressa na fala de Artemis quando diz que “a universidade forma para a academia”.

Nesse sentido, as falas anteriores chegam como uma provocação no sentido de me fazerem refletir por quais modos últimos quatro anos foram capazes de me formar para trabalhar com crianças com direitos violados da mesma forma que me formou para desempenhar atividades acadêmicas. E então, questiono-me se o aporte teórico utilizado até o momento estabelece relações concretas com as realidades que os/as docentes enfrentarão quando estiverem diante das crianças e de suas múltiplas formas de viver essa infância. Ao dizer isto não tenho pretensão de desmerecer uma atividade em detrimento da outra, mas trazer para discussão que talvez a dissonância entre as teorias e as realidades encontradas na escola sejam desafios encontrados pelas redes de proteção.

Nesse sentido, trago Chauí (2001) para localizar a responsabilização da instituição universitária como espaço de produção e democratização do saber de articular as realidades sociais com os processos de formação. Confronto o papel social da universidade com o que encontro nesse trajeto final de curso, que é a descentralização da universidade como único espaço responsável pela produção de saberes e a possibilidade de as realidades sociais de exercerem papéis formativos. Percebo que o espaço escolar e as realidades que o compõe são também responsáveis por formar professores e professoras. São realidades, por vezes duras de serem ouvidas, mas que são vividas cotidianamente pelos/as professores (as) dentro da escola, e que se esvaziam da formação inicial, mas que ao mesmo tempo caracterizam-se como formativas.

O que chega das falas das orientadoras pedagógicas é que a formação inicial é teorizada por um viés que se desencontra das realidades da escola. E o que fica a partir da reflexão das vozes de dentro da escola é a necessidade de responsabilização da universidade, enquanto instituição social, de pensar a formação docente a partir de perspectivas que conversem com as realidades enfrentadas por professores e professoras cotidianamente. Para finalizar este capítulo trago um trecho do livro “a escola do mundo ao avesso” de Eduardo Galeano para que sigamos os caminhos enfrentando os desafios que nos interpelam na busca de propor uma *contra escola*.

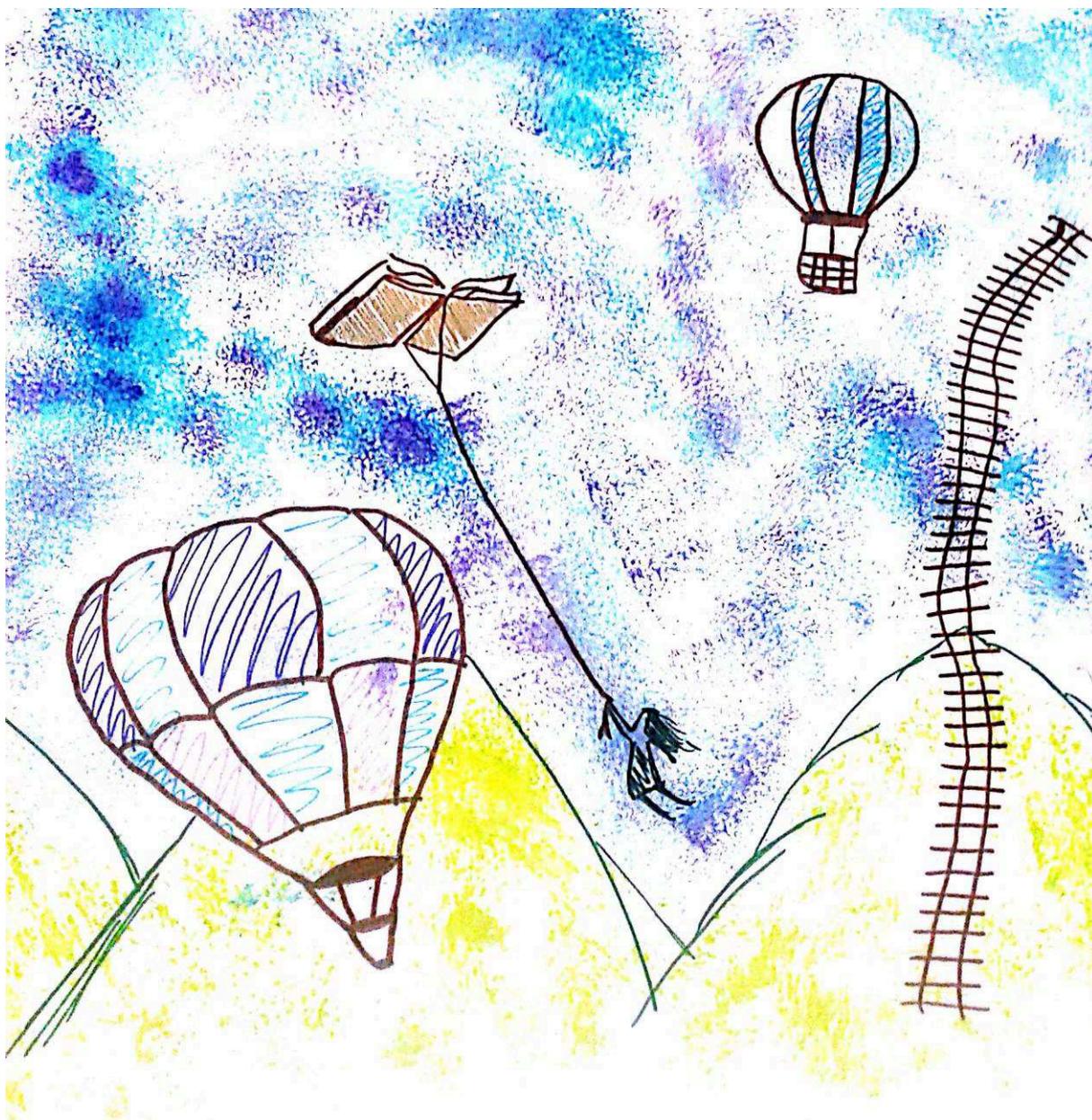
*O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la,
a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim
pratica o crime, assim o recomenda.*

Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias aulas de impotência, amnésia e resignificação.

Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara sem coroa, nem desalento que não busque alento.

Nem tão pouco há escola que não busque contraescola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Essa pesquisa se constituiu a partir de três diferentes ângulos diferentes, um primeiro olhar de fora, através do fluxo do Serviço de Proteção e Atendimento a Famílias e Indivíduos, sobre como chega na escola as situações de violências e como este anúncio das violências perpassa a formação docente. O segundo olhar de fora por ângulo, caracterizou-se por pensar a formação docente a partir das publicações acadêmicas sobre violências. Por estar em um núcleo que pensa as violências e como estas atravessam os seus sujeitos, veio um terceiro olhar só que por outro ângulo, um olhar de dentro, para desmistificar o que talvez o olhar de fora não tenha compreendido, sendo assim trouxe falas que dizem de si e de dentro da escola, sobre violências, serviços de proteção e formação docente.

Tratei nesse trabalho das violências contra crianças tentando resgatar a ideia de que esta deriva de toda uma historicidade que antecede o entendimento atual da criança como sujeito de direitos. Busquei, através das minhas vivências no campo de pesquisa, confrontar o que nesse período me inquietou com as realidades encontradas pelas profissionais da escola, através das suas próprias vozes. Ao finalizar deste trabalho enalteço a importância de ter revisitado a história para compreender que as políticas de proteção às crianças se estruturam a partir da organização social de cada tempo histórico. Outro ponto a ser destacado é que a história não é contada por um único foco, no caso das políticas de proteção, além da forte influência da igreja e da política, os movimentos sociais tiveram grande contribuição para legitimar os direitos das crianças ainda que exista um silenciamento destes.

Os atendimentos psicossociais realizados pelo PAEFI nos espaços educativos visam obter visões outras das situações de violências que acometem as crianças, no entanto ao adentrar nesses espaços educativos, percebi que as burocracias que envolvem o cotidiano escolar contribuem para acentuar os desafios da articulação entre os serviços de proteção e a escola. Além disso, as entrevistas feitas com as orientadoras pedagógicas em conjunto com as minhas impressões iniciais no campo de pesquisa, me dão pistas de que existe um desafio da escola em entender seu lugar diante das políticas de proteção, ao mesmo tempo que ressalto para confirmar tal hipótese necessitaria adentrar por mais tempo na escola.

Diante das instituições que visitei com o serviço PAEFI e das outras duas que tive contato durante as entrevistas pude visualizar que as políticas públicas de proteção à criança que antecederam o PAEFI deixaram marcas referenciais, quanto à localização geográfica.

Frases como “Ah, ali onde era Antigo Programa Sentinela é?” ou “Sim, sei, ali na cidade da criança”, marcam que mesmo que o desconhecimento da política de proteção atual exista, o espaço físico permanece sendo referenciado como lócus das políticas de proteção às crianças no município de Florianópolis assim como o programa sentinela que também ressoa dentro das paredes da escola.

As violências, ao longo dessa pesquisa, assumiram entendimentos diferentes dependendo de onde vinha a conceitualização, por parte do Serviço de Proteção e Atendimento a Famílias e Indivíduos como a ação que viola o direito das crianças. Durante o meu percurso no campo elas foram marcadas pelo contexto familiar e/ou social em que as crianças estavam inseridas, já pelas vozes da escola as violências surgem por parte de adultos externos à escola que violam os direitos das crianças da mesma forma como também pelas crianças e seus pares. Nesse sentido reafirma o que defendo de que as violências não podem ser analisadas isoladamente, como também não podem ser vistas em relação de causa e efeito, uma vez que é a partir das relações que se estabelecem nos contextos que surgem os entendimentos sobre as violências.

A problemática inicial visava compreender como os índices produzidos pelo Serviço de Proteção e Atendimento a Famílias e Indivíduos incidem na formação inicial dos/as professores (as), no entanto após adentrar nos contextos que envolvem estes profissionais percebo que estes índices não chegam. Dessa forma, como formar a partir de informações que não se articulam? Pelas profissionais entrevistadas foi possível identificar que as violências e os serviços de proteção dentro da formação inicial são silenciados causando desarticulação entre a formação e as realidades da escola.

Entendendo que esta pesquisa desdobra outras inserções no mesmo campo de pesquisa e que, portanto, esta segue em curso, despojar-me-ei do termo “*considerações finais*” lançando-me ao desafio de apontar, para finalizar este trabalho, algumas considerações. Sendo assim, após essa primeira inserção no campo de pesquisa em conjunto com os relatos de dentro da escola, considero que é possível perceber um silenciamento da temática das violências e das redes de proteção na formação inicial de professores resultando em uma dissonância entre formação e realidades escolares. Considero ainda que o reconhecimento da política atual de proteção às crianças é feito pelo espaço físico que a abriga, ressonando as

políticas anteriores. Da mesma forma, percebo que existe uma marcação entre professores de sala e professores que ocupam cargos administrativos e que segundo as orientadoras as informações do serviço não adentram nas salas de aula. Por fim, considero que o silenciamento do tema das violências que ocorre durante a formação inicial é um dos principais desafios a ser enfrentado para que o entendimento da escola se entenda enquanto parte integrante do fluxo de atendimento do Serviço de Proteção e Atendimento a Famílias e Indivíduos.

REFERÊNCIAS

Ardigó, Maria Inês França. **Estatuto da Criança e do Adolescente direitos e deveres**. Leme/SP: Editora Cronus, 2009.

Ariés, Philippe. **História Social da criança e da Família**. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

ANDRADE, Anderson Pereira de. **A convenção sobre os direitos da criança em seu décimo aniversário: avanços, efetividade e desafios**, Revista. Fund. Esc. Super. Ministério Público Distrito Federal. Território, Brasília, Ano 8, V. 15, p. 9 – 28, jan./jun. 2000.

AGOSTINI, Daniela Montink. **Sistema de Garantia de Direitos na formulação de políticas públicas**. Florianópolis: NUVIC-CED- UFSC-2010.

ALENCAR, Sandra Regina Serafim Ayres de. **Condições Institucionais E Exercício Profissional— Desafios Postos Para O Serviço Social Na Efetivação Do Programa Sentinela No Município De Florianópolis**. (Trabalho de Conclusão de Curso) Curso de Serviço Social, UFSC, 2007.

ALBERTINI, P. Reich: **histórias das formas e formulações para a educação**. São Paulo: Agora, 1994.

Brasil. Tribunal de Contas da União. **Relatório de avaliação de programa : Programa Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes / Tribunal de Contas da União ; Ministro-Relator Lincoln Magalhães da Rocha**. - Brasília : TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2004. p. 100.

_____. Lei 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Educação, Brasília, 1990.

_____. Portaria 878/2001. **Ministério da Previdência e Assistência Social**, Brasília, 2001.

_____. Resolução Nº 109, de 11 De Novembro De 2009. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, 2009.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia à dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Disponível em [http:// www.anped.org.br/reunioes/24/T0790391564557.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0790391564557.doc)

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

Bujes , Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Risco**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

Carroll, Lewis, **Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do espelho e o que encontrou por lá** / Lewis Carroll inclui ilustrações originais de John Tenniel; tradução Maria Luiza X, de A. Borges. – Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

Cruz, Líliam Rodrigues da e Guareschi, Neuza. **Políticas Públicas e Assistência Social diálogo com as práticas psicológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Psicologia Social) Vários autores.

FALEIROS, V. P. **A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores**: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In: LEAL, M. F. P; Faleiros, E. S.; Faleiros, V. P. Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FONSECA, Claudia. Diário de campo: alguns apontamentos. Palestra Proferida na UFRG em 14-12-1998.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar a escola do mundo ao avesso**. Tradução Sérgio franco; com gravuras de José Guadalupe Posada. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2015.

GIRON, Maria Francisca Rodrigues. **Violências e cuidado: outros diálogos possíveis**. In: ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola (Org.). **Módulo 2: violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos**. Florianópolis: NUVIC-CED- UFSC-2010. Cap.2.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; SARMENTO, Manuel. **Estudos da Infância e práticas sociais**. Editora Vozes: Petrópolis, 2008. P. 17-32.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** Campinas: Papirus, 1994.

JUNKES, Neylen Bruggemann Bunn. **Violências e cuidado: outros diálogos possíveis.** In: **ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola (Org.). Módulo 2: violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos.** Florianópolis: NUVIC-CED- UFSC-2010. Cap.1.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica.** In: **Infância, história e educação.** Editora Mediação: Porto Alegre, 1998. P. 15-42.

KRAMER ,Sonia. **Autoria e autorização: questões Éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, pju.1 h4o1/-5290,0 j2ulho/ 2002.

Lima, Adriana Azevedo de Araujo e Wilson Moura de Araujo. **O Histórico Legislativo dos Instrumentos Internacionais de Proteção à Criança e ao Adolescente.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-historico-legislativo-dos-instrumentos-internacionais-de-protecao-a-crianca-e-ao-adolescente/46189/#ixzz4C2tdb7Jp>

Lima , Patrícia de Moraes. **O GOVERNO DA INFÂNCIA E A ARTE DO CUIDADO DE SI.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

Leite, Amanda Maurício Pereira e Rosa, Rogério Machado (orgs). **Módulo 3: Escola, Educação e Violências.** Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011.

Mendes, Samantha Santos. **Violências no contexto da formação de professores no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.** (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

Miguel, Denise Soares e Lima, Patrícia de Moraes (orgs). **Violência em (Com)Textos: Olhares.** Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2010.

Müller , Fernanda. **Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em educação.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 11-22, jan./abr. 2014.

Perez ,José Roberto Rus e Passone, Eric Ferdinando. **Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010

Rizzini, Irene, Rizzini, Irma (2004). **A institucionalização de crianças no Brasil: perspectivas históricas e desafios do presente (The institutionalization of children in Brazil: historical perspectives and current challenges).** Rio de Janeiro: UNICEF/Editora PUC-Rio/CIESPI, 2004.

Rizzini Irene; Neumann Mariana Menezes; Cisneros, Arianna. **Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro.** O Social em Questão 21, 2009.

Sarmiento ,Manuel Jacinto; Fernandes Natália e Tomás, Catarina .**POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO INFANTIL.** *ducação, Sociedade & Culturas*, n° 25, 2007 183-206.

SILVA, Fabiana De Macedo Soares. **O Perfil do Denunciante do Projeto SOS Criança do Município de Florianópolis: Uma Análise Da Denúncia Como Instrumento De Cidadania.** (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Serviço Social, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Soares, Natália Fernandes. **A INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA NO GRUPO SOCIAL DA INFÂNCIA.** *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006.

SOARES, Natália. **Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação.** s/a.

SOUSA, Ana Maria Borges de; LIMA, Patrícia de Moraes. **Violências e infância: as políticas de governo do copo e o cuidado de si.** 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2005.

SOUSA, Ana Maria Borges de; Miguel, Denise Soares; Lima, Patrícia de Moraes. **Módulo 1: Gestão do Cuidado e Educação Biocêntrica.** Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infâncias e violências o que a escola tem a ver com isso?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2014.

TAVARES, Alciane. **A contribuição do corpo na construção da escrita.** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 8, p.11-18, jan./dez. 2009.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos: Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças.** Edições Afrontamento: Porto, 2011.

ANEXO I

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

ESTUDANTE: PAMELA CRISTINA DOS SANTOS

ORIENTADORA: PROF^a. DRA^a. PATRÍCIA DE MORAES LIMA

COORIENTADORA: GISELY PEREIRA BOTEGA

Esta entrevista compõe a metodologia do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. As informações obtidas através desse instrumento serão para uso acadêmico, sendo estas amparadas pelos princípios éticos que integram a pesquisa.

1. Você conhece algum serviço de proteção a Infância no município de Florianópolis.
2. Conhece os procedimentos para denúncia para crianças em situação de violências?
3. Na escola, já houve casos de situação de violências? Se sim, como procederam? Quais dificuldades encontradas?
4. Na sua formação inicial, como foram abordadas a temática das violências que acometem as crianças?