



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

MARIA FERNANDA SCHMITT BUNN

CONTEXTOS VIOLENTOS E SEUS IMPACTOS NA ESCOLA

FLORIANÓPOLIS

2019.1

MARIA FERNANDA SCHMITT BUNN

CONTEXTOS VIOLENTOS E SEUS IMPACTOS NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Professora orientadora: Dr^a. Carla Rosane Bressan.

FLORIANÓPOLIS

2019.1

MARIA FERNANDA SCHMITT BUNN

CONTEXTOS VIOLENTOS E SEUS IMPACTOS NA ESCOLA

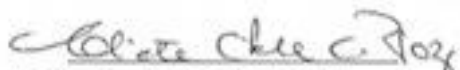
Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de "Bacharel em Serviço Social" e aprovado em sua forma final pelo Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Florianópolis, 2 de julho de 2019.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Helenara Silveira Fagundes
Presidente da banca
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. Eliete Cibele Cipriano Vaz
Universidade Federal de Santa Catarina



Me. Lizandra Vaz Salvadori
Supervisora de campo
Centro educacional Marista São José

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos, em sua grande maioria, vão além da graduação e do TCC, é um muito obrigada pela vida até agora, pelos momentos e pelas oportunidades, porque nunca é fácil sair de casa e são as pessoas que estão presentes no percurso que fazem toda a diferença para a evolução e o sucesso de um processo como este.

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha avó, dona Oda, porque sem ela eu não teria as condições que tive para realizar uma graduação tranquila e de qualidade. Em segundo lugar, a minha família, ao meu pai que sempre me apoiou e incentivou, a minha mãe, por ser uma pessoa maravilhosa e um ser humano incrível, a Malu, por ser a melhor ouvinte que eu poderia pedir (e motorista fenomenal) e também ao Carlos que sempre tirou um tempo pra conversar e ser um irmão incrível.

Queria agradecer a todos os meus tios e tias, que me deram todo o apoio do mundo, sem tirar nem por, mas em especial a tia Helen, que sempre me acolheu para uma conversa um pouco mais profunda ou simplesmente um papo furado, mas sempre me apoiando, e também a tia Lela, pelos conselhos, conversas e paciência comigo, sempre disposta a me ajudar e auxiliar em assunto do curso (ou não).

Quanto aos meus primos, foram todos muito importantes para que eu tivesse sucesso na minha empreitada, especialmente como ouvintes atentos as minhas reclamações da vida e também como parceiros pra qualquer coisa. Em especial, queria agradecer ao Matheus por ser uma pessoa de paciência incrível que me ouviu muito e que me aconselhou na mesma medida.

As amizades que fiz no curso, que foram se provando cada vez mais significativas com o passar destes quatro anos e meio e que acabaram, no final, por tornarem-se uma rede de apoio incrível de sororidade, paciência e cumplicidade: muito obrigada, vocês foram incríveis e serão profissionais maravilhosas.

Para finalizar, gostaria de agradecer em especial a todos os professores e professoras que fizeram parte da minha jornada, incluindo especialmente minha supervisora de campo Lizandra e minha orientadora Carla, pois cada um(a) desempenhou papéis fundamentais nesse processo.

O serviço social mudou minha vida, meu jeito de ver o mundo, de conhecer o ser humano e compreender a beleza em nossas diferenças e, a isso, serei eternamente grata.

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”*

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso intitulado “contextos violentos e seus impactos na escola” tem, por objetivo principal, “identificar representações de violências cotidianas apresentados(as) pelos(as) adolescentes atendidos(as) pelo serviço social do CEMSJ convidados(as) a integrar o grupo de convivência ‘girassol’, a fim de proporcionar espaço de diálogo e reflexão sobre questões da adolescência, convivência familiar e comunitária”. A compreensão dos reflexos de situações de violência vivenciada por educandos e educandas e seus cotidianos impactam diretamente seus respectivos desenvolvimentos educacionais, uma vez que esta demanda apresenta-se inserida em contextos escolares na atualidade. Tomou-se como ponto de partida as demandas constantes ao serviço social do Centro Educacional Marista São José - CEMSJ, tais como: choros, tristeza, falta de atenção e de motivação e foco nas aulas, repetidas faltas, sinais de depressão e automutilação. Enquanto metodologia, definiu-se a análise de conteúdo enquanto melhor forma de análise dos dados recolhidos por meio de observação e de entrevistas realizadas com três educandos(as), sendo esta pesquisa de caráter qualitativo. Como resultado das entrevistas, as violências analisadas com mais enfoque foram: violência sexual, conflito familiar e a violência auto infligida. A partir desses referenciais, é possível sinalizar que crianças que passam por processos de violências, demonstram processos de “sofrimentos” que seguramente provocam prejuízos em seu desenvolvimento. Ressalta-se aqui a importância da escola, enquanto espaço privilegiado de escuta e proteção. Para concluir, ficou explicitada a necessidade de um Sistema de Garantia de Direitos - SGD onde suas diferentes instâncias efetivamente respondam pelos seus papéis e que funcionem de forma articulada, para que todas as crianças e adolescentes encaminhados pela escola tenham acesso a atenção qualificada, contribuindo em seu processo de desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Serviço Social na escola. Escola. Violência. Contextos violentos. Crianças e adolescentes.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – caracterização dos(as) entrevistados(as)	57
QUADRO 2 – análise primeira questão	58
QUADRO 3 – análise segunda questão	59
QUADRO 4 – análise terceira questão	59
QUADRO 5 – análise quarta questão	60
QUADRO 6 – análise quinta questão	60
QUADRO 7 – análise sexta questão	61
QUADRO 8 – análise sétima questão	61

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A SUA EXPRESSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	11
2.1. O debate acerca da violência contra crianças e adolescentes: aportes conceituais	13
2.2. Contexto educacional e violência.....	20
2.2.1. Situando a temática acerca da violência na escola	24
2.2.2. Violência na escola: Aproximações teóricas e elementos conceituais de análise.....	31
3. O SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL E A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA: A EXPERIÊNCIA NO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA SÃO JOSÉ	39
3.1. O serviço social na área da educação: elementos norteadores da ação	40
3.2. Serviço Social no Centro Educacional Marista São José: Contextos do Estágio e da Pesquisa	45
3.3. Contextos violentos e seus impactos na escola: resultados e análise de dados	53
3.4. Análise de dados.....	57
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	78

1. INTRODUÇÃO

A Educação brasileira tem sido assunto constante na atual agenda política, acadêmica e cotidiana da vida social. Vários são os problemas que enfrenta a escola em seu papel de “educar”. Questões que vão desde uma política educacional que deixa a desejar no que tange às suas finalidades ou fins da educação pública, papel social da escola pública, até questões objetivas, tais como falta de infraestrutura física, de materiais, da formação de professores, ou ainda política de valorização dos profissionais que lá atuam; ou seja, plano de carreira condizente com o papel assumido.

Dentre as demais questões que poderiam ser nominadas, seguramente encontra-se também aquelas vinculadas às expressões de diferentes formas de violências cotidianas que se apresentam diariamente no contexto escolar. Vários são os registros, denúncias e até matérias jornalísticas que apontam a violência como um fenômeno recorrente no contexto da escola.

A temática violência na escola, seguramente, também não é uma temática nova, porém tem despertado progressivo interesse de pesquisa e conseqüentemente produção teórica no sentido de buscar melhor explicitar e/ou analisar essa realidade, interpretações essas que vinculam-se ainda à compreensão de que o agravamento das condições sociais tem impactado diretamente nas ações desenvolvidas no espaço escolar. Ou seja,

A escola tem sido diretamente impactada pela questão social, caudatária da cronificação social e dos históricos erros institucionais e governamentais resultantes de políticas públicas equivocadas ou ineficientes, trazendo para o meio escolar a ressonância de cenas e situações cuja expressão nas comunidades e na sociedade já são conhecidas. E assim sofrimentos, dramas, dores, injustiças e violências das mais diversas formas adentram na escola e se tremam às histórias de vida, vivências, necessidades e sonhos dos indivíduos e famílias, educadores e comunidade escolar como um todo (AMARO, 2017, p. 42).

A presença dos mais diversos tipos de violência no espaço escolar, já de antemão, indica a necessidade de formação dos mais diferentes profissionais inseridos no espaço escolar tendo como objetivo qualificar o processo educacional.

Para além de suas características fundantes, a escola é espaço de reprodução de noções naturalizadas e pré-concebidas de sociedade, e perceber a

realidade na qual estes jovens encontram-se cotidianamente contribue para evitar julgamentos e falas enraizadas em perspectivas baseadas no senso comum.

As demandas apresentadas pelos jovens que chegam ao atendimento do Serviço Social escolar por queda de rendimento, choros constantes e até automutilação e o próprio espaço que estes(as) adolescentes ocupam enquanto educandos(as) inseridos(as) em uma instituição educacional é mais um dos grandes desafios colocados à atuação profissional no espaço escolar e constitui-se os elementos motivadores da realização desta pesquisa.

Os mais diferentes casos são recebidos pela equipe, onde são realizados os possíveis encaminhamentos. Quando a situação diz respeito especificamente à necessidades de acesso à diferentes serviços proporcionados pela rede de atendimento, o serviço social procede o encaminhamento e segue acompanhando o(a) educando(a) e a família a fim de que este usuário(a) tenha seu direito garantido.

Dessa forma, faz parte do cotidiano do serviço social acompanhar situações que envolvem, por exemplo, violência física e psicológica (intrafamiliar), abuso sexual, maus tratos familiares, *bullying*, automutilação, dentre outras questões que levam crianças e adolescentes a terem prejuízos em sua condição peculiar de desenvolvimento.

Tendo como referência a experiência de estágio desenvolvida no último semestre de 2017 e no ano de 2018 no Centro Educacional Marista São José-CEMSJ, foi possível perceber o quanto realidades fragilizadas retiram de crianças e adolescentes a condição sujeitos de direitos e os colocam em situações extremamente complexas que vai desde a falta de políticas públicas subsidiadoras de suas necessidades básicas até conflitos internos (e pessoais) a serem resolvidos durante seu processo de desenvolvimento.

Neste sentido, o presente estudo teve por objetivo geral “identificar representações de violências cotidianas apresentados(as) pelos(as) adolescentes atendidos(as) pelo serviço social do CEMSJ convidados(as) a integrar o grupo de convivência ‘girassol’, a fim de proporcionar espaço de diálogo e reflexão sobre questões da adolescência, convivência familiar e comunitária”.

Decorrente deste, elencou-se como objetivos específicos: evidenciar o estado da arte da produção teórica sobre a violência na escola, destacando as concepções e abordagens sobre a temática, na busca de enfrentamento desse fenômeno; ouvir os(as) adolescentes sobre suas vivências e impressões a respeito de situações de

violência vivenciadas, bem como sobre suas estratégias de enfrentamento desses problemas e mapear as situações de violência vivenciadas pelos(as) adolescentes frequentadores(as) do grupo de convivência e que contribuem na constituição de sua leitura da realidade social.

Utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa de estudo, por entender que a pesquisa qualitativa reúne melhores elementos para abordagem da questão tratada, uma vez que a análise do cotidiano em que os adolescentes estão inseridos expressam elementos entrais de sua realidade social.

Para tanto, foi utilizado dos instrumentos da observação e da entrevista para a coleta de dados, bem como inspirados nos referenciais da análise de conteúdo, foi então realizado a análise dos dados coletados através do desenvolvimento de tabelas das entrevistas, retirando destas três eixos aglutinadores para o desenvolvimento da discussão, sendo a principal autora utilizada para referenciar a metodologia, Minayo (1994).

O presente trabalho está organizado em duas seções. A primeira registra a discussão do sistema educacional e as violências nele implícitas. Aborda os fundamentos teóricos e históricos sobre o debate a cerca da violência contra crianças e adolescentes. Na sequência trata especificamente sobre a violência na escola, onde se referencia também outras pesquisas realizadas na área e a discussão sobre violência na escola.

A seção II é contextualizado o serviço social na área da educação, o serviço social no CEMSJ, a experiência de estágio e de modo especial o desenvolvimento do projeto de intervenção com o grupo de meninas “girassol” – campo de origem do projeto de pesquisa. Na sequência, é abordado o projeto de pesquisa, o registro e análise dos dados coletados.

Finalizando, são apresentadas as considerações finais e as referências do presente trabalho.

SEÇÃO I

2. VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A SUA EXPRESSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Entende-se que a violência é constituída historicamente, a partir da forma como os homens tem organizado sua prática social expressa na materialidade das relações sociais. Há um esforço de objetivar a violência na forma de números e/ou estatísticas, que vão representar sempre um determinado grupo social em um dado momento histórico e social. Por isso, é necessário compreendê-la em um dado contexto, delimitando os contornos do que é considerado “aceitável” ou não em uma relação entre sujeitos naquele momento.

Chauí (2000) ao abordar a relação entre ética e violência afirma que:

Evidentemente, as várias culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma maneira, mas, ao contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, segundo os tempos e os lugares. No entanto, malgrado as diferenças, certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos. Fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros. (CHAUÍ, 2000. p. 432).

Segundo a referida autora a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico que levam alguém a agir de forma contrária a sua vontade; ou seja, “a violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém” (CHAUÍ, 2000, p. 432). Ocorre, nesse sentido, uma transformação da pessoa em objeto, na forma de violação aos direitos humanos da pessoa.

Nesse sentido, pode-se perceber que as diferentes formas de violências também estão presentes na vida de adolescentes; e, como a escola é um espaço social presente no cotidiano do mesmo, identifica-se que esta representa um papel fundamental e atual de expressão destas violências.

Assim, a educação tem importante lugar na agenda de discussão política, acadêmica e da vida cotidiana, por ter um papel extremamente complexo em sua

missão de “educar”. Questões que vão desde uma política educacional que deixa a desejar no que tange às suas finalidades ou fins da educação pública, papel social da escola pública, até questões objetivas, tais como falta de infraestrutura física, de materiais, da formação de professores, ou ainda política de valorização dos profissionais que lá atuam (ou seja, plano de carreira condizente com o papel assumido).

Dentre as diferentes questões que poderiam ser nominadas, seguramente encontra-se também aquelas vinculadas às expressões de diferentes formas de violências cotidianas que se apresentam diariamente no contexto escolar.

A escola é local de explicitação de violências, seja esta qual for, pois é onde estas se expressam e, muitas vezes, se desenvolvem. Vários são os registros, denúncias e até matérias jornalísticas que apontam a violência como um fenômeno recorrente no contexto escolar.

No entanto, a escola tem a obrigação de cumprir com seus pressupostos educacionais no objetivo de qualificar o processo de aprendizagem e preencher os requisitos legais. Segundo a LDB, o espaço educacional, tem como papel proporcionar uma formação cidadã, em consonância com os compromissos constitucionais de 1988, conforme referenciado em seu Art. 1º.

A referida lei afirma que os processos educacionais necessitam respeitar os espaços extraescolares onde a educação também é desenvolvida, referenciando que o espaço da escola não é suficiente para formar educandos e educandas para a vida, pois a mesma é formada por um conjunto de fatores que não podem ser desconsiderados (como vida familiar, convivência humana, movimentos sociais, etc.).

Porém, não se pode negar que a escola tem uma contribuição significativa para dar nesse processo, conforme previsto no Art. 3º “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Dessa forma, a escola e nela seus diferentes atores, consiste em um espaço de aprendizado e desenvolvimento dos saberes referentes ao mundo do trabalho e à prática social, levando em consideração o grupo social na qual o educando ou a educanda está inserido(a).

Ao compreender o sentido da educação e ao que esta se propõe, principalmente na direção de uma formação cidadã, o fenômeno da violência

escolar, como mais um elemento constituidor dos processos sociais, mostra-se extremamente complexo e repleto de significados.

Assim questões envolvendo violências nas escolas são amplas e complexas, indo muito além das perspectivas fundamentadas no senso comum, onde a meritocracia e conceitos pré-dispostos de crianças e adolescentes são tidos a base da análise das ações dos jovens (as) nas escolas.

Neste sentido a presente seção abordará no primeiro item os fundamentos conceituais da violência contra crianças e adolescentes, situando os principais autores que vem registrando a discussão; e, no segundo item, abordará o contexto educacional e o debate presente acerca da violência.

2.1. O debate acerca da violência contra crianças e adolescentes: aportes conceituais

Na perspectiva de contextualizar a temática, tomou-se como referência o clássico livro organizado por Maria Amélia Azevedo e Viviane N. de A. Guerra chamado “infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento” publicado em 1993. A referida obra foi referência central para a temática por praticamente uma década.

Esta obra consiste em um conjunto de textos de diversos autores diferentes, que discutem desde teorias críticas a respeito da família e da violência contra crianças e adolescentes até políticas sociais e violência doméstica contra crianças e adolescentes, onde sistematiza com uma tipificação de infância.

Na referida obra é abordado inicialmente as questões que envolvem a família e as violências contra crianças e adolescentes presentes neste espaço. Em seguida, Guerra (1993) aborda mais detalhadamente o que classifica de “cinco tipos de infância”, abordando sob a perspectiva mais ampla de “violências” – conforme classificado pela autora.

A partir dessa classificação, a referida autora, aprofunda especificamente o que denomina então como “infância vitimizada” tratando mais nomeadamente a cerca da violência doméstica; ou seja, que ocorre mais especificamente no âmbito familiar.

Azevedo (1993) indica que a apreensão da violência familiar contra crianças e adolescentes,

Deve partir da consideração inicial de que é necessário distinguir entre violência e agressão: a primeira existe no domínio da cultura e a segunda no domínio da natureza. Isso significa reconhecer que toda violência é social, histórica e, portanto, capaz de ser controlada e erradicada caso haja vontade política para tal (AZEVEDO, 1993, p. 38).

Azevedo (1993) segue afirmando que, para compreender o significado da violência se faz necessário compreender o contexto social na qual esta se manifesta, abordando como exemplo as desigualdades encontradas no Brasil – em termos socioeconômicos – e, além disto, a necessidade de desmantelamento da representação brasileira de que é um povo “cordial e pacífico”.

Nessa perspectiva, é importante compreender a violência pelo que ela é - enquanto fenômeno social; e, desconstruir essa imagem do brasileiro que já parece estar naturalizada.

Azevedo e Guerra (1993) abordam então a questão da violência ocorrida com crianças e adolescentes, classificando-as a partir de cinco tipos diferentes de infância.

Segundo as referidas autoras, cada uma delas representa ou tem implícito em si, algum tipo de violência. Classificam em: a infância pobre, a infância explorada, a infância torturada, a infância fracassada e a infância vitimizada. Estes cinco tipos de infância implicam, segundo as autoras, em “infância violada” (p. 233). Essa última, por sua vez, é o conceito generalizador uma vez que, congrega todas as demais; “[...] isto é, daquelas crianças que tem cotidianamente violados seus direitos de pessoa humana e cidadão” (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p. 233).

Dentro do que definem como “infância pobre” compreendem crianças e adolescente vítimas da “violência social mais ampla”, ou seja, o que é praticado fruto da

[...] violência que denominamos social em sentido amplo porque “ou atingem seletiva e preferencialmente certos segmentos da população – os mais desprotegidos, evidentemente – ou se possuem um alcance mais geral, são apresentados e justificados como condições necessárias para o futuro da sociedade” (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p. 233 apud ODALIA, 1985).

No século XX, o Estado desenvolveu políticas sociais no objetivo de responder aos problemas da infância pobre, principalmente nas grandes cidades, onde, do total de 62 milhões de crianças entre 0 a 19 anos, 36 milhões era

reconhecida enquanto “menor carente” (famílias na qual a renda per capita é inferior a ¼ de salário mínimo), 7 milhões eram os chamados menores abandonados (meninos e meninas de rua) e 3,5 milhões enquadravam-se no perfil do “pequeno bandido” ou menor infrator (p. 234).

Na época, os termos utilizados na descrição e distinção destes(as) jovens, bem como acima visto, eram “menores carentes”, “menores abandonados” e “menores infratores”. No entanto, salientam que se observado mais da metade da população brasileira da época encaixava-se em pelo menos uma das referidas categorias.

Arantes e Faleiros (1995), ao trazer os critérios utilizados para separar “criança” de “menor”, diz que a criança era reconhecida enquanto aquela que advinha de família rica, na qual vivam uma espécie de enclausuramento, “sendo-lhes negada a rua, a convivência com não-pares de idade e aprendizagem livre (não planejada)” (p. 210).

Mesmo que o código criminal de 1930 considere todo indivíduo com menos de 14 anos enquanto “menor”, a autora ressalta que este é um título reservado unicamente a aquela criança advinda da pobreza, era a criança ou adolescente “abandonado tanto material quando moralmente”, considerada ainda “viciosa” e “delinquente”, que, por ser “solta” e “não tutelada”, “perambulava pelas ruas, sujeita a diversas experiências, entre as quais a prática de pequenos delitos” (ARANTES; FALEIROS, 1995, p. 209).

Desta forma, o que está em jogo na história da assistência à infância no Brasil não é a noção científica (ou supostamente científica) de criança, nem mesmo o seu correlato jurídico menor-de-idade, mas a instituição de uma dupla menoridade – a criança e o menor – legalizando relações de exploração e violência existentes na sociedade (ARANTES; FALEIROS, 1995, p. 211).

Assim, as crianças percebidas pelo Estado e pela sociedade enquanto “menor” eram aqueles filhos e filhas da classe trabalhadora, uma vez que era compreendido que “a família não pode assumir funções de proteção e bem-estar” e que, por tanto, “não pode controlar os excessos da criança” e que estes excessos colocavam em risco “a segurança de e a integridade de terceiros, da família ou do próprio menor” (ARANTES; FALEIROS, 1995, p. 211).

Quando se referem a “infância explorada”, Azevedo e Guerra (1993) tratam na perspectiva da vinculação do jovem ao mercado de trabalho. As mesmas especificamente as situações de exploração de crianças e adolescentes pelo mercado de trabalho. Chamando atenção que, dentre as diferentes questões, esse é um dos principais motivos da evasão escolar.

Assim, no contexto brasileiro a necessidade de trabalhar, que na maioria das vezes está vinculada ao sustento familiar, acaba por sua permanência na escola.

Dentro da perspectiva da infância torturada, as autoras compreendem enquanto “[...] o contingente de crianças vítimas de maus tratos nas instituições seja de assistência, seja de repressão, seja de tratamento” (p. 238). Para tanto, indicam as formas de violência institucional sofridas nos mais diferentes momentos de nossa história.

Tomam como exemplo as instituições que desenvolviam o atendimento aos então denominados “menores” das décadas de 40 aos anos 80 no Brasil, como foi o caso da FUNABEM - Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente; e suas congêneres em âmbito estadual, as FEBEM's - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor. Nesses espaços, a literatura da área registra a ocorrência de violências físicas aplicadas a crianças e adolescentes internos.

As autoras utilizam o hospital psiquiátrico de São Paulo de 1980 como exemplo de tratamento psiquiátrico para crianças, onde, em depoimentos, as violências lá cometidas ficam entendidas enquanto política, configurando “verdadeira tortura”, algo que é definido enquanto

[...] qualquer ato através do qual uma autoridade pública (ou seu representante) inflige dor ou sofrimentos severos (físicos ou mentais) sobre uma pessoa com o propósito de obter dela uma informação ou uma confissão, punindo-a por ato que ela tenha cometido, ou que se suspeite ter cometido (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p. 241).

Enquanto infância fracassada, Azevedo e Guerra (1993) referem-se às crianças vítimas de violência escolar enquanto “forma de exclusão” (p. 241), onde citam as diversas formas de exclusão, sendo estas:

- Exclusão ao próprio processo de escolarização através das dificuldades de acesso (falta de vagas, exigências de uniforme, horários, etc.).
- Exclusão no processo através de reprovação e repetência.

- Exclusão do processo através da evasão escolar alimentada sobretudo pelos que já foram anteriormente reprovados. (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p. 241).

Estas questões impõem-se contra os direitos dos(as) jovens ao acesso à educação, o que, se pensando dentro de uma perspectiva histórica, reflete diretamente no número de analfabetos existentes hoje no Brasil.

As exclusões ao processo educacional no Brasil, historicamente, apresentam-se a infância pobre com maior efeito, pois estes eram considerados, pela constituição de 1824, sofredores de “moléstia contagiosa ou repulsiva” considerados, assim, “incapazes, física e moralmente”.

Assim, por mais que na constituição da época já constasse o direito a educação básica a todos, os extremamente pobres não poderiam frequentar a escola se não fosse através de recursos de institutos de benevolência escolar (AZEVEDO, GUERRA, 1993, p. 242).

E, finalmente, o quinto tipo, a “infância vitimizada”, que compreende aquelas crianças e adolescentes que sofrem violência no contexto familiar. Segundo as referidas autoras a violência ocorrida no âmbito familiar pode ser caracterizada ainda como: maus tratos físicos, negligência, abuso sexual, incestuoso e a violência psicológica - inerente às vivências dentro de espaços não saudáveis.

De forma a complementar o debate iniciado, Guerra (2001), no livro “violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada”, remonta conceitos históricos de família, educação parental – com foco nos castigos físicos.

Realiza uma análise da família e o espaço ocupado por este(a) jovem inserido(a) na dinâmica familiar. Fundamentada na abordagem histórica da perspectiva da criança, toma como referência os primeiros estímulos que este(a) recebe ao ser criada(o) em um ambiente permeado em violência, demonstrando o quanto isso é constituidor de sua personalidade.

A autora problematiza a lógica social que muito tempo perdurou no mundo ocidental, onde historicamente foi dada autoridade “total” do adulto sobre a criança. Tem-se como referência que “a criança deve submeter-se ao adulto porque ele lhe é naturalmente superior”, vinculando uma dependência natural em uma dependência “social”. (GUERRA, 2001, p. 95).

Salienta que, ao serem obrigadas à se enquadrarem em parâmetros socialmente pré-estabelecidos, as crianças por vezes, não são e/ou se expressam

na maneira que quiserem. São marginalizadas ao serem compreendidas como “menos importantes” frente aos adultos, enquanto seguem sua jornada em busca de se tornarem “realmente humanos”¹.

Porém chama atenção de que, para além da dimensão interna, subjetiva e familiar da relação criança-adulto, as mesmas são socialmente determinadas pelo ambiente em que se encontram.

É fundamental a compreensão do espaço ocupado por este indivíduo e que as determinações sociais influenciam e condicionam objetivamente a constituição desse sujeito. Assim:

A criança dirige ao adulto certo número de demandas, sejam elas vitais, inconscientes, afetivas, sociais ou conscientes. O adulto reage a estes apelos em função de sua personalidade, seus conflitos, seus problemas, seus desejos, etc. A sociedade responde às exigências das crianças em termos do seu modo de produção, suas estruturas, sua organização, etc. Evidentemente as reações do adulto e da sociedade trazem modificações às exigências das crianças, fazendo com que seus desejos acabem sendo socialmente determinados (GUERRA, 2001, p. 94).

Todos estes fatores, juntos, são os moldes nos quais a criança cresce e se molda, podendo assim ser gerador e multiplicador de violências variadas. Dessa forma a autora reafirma o conceito de violência doméstica contra crianças e adolescentes, registrando que:

[...] Representa todo ato ou omissão praticada por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão de poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (GUERRA, 2001, p. 32).

Porém, outra forma de apreender também a questão da violência, pode ser tomado como referência o conceito de “violência estrutural” assim denominado por Hanna Arandt no livro “sobre a violência” de 2000. Segundo Bispo e Lima (2014), ao referenciarem a mesma, relatam que

¹ Guerra (2011, p. 89) traz que muitas vezes a infância é encarada enquanto momento de impulsividade, desordem e cólera por parte da família, entendendo a criança, enquanto ser guiado pelos instintos, e que cabe aos adultos, por serem infinitamente mais experientes, disciplinar sua “natural” selvageria e garantir a entrada da criança ao mundo dos “realmente humanos”.

Segundo a autora, a violência estrutural apresenta-se como resultado de uma ideologia presente na sociedade, que impõe leis e regras para o controle social, privilegiando alguns grupos em detrimento de outros, determinando as desigualdades e promovendo a exclusão de determinados grupos sociais. Dessa forma, a sociedade, por ser hierarquizada cultural, econômica e socialmente, determina exclusões e discriminações que se reproduzem no interior das escolas, de modo que se pode interpretar a violência aí presente também como resultado da violência social (BISPO; LIMA, 2014, p. 163 e ARANDT, 2000).

A partir do disposto pela autora enquanto violência estrutural e de que forma esta se apresenta na sociedade, é importante ressaltar que estas questões em nossa história atingiram e atingem diretamente a infância pobre, infância esta representada pela infância da classe trabalhadora.

Dessa forma, tomar as questões referentes à violência contra crianças e adolescente, nos remete diretamente aos movimentos produzidos em fins dos anos 70 e década de 80 em direção ao reconhecimento e afirmação dos direitos de crianças e adolescentes, então já reconhecidos em contextos internacionais.

Vai se tornar marco delimitador e referencial, para o caso brasileiro, o Art. 227 da Constituição Federal de 1998 onde afirma que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 132).

Estes são os direitos fundamentais reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em que reconhecem a necessidade de todo(a) jovem no Brasil e que demanda respeito e concretização dos mesmos – via política pública - para garantir um desenvolver saudável a todas as crianças e adolescentes no país.

É importante ressaltar que o ECA tem papel de direcionar a ação do Estado e da família, mas que estas noções nem sempre foram respeitadas. Assim, algo interessantes de se pensar a partir dos debates pautados acerca da violência e o processo histórico intrínseco a estas noções, um longo caminho vem sendo percorrido no desenvolvimento de políticas públicas que visam à proteção ao invés da culpabilização do sujeito por sua situação.

Porém, embora a temática tenha sido abordada, as respostas construídas até então não produziram políticas públicas que refletissem na alteração das situações percebidas até hoje nas comunidades e nas escolas.

Ao compreender este panorama geral e pensando de maneira intercalada com a vivência em estágio, é possível perceber que a realidade dos(as) jovens dentro de comunidades vulneráveis é inerente a maior parte das infâncias aqui representadas por Azevedo e Guerra, sendo possível analisar, então, como a falta de um Estado participativo dentro destes espaços, que consiga fazer valer os direitos destes indivíduos através de políticas públicas que realmente cheguem até as localidades que mais necessitam da concretização destes direitos, impacta diretamente a realidade dos(as) jovens nas comunidades.

Não se pode perder de vista que violência não ocorre apenas inserida em contextos empobrecidos economicamente, mas sim faz vítimas em todas as classes sociais. Entretanto, a partir da análise realizada pelas autoras sobre os tipos de infância e a inserção no campo de estágio na comunidade Zanelato, a experiência aqui registrada refere-se especificamente em um contexto empobrecido.

Assim, os desafios de se pensar estas realidades violentas vivenciadas por crianças e adolescentes em seus cotidianos tornam-se inúmeros quando apresentados dentro do ambiente escolar, questões estas expressas de maneira latente dentro das escolas e que demandam planejamento para uma ação educacional de qualidade e universal.

2.2. Contexto educacional e violência

A escola, por ser lugar de convivência diária de estudantes e profissionais, apresenta em sua gênese as expressões dos (as) mesmos (as), por tanto, a violência faz parte do contexto educacional e vem apresentando-se de inúmeras formas.

Assim, a escola torna-se, além de espaço de aprendizado, local privilegiado de escuta e entendimento, por parte tanto dos(as) educandos(as), quanto dos profissionais envolvidos(as) neste processo.

Para tanto, é necessário reconhecer a importância de uma educação de qualidade, que perceba a totalidade na qual seus(as) educandos(as) estão inseridos(as) e de que forma esta realidade relaciona-se à violação de direitos, na

perspectiva de garantir acesso e possibilidades de um futuro diferente do qual seriam vítimas.

Ao se pensar estas questões, percebe-se que a educação, enquanto processo formativo da vida e preparação para inserção no mercado de trabalho, encontra inúmeros desafios uma vez que se considere seu real papel e impacto da mesma às vidas dos(as) jovens frente a realidade na qual estes(as) estão inseridos(as).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394 - 20 de dezembro de 1996) está registrado que a educação vincula-se diretamente “ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996), uma vez que a educação

Art. 1º. [...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p 1).

Assim, é possível perceber que a educação enquanto processo formativo ultrapassa os limites da escola e tem como fundamento interligar as relações sociais aos processos educacionais.

Pela violência apresentar-se de diferente forma no ambiente escolar, acaba por ser fundamental a escola buscar compreender as relações sociais na qual a criança e o adolescente está sujeito, a fim de enxergá-lo enquanto sujeito completo, e não apenas como educando ou educanda.

Por este mesmo motivo, a violência tem tomado espaço na agenda da educação por conta da necessidade de compreender as formas que esta pode tomar e vir a afetar o desenvolvimento de crianças e adolescentes e, pela escolar ser local de expressão destas violências, torna-se imprescindível a discussão da temática dentro destes espaços.

A referida Lei (LDB) indica em seu Art. 2 que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Assim, são objetivos da instituição educacional (escola) assumir o papel de contribuir na construção da cidadania, bem como, na formação ao trabalho.

Assim, a escola tem, enquanto principal papel, a formação cidadã dos jovens, entendido enquanto parte do papel social da escola. Ramos (2017) contribui a discussão dizendo que

[...] faz-se necessário dizer que a escola tem uma missão muito clara: contribuir para a construção dos papéis sociais fundamentais ao projeto de democracia, o que pressupõe considerar como horizonte a equidade escolar (RAMOS, 2017, p. 3).

Fica claro, por tanto, a importância da escola enquanto parte atuante na sociedade enquanto formadora dos(as) jovens. Assim, o autor prossegue

[...] O Estado, por meio de políticas públicas, e a escola, com ações oriundas de seus profissionais, podem tornar-se guardiãs de uma cultura escolar brasileira que tenha compromisso com o aprendizado equitativo dos estudantes. Para tanto, é importante que se perguntem quanto as ações escolares têm sido seletivas, ou seja, produtoras e reprodutoras de exclusões e da desigualdade social (RAMOS, 2017, p. 17).

A partir do que Ramos nos traz, é possível perceber a importância de se entender a escola enquanto meio para se alcançar o objetivo de educar democraticamente, mas também enquanto reprodutora de desigualdades e exclusões.

Quando a escola passa a negar sua função enquanto formadora de cidadãos e seu importante papel social, a violência na escola toma aspectos variados.

Enquanto problema estrutural presente na escola, Simone Eliza do Carmo Lessa argumenta que a escola se perde em suas demandas emergenciais e que, por tanto, não dá conta de atender demandas mais complexas.

[...] ao dar respostas a inúmeras demandas (e acrescentamos, sem que esta instituição receba suporte para tanto), a escola acaba convertida em um modelo precário de ensino, produzindo “quase alfabetizados” e improvisando respostas para as diversas expressões da questão social. Seu papel reflexivo e socializador do conhecimento produzido, assim como seu suporte para leitura de realidade, ficam secundarizados e esmaecidos, frente à necessidade de receber crianças e adolescente e de prepara-los para a sociabilidade atual (LESSA, 2013, p. 121).

A autora complementa trazendo que, nesta relação, a escola acaba por limitar a ação educacional enquanto relação social, formando, então, favoravelmente (e precariamente) para a ordem social vigente, ressaltando ainda que, neste processo, a escola experimenta um acúmulo de tarefas (LESSA, 2013, p. 121).

Para tanto, a autora ainda critica a LDB, compreendendo que a mesma é minimalista, inserida em um Estado frágil na execução e financiamento das políticas educacionais (p. 117), crítica esta importante para se pensar o real papel da LDB enquanto embasamento para uma educação cidadã e se esta vem, de fato, cumprindo com o papel que propõe.

Entretanto, se faz importante ressaltar o que a LDB registra as diretrizes gerais da educação brasileira, cabe a escola e suas respectivas equipes de gestão a execução real do que prevê a lei.

Pensando, então, as diferentes expressões da violência na escola, Sarita Amaro traz que

O início do equacionamento dos problemas sociais que assombram a escola parte do restabelecimento da relação da instituição educacional com a realidade concreta, a vida comunitária, a vida da comunidade escolar, manifesta nas ações e biografias de seus diferentes componentes (AMARO, 2011, p. 16).

Assim, a gênese dos problemas que a escola enfrenta é a negação de sua participação na vida concreta das crianças e adolescentes que frequentam seu espaço, uma vez que a compreensão do que os(as) move fora da escola é tão importante quanto o restante do processo educacional em si.

Assim, compreendendo a escola, a partir da fala das autoras, enquanto falha no processo de relação social, perdida em suas demandas imediatistas, e também descomprometida com a realidade na qual seus educandos e educandas estão inseridas, acaba permitindo que as violências adentrem o espaço escolar como reflexo de falhas e falta de organização no atendimento destas crianças e adolescentes.

Entretanto, é importante ressaltar que, assim como no CEMSJ, existem muitas escolas que fazem um excelente trabalho com suas crianças e adolescentes, com os poucos recursos que dispõem.

Neste sentido, será aqui abordado inicialmente as principais questões que vem sendo pontuadas em relação ao debate da violência na escola desde a década de oitenta, como vem sendo vista, apreendida, como também as abordagens teórico/interpretativas apresentadas por autores que estudam a temática. Dentre as diferentes interpretações, algumas vinculam-se à compreensão de que o

agravamento das condições sociais tem impactado diretamente nas ações presentes no espaço escolar.

2.2.1. Situando a temática acerca da violência na escola

A temática da violência na escola, seguramente, não é nova, porém tem despertado progressivo interesse de pesquisa e conseqüentemente produção teórica no sentido de explicitar e/ou analisar os elementos centrais que a compõe.

Uma das primeiras pesquisas localizadas na busca de situar a temática foi a pesquisa desenvolvida por Marília Pontes Sposito (2001). Na pesquisa denominada “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil” realiza o registro a cerca das produções sobre a temática da violência escolar no decorrer dos anos de 1980 até 1990.

Chama atenção que, nessa década, ocorreu poucas produções sobre o tema, embora a temática já estivesse presente desde o início dos anos 80.

A autora realiza uma análise de obras relacionada a violência na escola e traz um panorama histórico do processo da violência inserida no ambiente escolar, ressaltando que nas produções analisadas sobre a temática em seu processo histórico, o que mais está presente são questões como a relação entre escola e violência, violências que permeiam os áreas de vulnerabilidade, o tráfico de drogas, depredações, furtos e roubos à escola, etc.

Enquanto forma de violência cometida pelos(as) alunos(as), a autora cita depredações, furtos ou roubos à escola, mas ressalta que tais ações acontecem justamente pelas questões de violência nas comunidades e que expressa-se de tal forma dentro das escolas, fazendo então a observação de que as escolas de forma geral não conseguem dar conta de tal demanda, mostrando que, entre todas as questões, “ [...] a própria escola, enquanto campo de conflitividade que configura a interação entre jovens e instituições do mundo adulto, devem ser investigadas e submetidas a crítica” (SPOSITO, 2001, p. 101).

A autora ressalta que há falta de interesse público em formar um programa nacional que aborde a temática. Frente à questão apresentada, é baixo o interesse de investigação do mundo acadêmico, tendo em vista as poucas produções na área.

Porém, chama atenção que a partir do final dos anos 80, começo dos anos 90, com o aumento da criminalidade provocada pelo tráfico de drogas, a violência

passa a chamar atenção e se torna questão de segurança pública. Neste momento, percebe-se também um crescimento na identificação do fenômeno no espaço escolar. Segundo a referida autora “o quadro da ausência de segurança e o incremento da criminalidade urbana por si só não traduzem a complexidade do fenômeno da violência escolar” (p. 99).

Assim, percebe-se que estas questões são reflexos também da falta de um Estado participativo, tanto no que se refere à falta de policiais quanto à falta de políticas públicas voltadas a estas questões. Porém, é a partir deste momento que aparece um maior interesse do poder público em realizar uma leitura real da magnitude e extensão da violência nas escolas.

Sposito (2001) salienta que nesse momento o “novo” para a temática, estão então na interpretação dada ao fenômeno, uma que o fato de a violência na qual os(as) jovens estão expostos em suas vivências cotidianas influenciam diretamente seu comportamento e desenvolvimento dentro de sala de aula.

Outra pesquisa que indica como a temática da violência no contexto escolar tem ocupado a agenda da educação e das mais diferentes profissões que nesse espaço, é a pesquisa realizada por Edilberto Sastre (2010) denominada “Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980 – 2009”. Nesta, o autor revela que encontrou ao menos 240 coletivos de pesquisa que discutem sobre a temática da violência escolar espalhadas em todas as universidades, faculdades e cursos superiores no ano de 2009.

Segundo o autor “Foram encontrados 411 documentos e 549 autores com trabalhos (publicados ou não) de pelo menos 11 áreas de conhecimento, entre eles mais de 100 doutores” (SASTRE, 2010, p. 6). O autor ressalta que o que falta não são publicações sobre a temática e sim visibilidade para as mesmas, pois ao menos 95% destes mesmos trabalhos não foram publicados.

Este chama atenção para o que se entende por violência escolar. Uma vez que, segundo ele, o público (em geral) forma a sua opinião a partir de informações disponibilizadas pela mídia, abordagem sem aprofundamento teórico ou dados reais que transmitam com qualidade a realidade brasileira nas escolas.

Para ele, essa questão gera um desconhecimento profundo sobre a temática e, mesmo que haja de fato muito interesse e demanda sobre a mesma, falta ainda a disponibilidade para que a discussão acerca da temática se intensifique e amplie dentro de todos os espaços nos quais a mesma é pertinente (SASTRE, 2010, p. 7).

Ao sistematizar a produção acadêmica referente à temática exclusivamente dentro das universidades, o autor apresenta

O número total de autores de trabalhos encontrados sobre o tema foi de 265 para todas as regiões do país. Um número significativo em termos quantitativos, se olhado pelo critério apenas numérico. Mas o que é, de fato, importante é que, desse total, 50% dos autores (ou seja, 133) possuem doutorado (104) ou pós-doutorado (29) (SASTRE, 2010, p. 8).

Sastre (2010) revela que estas produções são de qualidade teórica e confiável, por terem características acadêmicas comprometidas com o conhecimento científico e por serem escritas por profissionais com alto grau de graduação.

Algo ainda mais interessante ressaltado na pesquisa de Sastre (2010, p. 9) é que, referente as áreas de conhecimento que mais produzem sobre o tema, apresentem que a educação tem 109 produções, seguido pela psicologia, com 90, e medicina, com 23, enquanto o serviço social apresentou, no ano de 2009, apenas uma publicação, como também fez a geografia, o direito e a história.

A área da saúde demonstra um interesse maior na produção sobre a temática, tendo produzido 12,4% em um universo de 265 produções. Neste contexto, as ciências sociais ocupam a porcentagem de 5,6%.

O autor ressalta ainda que, por mais que a área da educação e da psicologia apresentem mais produções sobre a temática, não necessariamente os departamentos apresentem linhas de pesquisa específicas à temática, apenas que a mesma vem em um processo de legitimação enquanto necessidade de estudo por estas áreas.

O autor, ao pensar sobre este universo de publicações, ressalta de forma interessante que

Porém, não se encontram evidências da existência de um diálogo entre essas disciplinas em torno de um tema que, de fato, demanda múltiplos olhares. Assim, o desenvolvimento do conhecimento nesta área enfrenta um dilema: de um lado, a necessidade de aprofundamento desde o ponto de vista das diversas disciplinas e, de outro, a necessidade da produção de conhecimento interdisciplinar sobre o tema (SASTRE, 2010, p. 10).

Este olhar é extremamente importante, uma vez que a educação demanda diversas áreas do conhecimento trabalhando em conjunto na busca pela garantia do direito ao acesso e ao ensino de qualidade e gratuito. Pensar que estas disciplinas

não se conversam é minimamente preocupante ao se colocar em perspectiva o trabalho que deveriam desenvolver um em consonância com o outro.

O autor ressalta ainda que não há qualquer especialização acadêmica sobre violência escolar especificamente em nenhuma universidade do Brasil, embora algumas universidades ofereçam disciplinas que tangenciem a discussão.

Segundo Sastre (2010, p. 18) há um observatório na universidade católica de Brasília chamado “observatório de violência nas escolas”, que é proveniente de uma parceria com a UNESCO, que conta com inúmeros parceiros e que tornou-se uma experiência interessante a quem analisa a temática.

Quanto a outros espaços de discussão sobre violência escolar, o autor traz que atualmente “No Brasil, existe todo um leque de instituições que se ocupa do tema da violência escolar, entre eles, a UNESCO, ONG’s, o Ministério de Educação, Secretarias Estaduais de Educação” (p. 20).

Quanto a análise referente a localização das produções dos anos de 1990 e 2000 (dos últimos 19 anos, até 2009) registra que os trabalhos relativos a violência/ *bullying*/ discriminação/preconceito escolar, registra que:

Dos 411 documentos encontrados sobre o tema, 207 são da Região Sudeste, 127 da Região Sul, 77 da Região Norte, 57 da Região Nordeste, 67 da Região Centro-Oeste e em 120 documentos não foi possível identificar sua origem geográfica, pois são análises gerais sobre o tema (SASTRE, 2010, p. 40).

Sendo que, ao separar os autores por região, das 127 publicações da região Sul, apenas 13 são provenientes do estado de Santa Catarina, estando dentro dos 10 estados que menos produzem sobre a temática (tirando estados como Acre, Amapá e Roraima, que não foram encontradas nenhuma produção). Dentre os que mais produzem, encontram-se São Paulo, seguido pelo Paraná e pelo Pará.

Quanto a análise temporal, o autor traz que

[...] é somente no final da década de 90 que grandes pesquisas sobre violência juvenil dão ao tema uma certa visibilidade. Trata-se da série de trabalhos realizados por Organismos Internacionais, como a UNICEF e a UNESCO, diagnosticando diversas manifestações juvenis, em alguns casos ligadas à violência em geral (nos primeiros trabalhos) e depois à violência nas escolas (SASTRE, 2010, p. 46).

Ao analisar as produções científicas sobre o tema por ano, o autor registra que as produções começaram a alcançar números relevantes a partir do ano de

2002, com cerca de 20 publicações, seguindo nessa lógica nos anos de 2003 e 2004. Em 2005 a temática teve um salto, alcançando o número de 160 produções, e em 2006 voltou para menos de 20. Em 2007 foram 60 e 2008 foram mais de 80 produções científicas, finalizando com 2009 com pouco mais de 20 trabalhos (SASTRE, 2010, p. 47).

O autor finaliza ressaltando, entre muitas questões, a necessidade de mais núcleos de pesquisa sobre o tema e também de investimentos maiores para desenvolvimento de pesquisas e estudos que acrescentes para a discussão da violência escolar de maneira qualitativa e relevante.

Dentre as produções indicadas pelo referido autor, como sendo estudos relevantes, realizados a partir de 2002, tem o realizado por Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua, denominado “Violências nas escolas”.

Trata-se de uma pesquisa que compõe o acervo da UNESCO e que teve por objetivo realizar um estudo sobre concepção ampliada de violência, “abrangendo a violência tanto como causadora do dano, como as mais diversas dimensões identificadas pelos integrantes do universo da pesquisa” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 20). Segundo as autoras, dessa forma é possível conseguir uma imagem ampliada da violência em todas as suas características e implicações.

Abramovay e Rua (2002, p. 21) salientam que o primeiro passo para enfrentar a questão da violência na escola está em compreender sua real dimensão. Para atingir este objetivo, a pesquisa foi aplicada em escolas do ensino fundamental e médio da rede municipal, estadual e particular em 14 grandes cidades do país, sendo Florianópolis uma delas².

As autoras buscam realizar um resgate de produções nacionais desenvolvidas sobre a temática em instituições públicas, associações de classe e, em menor número, em instituições privadas a partir dos anos 1980.

Nesta perspectiva, Abramovay e Rua fazem uso da pesquisa de Sposito (2001) para retomar as produções acerca da temática, resgatando o fato de que, nos anos 80, as pesquisas na área eram irrisórias pelas dificuldades de realização das mesmas e da pouca disponibilidade das escolas de fornecerem os dados necessários para tanto, e que, então, aos poucos, o poder público foi demonstrando

² Referente à amostra de pesquisa, a maioria dos(as) participantes são meninas (varia de 51% à 58%, dependendo de cada estado), com faixa etária de 11 a 17 anos. A maior parte dos(as) entrevistados(as) tem irmãos e são solteiros(as) e moram com suas respectivas famílias.

interesse no desenvolvimento de pesquisas sobre violência nas escolas, procurando retratar um quadro destas condições nas escolas.

A maior expressão da violência na escola, segundo o estudo, seria a destruição do patrimônio escolar, e que esta seria consequência das imposições da escola e das relações hierárquicas estabelecidas dentro deste ambiente.

Ao estudarem outras pesquisas, as autoras percebem contrapontos, como o fato de que estas depredações aconteciam tanto nas escolas mais rígidas como nas permissivas, mas que, com o aumento da polícia, o número de depredações diminuiu, mas sem conter as agressões físicas entre os(as) estudantes (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 81).

Dos anos 80 aos 90, não houve mudanças no que se refere às violências presentes no ambiente escolar, agravando-se com o surgimento do tráfico e do crime organizado nas localidades no entorno das escolas, trazendo sentimento de insegurança para dentro das mesmas. Percebe-se, então, que as questões de violência nas escolas não se esgotam apenas na questão da autoridade percebida dentro destes espaços, mas sim enquanto um reflexo das realidades vividas pelos seus educandos e educandas fora da escola (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 82).

As pesquisas e referência utilizadas comumente trazem o termo “crise na educação”, enquanto algo inerente a uma crise na sociedade, e que uma alimenta a outra, o que torna a superação do problema mais difícil, por apresentar-se extremamente complexo.

As autoras entendem a importância de se perceber que a escola produz as próprias violências, mesmo sem a interferência de terceiros, mas que as violências da sociedade funcionam muitas vezes como potencializadoras das violações encontradas no ambiente escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 85), entendendo o professor enquanto figura chave na superação destes problemas, com cuidados específicos aos projetos político-pedagógicos das escolas.

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que acontecem os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, este é um fenômeno preocupante tanto pelas sequelas que diretamente inflige aos atores partícipes e testemunhas como pelo que contribui para rupturas com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência (ABRAMOVAY, RUA, 2002, p. 89)

Segundo as autoras, fica explicitado o real papel da escola, que dentro de suas atribuições a violência não deve ter espaço, e sim a educação em seu papel complexo e ampliado.

O ambiente escolar apresenta-se enquanto formador de jovens na busca por um futuro promissor e comprometido com a ética e com o diálogo, o que consiste em uma antítese completa do que a violência tem fornecido e influenciado dentro das escolas atualmente.

Na busca por compreender os(as) jovens nas escolas pelo país e suas respectivas relações com a sociedade e a escola, as autoras realizaram grupos focais, onde foi aberto espaço para fala para os(as) alunos(as).

A maioria dos(as) estudantes em todos os estados entendem a educação enquanto possibilidade de melhorar de vida, de garantir segurança pessoal no futuro, entendendo esta também como a única chance de conseguir um emprego melhor (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 191).

Porém, “[...] a ideia de que maior escolaridade/qualificação assegura colocação no mercado de trabalho e melhores salários convive com a percepção empírica de que isso nem sempre acontece” (ABRAMOVAY; RUA, 2008, p. 196), o que muitas vezes gera desmotivação por parte dos estudantes para dar continuidade aos estudos.

Algo que não é deixado de lado pelos (as) alunos (as) é a perspectiva de ascensão social alcançada através dos estudos, pois assim alcançariam melhores salários, poder e prestígio social, principalmente quando se tem um curso superior, assim, tomam o vestibular enquanto meta principal.

Segundo as autoras, os alunos de escola pública questionam a qualidade da educação da qual tem acesso e se esta realmente os(as) qualifica ao vestibular, a fim de competir diretamente com os(as) estudantes provenientes de instituições particulares (ABRAMOVAY; RUA, 2008, p. 198).

Como resultado da pesquisa, indicam que nas escolas, os tipos de violências mais encontrados são: ameaças, brigas, violência sexual, uso de arma e outros tipos de violências contra a pessoa, entendidas como violência contra a pessoa, e roubo e furtos, assaltos, violência contra o patrimônio e praticantes e vítimas de violência.

Tomando como referência os(as) autores(as) acima citados(as), pode-se inferir que a temática está presente no contexto escolar e que há pesquisas na área da violência escolar. Este não é um tema novo na área da educação, e para os

diferentes profissionais que lá atuam e que as produções teóricas precisam ser ampliadas.

Assim, a partir dos dados acima citados e a discussão que envolve a temática da violência escolar, pode-se afirmar que esta é uma área de estudo vasta e de extrema importância na garantia de uma educação de qualidade fundamentada no que a constituição de 1988 e LDB (1996) preveem.

Para tanto, há necessidade de investimentos e aprofundamentos para melhor compreender todas as questões envolvidas pela temática, pois interesse para estudos e pesquisas sobre o tema existem, necessitando, assim, de interesse e fundos para a realização qualitativa destas pesquisas.

2.2.2. Violência na escola: Aproximações teóricas e elementos conceituais de análise

Compreendendo a violência na escola enquanto temática pouco discutida, porém extremamente fundamental à compreensão do espaço escolar enquanto local repleto de contradições, torna-se importante perceber de que forma esta violência apresenta-se nestes espaços, a fim de compreender sua gênese e desenvolvimento.

No livro “violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia”, Rocha (2010) apresenta as concepções e dimensões da violência e suas influências dentro e fora da escola, pensadas a partir da perspectiva da pedagogia.

A autora volta a afirmar o que Guerra (2001) já trazia ao entender a violência enquanto movimento socialmente determinado, onde

As violências, presentes sob diferentes formas nas sociedades ao longo da história, constituem-se um fenômeno socialmente construído e capaz de assumir sentidos diversos segundo o tempo e o espaço (ROCHA, 2010, p. 64).

A violência é parte integrante da sociedade desde sempre, presente em todos os setores da sociedade, pois “a violência não é antissocial, ela faz parte do social” (p. 70).

Partindo deste entendimento, a autora trabalha a questão dos pré-julgamentos e preconceitos, baseados em noções do senso comum, que não compreende a real razão da existência de uma sociedade permeada pela violência.

Usa o termo “expressões violentas” ao trazer à luz a discussão do entendimento da violência enquanto algo intrínseco e arcaico ao ser humano, enquanto parte de seus instintos e oriundo de uma parte primitiva, enquanto analisa a necessidade de compreender a violência, dentro do campo dos estudos, enquanto uma “expressão eminentemente social, pois envolve pessoas em sua totalidade e idiossincrasias, além de sociedades, culturas e seus mecanismos de controle e coerção, seus modos de organizar e distribuir bens materiais e culturais” (ROCHA, 2010, p. 77).

Rocha (2010), após a compreensão das violências enquanto plurais, faz uma análise da macro e micro violência a partir das perspectivas de John Keane³

Na discussão da macroviolência a autora traz os processos civilizatórios e a instalação da sociedade, onde o homem autointitulado civilizado implica sua realidade e um povo de cultura diferente, no objetivo de torna-lo, também, civilizado. Neste processo, a violência é parte integrante deste movimento de colonização.

Cita as duas grandes guerras mundiais e das outras tantas que ainda existem enquanto exemplos de macroviolência, pois, além de por em risco a vida dos que vivem nas localidades, implica em ameaça de vida constante aos sobreviventes e as próximas gerações, trazendo ainda as consequências ecológicas envolvendo o acontecimento de tais eventos (ROCHA, 2011, p. 19).

Finaliza trazendo o nacionalismo enquanto “violência que se traveste de bons sentimentos frente ao pertencimento a um lugar, a uma identidade e, para tanto, encontra eco e justificativa no sentimento de superioridade” (p.81) indica como um bom exemplo de macroviolência.

Ao trabalhar a microviolência, a autora traz que é a violência que apresenta-se no cotidiano social, trazendo o exemplo dos homicídios cometidos entre os negros norte americanos, relacionando com a realidade brasileira.

A microviolência encontra muitas contribuições em diversos fatores sociais, mas sem dúvidas os baixos preços das armas, o acesso fácil aos instrumentos de violência, associados à circulação das violências pelos

³ John Keane é professor de Política na Universidade de Sydney, na Austrália e no Wissenschaftszentrum, em Berlin. É considerado um dos maiores teóricos dos sistemas políticos.

meios de comunicação, que muitas vezes a convertem em meio de passatempo, são também aspectos relevantes dessa dimensão das violências (ROCHA, 2011, p. 82).

Esta definição de microviolência permite compreender sua real implicação e realização na sociedade, e de que forma esta se materializa para compreendê-la, também, enquanto parte de uma realidade que necessita ser compreendida enquanto totalidade.

A autora entende que, se tratando de ambiente escolar, a microviolência aparece de maneira mais latente. É necessária a compreensão da escola enquanto local de contradição, que a microviolência ocorre ali com frequência.

No que tange a discussão referente à “criação de uma pessoa violenta”, a autora chama atenção que atualmente, há precocidade no envolvimento de fatores ligados a contextos violentos, e que hoje apresenta-se enquanto realidade do que é ser criança e do tipo de infância que lhes é proporcionada.

Neste sentido, entende-se que a violência não é algo instintivo e nem inerente ao ser humano, como dito anteriormente, mas algo constituído e reafirmado constantemente na dinâmica social.

A autora apresenta ainda o conceito de outro tipo de violência - que tem vinculação direta ao contexto escolar - ou seja, a violência simbólica. Fundamentada no pensamento de Pierre Bourdieu⁴ a autora traduz enquanto

[...] forma de coação apoiada no reconhecimento de uma imposição determinada, seja ela econômica, social ou simbólica. As violências simbólicas se fundam na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no campo social seguindo critérios e padrões do discurso dominante (ROCHA, 2010, p. 86).

Estas características aplicam-se claramente ao ambiente escolar, pois é uma violência cuja aplicabilidade encontra-se inserida nas instituições por conta do efeito autoridade, onde naturaliza as relações dominantes. A escola é espaço de regras e disciplinamentos, local de tratamento desigual para meninos e meninas de diferentes origens sociais e saberes que constantemente reproduzem os saberes da classe dominante, que na maioria das vezes de maneira inconsciente (ROCHA, 2011, p. 87).

⁴ Pierre Félix Bourdieu foi um sociólogo francês. Foi professor na École de Sociologie du Collège de France. Desenvolveu inúmeros trabalhos discutindo a questão da dominação de um indivíduo sobre o outro.

A relação hierárquica encontrada no espaço escolar, no movimento de reconhecimento por parte do aluno(a) de quem são seus superiores, a compreensão de seu papel enquanto subjugado(a) a vontade dos adultos modelos são exemplos deste efeito autoridade que naturaliza as relações dessa dominância.

A autora finaliza definindo a violência na escola enquanto

[...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam, modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, entre tantas outras formas impetradas pela escola (ROCHA, 2010, p. 93).

A partir das perspectivas apresentadas pela autora enquanto violência presente pela escola, aqui ressalta-se que regras fazem parte da educação e que não necessariamente apresentam-se como violência ou preconceito, mas compreende-se a necessidade de perceber que estas relações existem no ambiente escolar e que toda a equipe envolvida no processo educacional deve manter-se em compromisso com a educação, e não com a opressão.

Tomando como referência o apresentado pela autora, como também pelos demais autores referenciados anteriormente, pode-se então afirmar que a violência escolar não deve ser resumida apenas enquanto algo comportamental, deve ser levado em conta as suas muitas formas peculiares de ocorrer, além dos contextos sociais, econômicos e institucionais.

Não existe conceito absoluto de violência, pois esta é parte de uma realidade embebida na questão social, e as implicações de tal movimento à realidade escolar é real. A realidade vivida pelos(as) jovens em seu cotidiano expressam-se diariamente em seu convívio escolar, então, compreender a totalidade dos indivíduos em seu cotidiano é entender suas atitudes dentro do ambiente escolar, na busca pela garantia de seus direitos.

Para Sastre (2010, p. 51) “Bullying, preconceito e discriminação” são expressões nas quais os autores pensam violência na escola, pois entendem que é

[...] uma expressão das múltiplas violências que são vividas e processadas na sociedade como um todo e em particular da violência juvenil: violência e sociedade, violência e juventude, violência e escola, violência institucional, violência simbólica, violência vertical (professor aluno), violência horizontal (entre pares), violência física, violência verbal, violência dura, etc. (SASTRE, 2010, p. 51).

A partir do que Sastre (2010) nos traz dentro destas perspectivas, fica clara a intersecção das violências cotidianas da juventude enquanto um todo, principalmente aquelas em localidade vulnerável (mas não limitando-se apenas a esta), com o que encontra-se nas escolas atualmente.

A escola é a extensão da vida das crianças e adolescentes, o que faz com que seus cotidianos, suas realidades, suas vivências tenham impacto direto na escola e em seu desenvolvimento enquanto educando(a).

Sastre (2010) levanta, então, um questionamento importante e fundamental: poderia, então, existir uma escola sem violência? A resposta encontrada a partir dos(as) autores(as) utilizados para a análise é de que a violência é, de fato, inerente a sociedade como conhecemos e, portanto, inevitável a sua existência.

Ou seja, “Uma análise das diversas leituras existentes na literatura encontrada permite perceber que existe violência onde quer que emerja um excesso ou uma carência ao interior de uma determinada relação” (SASTRE, 2010, p. 52). Entretanto, por mais que “[...] ela não pode ser evitada, mas negociada, incorporada na dinâmica social da escola positivamente. Assim, existem formas construtivas e destrutivas de violência” (SASTRE, 2010, p. 51).

Entretanto, tomando como referência os autores por ele referenciados - Frente (2003), Abramovay (2009), Chauí (2000), Zachi (2008)) - a violência é “uma particularidade do viver social”, um “fenômeno construído socialmente e, portanto, passível de ser evitado” (SASTRE, 2010, p. 52).

Assim, reflexões sobre a essência da violência e sua dita invencibilidade trazem questões relevantes ao enfrentamento das violências nas escolas, uma vez que todo o processo da existência das mesmas no ambiente escolar advém prioritariamente do que é vivenciado fora da escola.

Segundo Sastre (2010, p. 52), os(as) autores(as) por ele analisados entendem a violência e suas consequências enquanto algo negativo, buscando sempre pensar em estratégias de enfrentamento e superação das mesmas, mas que, segundo o autor, geram ainda mais violências.

Relações envolvendo a escola, o estado, a educação, políticas, família, professor, estudante, normas, autoridade, modelo pedagógico, heterogeneidade, homogeneidade, ordem, caos, conservadorismo, liberalismo, etc. todas são

descritas enquanto conflituosas entre si e que resultam em violências escolares diversas.

Assim, Sastre (2010, p. 54) traz que a escola perdeu sua essência, pois agora tem inúmeras funções que não apenas a de educar, como por exemplo a de instauração de políticas de saúde (alimentação e higiene), o processo de garantia de direitos e encaminhamentos ao sistema de garantia de direitos, etc. da mesma forma em que existe uma antiga crítica da falta de participação do Estado e da sociedade dentro das escolas.

Assim, a relação marcada pela carência esgota muitas das possibilidades de os atores escolares funcionarem em condições minimamente humanas. Emerge um círculo vicioso no qual excessos e carências se somam negativamente, gerando uma espiral que engendra diversas formas de violências ou ao menos as facilita. Muitas manifestações dos estudantes e professores são de fato contra essa violência de caráter institucional, essa violência estrutural que se torna uma força absolutamente presente no cotidiano das escolas: o convívio com o excesso de demandas e com as carências (SASTRE, 2010, p. 55).

Portanto, as violências na escola são, para além de reflexos das realidades vividas pelos educandos e educandas fora da escola, também parte de um complexo círculo vicioso na qual as escolas, o estado, as famílias, entre tantos outros autores fazem parte e que, mesmo sem perceber, realizam um movimento negativo ao desenvolvimento de um processo educacional que se propõe a educação em sua essência.

Segundo Abramovay (2008, p.1) a escola tem um papel fundamental na compreensão de muitas questões, pois “é uma via capaz de conduzir a um desenvolvimento humano mais harmonioso, combater formas de pobreza, exclusão social, intolerâncias e opressões”.

Assim, é possível compreender a potencialidade da escola em contribuir na desestruturação de problemas complexos e que, na parceria com o Estado, respostas mais completas poderiam ser pensada e estruturadas a partir do que a escola, em seus processo históricos, vem percebendo enquanto violência.

A escola perde-se neste processo, pois, ainda segundo a autora, esta não cumpre com seu papel fundamental de fornecer educação gratuita (enquanto responsabilidade estatal) de qualidade a jovens, sendo espaço que, além de muitas questões,

[...] exclui os seus alunos, não respeita as diferenças, é elitista, baseada em um modelo de escola que durante muitos anos atendeu a elite brasileira. Além de ser excludente ela, muitas vezes, não respeita a criança e o jovem, expulsando-os direta ou indiretamente do seu espaço (ABRAMOVAY, 2008, p. 2).

Para explicar o porquê das violências presentes neste espaço, a autora traz que ocorreu através da massificação da educação ocorrida nos anos 60, onde a escola passou a receber uma população que antes se encontrava afastada da educação, e que encontra reflexos nas escolas atualmente.

A massificação do acesso à educação está vinculada à ideia de exclusão escolar, que afirma uma igualdade de acesso e uma desigualdade de desempenhos. Na atualidade, a escola integra mais, porém, também exclui numa proporção maior (ABRAMOVAY, 2008, p. 2)

Assim, não basta o(a) aluno(a) estar matriculado para estar verdadeiramente aprendendo algo, é necessário que este(a) seja verdadeiramente integrado, bem como registrado na LDB (1996) ao tratar diretamente com o processo de inclusão de educandos e educandas no processo educacional.

A referida lei regula que a necessidade de

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (LDB, 1996).

Todas estas questões relacionadas a um processo educacional que não encontra-se preparado para receber a todos os(as) alunos(as) vinculam-se a processos de violência e violação de direito. A escola acaba por ser espaço de “produção e reprodução de violências em suas mais variadas formas”, pois seu espaço, estrutura, pessoal, acaba por impedir que a escola cumpra com seu papel fundante e primordial, o de formar, de maneira positiva, jovens e crianças (ABRAMOVAY, 2008, p. 3).

Outro aspecto levantado pela autora é o descontentamento atual dos(as) jovens para com a escola, onde a discussão das regras e sua imposição para com os alunos toma espaço.

Segundo Abramovay (2008) as regras, de forma geral, devem ser realizadas de forma democrática, onde todos tenham voz para realização de mudanças e

espaço de escuta a suas indagações e dúvidas, algo que não ocorre nas escolas, o que, por consequência, faz com que “os jovens não se sentem sujeitos do que acontece na escola, mesmo que os assuntos tenham diretamente relação com eles” (ABRAMOVAY, 2008, p. 4).

A autora traz a importância de que seja permitida a expressão da juventude na escola, uma vez que o espaço escolar entende o(a) jovem enquanto indivíduo sem identidade própria, “não consideram sua diversidade [...] A cultura escolar não tem mostrado receptividade às linguagens e as várias formas de expressão juvenil” (ABRAMOVAY, 2008, p. 4).

Assim, as relações presentes na escola são de poder do adulto responsável frente ao jovem, sem possibilidade de diálogo, onde adultos tomam, muitas vezes, o conservadorismo enquanto base em suas tomadas de decisões.

Quando as relações sociais são rigidamente hierarquizadas, a violência é um recurso sistemático para a superação dos problemas. Assim, ao invés de funcionarem os mecanismos institucionais, o que se encontra é uma situação de conflito permeando os espaços escolares (ABRAMOVAY, 2008, p. 5).

Apresenta que, enquanto não houver diálogo, democracia e entendimento nas relações de poder presentes no ambiente escolar, a violência continuará a apresentar-se enquanto consequência à ordens, regras e imposições.

Importante ressaltar ainda que não são as regras em si que a autora problematiza em sua discussão, pois entende que as mesmas são necessárias a um ambiente de convivência tal qual é a escola, ela apenas problematiza os métodos de sua aplicação e seu real cumprimento, uma vez que traz que mesmo que as escolas proibam, por exemplo, celulares, os alunos continuam a trazer e a fazer uso durante as aulas, o que gera algo que a autora chama de regras de “faz de conta”.

Assim, a partir do que foi discutido enquanto violência no espaço escolar, suas implicações e múltiplas facetas, é possível perceber a importância de se pensar uma atuação profissional dentro da escola de maneira qualificada, com profissionais que compreendam a escola enquanto espaço de contradição e que entendam a importância de uma educação democrática no processo.

SEÇÃO II

3. O SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL E A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA: A EXPERIÊNCIA NO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA SÃO JOSÉ

A discussão acerca do papel do(a) assistente social na educação não é recente, é ampla e tem feito parte da agenda da profissão mais incisivamente nas duas últimas décadas. O debate se concentra na importância da presença do profissional no espaço educacional e principalmente o papel assumido no contexto escolar.

Amaro (2017) faz uma breve retomada história acerca da presença de assistentes sociais em instituições educacionais. Indica que “com a reconceituação e seus desdobramentos críticos na identidade e ação dos assistentes sociais em geral, a intervenção no contexto educacional ganhou novos contornos, sobretudo a partir da década de 1980” (p. 12). Para a autora, profissão percebe a escola como aparelho ideológico que serve à “reprodução social mediante a educação massificadora”, onde o(a) assistente social deve questionar sempre a política educacional e problematizá-la (p. 13).

Indica que “O diálogo, o debate e a participação da família na escola, em razão dos ideais democráticos assumidos pelo Serviço Social reconceituado, tornaram-se referendos indispensáveis ao trabalho social” (p. 13), superando a antiga forma de atuação nas escolas (da década de 1940 a 1960) que seguia a lógica desenvolvimentista voltada à preparação social dos(as) alunos(as) no objetivo de torna-los cidadãos úteis e produtivos ao capital.

Identifica-se que no atual século a presença de assistentes sociais nas escolas tem se intensificado com o passar dos anos, tanto nas esferas públicas como nas privadas, principalmente compondo as equipes de apoio pedagógico (normalmente com orientadores, supervisores educacionais, às vezes também com psicólogos), atuando na perspectiva de garantir o direito à educação (p. 16).

No sentido de objetivar o referido contexto de atuação profissional, tomou-se como referência o Centro Educacional Marista São José, que consiste em uma escola de caráter filantrópico, situada dentro da comunidade Loteamento Jardim Zanelato, inserida no bairro da Serraria, no município de São José (SC).

Esta foi campo de uma rica experiência de estágio no Centro Educacional Marista São José no segundo semestre de 2017 e no primeiro e segundo semestres de 2018, tempo necessário ao cumprimento do estágio curricular obrigatório referente ao curso de serviço social da UFSC.

Durante a experiência de estágio, diversas expressões da questão social foram percebidas e identificadas pela equipe de serviço social da unidade. A partir destes questionamentos que se compreendeu a necessidade de estudar mais a fundo as causas e/ou reflexos da questão social presentes no espaço escolar.

Nessa direção, quando desafiada à elaborar o Projeto de Intervenção, tomou-se como referência o próprio cotidiano do serviço social, onde as inúmeras queixas de tristeza, apatia, choro, desânimo, depressão, automutilação, faltas, etc. eram atendimentos frequentes ao serviço social.

No decorrer das intervenções, muitas destas questões por deixavam implícitas violências vividas no cotidiano destes(as) educandos(as) e que muitas vezes são dadas como parte do cotidiano, tornando-as invisíveis as vítimas.

Esses elementos foram os motivadores para a elaboração do Projeto de Intervenção (que será abordado na presente seção), bem como a pesquisa desenvolvida junto aos participantes do projeto de intervenção (também presente nessa seção), que buscou analisar as violências implícitas dentro e fora do ambiente escolar, e qual é a percepção que tem sobre estas questões e como estas influenciam em sua vivência no espaço escolar.

Para tanto, a seção aborda inicialmente a discussão do serviço social na educação e os elementos norteadores à ação profissional, passando a discutir em seguida o serviço social no CEMSJ, contextualizando o Projeto de Intervenção e o Projeto de Pesquisa, finalizando com a análise de dados e os resultados obtidos a partir da pesquisa.

3.1. O serviço social na área da educação: elementos norteadores da ação

Para a elaboração da presente temática, tomou-se como referência Eliana Bolorino, em seu livro “Educação e Serviço Social: Elo para a construção da cidadania” de 2012, onde desenvolve a caracterização da atuação do serviço social na área da educação, abordando de maneira ampla e crítica, inserida na sociedade

capitalista permeada pela questão social, mas compreendendo também que o processo educacional tem enormes potencialidades.

Outra autora em que foi utilizada como referência é Sarita Amaro e seu livro “Serviço Social em Escolas: Fundamentos, Processos e Desafios”(2017), onde a autora fundamenta e problematiza a presença dos(as) profissionais da área do serviço social nas escolas e a importância de uma atuação que vá além do processo educacional, mas que compreenda a realidade na qual o(a) educando(a) está inserido(a).

E, também (como não poderia deixar de ser) os referências construídos pela categoria profissional que tem sido denominada de subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação, desenvolvido pelo Conselho Federal de Serviço Social no ano de 2011. Este, tem por objetivo auxiliar os(a) profissionais que atuam na área da educação a compreender a mesma em sua complexidade contraditória e encontrou espaço nesta pesquisa por ser material de análise crítica da realidade vivenciada nas escolas.

A partir do que a discussão sobre a atuação do serviço social na área da educação, Bolorino (2012), ao trabalhar as contribuições de Gramsci para pensar a temática da escola e da educação, em seu sentido mais amplo, referencia de um lado as mesmas como instâncias voltadas a manutenção e legitimação a hegemonia de uma classe sobre a outra (BOLORINO, 2012, p. 76).

Porém, se de um lado a escola e o sistema de ensino podem servir à reprodução e fortalecimento da classe hegemônica, de outro, Gramsci também vê na escola um grande potencial de “elevação do nível cultural das massas” (BOLORINO, 2012, p. 77).

É a partir da perspectiva que se tem de educação e do papel da escola que o documento denominado “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação”⁵ pauta essa discussão. Assim, a educação é tomada como forma de reprodução social e de massificação da mão de obra.

⁵ O referido documento consiste em uma construção coletiva desenvolvido sob a coordenação do Conselho Federal de Serviço Social –CFESS com o objetivo de qualificar a atuação profissional de assistentes sociais nessa área. Elaborado no ano de 2011, tem por finalidade apresentar os subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. O documento aborda as ações e espaços no qual o(a) assistente social deve atuar e embasar sua ação, demonstrando que, inserido da sua relativa autonomia, estão as noções estratégicas que todo(a) profissional deve tomar ao embasar sua atuação na perspectiva de garantir melhores acessos e uma ação cada vez mais qualificada (CFESS, 2011).

Nesse sentido, a política educacional é a forma em que o Estado encontra de controlar diretamente o espaço educacional, sendo uma ferramenta de intervenção do mesmo, na qual “o capital procura assegurar as condições necessárias à sua produção” (CFESS, 2011, p. 19).

Esta forma de atuação está explicitada no modelo hierárquico e normatizador presente no modelo educacional, que está entrelaçado às finalidades da educação brasileira, que são essencialmente excludentes em sua gênese (CFESS, 2011, p. 22).

Porém, o referido documento também chama atenção que, para além do mero processo de reprodução, a educação é também campo de lutas políticas da classe trabalhadora, ao longo da história vem pautando a necessidade de uma educação inclusiva, cidadã e emancipatória, ofertado ao conjunto da população brasileira.

Dessa forma, chama atenção dos profissionais, não adentrarem ao campo sócio ocupacional, devem ter consciência do propósito do espaço escolar na sociedade capitalista e das consequências à sociedade e de que forma esta impacta diretamente o projeto societário assumido em seu projeto ético político.

Neste sentido, segundo o referido documento de subsídios (CFESS, 2011) educação precisa ser tomado como

[...] um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção (CFESS, 2011, p. 16).

Assim, o documento ressalta que o trabalho do(a) assistente social na política de educação volta-se ao enfrentamento da questão social, que “[...] envolve a luta pela construção, materialização, consolidação dos direitos sociais, como uma mediação para a construção de uma outra sociabilidade” (CFESS, 2011, p. 27), onde as políticas sociais são meio para chegar a um fim.

Essa atuação está perfeitamente coadunada com o aparato legal da profissão, onde

[...] tanto a Lei de Regulamentação da Profissão como o Código de Ética são instrumentos legais que assumem, para além do papel jurídico, uma

dimensão política que orienta a defesa da profissão, a qualidade dos serviços prestados à população usuária e a aliança com a classe trabalhadora na construção de uma outra sociedade (CFESS, 2011, p. 29).

Portanto o(a) profissional tem embasamento necessário a sua atuação, uma vez que tanto a lei de regulamentação da profissão quanto o código de ética são pensados de acordo com o projeto societário que a profissão defende.

Dessa forma, o desafio profissional frente a atuação na política de educação, está na garantia de permanência na educação escolarizada, entendendo que a desigualdade social tem um papel importante na desistência de educandos e educandas e que, por muitas vezes, a própria política educacional provoca e instiga a evasão (CFESS, 2011, p. 43).

A qualidade da educação a ser assegurada, em consonância com o projeto ético-político profissional do serviço social, não se alcança como resultado da ação de um/a único/a profissional. Ela tampouco pode ser alcançada a partir de ações intencionalizadas nos estabelecimentos educacionais, muito embora elas tenham uma importante mediação para a sua efetiva vinculação aos processos concretos de vida e de formação humana dos sujeitos singulares (CFESS, 2011, p. 46).

Neste sentido, segundo Bolorino (2012, p. 86), com a universalização da educação, a escola passa a receber alunos e alunas de todas as localidades, das mais variadas realidades, ampliando a presença de grupos sociais diversificados e de alunos(as) com dificuldades especiais específicas que são absorvidos em classes comuns, de acordo com o que a legislação em vigor.

Neste universo, a ação interdisciplinar na escola encontra significativa importância, tornando-se uma necessidade/exigência, envolvendo diversas outras áreas da atuação profissional, tendo em vista o desenvolvimento um processo educacional de qualidade e igualitário;

Para a referida autora, estas novas demandas presentes na escola ultrapassam a prática pedagógica, forçando a equipe escolar a buscar novas áreas do conhecimento que possam trazer respostas às questões que se apresentam emergentes nos ambientes escolares, para que, em um trabalho conjunto, possam contribuir à formulação de um conteúdo interdisciplinar dessas demandas.

Ou seja,

Na interseção entre a educação, considerando os princípios e diretrizes que fundamentam as legislações atuais, e as expressões da questão social,

marcadas pela gritante desigualdade social presente na sociedade brasileira, que atravessam as instituições educacionais, vislumbra-se um espaço sócio-ocupacional para o serviço social. Esse profissional, que compõe a equipe de educadores, poderá contribuir significativamente para dirimir obstáculos que dificultam a educação inclusiva, no sentido mais amplo que este termo pode encerrar, ou seja, a inclusão social (BOLORINO, 2012. P. 86).

Nesta perspectiva, a autora ressalta a importância da inserção do profissional em serviço social em escolas contribuindo com a equipe educacional, de forma a colaborar em conjunto com o restante dos saberes já presentes na escola no objetivo de melhor pensar soluções para as demandas emergentes. Nesse sentido dar-se-à “ênfase à interdisciplinaridade para a compreensão do universo cultural e social dos alunos e de suas famílias, aspecto que interfere significativamente no sucesso escolar” (BOLORINO, 2012. P. 86).

Ao sistematizar sobre a importância e o papel do trabalho profissional do assistente social na educação, Amaro (2017) referencia como grandes desafios aos profissionais: Primeiramente: tomar a escola como lócus de trabalho profissional, uma vez que a profissão deve “compreender-se e aceitar-se fora da atuação restrita ao âmbito das políticas de seguridade social”, o que acaba por implicar em renovação para a atuação em tal área.

Segundo: conhecer profundamente a política educacional, realizando análise contextual e institucional da educação em nível macro (bases legais – LDB, CF/88, etc.) e em nível micro (relacionado à unidade educacional em questão, surgimento, atividades, contexto, etc.).

Terceiro: compreender a dialética das relações e ações que ocorrem em ambientes escolares, ou seja, as relações existentes dentro do espaço da escola, principalmente a relação aluno e professor. Como quarto: compreender a categoria tempo no cotidiano da escola, uma vez que é a escola que regula o que será feito ou não dentro de suas instalações no período no qual o(a) educando(a) encontrar-se inserido na mesma. E, finalmente, como quinto: construir o plano de trabalho profissional na escola, de forma a qualificar e potencializar a atuação profissional.

Assim, a referida autora enfatiza o ponto central na qual a atuação profissional do(a) assistente social tem seu embasamento na área da educação, com preceitos tal qual o respeito pelas diferenças, buscando acreditar nos indivíduos e em suas potencialidades independente de sua origem, compreendendo a importância da participação da família no processo da busca por compreender de

que forma a realidade do(a) educando(a) influencia sua perspectiva da educação e se o mesmo tem condições físicas, mentais e materiais de frequentar a escola e usufruir dela plenamente sem prejuízos.

Enquanto experiência de estágio no centro educacional Marista São José, foi possível perceber diversos desafios e potencialidades da atuação profissional de assistentes sociais na área da educação, vivências estas repletas de percepções que reforçam a importância da presença de profissionais da área no ambiente escolar enquanto meio para garantia de direitos e, por meio deste, de um processo educacional que compreenda todas as particularidades dos educandos e educandas no que tange suas realidades, famílias, etc.

3.2. Serviço Social no Centro Educacional Marista São José: Contextos do Estágio e da Pesquisa

O Centro Educacional Marista São José é uma escola de caráter filantrópico, situada dentro da comunidade Loteamento Jardim Zanelato, inserida no bairro da Serraria, no município de São José (SC).

O centro educacional foi aberto no ano de 1996 e conta com mais de mil alunos(as) desta e de outras comunidades no entorno, como Araucária, José Nitro, Contestado, etc.

A comunidade do Zanelato foi escolhida pelos irmãos maristas no ano de 1995 por abranger todas as três exigências para a implementação de uma instituição de ensino, quais sejam: ser em um território vulnerável, possibilidade de estabelecer parceria com o poder público e haver um prédio pronto para funcionamento imediato da Unidade (CEMSJ, 2017, p. 20).

O Centro Educacional Marista São José oferta os anos fundamentais, os quais são divididos entre Fundamental I (FI, do primeiro ano ao quinto) e Fundamental II (FII, do sexto ano ao nono), dispersos pelos turnos Matutino e Vespertino, ofertando também os três anos de Ensino Médio (EM) no período noturno.

O ingresso na instituição pressupõe análise de cadastro sócio econômico: com critérios como renda, moradia próxima ao colégio e atendimentos a grupos familiares na unidade – irmãos, primos, tios - matriculados na escola contam para a entrada do(a) aluno(a) à instituição) onde, caso o(a) educando(a) for aceito(a), recebe uma bolsa integral que possibilita seus estudos na instituição até completar o

Ensino Médio. Assim, todos(as) os(as) alunos(as) estudantes do Centro Educacional Marista de São José recebem bolsas de 100% de desconto.

A escola toma como referência central para a construção de sua proposta institucional que os indivíduos atendidos pela escola, se tratando tanto do(a) educando(a) quanto de sua família, fazem parte de um território específicos e que demandam atenção específica.

A escola é tomada como local de representação, de vivências permeadas pela reprodução de histórias da comunidade em que está inserida que, muitas vezes, são cercadas de violências e violações de direito.

Dessa forma, a unidade Marisa de São José se propõe a transformar este ciclo de violências em novas realidades e vivências, onde busca mostrar a seus educandos e educandas novas possibilidades de mundo, que extrapolam as barreiras da comunidade.

Para tanto, situa como um de seus objetivos institucionais, segundo o projeto político pedagógico da unidade “analisar profundamente de que forma tem impactado a vida destas crianças e adolescentes de forma a realmente viabilizar novas propostas de vivências” (CEMSJ, 2017).

Pelas características das comunidades que a escola atende, muitos destes educandos(as) estão inseridos em um contexto de violação de direitos que, por consequência, demandam atenções específicas da escola e de modo especial do Serviço Social para que, em articulação com a rede socioassistencial, seja possível que este(a) educando(a) tenha possibilidade de desenvolver-se e acompanhar as expectativas escolares.

Neste sentido, o(a) usuário(a) de atendimento do serviço social são os educandos e suas famílias. Referente aos educandos, são alunos do 1º ano do ensino fundamental, que devem ter até 6 anos de idade, até o 3º ano do Ensino Médio, sendo a idade destes adolescentes 15 anos, no 1º anos do ensino médio e 17 anos no 3º ano do ensino médio.

Entretanto, referente às idades, há educandos que são maiores de idade cursando desde o FII até o Ensino Médio, ou seja, há muita diversificação de idade em todos os anos escolares que a instituição oferece. São usuários de todos os sexos e oriundos de situações econômicas diversas.

O Colégio Marista e Municipal São José atende atualmente em média 600 famílias⁶ (número este correspondente à quantidade de educandos). Destas, 111 são acompanhadas pelo Serviço Social da Unidade, por encontrarem-se em situação de violação de direitos.

[...] Dessa forma se realiza o atendimento personalizado e multiprofissional das famílias de educandos em parceria com a rede sócio assistencial por meio de atendimentos individuais, encaminhamentos e acompanhamento sistemático, visando o fortalecimento das relações sociais e familiares, a melhoria na qualidade de vida e a superação da situação de vulnerabilidade social entre outros (CMMSJ, 2017, p. 38).

Ainda pensando nas demandas familiares atendidas pela organização institucional, explicita-se que:

Sendo uma das expressões da questão social a vulnerabilidade econômica, influenciada pelo desemprego e a baixa escolaridade, a representação social da comunidade do Jardim Zanellato compreende as famílias atendidas no Colégio Marista e Municipal São José [...] (CMMSJ, 2017, p. 38).

A violação de direitos, dos mais diversos tipos, são expressões da questão social, matéria prima do/a assistente social. Nessa perspectiva, cabe ao/à assistente social “identificar e analisar no exercício das atividades técnico - operativas as expressões da questão social, viabilizando a elaboração, formulação, execução e avaliação de diagnósticos e planejamento” (CMMSJ, 2017, p. 182).

A partir das demandas que chegam ao Serviço Social da unidade, são realizados os mais diversos tipos de encaminhamentos. Há muita procura por parte dos estudantes para a entrada no mercado de trabalho, sendo assim, a instituição tem contato com o Jovem Aprendiz para que, assim que for disponibilizada uma turma, possa se encaminhar os educandos, além das demandas referentes à terapia

⁶ É importante ressaltar qual a definição de família para a instituição: “O conceito de família é entendido como um grupo de pessoas com laços consanguíneos ou não que se empenham umas com as outras, convivendo em um mesmo lugar durante certo período de tempo, de modo contínuo, estável e não-casual. Ou seja, uma visão ampliada e atual de família onde as relações de convívio podem se dar de forma duradoura ou não, constituídas por casais de diferentes orientações sexuais, com filhos consanguíneos ou não, de forma monoparental ou nuclear, seja a família ampliada ou recomposta e ainda outras infinitudes de arranjos” (CMMSJ, 2017, p. 38). Esta definição está de acordo com a Política Nacional de Assistência.

e toda a sua problematização referente aos órgãos que deveriam oferecer serviços à comunidade.

Outra forma de encaminhamento realizada é referente às inscrições de novos alunos e prazos para a realização destas inscrições, para que pais e responsáveis se organizem para vir até a instituição na data correspondente ao início do processo.

Outro encaminhamento sistemático do serviço social está em atuar diretamente com a rede sócioassistencial, uma das principais articulações realizadas é com CRAS e CREAS caso note-se a necessidade de um acompanhamento mais focalizado em determinada situação ou em caso de violação de direitos, entre outros.

Ao que diz respeito às atribuições específicas do profissional dentro da instituição, tem-se que:

O Assistente Social atua de forma integrada aos demais serviços, coordenando o processo de planejamento e implementação da proposta socioeducativa no que se refere à área de Assistência Social, comprometido com as orientações institucionais e a garantia de direitos sociais. Fundamentado em princípios teóricos, éticos e políticos, o assistente social, tem por finalidade a apreensão crítica da realidade em uma perspectiva de totalidade assegurando assim, a competência técnica e ético-política no exercício do trabalho na perspectiva de viabilizar o acesso a direitos sociais e políticas públicas, atuando diretamente com as expressões da questão social (CMMSJ, 2017, p. 181).

Usando enquanto base a Lei de Regulamentação da Profissão 8.662, do dia 07 de Junho de 1993, em seus Art. 4º, onde dispõe a atuação profissional e Art. 5º, onde constam as atribuições privativas do Assistente Social, entende-se que a atuação das profissionais no Colégio Marista segue os preceitos ditos em lei, buscando sempre o aperfeiçoamento e aprimoramento dos serviços prestados.

Por ser uma instituição onde os alunos ingressam por meio de bolsas de estudo, a presença das assistentes sociais é requisitada para realização de cadastro sócio econômico e análise dos candidatos a partir dos pré-requisitos (renda, moradia próxima a escola, familiares que estudem na escola, etc.), manifestando-se a cerca dos educandos e educandas habilitados para ingressarem na escola.

O Serviço Social ainda é responsável por preenchimentos como o do sistema APOIA⁷, registrando educandos com mais de 15 faltas por trimestre. Ainda nesta perspectiva, cabe à equipe entender a situação social de determinado aluno antes de enviar APOIA ao Conselho Tutelar ou não.

Para além das ações acima referenciadas (a título de exemplo), a presença dos profissionais do serviço social na instituição se mostra cada vez mais importante na medida em que as expressões da questão social tomam novas formas e transformam-se em barreiras para a educação dos(as) jovens que ingressam na instituição.

Dessa forma, o CEMSJ (enquanto campo de estágio) mostrou-se espaço de rica aprendizagem, local da realização das mediações entre teoria e prática, onde as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa⁸ encontram sua real concretização de forma a compreender seu potencial frente ao atendimento direto à questão social tal qual é apresentado no cotidiano escolar.

Neste sentido, a experiência de estágio realizadas no Centro Educacional Marista São José ocorreu no segundo semestre de 2017 e no primeiro e segundo semestres de 2018, foi de significativo aprendizado do exercício profissional.

⁷ O APOIA TRABALHA EM REDE PARA COMBATER A EVASÃO ESCOLAR - Para combater a evasão escolar, em 2001, o Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), criou o Programa APOIA, que mobiliza as escolas, os conselhos tutelares, o MPSC e toda a sociedade para trazer os alunos de volta para a sala de aula (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2001).

⁸ Enquanto dimensão teórico-metodológica se apresenta na necessidade de estudar e compreender a questão social em sua totalidade, assim como todas as relações e processos históricos nela implícitas, no objetivo de melhor intervir frente à mesma. Sem esta dimensão, não há meios de se pensar uma atuação profissional qualificada e responsável frente ao que nos traz o código de ética e a lei de regulamentação da profissão, que é comprometida à luta contra as desigualdades e a pensar uma sociedade diferente. Hoje, esta dimensão se concretiza através dos estudos que são realizados a partir das demandas apresentadas no cotidiano, a fim de melhor compreender de que forma estas questões apresentam-se no objetivo de propor respostas aos mesmos. Enquanto dimensão ético-política que, segundo Pereira (2015, p. 5), “relaciona aos objetivos e finalidades das ações do assistente social e os princípios e valores humano-genéricos que os guiam”, ou seja, tem relação direta com o próprio código de ética profissional que, bem como já ressaltado, é comprometido em repensar os valores da sociedade tal como se encontra vigente. Assim, é a forma na qual o profissional visa dirigir sua atuação buscando um bem maior e um objetivo em comum com o restante da classe, de forma que, no campo da educação, por exemplo, ao se atender um educando ou educanda, se procure alcançar este objetivo por meio de atividade que fuja do que já é institucionalizado e posto enquanto certo, pois, geralmente, são espaços destinados ao enquadramento de indivíduos e treinamento ao mercado de trabalho, como é no caso da escola. Para pensar a dimensão técnico-operativa, entende-se enquanto “capacidade de o profissional articular meios e instrumentos para materializar os objetivos, com base nos valores concebidos” (PEREIRA, 2015, p. 5), que concretiza-se através da percepção e concretização das outras dimensões, onde através da compreensão teórica, o(a) profissional tem meios de fortalecer-se com técnicas e instrumentais adequados à abordagem frente a questão social, tendo sempre em vista a ética profissional em sua atuação diária.

Desde o ingresso enquanto estagiária na instituição, foi possível notar uma demanda crescente entre jovens, em sua maioria entre 13 à 15 anos de idade, que, em suas realidades, enfrentam situações que causaram queda de rendimento em sala de aula, representado muitas vezes por meio de choro, tristeza, depressão, automutilação, isolamento, falta, desânimo, etc.

Estas fragilidades, percebidas em atendimentos com os(as) educandos(as) e suas famílias, são geralmente oriundas de situações de violências vividas ou pela educanda ou pela família como um todo.

Uma vez atendidos(as) pelo Serviço Social, estas situações tem como prática serem encaminhadas para a rede sócio assistencial para que os(as) jovens, tenham possibilidade receber um serviço de atenção especializado.

Entretanto, ao tentar inserir os(as) educandos(as) na rede de atendimento, depara-se cotidianamente com dificuldades de vaga nas instituições da rede tais como CAPSi (centro de assistência psicossocial infanto-juvenil) e na UBS (unidade básica de saúde), por questão de lotação das vagas disponíveis nos programas e/ou serviços disponíveis.

Por outro lado, o desafio do que fazer permanece com o serviço social, uma vez que a grande maioria das famílias encontram-se em dificuldades financeiras, o que as impossibilita de realizar atendimento em serviços da rede particular, mesmo quando a clínica oferece tarifa social.

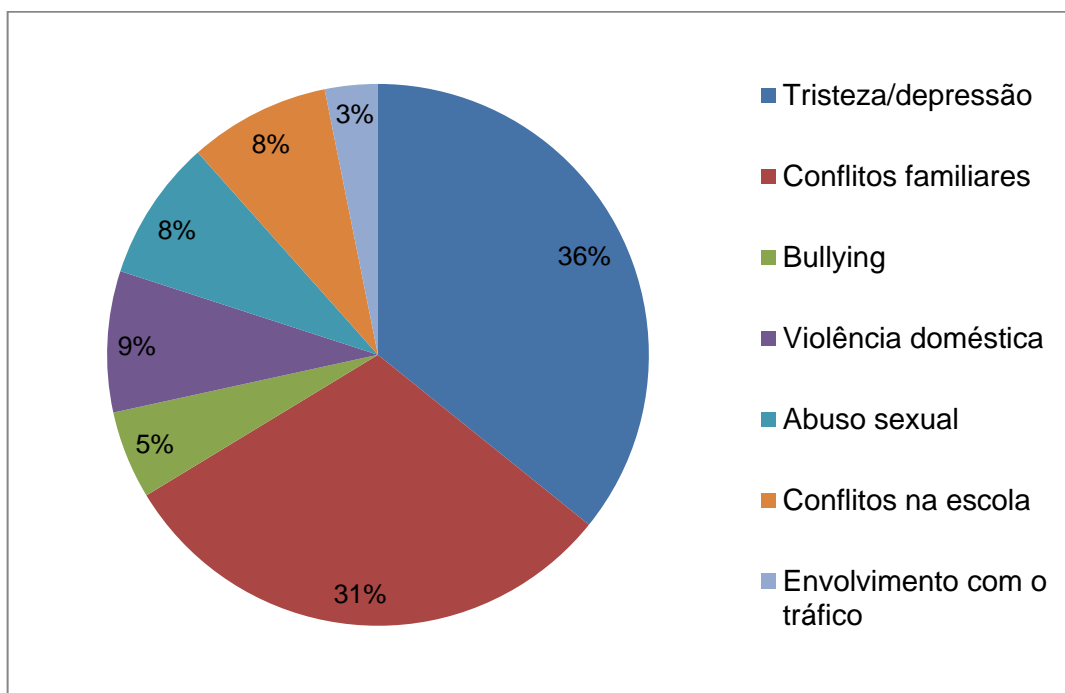
Essa situação, de adolescentes que precisam de alguma forma de atenção diferenciada (não querendo aqui substituir os serviços especializados), é que foi o motivador de se pensar uma proposta de atenção (organizada pelo serviço social) para poder, então, atuar com os adolescentes que desejam participar de um grupo de convivência.

Tomou-se como referência os dados referentes aos atendimentos realizados no ano de 2018 pela assistente social responsável pelo fundamental II, onde, entre todos os atendimentos realizados, apareceram questões referentes à tristeza/depressa, conflitos familiares, Bullying, violência doméstica, abuso sexual e conflitos na escola, tópicos estes compreendidos enquanto violências que perpassam o ambiente escolar.

Assim, o número total de atendimentos referentes às diferentes formas de violências que chegaram até o serviço social são de 35 educando(as) Destes, 13 educandos(as) são atendidos por questões relacionadas a tristeza e/ou depressão,

representando 34% dos atendimentos, 11 educandos(as) são atendidos por questões relacionadas a conflitos familiares, representando 29% dos atendimentos, 2 educandos(as) são atendidos com questões referentes à bullying, representando 5% dos atendimentos, 3 educandos(as) são atendidos por questões relacionadas a violência doméstica, representando 8% dos atendimentos, 3 educandos(as) são atendidos por questões relacionadas a abuso sexual, representando 8% dos atendimentos, 3 educandos(as) são atendidos por questões relacionadas a conflitos na escola, representando 8% dos atendimentos e 3 educandos(as) são atendidos por questões relacionadas ao envolvimento com o tráfico, representando 8% dos atendimentos realizados. Essas situações ficam representadas no gráfico⁹ que segue:

GRÁFICO 1 – Dados de violência



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2018). Elaboração própria.

⁹ Registra-se que as categorias descritas não repetem número de educandos, mas uma pode encontrar-se dentro da outra. Por exemplo: um educando ou educandas classificadas dentro do tópico tristeza/depressão pode, ao mesmo tempo, ter conflitos familiares, Bullying, etc. dentro das questões que causam seu sofrimento, outro exemplo seria de uma pessoa que sofre ou sofreu abuso sexual ter conflitos familiares provenientes da violência, e assim por diante. Ficou compreendido que seria melhor não repetir educandos e educandas nas categorias, mas se ressalta a importância de compreender que um pode estar intrínseco ao outro. É importante registrar que os(as) três adolescentes entrevistados(as) na pesquisa que será aqui analisada, duas frequentavam o ensino fundamental II no ano de 2018, por isso fazem parte desse conjunto de sujeitos aqui referenciados.

A partir destes dados de atendimentos realizados pela assistente social do fundamental II, o grupo de convivência transformou-se em demanda urgente, a própria proposta do projeto de intervenção se deu por entender que estas educandas apresentavam questões análogas a depressão, ansiedade, automutilação, etc. e este encontro objetivou trazer a tona estas questões para que, então, fossem melhores trabalhadas no decorrer do processo.

Para tanto, desenvolveu-se o Projeto de Intervenção denominado: Grupo de Meninas “Girassol” (apêndice 01). O grupo, por mais que a formação do mesmo seja o projeto de intervenção, tornou-se uma demanda institucional de responder as questões que os(as) adolescentes apresentavam.

Assim, o grupo teve como objetivo intervir frente às demandas postas, propondo compreender a realidade das jovens a fim de empoderá-las a cerca das suas vivências e perspectivas. Os encontros foram realizados quinzenalmente com enfoque nas educandas do segmento FII já atendidas pelo Serviço Social.

A principal finalidade era envolver as adolescentes dos 8º e 9º anos, em um espaço de conversa coletiva voltado à reflexão de temas cotidianos, onde pudessem conversar a respeito de suas vivências e realidades. Dessa forma, poderiam expor suas questões e também refletir sobre o contexto social e familiar que se encontram, motivando mudanças na qualidade de vida.

A possibilidade de refletir a cerca de suas vivências (de forma coletiva), sem, no entanto, estabelecer pré-julgamentos e/ou culpabilizações por situações que, por vezes, são estruturais e que ultrapassam a individualidade, se tornam as principais contribuições no processo educacional destes(as) jovens.

A metodologia proposta foi de encontros realizados quinzenalmente, que, no total, foram realizados quatro encontros com as estudantes. As temáticas abordadas foram sugeridas pelas mesmas, onde foi sugerida as discussões das temáticas: depressão/ansiedade, baixa autoestima, relações (familiares, amigos, relacionamentos), cotidiano, adolescência (Bullyng), feminismo/padrões e projeto de vida.

O primeiro encontro do PI aconteceu no dia 20/09, onde os acordos foram realizados e a conversa acerca das temáticas que as educandas gostariam de discutir. Neste mesmo encontro as meninas decidiram que o grupo se chamaria “girassol”.

O segundo encontro aconteceu no dia 03/10, com a temática de “auto conhecimento e troca de ideias”, momento onde as adolescentes tiveram espaço de trazerem suas questões ao grupo, relatando sofrimentos e tristeza através de dinâmicas.

O terceiro encontro ocorreu no dia 09/10 e a temática foi “relações interpessoais”, e tinha por objetivo discutir a relação das mesmas com a família. O quarto (e último) encontro aconteceu no dia 21/11, onde discutiu-se a temática do feminismo e também foi realizada uma confraternização.

Com o desenvolvimento do projeto de intervenção mostrou-se a importância de realizar aprofundamento nos estudos sobre o assunto na área do serviço social, uma vez que pouco se pensou até o momento sobre os reflexos das violências vividas por estes(as) jovens em seus cotidianos, que se apresentam a equipe do serviço social do CEMSJ através de tristeza, choro, depressão, automutilação, etc.

Da mesma forma, também foi sendo delineada a necessidade de uma aproximação mais detalhada e objetiva com os sujeitos desse processo, buscando assim coletar dados mais detalhadamente de suas experiências vivenciadas. Dessa forma é que se delimitou, então, o presente projeto de pesquisa que ora passamos a apresentar, registrando sua dinâmica de coleta de dados e análise de resultados.

3.3. Contextos violentos e seus impactos na escola: resultados e análise de dados

Como a temática, estava presente pela ação desenvolvida enquanto Projeto de Intervenção, a proposta de pesquisa foi elaborada, tomando como referência o projeto de intervenção. O projeto de pesquisa foi produzido no decorrer do período de um ano e meio de estágio (2017.2, 2018.1 e 2018.2), sendo, aos poucos, reformulado até chegar aos objetivos e definições finais.

O projeto de pesquisa (apêndice 02) teve por objetivo geral “identificar representações de violências cotidianas apresentados(as) pelos(as) adolescentes atendidos(as) pelo serviço social do CEMSJ convidados(as) a integrar o grupo de convivência ‘girassol’, a fim de proporcionar espaço de diálogo e reflexão sobre questões da adolescência, convivência familiar e comunitária”, onde, nos objetivos específicos, elencou-se:

- Evidenciar o estado da arte sobre a violência na escola, destacando as concepções e abordagens sobre a temática, na busca de enfrentamento desse fenômeno;
- Ouvir os(as) adolescentes sobre suas vivências e impressões a respeito de situações de violência vivenciadas, bem como sobre suas estratégias de enfrentamento desses problemas;
- Mapear as situações de violência vivenciadas pelos(as) adolescentes e que contribuem na constituição de sua leitura da realidade social;

A pesquisa proposta foi de caráter qualitativo, pois “os pesquisadores, principalmente da área social, se utilizam usualmente de abordagens de pesquisa que levem dados que não possuem atributos de quantidade diretamente associados” (OLIVEIRA et al., 2003, p. 5).

Entende-se que a pesquisa qualitativa reúne mais características para abordagem da questão em tela, uma vez que a mesma tem perspectivas de análise social do cotidiano em que estão inseridos os(as) referidos(as) adolescentes e que se expressam na instituição educacional.

Minayo (1994) pontua de maneira interessante que

A discussão crítica do conceito de “metodologias qualitativas” nos induz a pensa-las não como uma alternativa ideológica às abordagens quantitativas, mas a aprofundar o caráter do social e as dificuldades de construção do conhecimento que o apreendem de forma parcial e inacabada (MINAYO, 1994, p. 12).

A autora traz conceitos fundamentais para compreensão da legitimidade da pesquisa qualitativa, sem negar a importância da perspectiva quantitativa para o mundo acadêmico, mas ressaltando seus limites e as potencialidades apresentadas pela pesquisa quantitativa à área social.

Desta forma, foi priorizada a escuta de situações geradoras de dificuldades no desenvolvimento escolar, pois “o problema, na pesquisa qualitativa, não é uma definição apriorística, fruto de um distanciamento que o pesquisador se impõe para extrair as leis constantes que explicam e cuja frequência e regularidade podem-se comprovar pela observação direta e pela verificação experimental” (CHIZZIOTI, 1991, p. 81).

Enquanto técnica de coleta de dados foi escolhida entrevista por compreender que esta alcançaria o objetivo desejado frente ao que almejava alcançar com a pesquisa. Dyniewicz (2009) diz que a entrevista é a técnica de coleta de dados mais comum, que tem por objetivo “obter informações verbais de uma parcela da população”, e que os objetivos da entrevista são: “atender aos propósitos da pesquisa; auxiliar, como roteiro, na coleta de dados; e ajudar a motivar o entrevistado.” (DYNIEWICZ, 2009, p. 127).

Segundo a autora, existem dois tipos de entrevista, a estruturada e a não-estruturada, sendo a escolhida para esta pesquisa a entrevista não-estruturada pois “desenvolve-se com o que emerge no momento, sem um plano bem estabelecido, mas tem interação direta com os objetivos da pesquisa” (DYNIEWICZ, 2009, p. 128), ou seja, não limita-se pelo roteiro, uma vez que o a conversa é aberta a todo tipo de pergunta e assunto que surgir no momento, mas sempre tendo em mente qual é o objeto da pesquisa. Porém, o que não impede que o entrevistador tenha um roteiro pré-determinado (com finalidade apenas orientadora), mas aberto à alterações propiciadas pelo desenrolar da entrevista.

Assim, foi desenvolvido entrevista com três adolescentes¹⁰, dentre estes(as), duas participavam do grupo “girassol” – em desenvolvimentos na época. O terceiro entrevistado consistiu em um adolescente que não participava do grupo, porém foi convidado pela direta vinculação que se tinha do atendimento do serviço social com o mesmo¹¹. No caso do desenvolvimento das entrevistas¹² teve-se um roteiro prévio (apêndice 03) que foi utilizado como referência do decorrer da entrevista.

Outra fonte de informações importantes que vai compor o processo de coleta de dados empíricos são os materiais produzidos pelas participantes do grupo, quando da realização dos encontros, uma vez que, duas são integrantes do grupo.

Estas informações foram registradas pela pesquisadora na forma de diário de campo e quadros sínteses. Esses registros têm por finalidade ampliar o conhecimento a cerca do que os(as) entrevistados(as) compreendem de suas realidades e também relatar questões que os(as) mesmos(as), no decorrer da

¹⁰ Duas das adolescentes entrevistadas faziam parte do grupo, e foram convidadas a participarem da pesquisa, pois eram as mais comprometidas e assíduas dos encontros, por questão de vínculo entre estagiária e educandas e também por suas histórias e vivências.

¹¹ Este adolescente foi convidado a participar da pesquisa por conta de vínculo entre estagiária e educando e também por suas história e vivências.

¹² Os(as) três adolescentes entrevistados(as) para esta pesquisa assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido e tiveram a autorização de seus pais e/ou responsáveis para a realização da mesma.

entrevista, não se sentiram a vontade de trazer à tona, dado a característica da temática. Como também pela preocupação/cuidado de não se fazer perguntas que provocassem diretamente o afloramento de situação conflituosas latentes.

Enquanto técnica de análise de dados objetivos, considerou-se mais adequado usar como referência os elementos indicativos dos procedimentos de análise de conteúdo. Segundo Minayo (1994) apud Bardin (1979) para definir análise de conteúdo enquanto

[...] conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (MINAYO, 1994 apud BARDIN, 1979, p. 42).

Assim, as entrevistas com os(as) três participantes da pesquisa serão inspiradas na perspectiva de análise de conteúdo.

A grande maioria dos(as) autores(as) aqui referenciados(as) ressalta a importância de ter um conjunto de técnicas na pesquisa qualitativa. Assim, Silva, Gobbi e Simão (2005) divide o processo de análise de conteúdo em três etapas assinaladas por Bardin enquanto etapas básicas no trabalho com análise de conteúdo: a “pré análise”, onde há a organização do material,

[...] de todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como também como outros materiais que podem ajudar a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor definir como corpus da investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador centrar a atenção (SILVA; GOBBI. SIMÃO. et al., 2005, p. 75).

A segunda etapa concretiza-se na “descrição analítica”, onde o material recolhido na primeira etapa e que constitui o corpo da pesquisa é mais bem aprofundado, onde é orientado em um primeiro momento “pelos hipóteses e pelo referencial teórico”, tirando deste momento quadros de referências, buscando sínteses e ideias divergentes (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 75).

A terceira e última etapa é a “interpretação referencial”, onde é onde ocorre a análise propriamente dita. É a relação entre a intuição, reflexão – que foram baseadas em materiais empíricos – com a realidade estudada (SILVA; GOBBI, SIMÃO, 2005, p. 75).

A partir desta proposta de organização a presente pesquisa seguiu os três passos em ordem para garantir a qualidade e organização da pesquisa.

3.4. Análise de dados

A pesquisa aqui disposta, como já citado anteriormente, analisará as entrevistas realizadas com três adolescentes atendidos(as) pela equipe de Serviço Social do Centro Educacional Marista São José. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro de questões orientadoras, que tinham por objetivo guiar a conversa na direção proposta pela pesquisa.

Enquanto entrevistados(as), caracterizam-se enquanto

QUADRO 1 – Caracterização dos(as) entrevistados(as)

ENTREVISTADOS (AS)	DADOS DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)
E1	Sexo: Feminino Naturalidade: Chapecó – SC Cor/raça: Parda Deficiência: não Idade: 16 anos Ano que cursa: 1º ano Ensino Médio Irmãos: Tem dois, sendo um por parte de pai e outro por parte de mãe. Uma das irmãs estuda no Marisa, frequentando atualmente o 6º ano.
E2	Sexo: Masculino Naturalidade: São José – SC Cor/raça: Pardo Deficiência: sim – mielomeningocele (cadeirante) Idade: 17 anos Ano que cursa: 3º ano EM Não tem irmãos.
E3	Sexo: Feminino Naturalidade: Florianópolis - SC Cor: Parda Deficiência: não Idade: 15 anos Ano que cursa: 1º ano EM Tem 4 irmãos, sendo que os dois mais novos estudam no Marista (1º e 4º ano do FI).

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019). Elaboração própria.

As entrevistas ocorreram no primeiro semestre de 2019, duas delas contando com a presença da assistente social e supervisora de campo, Lizandra Salvadori, profissional designada ao fundamental II no CEMSJ. As entrevistas E1 e E2 ocorreram no dia 03 de abril, enquanto E3 ocorreu dia 27 de março.

A partir das entrevistas e suas transcrições, foi realizado a organização das informações obtidas, na perspectiva de sistematizá-las fim de delimitar “eixos articuladores de análise”. Estes emergiram a partir dos elementos apresentados no decorrer do desenvolvimento das atividades com o grupo de vivência, como também o que se apreendeu, quando da sistematização dos dados da entrevista.

É importante ressaltar que as entrevistas foram ricas, com um conjunto de informações apresentadas pelos entrevistados que permitiram desenhar um universo referencial de vivência e experiências de cada um deles.

O registro dos referidos dados foram organizados em um quadro síntese das entrevistas e dos dados colhidos nas atividades do grupo “girassol”, que nos permitiu chegar então à inferência de três eixos aglutinadores de reflexão, sendo: **abuso sexual, relacionamento familiar e violência auto infligida**.

Para melhor exemplificar de que forma ocorreram as escolhas de eixos aglutinadores, seguem os quadros que permitiram realizar uma análise das falas dos(as) entrevistados(as) e separar as temáticas mais emergentes nas respectivas falas.

QUADRO 2 – análise primeira questão

1ª QUESTÃO: Relate como foi sua trajetória de vida no espaço familiar e no espaço escolar.		
Entrevistado(a) – Código	Ideia geral da resposta	Palavras chave
E1	Descrição da relação com a mãe e as irmãs, que são a convivência que a educanda tem em casa.	→ relação familiar
E2	Relata a infância com experiências voltadas ao relacionamento familiar (mãe que lhe dá apoio e pai tem dificuldades em entender sua sexualidade –“homofóbico”) e situações de abuso sexual	→ Abuso sexual; → Relacionamento familiar; → Preconceito;
E3	Relata as experiências que teve no contexto familiar. Indica que teve boas experiências e situações conflituosas principalmente com a mãe, principalmente. Registra que sua família se fundamenta em pensamentos “fechados” – indicando como conservador; Relata que gosta de seus irmãos (de modo especial a irmã mais	→ Relacionamento familiar; → abuso sexual;

	velha e os dois irmãos mais novos); Relata não gostar de seu irmão mais velho – indica que este a fez passar por situações que não gostou em sua infância	
--	--	--

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019). Elaboração própria.

QUADRO 3 – análise segunda questão

2ª QUESTÃO: Que experiências no contexto familiar foram marcantes e que você não esquece? (podendo ser positivas ou negativas).		
Entrevistado(a) – Código	Ideia geral da resposta	Palavras chave
E1	Relata a experiência vivida pela sua irmã que é de seu conhecimento, sobre o abuso sofrido pelo pai. Relata ter uma boa relação, uma relação de confiança com a mãe;	→ Abuso sexual; → Relacionamento familiar;
E2	Entende o relacionamento com a mãe enquanto algo positivo e relata sobre a sua experiência com o fato de ser cadeirante e registra que sua família aceita e é acolhedora. Registra que sofreu abuso (por parte de seu tio) no período de 5 aos 7 anos de idade.	→ Relacionamento familiar; → experiências/vivências (cadeirante)
E3	Relata sua experiência familiar - que gostava de ser a caçula, antes de seus(as) dois irmãos(as) mais novos nascerem, por ser mais mimada. Registra que foi necessário “amadurecer” e que marcou sua vida. Que amadureceu da maneira mais complicada possível.	→ abuso sexual; → relacionamento familiar; → ser criança;

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019). Elaboração própria.

QUADRO 4 – análise terceira questão

3ª QUESTÃO: Que experiências no contexto escolar foram marcantes e que você não esquece (podendo ser positivas ou negativas).		
Entrevistado(a) – Código	Ideia geral da resposta	Palavras chave
E1	Relata o grupo enquanto uma influência positiva dentro da escola.	→ Grupo Girassol;
E2	Registra sentir-se bem na escola, mas que já passou por questões	→ Homofobia; → Escola espaço de

	de homofobia.	acolhimento;
E3	Relata situações de Bullying que enfrentou. Registra as amizades que fez.	→ Bullying

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019). Elaboração própria.

QUADRO 5 – análise quarta questão

4ª QUESTÃO: Você participa ou já participou de outros espaços fora da escola e da familiar (convívio com demais adolescentes)? Estes espaços têm sido marcados por experiências positivas? Negativas? Alegres? E de confiança?		
Entrevistado(a) – Código	Ideia geral da resposta	Palavras chave
E1	Relata o grupo no CREAS da qual fazia parte, indicando experiências positivas.	→ Grupos de convivência;
E2	Indica a dança enquanto algo importante em sua vida e em sua formação.	→ Dança;
E3	Relata não frequentar outros espaços além da escola em que conviva com outros adolescentes.	

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019). Elaboração própria.

QUADRO 6 – análise quinta questão

5ª QUESTÃO: Dentro do que você já viveu ou viu alguém viver, o que é violência para você? Você tem presenciado nestes espaços de convívio social situações de violência ou de conflito? O que você pensa sobre isso?		
Entrevistado(a) – Código	Ideia geral da resposta	Palavras chave
E1	Relata os conflitos nos quais os pais protagonizavam. Registra conflitos entre irmã mais nova e a mãe e também sobre as consequência dos abusos que o pai cometeu contra a irmã mais nova. Define estes conflitos como violência.	→ Conflito familiar; → Abuso sexual;
E2	Registra que violência é quando a pessoa invade o espaço pessoal do outro. Relata com relação ao extermínio da população LGBT e sobre as milícias do tráfico de drogas no bairro.	→ Violência contra LGBT; → Tráfico de drogas;
E3	Relata a realidade vivida no contexto familiar, referente a discussões. Registra violência enquanto muito além da questão física, seria	→ Violências;

	agredir a pessoa de maneira “ruim”.	
--	-------------------------------------	--

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019). Elaboração própria.

QUADRO 7 – análise sexta questão

6ª QUESTÃO: Em sua opinião, essas situações de violência prejudicam o relacionamento entre as pessoas? Por quê? E de que forma?		
Entrevistado(a) – Código	Ideia geral da resposta	Palavras chave
E1	Relata o receio que sente por não saber se o pai a abusou ou não, uma vez que a própria mãe acha que sim. Registra não conseguir ter amigos homens, está sempre se esquivando.	→ Violência sexual;
E2	Registra que ações violentas “destroem o psicológico” das pessoas, causando traumas. Reata ter problemas de auto aceitação e que a automutilação ajuda a aliviar todas estas questões.	→ automutilação;
E3	Relata ter mudado muito após a violência que sofreu, e que “perdeu bastante gente”. Diz também que guarda tudo que aconteceu e acontece para si mesma. Registra sentir-se sozinha.	→ Solidão/tristeza;

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019). Elaboração própria.

QUADRO 8 – análise sétima questão

7ª QUESTÃO: Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar essas situações de violência? Que importância a escola teria para ajudar os(as) estudantes neste processo?		
Entrevistado(a) – Código	Ideia geral da resposta	Palavras chave
E1	Registra a importância do grupo “girassol” para compartilhar experiências. Relata sobre como está à situação em casa no momento.	- Grupo;
E2	Relata a importância de que a vítima não seja culpabilizada. Diz também que a escola poderia realizar mais rodas de conversa para discutir a temática.	→ Roda de conversa;
E3	Registra que conversar com	→ atendimento profissional;

	<p>profissionais enquanto algo importante para superação da violência.</p> <p>Registra que uma das professoras da escola a acolheu e a escutou e que é muito grata a ela.</p>	
--	---	--

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019). Elaboração própria.

Registra-se, portanto, que a análise desenvolvida privilegiou as questões voltadas aos objetivos do presente projeto, como também ao que se identificou como “urgente” nas falas dos(as) entrevistados(as) e que a análise aqui realizada não esgota em total a complexidade das questões por eles(as) trazidas. Assim temos:

Quanto ao primeiro eixo: abuso sexual

Como abuso sexual, a OMS (organização mundial de saúde) define como

[...] todo ato sexual, tentativa de consumir um ato sexual ou insinuações sexuais indesejadas; ou ações para comercializar ou usar de qualquer outro modo a sexualidade de uma pessoa por meio da coerção por outra pessoa, independentemente da relação desta com a vítima, em qualquer âmbito, incluindo o lar e o local de trabalho (ONU, 2018).

A partir desta definição, identificou-se nas falas dos(as) três entrevistados(as) que estes(as) já haviam sido submetidos a essa experiência em algum momento de sua infância e ou adolescência. Os(as) mesmos(as) relatam que vivenciaram a situação no âmbito familiar, sendo E1 pelo pai, E2 pelo tio e E3 pelo irmãos mais velho, e, enquanto consequência, as relações familiares se fragilizam e o(a) adolescente perde o senso de confiança para com sua família.

Ao definir a concepção de violência, E2 registra que

[...] violência? A partir do momento que uma pessoa invade teu espaço, quando você fala não, você diz não, moço, você não é consentido daquele, tipo... qualquer violência, tipo, vinda de fora, enfim, a partir do momento que você dizer não, ultrapassa. (E2)

A E3 exemplifica a complexidade da violência ao relatar que “[...] eu não estava pronta para vivenciar o peso, a grande realidade da maldade de ter sido abusada fisicamente por alguém da minha própria casa, a casa que eu achava estar mais segura que na rua” (E3).

Ao buscar exemplificar de que forma o ocorrido impactou sua vida, a entrevistada segue relatando

Eu me perdi totalmente na vida com o ocorrido. Tornando-se uma pessoa no qual hoje não tenho orgulho, uma pessoa fria, mentirosa, ignorante, escondendo tudo o que eu sentia na tentativa de acreditar não ter passado por aquilo (também né, uma criança no desespero), escondendo aquela dor que te consome ao ponto de não conseguir gritar, pedir socorro. (E3)

Inserida na discussão realizada por Azevedo e Guerra (1993), que trazem os diversos tipos de infância, as autoras remetem a discussão da infância vitimizada enquanto “[...] o contingente vítima da violência praticada dentro do lar e, por isso mesmo, a mais secreta de todas” (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p. 242).

Dentre o leque de violências inseridas na perspectiva de violência doméstica, entendida enquanto infância vitimizada pelas autoras, ao focar na violência sexual, trazem que

[...] a violência sexual contra crianças e adolescentes praticada no lar reflete de um lado a evolução das concepções que as sociedades construíram acerca da sexualidade humana; de outro, a posição da criança e do adolescente nessas mesmas sociedades e, finalmente, o papel da família na estrutura da sociedade ao longo do tempo e do espaço (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p. 246).

O abuso sexual intrafamiliar bate de frente com preceitos e concepções de família muito antigas e que percorrem a sociedade até hoje, noções estas definidas pelas autoras como: sexualidade humana, a posição da criança e do adolescente na sociedade e o papel da família na estrutura da sociedade.

Ao trazerem estas discussões, as autoras realçam que uma noção é ligada a outra e que estas amarram-se de forma a gerar uma violência que perpassa gerações e que é permeada pelo silêncio e pelo sofrimento.

Ao relatar o abuso sexual em sua família, E1 registra que

Ah, aconteceu que a minha irmã chegou um dia pra minha mãe e falou que o meu pai tinha mexido nela, nas partes íntimas. Ai a minha mãe pegou e pediu se era verdade, e não falou nada com o meu pai, só levou ela pro postinho de saúde pra ver se tinha mexido, e dai eu até tava no banheiro com ela e ela confessou que foi isso, só que meu pai ele nunca admitiu, ele sempre falou que não foi ele, que minha irmã sempre teve inventando. Dai, e também porque a minha prima, quando era pequena, ela falou que meu pai também mexeu comigo, mas só que eu não me lembro, dai... e não vem a tona, assim, sabe? (E1).

A questão do abuso sexual intrafamiliar, como o relatado pelos(as) entrevistados(as), é extremamente complexa, cercada por dúvidas e inquietações. E1 segue dizendo, em sua entrevista, que

[...] a minha mãe né, ela sempre disse, meus tios também, que nois morava na divisória na casa da minha vó, ai eles disseram que de madrugada eu chorava dai meu pai dizia bem assim “não, deixa que eu vou lá aquietar ela” dai diz que eu começava a chorar num berreiro que parecia que meu pai tava me matando, sabe? Dai nisso a minha mãe já achava que ele já me violentava, essas coisas. Dai também eu sempre me esquivei, assim, sempre com menino também foi assim, minha relação com amigos, assim (E1).

Os relatos da E1 são repletos de incertezas e dúvidas sobre o que passou, questionando suas experiências e vivências de infância, ocorrendo questionamentos acerca de sua confiança no pai.

Ao comentar sobre situações boas e ruins vivenciadas dentro do espaço familiar, E3 comenta que “[...] uma coisa ruim que eu acho que foi marcante foi tipo quando tu tem que crescer, eu acho, que de certa forma, e eu comecei da pior forma, acho, que crescendo, mas de certa forma eu tô aqui” (E3).

E3, ao relatar a violência sofrida, sempre refere-se ao processo de crescimento na qual foi impelida de maneira brusca e muito jovem, e relata não se sentir acolhida, escutada ou protegida pela família – especialmente pela mãe – quanto ao acontecido, especialmente pelo agressor ser parte da família.

Assim, perceber a violência doméstica tal qual a relatada e discutida pelos(as) entrevistados(as), se faz fundamental a discussão da família e de seu real papel dentro da sociedade, seus desdobramentos e funções enquanto violentadora e violadora de direitos.

Quanto ao segundo eixo: conflito familiar

Bruschini (1993, p. 50) defende a necessidade de dissolver a aparência de naturalidade da família, passando a percebê-la enquanto uma “criação humana mutável”, “[...] a família, tal como a conhecemos atualmente em nossa sociedade, não é uma instituição natural e assume configurações diversificadas em torno de uma atividade de base biológica” (BRUSCHINI, 1993, p. 51).

Ao retirar da família a característica naturalizada de local sagrado de amor e proteção, torna-se possível perceber suas particularidades reais, sendo a violência uma delas.

A violência sexual, em particular, é uma violência que ocorre principalmente dentro das moradias, como demonstra

Dados do Disque 100 mostram que, só no ano passado, foram registradas um total de 17.093 denúncias de violência sexual contra menores de idade. A maior parte delas é de abuso sexual (13.418 casos), mas há denúncias também de exploração sexual (3.675). Só nos primeiros meses deste ano, o governo federal registrou 4,7 mil novas denúncias. Os números mostram que mais de 70% dos casos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes são praticados por pais, mães, padrastos ou outros parentes das vítimas. Em mais de 70% dos registros, a violência foi cometida na casa do abusador ou da vítima (VILELA, 2019).¹³

A partir dos dados dispostos, a necessidade de desmistificar a família e compreendê-la em sua totalidade, enquanto local de múltiplas facetas e também de violências diversas.

E1, ao falar de sua relação com o pai, relata o conflito que sente ao reconhecer o pai enquanto agressor

ah, tipo, eu sou uma pessoa muito confusa né. Tipo, tudo que eu acho, eu não sei, daí eu tenho que pensar bastante, mas quando aconteceu tudo isso [referindo-se aos abusos], eu até excluí meu pai do Whatsapp, facebook, só que, é que nem minha mãe tava dizendo, a gente olha como, tipo, como pai e tudo mais que sempre teve ali, mas nunca como uma pessoa que foi o que contaram né. Ai é meio que difícil de... (E1)

E3, ao comentar sobre a relação com sua família, relata que

[...] a minha família ela é muito conturbada ela é aquela coisa que se não for acho que da maneira deles tu já é julgada, tu já é de um lado sabe, mas eles também são bem acolhedor, assim, eles gostam muito de manter também a aparência, assim, eles gostam de... ah, eu só sei dizer que é bom, é maravilhoso, só que tem os seus lados bons e seu lados ruins, assim, dessa forma. (E3).

¹³ Diferença entre abuso e exploração sexual: são duas manifestações diferentes do mesmo fenômeno, que é a violência sexual, sendo abuso sexual a relação sexual sofrida pela criança ou adolescente por um adulto, não envolvendo dinheiro, podendo acontecer dentro ou fora da família, enquanto a exploração sexual acontece por meio de uma relação mercantilizadora do ato sexual, onde crianças e adolescentes são tratados(as) como objetos sexual e objetos mercantis (CHILDHOODBRASIL, 2013).

Estas questões batem diretamente com as noções de família que são pré-concebidas por todos, enquanto espaço de acolhida, proteção e escuta, quando, em verdade, “Não há completa harmonia e unidade interna na família. Esta é a o seio de lutas pela individualização de seus membros, que entram em conflito com os esforços do grupo para manter a unidade coletiva” (BRUSCHINI, 1993, p. 77)

Desta forma, é fundamental a compreensão da família enquanto local de violências e violações, ao que Guerra (2001), ao discutir esta questão, traz que

Na verdade, a família que teria a “função de proteger os seus membros” talvez nunca tenha cumprido esta missão. Outrora, usando meio disciplinares violentos, hoje meios menos coercivos, mas também entremeados com violência, ela nos mostra que sua face não é sagrada, mas extremamente cruel (GUERRA, 2001, p. 96).

Assim, a partir das referências e dos relatos dos(as) entrevistados(as), os conflitos familiares vivenciados pelos(as) mesmos(as) são, em sua grande maioria, advindos das violências que estas sofreram e do impacto destas dentro da família, pois estes processos de violência são muitas vezes silenciados e mantidos em segredo.

Ao relatar a experiência americana com a violência sexual e seu processo de descobrimento até a formulação de um sistema de proteção à criança e ao adolescente, Azevedo e Guerra (1993) descrevem que

[...] foi exatamente porque o sexo intergeracional familiar equivalia a um escândalo na estrutura patriarcal da família que – tanto no nível da consciência comum quanto no nível da consciência científica americana – ele foi cercado por uma eficiente conspiração de silêncio (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p. 246).

A partir do que a autora nos traz, é possível perceber que a violência sexual doméstica é uma questão permeada pelo segredo e silêncio, sendo todos estes fatores causadores complexos de situações de sofrimento nos(as) adolescentes dentro das escolas.

A somatória de experiências de violências, como o abuso sexual intrafamiliar e conflitos familiares gerados e agravados pela violência, acabam por gerar nas vítimas situações tais como choro, tristeza e até mesmo automutilação.

Quanto ao terceiro eixo: a violência auto infligida

Segundo Guerra (2001, p. 46), ao tratar das consequências das violências vivenciadas por crianças e adolescentes, as divide em duas categorias, as consequências “orgânicas”, que são aquelas relacionadas a lesões de todo tipo (abdominais, oculares, membros inferiores e superiores, do crânio, de queimaduras, que podem causar invalidez, etc.) e as consequências “psicológicas”, entendidas pela autora enquanto “de natureza variada”, destacando:

- 1) Sentimento de raiva, de medo quanto ao agressor;
- 2) Quadros de dificuldades escolares;
- 3) Dificuldades quanto a confiar nos outros;
- 4) Autoritarismo [que seria o autoritarismo imposto a força pelo violentador];
- 5) Delinquência [relacionada à delinquência juvenil enquanto consequência de violências sofridas];
- 6) Violência doméstica [relacionada a punição corporal];
- 7) Parricídio/matricídio [acabar com a vida de quem agrediu]; (GUERRA, 2003, p. 47-48)

A autora ainda ressalta que “[...] não possamos nos esquecer de que as vítimas de um processo desta natureza podem se refugiar no uso de drogas, sofrer de quadros depressivos” (GUERRA, 2001, p. 48).

Assim, a partir do que Guerra nos traz enquanto consequências para condições de violências, dentre as citadas encontra-se quadros de depressão, que apontam atualmente a questões relacionadas à violência auto infligida.

E2, ao trazer sua experiência com este tipo de violência, traz que esta “[...] é uma forma de eu por pra fora todo sentimento, que eu tô dentro de mim pra não descontar nas outras pessoas” (E2). Assim, o mesmo define o que os(as) autores trazem enquanto a forma que os(as) jovens encontram para descontar problemas e questões que vivenciam no cotidiano.

Segue o relato dizendo que

olha, tem uns 4 ou 5 anos atrás, tipo, foi minha primeira vez que eu me cortei, assim, então tipo, para mim, eu não conhecia nada sobre isso, não era tão falado assim, na mídia, tipo, como agora, e ele popularizam isso como se fosse uma coisa boa, e não é uma coisa boa, tipo, dar fama pra isso, não é bom. E, tipo, eu me cortava por que eu me sentia, tipo, ai, não podia descontar no outro, porque eu tenho que guardar para mim, ninguém vai entender a minha dor, só eu vou sentir a minha dor. E tipo, há dois anos atrás, voltou assim, junto com a minha bulimia, que eu tinha bulimia, também voltou, e tipo, eu sei que isso não é bom, não é saudável, só que é difícil (E2).

As falas oriundas de experiências com violência auto infligida são carregadas de histórias e contextos, sejam eles comunitários, escolares ou familiares, ou a soma de todos estes fatores.

No objetivo de compreender de que forma questões tais quais automutilação interligam-se a situações de violência, Cavalcante e Cavalcante (2013, p. 4) entendem a importância de se discutir este fenômeno que vem aumentando cada vez mais, ressaltando a escassez de obras sobre a temática e a necessidade de estudos que fujam da perspectiva clínica e busquem contribuir à uma discussão mais ampla.

De maneira geral e compreendendo a importância desta discussão uma vez que se entende que o fenômeno da automutilação esta presente dentro do cotidiano escolar, é preciso abarcar o contexto no qual os(as) indivíduos inserem-se no objetivo de abranger suas realidades dentro e fora do ambiente escolar, compreendendo o que motiva o(a) educando(a) a se automutilar na busca pelo enfrentamento de algum tipo de violência pelo qual este(a) esteja inserido e na luta para que o mesmo encontre o atendimento que necessita e, conseqüentemente, tenha seu direito atendido.

Guerra (2001) traz a discussão necessária para entender “em que medida a violência doméstica se interliga à violência mais ampla reinante na sociedade”, referindo-se ao fato de que, no desenvolver do mundo capitalista, a família sofre mudanças e também pela forma na qual os adultos submetem as crianças a um “mundo de opressão”, sendo estes fatores socialmente construídos e, como tais, geram conseqüências como a violência.

Perceber este movimento e entender seus reflexos hoje é compreender alguns dos motivos que levam os jovens à automutilação, conhecendo suas realidades e intervindo na busca pelo desenvolvimento saudável na qual este tem direito enquanto indivíduo em fase peculiar de desenvolvimento.

Assim, a violência auto infligida apresenta-se enquanto saída para estas questões, uma forma de apaziguar angústias e tranquilizar a mente. Tenorio et al. (2017, p. 1) a define enquanto “um comportamento frequentemente encontrado em indivíduos no período da adolescência, que consiste em cortes superficiais na pele geralmente feito com lâminas” e também reportam que “automutilação é qualquer agressão consciente intencional dirigida ao próprio corpo no intuito de obter alívio e na maioria das vezes sem intenção suicida”

A violência auto infligida apareceu nos relatos de apenas um dos entrevistados – E2 -, entretanto, enquanto experiência de estágio, foi possível perceber que esta é uma realidade que atinge muitos adolescentes e que tem impacto direto no desenvolvimento escolar dos mesmos, por tanto se torna fundamental a discussão da temática.

Pensando a partir da escola enquanto local de percepção do fenômeno da automutilação, entende-se a importância de discutir a relação do ambiente escolar enquanto reprodutor de violências das mais variadas, no objetivo de compreender o movimento da violência auto infligida inserida neste espaço e em interface com as violências vividas pelos jovens em seu cotidiano, sendo este escolar ou não.

Rocha (2010) traz que “é necessário entender que a violência não é antissocial, ela faz parte do social”, sendo assim, é importante a compreensão de que tal relação está presente na sociedade enquanto parte inerente à mesma, e não enquanto anomia.

Tal entendimento é importante pois, por ser parte do social tal o conhecemos, a violência participa das instituições como um todo, e a escola é parte integrante e ativa desta relação.

A autora segue dizendo

As violências nas escolas são uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes o tratam, modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, entre outras formas impetradas pela escola (ROCHA, 2010, p.93).

Estes aspectos e realidades das vivências em escolas apontam para as violências cotidianas nas quais os(as) alunos(as) convivem e que naturalizam, que contribuem e somatizam a suas percepções de mundo e realidade.

A partir das situações de violências percebidas no relato das entrevistas e as considerações feitas pelas autoras analisadas, é possível perceber uma ligação entre os três eixos, de forma a materializar a gravidade das situações vivenciadas por crianças e adolescentes vítimas de violências e os reflexos desta na escola.

Como é possível perceber pelos registros do(as) entrevistados(as), estas apresentaram muitas questões específicas de um ou outro entrevistado (a), mas que de certa forma, estão indiretamente vinculados o que compreende os eixos aqui

registrados. Assim, situações como bullying (homofobia incluída), preconceito, solidão e tristeza estiveram presentes na interlocução.

Outro ponto importante de ser ressaltado é que as entrevistas relataram a escola (o centro educacional Marista São José, em específico) como local de escuta e proteção e que, por mais que seja um local passivo de críticas, ainda assim apresenta-se, muitas vezes, como local de segurança.

O abuso sexual apresenta-se neste trabalho enquanto a violência sofrida pelo(a) adolescente e que desencadeia uma série de complicações, seja no ambiente familiar quanto internamente.

Um ponto fundamental que deve ser levado em conta ao se pensar abuso sexual, segundo Dobke (2001),

1. O abuso sexual sempre constitui uma forma de violência (física ou psíquica);
2. O abusador se aproveita de sua superioridade sobre a criança e/ou da confiança que ela lhe deposita;
3. O abuso sexual sempre tem como consequência um atraso no desenvolvimento da personalidade da criança;
4. O abuso sexual, normalmente, se prolonga durante anos;
5. A criança percebe quando os contatos físicos têm por objetivo a satisfação sexual do abusador;
6. Falta de consentimento da criança, que é coagida física ou psicologicamente; (DOBKE, 2001, p. 27)

Todas estas questões apresentadas pela autora ressaltam a forma na qual o abuso apresenta-se à criança violada, e que toda esta relação se apresenta de forma muito prejudicial ao desenvolvimento da mesma.

Muitas destas questões relacionavam-se diretamente ao ambiente familiar e aos conflitos inseridos nestes espaços, uma vez que a família é, em diversos casos, reprodutora de violências.

Uma perspectiva interessante do reflexo do abuso sexual intrafamiliar apresentada por Dobke é que

[...] o procedimento abusivo intrafamiliar é mais grave do que o maltrato físico, por que as crianças terminam por aceitar a situação e se adaptam a ela para sobreviver. Entram na dinâmica da chantagem; obtêm favores, presentes e privilégios do abusador. Essa adaptação permite que o abusador se sinta desculpado, e a criança, com culpa e vergonha aumentadas, o que implica sérios danos em seu desenvolvimento (DOBKE, 2001, p. 30).

Assim, entre as autoras analisadas, percebe-se a unanimidade de que há prejuízo ao desenvolvimento da criança violentada.

Enquanto experiência de estágio, ao realizar a escuta qualificada de vivências e experiências dos(as) jovens, foi possível perceber inúmeras questões relacionadas a violência, que não somente o abuso sexual, mas que eram causadoras de sofrimentos em igual medida.

Acaba por ser fundamental que a escola entenda de que forma estes(as) educandos vivem seu dia a dia e de que maneira encaram suas realidades na perspectiva de entendimento destas para, então, intervir de maneira segura e eficaz.

Portanto, o que se percebe é que os(as) jovens são passíveis a todo tipo de violência, tanto doméstica, quanto social e institucional, sendo que estas mesmas violências expressam-se das mais diversas formas, entendendo a automutilação apenas como uma destas expressões de conflitos que vem apresentam-se no cotidiano escolar com cada vez mais frequência.

Cabe à escola e a seus agentes o entendimento deste fenômeno para além dos cortes e lesões, e sim uma questão de saúde pública, contextos sociais e realidades cotidianas complexas e que, sem um suporte estatal qualificado, bem como é o caso do Brasil, estes(as) adolescentes encontram-se a mercê destas violências e, portanto, tais fenômenos como a autolesão só tendem a aumentar.

A escola ocupa um lugar importante na vida das pessoas. É naquele espaço que acontece um segundo processo de socialização, haja vista que é na família que as crianças adquirem as primeiras impressões, significados e valores sobre o mundo. Espera-se da escola um processo de formação para a cidadania que possibilite a humanização do humano, a inserção no mundo letrado, no mundo do trabalho e nas possibilidades outras de vida. Estamos, pois, diante de duas instituições fundamentais na reflexão sobre a gestão do cuidado: a família e a escola (MIGUEL, 2010, p. 14).

Assim, a família e a escola carregam suas responsabilidades frente a proteção de crianças e adolescente a violências e violações de direitos vividas, mas que é possível perceber a falha de ambos frente ao seu dever e, somando estas questões a um Estado com políticas públicas falhas e ineficiente, as crianças e adolescentes encontram-se a mercê da realidade que vivem e das violências que sofrem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de conclusão de curso apresentado através desta pesquisa objetivou, de forma geral, compreender de que forma situações de violência apresentam-se no cotidiano escolar, buscando realizar esta análise a partir do grupo de convivência desenvolvido enquanto projeto de intervenção.

Sendo assim, a partir dos objetivos específicos da pesquisa, foi possível realizar uma análise de estudos que refletem e discutem a respeito da situação da violência escolar no Brasil, onde, através destes e de referências a respeito do tema, foi possível chegar a concepções sobre violência na escola e também analisar de formas de enfrentamento a mesma.

No entanto, tomando como referência os objetivos propostos, pode-se concluir que com o desenvolvimento das entrevistas foi possível ouvir os(as) adolescentes sobre suas vivências com relação a situações de violência e compreender quais mecanismos os(as) mesmas encontraram para enfrentar as questões cotidianas.

Dentre tantas, algumas foram registradas nas próprias entrevistas, sendo possível, através destes relatos, compreender de que forma estes (as) constroem suas realidades a partir de suas vivências. Os dados revelam que os referidos adolescentes vivem em contextos fragilizados e são submetidas a diferentes experiências que interferem diretamente em seu processo de desenvolvimento.

Se tomarmos como referência o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006), o mesmo já referencia enfaticamente as questões de violações que ocorrem dentro do seio familiar, algumas vezes, relaciona-se diretamente a vulnerabilidade na qual esta está inserida e submetida cotidianamente a criança e o adolescente, e que a resposta encontra-se no “resgate de direitos e fortalecimento dos vínculos familiares” (BRASIL, 2006, p. 36).

O plano indica que se deve “[...] reconhecer a ameaça ou a violação dos direitos e intervir para assegurar ou restaurar os direitos ameaçados ou violados” (BRASIL, 2006, p. 36), ações sob a responsabilidade da sociedade, família, comunidade e do Estado.

Enquanto primazia de atendimento via oferta de política pública – como papel fundamental do Estado - precisa necessariamente contar com uma rede de serviços de atenção e proteção à criança, ao adolescente a família que venha a fortalecer os vínculos familiares e, quando necessário, acolher a criança ou o adolescente.

O que evidencia a importância da disponibilidade de “[...]serviços de apoio psicossocial à família visando a reintegração familiar, bem como de acompanhamento no período pós-reintegração” (BRASIL, 2006, p. 36). Serviços esses, que conforme indicado no decorrer desse estudo, dificilmente foi possível ser acessado dos adolescentes então atendidos pelo cotidiano do serviço social do CEMSJ, situados então no jardim Zanelato.

Pode-se afirmar que um dos principais motivos de escolha da presente temática de pesquisa foi justamente essa “inquietação” provocada pela demanda crescente de crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar que vivam relações de violência dentro de suas realidades e que a escola, através de situações de tristeza, choro, apatia, depressão, automutilação, e a falta de uma rede de atendimento articulada e funcionando para encaminhar estes(as) adolescentes.

As mais diferentes “faltas” – de vaga, de profissionais, de estrutura, de investimento, de interesse público - denunciam efetivamente a “falta” de comprometimento com o que está proposto na constituição federal de 1988, no estatuto da criança e do adolescente, bem como no referido plano nacional, dentre outras normatizações deles decorrentes.

Estas questões da falta estatal frente a uma rede de atendimento desarticuladas e pouco eficiente implicam em barreiras para superação da violência vivida por crianças e adolescentes, deixando os(as) assistentes sociais nas escolas de mãos atadas e procurando respostas à uma demanda onde o(a) profissional, sozinho(a), não tem a possibilidade de dar resolatividade.

É necessária a compreensão de que criança e adolescente é sujeito de direito em condição peculiar de desenvolvimento que faz necessário desprender investimento, incentivo, políticas públicas e profissionais qualificados no atendimento e planejamento na área se o objetivo é a superação de situações de violação de direito, pensando na qualidade de vida destes (as) jovens.

Sendo assim, uma questão que se apresenta enquanto demanda frente aos resultados obtidos através da pesquisa desenvolvida é a necessidade de compreender que o Sistema de Garantia de Direitos – SGD, então previsto na

normatização vigente, ainda é incipiente, frágil e que não produz ainda as respostas necessárias ou então à que se propõe.

Enquanto instituição componente do referido SGD, pode-se dizer que a escola ocupa significativo espaço de tempo na vida dos adolescentes (mínimo de 4 horas por dia), como tal, consiste em um rico espaço de convivência de crianças e adolescentes. Local este cheio de possibilidades na promoção da democracia, de combate à violência e de garantia ao direito.

Porém não há meios de viabilizar uma educação de qualidade, democrática e libertadora se não ocorrer um alinhamento nas instituições componentes do Sistema de Garantia de Direito. Se os diferentes serviços não estiverem estruturados da forma que atendam as reais necessidades de crianças e adolescentes, tanto aqueles pertencentes à rede de atendimento, como aqueles internos ao próprio cotidiano escolar.

Há que se considerar que o investimento em educação como um todo, a perspectiva de uma escola livre e aberta à discussões diversas, interligada a um sistema de garantia de direitos funcional e de qualidade, são algumas das perspectivas necessárias a um futuro melhor e livre de violências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. ESCOLA E VIOLÊNCIAS. **Observare**: Observatório Interdisciplinar de Segurança Pública do Território, Lisboa, v. 4, n. 1, p.1-7, out. 2008.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco Edições, 2002. 400 p.

AMARO, Sarita. **Serviço social na educação**: Bases pra o trabalho profissional. Florianópolis: Editora Ufsc, 2011. 180 p.

AMARO, Sarita. **Serviço Social em Escolas**: Fundamentos, Processos e Desafios. Petrópolis: Vozes, 2017. 170 p.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães; FALEIROS, Eva Teresinha. Subsídios para uma história da assistência privada dirigida a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 4. p. 169-219.

AZEVEDO, Maria Amélia. Notas para uma teoria crítica da violência contra crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. (Org.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 25-47.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A.. Notas para uma teoria crítica da violência contra crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. (Org.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 228-245.

BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia de. A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p.161-180, abr. 2014. Semestral.

BOLORINO, Eliana. **Educação e serviço social**: Elo para construção da cidadania. São Paulo: Unesp, 2012. 277 p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da **República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Lei de regulamentação da profissão do assistente social, Lei nº 8.662 de 7 de junho de 1993. Congresso Nacional – Brasília, DF.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

BRUSCHINI, Cristina. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. (Org.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 49-80.

Cavalcante, J. P. B., & P. F. C. (2013). Subcultura, juventude e autolesão: uma contribuição sociológica acerca do comportamento autodestrutivo. Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado em 02 abril, 2014, de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT26/GT26_BragaCavalcante_CapeloCavalcante.pdf.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Distrito Federal) (Org.). **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Distrito Federal; 2011. 66 p.

COLÉGIO MARISTA E MUNICIPAL SÃO JOSÉ (CMMSJ) (Org.). **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP): REGIMENTO ESCOLAR**. São José, 2017. 279 p.

DOBKE, Veleda. **Abuso sexual: a inquirição das crianças uma abordagem interdisciplinar**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2001. 97 p.

DYNIEWICZ, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 2. ed. Petrópolis: Difusão, 2009. 207 p.

GUERRA, Viviane N. A. **Violências de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. S.P.: Cortez, 2001

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 113, n. 2, p.106-130, jan. 2013.

MIGUEL, Denise Soares. Violência doméstica e silêncio: uma reflexão sobre o papel da escola na gestão do cuidado. In: MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes (Org.). **Violências em (com) textos: olhares**. Florianópolis: Udesc, 2010. Cap. 1. p. 11-26.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec-abrasco, 1994. 269 p.

OLIVEIRA, Eliana de et al. ANÁLISE DE CONTEÚDO E PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p.11-27, maio 2003. Trimestral.

ONU (Brasil). Nações Unidas Brasil (Org.). **OMS aborda consequências da violência sexual para saúde das mulheres**.2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oms-aborda-consequencias-da-violencia-sexual-para-saude-das-mulheres/>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

RAMOS, Francicleo Castro. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p.1-21, 11 dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230006>.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia**. Fpolis: Insular, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p.87-103, jan. 2001. Semestral.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicações do método. **Organizações Rurais e Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p.70-81, dez. 2005. Trimestral.

TENÓRIO, Macela Marta Da Costa et al.. CORPO, INJÚRIA E SIMBOLO: A AUTOMUTILAÇÃO EM JOVENS. In: Anais da Mostra de Pesquisa em Ciência e Tecnologia 2017. Anais. Fortaleza (CE) DeVry Brasil - Damásio - Ibmecc, 2017.

APÊNDICE 01

PROJETO DE INTERVENÇÃO

1. JUSTIFICATIVA

O Centro Educacional Marista São José é uma escola de caráter filantrópico, situada dentro da comunidade Loteamento Jardim Zanelato, inserida no bairro da Serraria, no município de São José (SC), contando com mais de mil alunos desta e de outras comunidades no entorno, como Araucária, José Nitro, Contestado, etc.

Esta comunidade foi escolhida especialmente pelos irmãos maristas no ano de 1995 por conter três das exigências para a implementação de uma instituição de ensino, quais sejam: ser em um território vulnerável, possibilidade de estabelecer parceria com o poder público e haver um prédio pronto para funcionamento imediato da Unidade (CEMSJ, 2017, p. 20). O centro educacional foi aberto no ano de 1996.

Assim, o Centro Educacional Marista São José oferta os anos fundamentais, os quais são divididos entre Fundamental I (FI) e Fundamental II (FII), nos turnos Matutino e Vespertino (não necessariamente respectivamente), ofertando também Ensino Médio (EM), no período noturno.

O ingresso na instituição pressupõe análise de cadastro sócio econômico (com critérios como renda, moradia próxima ao colégio conta para a entrada do aluno à instituição) onde, caso o(a) educando(a) for aceito, recebe uma bolsa integral que possibilita seus estudos na instituição até completar o Ensino Médio. Assim, todos(as) os(as) alunos(as) estudantes do Centro Educacional Marista de São José recebem bolsas de 100% de desconto.

Portanto, inserido nestas perspectivas, entende-se que os indivíduos atendidos pela escola, se tratando tanto do(a) educando(a) quanto de sua família, fazem parte de um território específico e que demandam atenção específica. Muitos estão inseridos em um contexto de violação de direitos e demandam atenção da escola e do Serviço Social para que, em articulação com a rede socioassistencial, seja possível que este(a) educando(a) tenha possibilidade de desenvolver-se e acompanhar as expectativas escolares.

Desde o ingresso enquanto estagiária na instituição, foi possível notar uma demanda crescente entre jovens, em sua maioria entre 13 à 15 anos de idade, principalmente meninas, que, em sua realidade, enfrentam algumas questões que

acabam por gerar situações de sofrimento e, durante os acompanhamentos realizados com as famílias, notou-se fragilidades das mais diversas e que geram consequências como depressão, automutilação e isolamento.

Para melhor compreender a dimensão do grupo, entende-se enquanto necessário que os números de educandas em atendimento pelo Serviço Social que relacionam-se a questões de sofrimento¹⁴ no primeiro semestre de 2018 seja analisado e compreendido.

ANO	QUANTIDADE DE EDUCANDAS
8ª ano	5 educandas
9º ano	1 educanda

Quadro 1 – Dados de atendimento 2018.1 (formulação: Maria Fernanda Schmitt Bunn)

É possível perceber, pela tabela acima, que o número de educandas “aptas” a participação não é extremamente representativo, mas o objetivo maior é que, ao iniciar as atividades, o número de meninas aumente na medida em que o grupo for criado e a informação de sua existência passe a integrar o cotidiano escolar.

Entendendo estas demandas enquanto inerência do Serviço Social, foi tentado encaminhamento para a rede socioassistencial para que as jovens, então, continuassem a ter um bom desenvolvimento na escola de forma regular e saudável.

Entretanto, ao tentar realizar o encaminhamento, encontraram-se dificuldades de vaga nas instituições da rede tais como CAPSi (centro de assistência psicossocial infanto-juvenil) e na UBS (unidade básica de saúde), por questão de lotação das vagas disponíveis pelas mesmas, e a grande maioria das famílias encontra dificuldades financeiras em realizar terapia particular, mesmo quando a clínica oferece tarifa social. Desta forma, entende-se que esta situação requer respostas para que o desenvolvimento acadêmico das jovens não seja afetado e que a evasão escolar seja evitada, tendo em vista a qualidade social da educação enquanto parâmetro para um progresso sadio.

Portanto, com o objetivo de responder a esta demanda e contribuir com a instituição, este projeto propõe intervir na realidade das jovens a fim de empoderá-

¹⁴ Apresenta-se como questões similares entre as educandas, sintomas de tristeza, automutilação, conflitos familiares, isolamento, entre outros.

las a cerca das suas vivências e perspectivas. Os encontros serão quinzenais com enfoque nas educandas do segmento FII já atendidas pelo Serviço Social.

O objetivo é envolver as adolescentes na reflexão de temas cotidianos e conscientização das mesmas enquanto protagonistas da sua história. Busca-se através do desenvolvimento deste projeto de intervenção, proporcionar a um grupo específico de educandas dos 8º e 9º anos, um espaço de conversa coletiva, onde possam expor suas aflições e também refletir sobre o contexto social e familiar que se encontram, provocando mudanças na qualidade de vida e no comportamento das mesmas, com enfoque no desenvolvimento acadêmico destas e no fortalecimento da rede socioassistencial.

Uma das propostas que tem por meta qualificar este processo seria a inclusão da rede socioassistencial, como o CAPSi e a UBS, a fim de pensar metodologias a serem usadas nos encontros com as educandas enquanto necessidade imediata da escola em encontrar respostas a estas demandas. Outra proposta é convidar estas profissionais a integrarem o grupo, pois entende-se que esta é uma demanda reprimida destas instituições e que, ao participarem das conversas, estas poderiam compreender as realidades destas jovens e atuar em conjunto com a equipe do Serviço Social da Unidade em busca da garantia de direitos.

Através de conversas que objetivam entender as questões próprias e preocupações das jovens, a ideia seria intercalar conversas qualificadas do Serviço Social em conjunto com a rede socioassistencial com debates fomentados por convidados, no objetivo de discutir temáticas do interesse das jovens e orientá-las a acessarem a rede de atendimento do município.

2. PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICO HISTÓRICA

2.1 SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Pensando enquanto atuação profissional qualificada, é importante que se perpassa a política de educação, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.934, de 20 de dezembro de 1996). Nesta, é possível compreender de que forma a política educacional se organiza de maneira a atender a uma demanda que é do Estado (mas que deixa claro na própria lei que é na coexistência de escolas públicas e privadas que esta lei se aplica). É importante que se conheça a respectiva lei em sua totalidade ao se trabalhar em espaço

educacional de forma a fazer valer o que nela está disposto para garantir o direito ao acesso e aos benefícios nela implícitos.

No Art. 2º, ao dispor com relação aos princípios e fins da educação Nacional, é posto que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

É através desta colocação que percebe-se os objetivos claros e simplificados da educação, seja ela pública ou privada, de prezar por um desenvolvimento sadio deste indivíduo na escola. Isto implica diversas questões, seja esta de saúde, violência, fome, etc., o que remete ao fato de que estes movimentos são percebidos enquanto demandas que necessitam de respostas para que se garanta a ida deste indivíduo à escola e que faça valer o seu direito ao estudo.

Ao pensar educação, é importante refletir a cerca de

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. (CFESS, 2014, p. 17)

Esta é uma discussão importante para que se pense criticamente a atuação profissional do Assistente Social inserido em uma instituição de ensino, e que é realizada de maneira interessante através dos “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na política de educação”, desenvolvido pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

É importante que se perceba a educação enquanto parte do processo de vivencia de todo indivíduo de direito e, para tanto, é importante que este tenha, além do próprio acesso garantido, a disponibilidade para tanto. Mas, além disso, é preciso compreender a educação enquanto peça fundamental na reprodução da sociedade como esta posta e do próprio ser social, sendo o a contradição um movimento intrínseco à instituição educacional.

O capital, diante da referida crise, lança expectativas de novo tipo de produção e à circulação de conhecimento – agora convertido em mercadoria vendável – e para as políticas educacionais. Tais políticas têm sido maximizadas em suas potencialidades, por parecerem conter respostas para este movimento em que os horizontes da proteção social se estreitam, o desemprego cresce, o subemprego idem. [...] a educação parece dotada somente de qualidades, em especial no que tange à qualificação permanente da mão de obra para o acesso ao emprego. Educar, portanto, parece ser negócio lucrativo em vários sentidos (LESSA, 2013, p.108).

Pensar criticamente a educação e o formato que esta adota é compreender o local e pensar em possibilidades de atuação frente a um modelo educacional hierarquizado, que impede que as vozes dos educandos(as) em questão sejam plenamente ouvidas e que se tenha uma educação democrática e crítica, posto que tal movimento não é interessante ao capital, que rege a sociedade hoje.

2.2 DISCUSSÃO ADOLESCÊNCIA/JUVENTUDE E O SOFRIMENTO

Ao se trabalhar em um espaço escolar, o que se preza é o andamento e desenvolvimento escolar, priorizando sempre a qualidade social da educação, que interliga a realidade do educando(a) com o seu desempenhar dentro do espaço escolar, de maneira a compreender quais as possibilidades acadêmicas deste aluno(a) dentro das suas limitações sociais.

Referente ao sofrimento vivenciado pelas adolescentes em seus processos, a literatura encontrada não é exatamente específica da realidade da juventude, entretanto, Rosângela Werlang e Jussara Maria Rosa Mendes (2013) trazem em seu artigo “Sofrimento Social” o fomento de uma discussão interessante sobre a temática acerca das relações do sofrimento social com o trabalho. Entretanto, algumas analogias pensadas pelas autoras trazem reflexões interessantes a cerca da temática, trazendo autores diversos, onde discutem o assunto e problematizam as questões por eles(as) dispostas.

As autoras discutem na primeira parte do artigo que “a realidade social é tensa e densa, complexa e geradora de situações de pobreza, miséria, frustrações” (Werlang; Mendes, 2013, p. 747) remetendo a reflexões sobre a realidade vivenciada por estes sujeitos e que esta tem completa interferência na leitura de realidade. Trazem ainda a questão envolvendo “indivíduos que ‘flutuam’ na estrutura social sem encontrar local de aconchego” (Werlang; Mendes, 2013, p. 749)

que remete a falta de “encaixe” destes sujeitos nos espaços aos quais deveriam pertencer, de forma a sentirem-se deslocados e fora do padrão.

Dentro das perspectivas dos adolescentes, esta é uma discussão forte, pois todos(as) sentem a necessidade de encaixarem-se e pertencerem a algum grupo de maneira que, quando não o fazem, há sofrimento envolvida de forma a paralisá-los(as), gerando consequências das mais diversas.

Pensar na concepção de sofrimento em adolescentes inseridas em um espaço escolar é ter grades possibilidades de atuação, visto que cabe ao Serviço Social propor ou promover “processos de revitalização da autoestima e de fortalecimento do poder pessoal que repercute positivamente na valorização do aluno por si mesmo e pelo seu grupo” (AMARO, 2017, p. 49), pensando ainda que esta é uma atuação transdisciplinar, que faz essencial a ação em conjunto com as demais áreas do conhecimento capacitadas para tanto.

Além destas, existem um grupo de metodologias, expedições, atividades de investigação, de lazer, de valorização de potencialidade e talentos que a autora sugere ao Serviço Social realizar dentro da perspectiva de propor e promover ações no objetivo máximo de impulsionar o empoderamento destas jovens E de orientá-las através de conteúdos, informações sobre acesso a serviços, etc., visto que este “está na base de todo processo de resgate de direitos, de respeito ou de luta por cidadania” (AMARO, 2017, p. 50).

Assim, é importante compreender que, inserido neste aspecto, questões referentes ao sofrimento se faz realidade e demanda que, a fim de garantir um bom desenvolvimento da educanda, se mostra necessário realizar encaminhamentos para a rede sócioassistencial ao qual a escola se interliga, mas ainda a instituições deve pensar estratégias para que estes educandos(as) que sofrem algum tipo de violação de direito, seja compreendido pela equipe que o assiste em seu tempo dentro da escola e até mesmo formular projetos para atendimento do mesmo, entendendo a escola enquanto espaço rico de participação da comunidade e dos alunos.

Outro aspecto que se mostra muito importante são as próprias questões referentes à adolescência que se mostram ainda mais proeminentes no cotidiano escolar. As meninas em especial sofrem direta influência e mudanças exteriores que as levam a determinadas atitudes que indicam sexualização precoce, por exemplo, na tentativa de parecerem sexy.

Desejam ser identificadas como pequenas mulheres, na forma do vestuário, modo de ser, caminhar, agir e falar. Vivem o cerimonial de uma metamorfose e, nesse cenário, protagonizam uma violência sutil contra si próprias: a confusão entre quem verdadeiramente são e o que parecem ser (AMARO, 2017, p. 93).

Este é um dos exemplos presentes na realidade escolar e que demanda respostas, não no objetivo de adequá-las a parâmetros pré-estabelecidos, mas que estas se vistam, ajam, vivam da maneira que acharem melhor para si mesmas, e não o que acham que os outros acharão delas.

Outro grande influenciador e participante do cotidiano destas jovens é a família, provando a importância da discussão da temática dentro do aspecto do sofrimento para compreender a adolescente dentro de sua complexidade e realidade, pois

A exposição compulsória a condições de vida estressantes (discussões familiares, redução de horas de sono, dupla jornada escola/trabalho), insalubres (consumo de drogas psicoativas, falta de alimentação adequada, condições sanitárias precárias e ambiente familiar nocivo) ou violentas (violência doméstica, maus-tratos, abuso e/ou exploração sexual), tem levado indivíduos e, por conseguinte, o grupo familiar a processos de crises, sofrimentos, perdas e rompimentos (AMARO, 2017, p. 57).

Os aspectos que permeiam esta discussão são delicados e, muitas vezes, permeados por ditos populares regados no conservadorismo e tabus (família desestruturada, etc.). Discutir tal temática é trazer novos horizontes a estas meninas e fazê-las perceberem-se dentro de um território complexo, com realidades diversificadas e entenderem-se enquanto parte disto, e, principalmente, enquanto sujeitos de direito.

Percebendo a vinculação da questão de violências e sofrimentos as temáticas aqui discutidas, enquanto demanda à rede de atendimento a estes jovens, Digiácomo (2011) traz o papel do professor e da própria escola frente a este sistema de garantia de direitos, colocando que “[...] a escola, e a educação de um modo geral, possuem um papel primordial na prevenção da violência e de outras mazelas enfrentadas pela sociedade brasileira como um todo”.

2.3 SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

Para perceber, então, qual a melhor forma para atender as demandas já explicitadas, a partir de uma compreensão da escola enquanto espaço de maximização de desenvolvimento humano e contando com as problematizações já identificadas, percebe-se a necessidade da leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990), que “dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990, p.1).

Segundo o ECA, em seu Art. 2º o adolescente é aquele que está entre 12 e 18 anos completos. Assim posto, em seu Art. 129, onde trata das medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis, o estatuto dispõe, no inciso III “encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico”, ou seja, é tarefa dos pais a percepção e a procura pelo tratamento da mesma forma que, caso não se realize tal movimento, a responsabilidade é inerente a figura familiar.

É interessante problematizar essa retirada estatal da figura responsável pelo bem estar de seus membros, jogando a responsabilidade sobre a família, bem como é visto ainda na política da educação, por vezes.

De qualquer forma, para que este(a) educando(a) tenha acesso a uma rede socioassistencial para o atendimento de sua demanda, o(a) assistente social deve estar ciente da política de saúde.

Disposto nas “diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde”, encontra-se um trecho que trata de suicídio, trazendo uma discussão a cerca da automutilação.

Essa violência auto-infligida que, embora não tenham taxas de mortalidade tão significativas quando comparadas às de agressões, preocupa porque vêm aumentando na população jovem provocando impacto na saúde pública. (BRASIL, 2010, p. 108).

É possível perceber, através deste trecho, que esta questão envolvendo automutilação vem de um movimento crescente e, percebendo-o dentro do espaço educacional, é importante que as profissionais entendam a rede de atenção para o atendimento do(a) jovem que sofre com depressão e de que forma o Serviço Social pode acompanhar estas(es) educandas(os), na perspectiva da garantia de direitos e da emancipação dos indivíduos.

Depois de dispor das medidas que a equipe de saúde deve tomar quando deparado com situação de suicídio, traz ainda, para finalizar o tópico,

O cuidado não acaba com a alta, é necessário que se fortaleça a rede social para proteção da família e da pessoa que tentou suicídio e a de garantia de direitos aos adolescentes buscando soluções para os fatores que geram o fenômeno da tentativa e do suicídio (BRASIL, 2010, p. 110).

Este trecho remete a própria definição do SUS referente à saúde em sua integralidade, como é posto em seu Art. 5º, onde traz os objetivos do SUS, que seriam

- I - a identificação e divulgação dos fatores condicionantes e determinantes da saúde;
- II - a formulação de política de saúde destinada a promover, nos campos econômico e social, a observância do disposto no § 1º do art. 2º desta lei;
- III - a assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, com a realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas. (BRASIL, 1990).

O objetivo é prevenir doenças, de forma a compreender o espaço onde este indivíduo está inserido, buscando a prevenção da doença e a promoção da saúde. Para tanto, bem como disposto no inciso III, há necessidade de ações assistenciais para a garantia do direito a saúde do sujeito.

Ainda inserido nesta discussão, é importante perceber que sofrimentos são, muitas vezes, oriundos de situações de violência, que implicam em violações de direito, e que exige ações para a proteção deste (a) jovem em questão. Compreender quais os órgãos competentes à realização desta defesa, bem como a complexidade do sistema de garantia de direitos é, por vezes, a melhor forma de se responder a uma demanda referente à violência e, pensando mais longe, a evitar que novas situações de violação de direito aconteçam.

Pensando esta questão, o ECA dispõe, no título III nomeado “Da Prevenção”, em seu art. 70, que “é dever de todos prevenir ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990, p.18) onde, nos incisos que seguem, evidencia a participação dos órgãos responsáveis: traz os deveres da união, Distrito Federal e municípios – onde trata do castigo físico -, promoção de campanhas educativas que visam a divulgação destes direitos, a integração do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria pública com os Conselhos Tutelares, Conselhos de Direito e entidades não governamentais na perspectiva de promoção, proteção e defesa dos direitos, formação continuada e capacitação dos profissionais da saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente,

incentivo e apoio a práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvem violência contra criança e ao adolescente, trazendo ainda a questão da inclusão nas políticas públicas de ações que visem a garantia destes direitos e a promoção de espaços intersetoriais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focado nas famílias em situação de violência, com profissionais da saúde, educação e assistência social e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 1990, p.18).

Assim, é possível perceber a necessidade de que os(as) profissionais envolvidos na defesa dos direitos da criança e do adolescente, bem como as instituições aos quais estes pertencem, de pensar a promoção, proteção e defesa destes direitos a todo momento em sua atuação, na perspectiva de proteção dos jovens à futuras violações de direito. Digiácomo (2011) contribui à discussão quando diz que “não é mais preciso esperar que uma criança ou adolescente tenha seus direitos violado para que – somente então – o ‘sistema’ passe a agir, não sendo também admissível [...] a institucionalização, responsável por tantos malefícios”.

O autor continua listando ações “inadmissíveis”, citando as organizações que não se conversam e fazem com que o jovem passe de órgão em órgão, de programa em programa, sendo realizado um atendimento meramente formal, “sem qualquer compromisso com o resultado e com a efetiva solução dos problemas” e que o adolescente ou a criança seja atendida de forma separada a seus pais ou responsáveis, sem perceber a importância do papel da família no processo educacional (DIGIÁCOMO, 2011, p. 2).

Ainda segundo Digiácomo (2011), é fundamental ao atendimento destes jovens que todos envolvidos neste sistema de garantia de direitos tenham “espírito de equipe” e qualificação profissional, em um verdadeiro compromisso com a proteção integral das crianças e adolescentes, compreendendo que, ao agir de forma isolada, não haverá efetiva garantia dos direitos destes jovens.

A questão em foco é, de que forma o Serviço Social, inserido no espaço educacional, pode intervir de forma que estas educandas tenham acesso à política e, ao mesmo tempo, acompanhar o desenvolver das mesmas para garantir seu desempenho acadêmico e o acesso completo ao direito educacional.

3. OBJETIVO GERAL

Constituir grupo de adolescentes do sexo feminino, do segmento Fundamental II, atendidas pelo Serviço Social do CEMSJ, proporcionando espaço de diálogo e reflexão sobre questões da adolescência, convivência familiar e comunitária, entre outras, buscando contribuir para o desenvolvimento saudável das mesmas.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar o projeto à equipe de gestão;
- Estabelecer concretamente o grupo;
- Envolver as adolescentes nas atividades oferecidas;
- Fortalecer o vínculo institucional com a rede socioassistencial;
- Proporcionar ao grupo discussões direcionadas (incluindo convidados);

5. PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS

O projeto aqui descrito busca, enquanto objetivo, concretizar o grupo de educandas e, para tanto, objetivos específicos foram elencados para pensar-se de que forma realizar tal movimento.

Assim, em um primeiro momento, busca-se formular um projeto a fim de apresentá-lo a equipe de gestão da unidade escolar com o objetivo de viabilizar a criação e execução do mesmo, pensando na quantidade de meninas que seriam incluídas para, então, viabilizar a execução do grupo, com perspectiva de realizar-se reuniões de periodicidade quinzenal de aproximadamente uma hora de duração.

Outra questão importante a prezar no desenvolver dos encontros é a necessidade de envolver as adolescentes neste processo, pois a proposta central do projeto é que o mesmo esteja sempre buscando processos democráticos, sendo possível que elas escolham as temáticas de discussão e tragam contribuições para os encontros. Para tanto, mobilizar estas jovens e envolvê-las no proposto é de extrema importância para o bom andamento e adesão do grupo.

Entendendo as questões referentes ao grupo de jovens aqui discutido, enquanto demanda reprimida da rede socioassistencial, um dos objetivos do grupo é trazer esta rede para o debate e discussão destas adolescentes, buscando profissionais que façam falas e contribuam para a criação de um espaço de acolhimento e conforto a essas meninas. E então, para que esta ação viabilize-se, é

necessário o fortalecimento do vínculo entre Centro Educacional Marista São José com a rede socioassistencial e suas instituições, isso inclui, CRAS, CAPSi e UBS – prioritariamente - de forma a contemplá-los em nossas reuniões e que as contribuições sejam positivas e democráticas.

A partir das explicações acima, fica importante ressaltar algumas questões que já estão em processo de formulação para que o projeto concretize-se:

- para apresentar o projeto de intervenção à equipe de gestão, é importante formular um documento ao qual a proposta do projeto fique clara e o que o mesmo irá demandar da instituição, trazendo-o sempre enquanto projeto de intervenção da estagiária;

- quantidade de meninas envolvidas e maneira de inclusão das mesmas no projeto (todas devem ser atendidas pelo Serviço Social);

- para que as jovens participem das rodas de conversa, é necessário entregar a ela bilhetes informativos para que os pais estejam cientes da atividade e sua finalidade;

- a execução do projeto irá exigir a reserva de uma das salas do CEMSJ e seus recursos quando necessário (computador, retroprojetor, etc.), além da participação da assistente social responsável do segmento FII e a presença da estagiária.

Para além destes apontamentos, é importante a percepção deste projeto para além de um projeto de intervenção, mas sim enquanto resposta a uma demanda sentida em campo.

6. METAS

Enquanto metas à execução do projeto tem-se:

- maximizar o desenvolvimento educacional saudável das educandas;
- desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso em consonância aos relatos de vivências das jovens;

- formar espaço de vínculo, afeto e acolhimento, na perspectiva de proporcionar a estas adolescentes outras formas de pensar sua realidade;

- fortalecer a articulação em rede, no atendimento à juventude com demandas como: relações de violência, depressão, automutilação, conflitos familiares, baixa autoestima e demais temas característicos da adolescência;

• realizar o grupo com periodicidade quinzenal no período de contra turno das jovens (vespertino);

A avaliação do grupo de meninas acontecerá ao fim do semestre de 2018.2, no objetivo de compreender e analisar sua real intervenção na realidade das jovens.

7. CRONOGRAMA

Atividade 2018.1	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
Desenvolvimento do Projeto de Intervenção	X	X	X	X	X
Supervisões Individuais (Supervisora de Acadêmica)		X	X		
Supervisões Individuais (Supervisora de campo)	X	X	X	X	X
Apresentação PI Supervisão Acadêmica				X	
Apresentação Gestão Escola				X	

Atividade 2018.2	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Logística (sala, computador, etc.)	X				
Formulação/Planejamento primeiros encontro	X				
Realização primeiro encontro	X				
Monitoramento	X	X	X	X	X
Contato com palestrantes/profissionais da rede	X	X	X	X	
Avaliação				X	X

8. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

No objetivo de monitorar o desenvolver do grupo de meninas, relatórios mensais de acompanhamento do grupo seriam a melhor forma de realizar tal movimento, tanto para registro institucional, como enquanto documentação de estágio.

Além disso, avaliações mensais com o grupo devem ser realizadas na perspectiva de manter a dinâmica o mais próximo das temáticas que as meninas têm interesse de discussão.

Como já citado no desenvolver do tópico metas, a avaliação acontecerá no final do semestre 2018.2 e, para tanto, compreende-se que a melhor forma de viabilizar tal movimento é realizar uma avaliação final junto com as meninas, entendendo que suas respectivas opiniões acerca do grupo são de extrema importância para analisar a importância – ou não – da existência do mesmo.

REFERÊNCIAS

AMARO, Sarita. **Serviço Social em Escolas: Fundamentos, Processos e Desafios**. Petrópolis: Vozes, 2017. 170 p.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes Nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde. Brasília, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Distrito Federal) (Org.). **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Distrito Federal; 2011. 66 p.

DIGIÁCOMO, Murilo José; O Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente e o Desafio do Trabalho em “Rede” 2011: Disponível em: http://www.mppr.mp.br/arquivos/File/Sistema_Garantias_ECA_na_Escola.pdf. Acesso dia: 25/05/2018.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 113, n. 2, p.106-130, jan. 2013.

WERLANG, Rosângela; MENDES, Jussara Maria Rosa. Sofrimento Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 116, n. 2, p.743-768, out. 2013.

APÊNDICE 02

PROJETO DE PESQUISA

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A Educação brasileira tem sido assunto constante na atual agenda política, acadêmica e cotidiana da vida social. Vários são os problemas que enfrenta a escola em seu papel de “educar”. Questões que vão desde uma política educacional que deixa a desejar no que tange às suas finalidades ou fins da educação pública, papel social da escola pública, até questões objetivas, tais como falta de infraestrutura física, de materiais, da formação de professores, ou ainda política de valorização dos profissionais que lá atuam; ou seja, plano de carreira condizente com o papel assumido. Dentre as demais questões que poderiam ser nominadas, seguramente encontra-se também aquelas vinculadas às expressões de diferentes formas de violências cotidianas que se apresentam diariamente no contexto escolar. Vários são os registros, denúncias e até matérias jornalísticas que apontam a violência como um fenômeno recorrente no contexto da escola.

A temática violência na escola, seguramente, também não é uma temática nova, porém tem despertado progressivo interesse de pesquisa e conseqüentemente produção teórica no sentido de buscar melhor explicitar e/ou analisar essa realidade, interpretações essas que vinculam-se ainda à compreensão de que o agravamento das condições sociais tem impactado diretamente nas ações desenvolvidas no espaço escolar. Ou seja,

A escola tem sido diretamente impactada pela questão social, caudatária da cronificação social e dos históricos erros institucionais e governamentais resultantes de políticas públicas equivocadas ou ineficientes, trazendo para o meio escolar a ressonância de cenas e situações cuja expressão nas comunidades e na sociedade já são conhecidas. E assim sofrimentos, dramas, dores, injustiças e violências das mais diversas formas adentram na escola e se tremam às histórias de vida, vivências, necessidades e sonhos dos indivíduos e famílias, educadores e comunidade escolar como um todo (AMARO, 2017, p. 42).

O progressivo interesse pode ser identificado no significativo crescimento de pesquisas na temática. Tomando como referência o balanço realizado por Spósito (2001), sobre as relações entre violência e escola no Brasil a partir de 1980, indica

que dentre as teses e dissertações de programas de pós-graduação de Universidades de São Paulo, no período de 1980-2000 apenas nove trabalhos abordavam as relações entre violência e escola, dentre um universo de 8.667 produções. Estas abordavam duas principais modalidades de violência: ações contra o patrimônio, direcionadas à estrutura física da escola (depredações e pichações); e formas de agressão interpessoal, principalmente aquelas praticadas entre os alunos. Naquele momento, segundo a autora, o tema da violência escolar ainda era pouco estudado.

Já uma década mais tarde, quando do estudo realizado por Sastre (2010) - Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980-2009 – indica um significativo crescimento no interesse de investigação, bem como a ampliação para as mais diferentes áreas de formação. Em levantamento realizado dentre estudos, artigos e trabalhos científicos produzidos dentre 1980-2009 abrangendo pelo menos 11 áreas de conhecimento; encontrou 411 documentos e 549 autores com trabalhos (publicados ou não) sobre a temática da violência na escola. Dentre estes, 265 trabalhos são resultados de pesquisas realizadas no âmbito de universidades brasileiras e que tratavam sobre violência na escola.

O referido autor, indica que muitas áreas do conhecimento já se preocupavam com essa temática. Aponta para número considerável de produções nas áreas ciências da saúde, das licenciaturas (letras, filosofia, geografia, história, matemática, educação física), do direito e do serviço social.

Porém, chama a atenção para o fato de que é na área da educação e da psicologia que o tema apresenta maior crescimento numérico e certa legitimidade, mas que a maioria faz um recorte disciplinar e “[...] a maioria dos trabalhos olha para o mesmo fenômeno sem atentar à sua complexidade, mas sim às possibilidades que os instrumentos metodológicos e teóricos que cada disciplina oferece” (SASTRE, 2010, p.4), por vezes “psicologizando” o fenômeno, ou ainda negligenciando questões centrais como contexto social, cultura e processos históricos.

Ou ainda, certas abordagens ora desconsideram a subjetividade dos indivíduos, ou por vezes estão amparados em moralismos que em nada contribui para descrever esse fenômeno tão complexo. Sastre (2010) chama atenção que os dados indicam que o tema da violência nas escolas e seus sub-temas como discriminação, *bullying*, automutilação têm preocupado tanto a área de ciências humanas e sociais como a área de saúde.

Outro documento importante para a abordagem da temática é o texto desenvolvido por Abramovay (2002), onde problematiza dados da pesquisa “Cultivando vida, desarmando violências”, da Unesco (2001). A autora destaca a importância de se dar visibilidade às condições de pobreza, vulnerabilidade e violência a que está submetida significativa parcela da população brasileira. Destaca que a violência na escola é multicausal e, da mesma forma, produz numerosas e distintas consequências.

Pode-se ainda tomar como referência o que nos indica Silva e Scarlatto (2009) que a violência escolar, seja ela de forma física, simbólica ou verbal, pode acarretar “danos desastrosos para o resto da vida, sem exagero” (p. 1). As autoras classificam a violência na escola em quatro modalidades: o bullying, a violência física (que remete a roubos e depredações à escola e agressão físicas contra professores(as)), e a dois tipos diferenciados de violências não-físicas, a relacionada aos alunos(as) como agentes protagonistas (humilhações, furtos, ameaças e destruição dos objetos entre os alunos) e a relacionada a instituição escolar e seus agentes como protagonistas (refere-se à violência simbólica do saber escolar, envolvendo uma relação de poder, a dificuldade da escola em preparar seus educandos(as) ao mundo contemporâneo, práticas pedagógicas regradas em estereótipos e dispositivos disciplinares e professores sem preparo para lidar com a realidade dos(as) estudantes).

A presença dos mais diversos tipos de violência no espaço escolar, já de antemão, indica a necessidade de formação dos mais diferentes profissionais inseridos no espaço escolar tendo como objetivo qualificar o processo educacional.

Para além de suas características fundantes, a escola é espaço de reprodução de noções naturalizadas e pré-concebidas de sociedade, e perceber a realidade na qual estes jovens encontram-se cotidianamente contribuem para evitar julgamentos e falas enraizadas em perspectivas baseadas no senso comum.

Compreender as demandas de jovens que chegam ao atendimento do Serviço Social escolar por queda de rendimento, choros constantes e até automutilação, e o próprio espaço que estes(as) adolescentes ocupam enquanto educandos(as) inseridos(as) em uma instituição educacional é visualizar a base desta pesquisa.

Tendo como referência a experiência de estágio desenvolvida desde o início de 2018 no Centro Educacional Marista São José, é possível perceber o quanto

realidades fragilizadas retiram de crianças e adolescentes a figura do sujeitos de direitos e os coloca em situações extremamente complexas que vai desde a falta de políticas públicas subsidiadoras de suas necessidades básicas até conflitos internos a serem resolvidos no processo de desenvolvimento.

No cotidiano do Serviço Social da instituição, educandos(as) procuram o serviço¹⁵ apresentando dificuldades no rendimento escolar, diferentes formas de “sofrimentos”, choro, tristeza, automutilação e, em alguns casos até depressão. Os mais diferentes casos são recebidos pela equipe, onde são realizados os possíveis encaminhamentos. Quando a situação diz respeito especificamente à necessidades de acesso à diferentes serviços proporcionados pela rede de atendimento, o serviço social procede o encaminhamento e segue acompanhando o(a) educando(a) e a família a fim de que este usuário(a) tenha seu direito garantido.

Dessa forma, faz parte do cotidiano do serviço social acompanhar situações que envolvem por exemplo violência física e psicológica (intrafamiliar), abuso sexual, maus tratos familiares, *bullying*, automutilação, dentre outras questões que levam crianças e adolescentes a terem prejuízos em sua condição peculiar de desenvolvimento, impedindo o desenvolvimento saudável.

O desafio está nos diferentes profissionais compreenderem os fenômenos hoje expressos no cotidiano escolar, tais como estes acima citados, enquanto fenômenos recorrentes e toma-los como expressão da relação com a realidade, ou ainda como indica Amaro (2017, p. 42) “sofrimentos, dramas, dores, injustiças e violências” são movimentos que ocorrem, em algumas situações, por violações de direitos, que demandam respaldos estatais e, quando estes faltam, é no espaço escolar e na família que os mesmos apresentarão os maiores reflexos. Em muitas situações a culpa de tais fatos acaba recaindo sobre os estudantes, os pais, os professores, sem que se faça uma análise dos aspectos histórico-sociais que permeiam atos de violência no espaço escolar e que interferem em sua função de socializar os conhecimentos, conforme apregoa Saviani (2003).

Ao se dimensionar escola, sua natureza, territorialização, público alvo, etc. percebe-se que estes são elementos importantes para compreender a realidade na qual a instituição está inserida com o objetivo de abranger a totalidade dos usuários,

¹⁵ No CEMSJ, os anos escolares são divididos por segmentos: 1ª ao 5ª ano - FI, 6º ao 9º- FII, e os três anos no Ensino Médio - EM. Cada segmento tem sua equipe de referência formada por coordenador(a) pedagógico, assistente social e assistente pedagógico.

apreender seus cotidianos e realidades a partir do que lhe é proporcionado. É importante perceber que, na escola, a questão social expressa-se e tem impacto, e tal realidade gera questões que demandam atenção por parte da equipe escolar por ter interferência direta ao desenvolvimento dos(as) educandos(as).

É importante destacar que, tomando como referência as discussões citadas anteriormente, no sentido de indicar as questões norteadoras da proposta de investigação, pode-se indicar assim: quais são as principais expressões de violência presentes no cotidiano do Centro Educacional Marista São José – CEMSJ? Como as experiências dos educandos, pautados em cotidianos violentos contribuem na reprodução de relações e/ou comportamentos fundamentadas em atitudes de violência? Não se trata, porém de buscar culpados, mas sim de compreender esse fenômeno à luz da história, da análise teórico/conceitual e agregando ainda as vozes daqueles que protagonizam no espaço escolar as situações vivenciadas.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar representações de violências cotidianas apresentados(as) pelos(as) adolescentes atendidos(as) pelo serviço social do CEMSJ convidados(as) a integrar o grupo de convivência 'girassol', a fim de proporcionar espaço de diálogo e reflexão sobre questões da adolescência, convivência familiar e comunitária.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evidenciar o estado da arte sobre a violência na escola, destacando as concepções e abordagens sobre a temática, na busca de enfrentamento desse fenômeno;
- Ouvir as adolescentes sobre suas vivências e impressões a respeito de situações de violência vivenciadas, bem como sobre suas estratégias de enfrentamento desses problemas;
- Mapear as situações de violência vivenciadas pelas adolescentes e que contribuem na constituição de sua leitura da realidade social;

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico tem papel central na construção da pesquisa. A partir das concepções referenciadoras da análise é que se tem a possibilidade de chegar às respostas da investigação. Assim, toma-se como referência primeira e fundante a perspectiva que se tem sobre violência e suas diferentes formas de expressões no contexto escolar, para subseqüentemente apresentar os principais contornos teóricos produzidos mais recentemente a cerca da temática.

Entende-se que a violência é constituída historicamente, a partir da forma como os homens tem organizado sua prática social expressa na materialidade das relações sociais. Há um esforço de objetivar a violência na forma de números e/ou estatísticas, que vão representar sempre um determinado grupo social em um dado momento histórico e social. Por isso, é necessário compreendê-la em um determinado contexto, delimitando os contornos do que é considerado “aceitável” ou não naquele momento.

Chauí (2000) ao abordar a relação entre ética e violência afirma que:

Evidentemente, as várias culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma maneira, mas, ao contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, segundo os tempos e os lugares. No entanto, malgrado as diferenças, certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos. Fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros. (CHAUÍ, 2000. p. 432).

Segundo a referida autora a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico que levam alguém a agir de forma contrária a sua vontade; ou seja, “a violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém” (CHAUÍ, 2000, p. 432). Ocorre, nesse sentido, uma transformação da pessoa em objeto, na forma de violação aos direitos humanos da pessoa.

Nessa perspectiva de discussão vamos encontrar contribuições como a clássica obra: *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento* organizada por Maria Amélia Azevedo e Viviane N. de A. Guerra (1993), formada por um

conjunto de textos que abordam sob a perspectiva crítica a questão da violência envolvendo crianças e adolescentes no contexto familiar.

Nesse sentido, indicam (1993, p:38) que, para compreender o significado da violência se faz necessário compreender o contexto social na qual esta se aplica, trazendo enquanto exemplo as desigualdades encontradas no Brasil atualmente – em termos socioeconômicos – e, além disto, a necessidade de desmantelamento da representação brasileira de povo “cordial e pacífico”.

Dentro destas perspectivas, fica clara a necessidade de compreender a violência pelo que ela é, enquanto fenômeno social, e desconstruir uma imagem do brasileiro que já é naturalizada e neutralizada pela sociedade como um todo, percebendo a falta de uma atuação estatal no desmonte destas perspectivas tão enraizadas e que passam a ser cotidiano na vida do brasileiro.

As referidas autoras, avançam na elaboração de uma tipologia, elencando cinco tipos diferentes de infância, sendo que cada uma delas representa algum tipo de violência: a infância pobre, a infância explorada, a infância torturada, a infância fracassada e a infância vitimizada¹⁶. Estes cinco tipos de infância implicam, segundo as autoras, na “infância violada” (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p. 233). Tendo como parâmetro os elementos indicados pelas autoras, e tomando como referência o contexto social da maioria das escolas públicas e de periferia, é possível perceber que a realidade dos(as) jovens dentro de comunidades carentes é inerente a maior parte das infâncias aqui representadas, sendo possível perceber, então, a falta de

¹⁶ Dentro da perspectiva de infância pobre, que seriam jovens vítimas da violência social mais ampla, Azevedo e Guerra (1993) realiza uma leitura histórica dos “menores infratores” desde 1908, trazendo todo o século XX enquanto exemplo de políticas sociais que não funcionaram. Na época, os termos utilizados na descrição e distinção destes(as) jovens eram “menores carentes”, “menores abandonados” e “menores infratores”, sendo que mais da metade da população brasileira da época encaixava-se em pelo menos uma destas categorias, o que faz refletir de que modo a mentalidade do povo brasileiro e do poder público alterou-se na perspectiva de compreensão da realidade destes jovens para pensar em formas e estratégias de combater tal violência. Quando a infância explorada, que diz respeito à vinculação do jovem ao mercado de trabalho, Azevedo e Guerra (1993) trazem citações que traduzem a exploração do mercado de trabalho às crianças e adolescentes e, também, por ser motivo de evasão escolar pela dificuldade de se manter estudando quando há necessidade de se trabalhar para garantir o sustendo familiar. Enquanto exemplo de violência institucional, dentro da perspectiva da infância torturada, as autoras trazem a FUNABEM (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, conhecida anteriormente como FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), com um relato claro das violências físicas implicadas aos jovens inseridos(as) neste instituição, trazendo ainda outro relato chocante referente ao hospital psiquiátrico infantil, relatos estes que são necessárias na compreensão da dimensão das violências vividas pelos(as) crianças e adolescentes dentro destas instituições, definindo tais situações para algo além da violência: tortura (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p. 241). Enquanto infância fracassada, Azevedo e Guerra (1993) trazem as crianças vítimas de violência escolar, que seria ir contra os direitos dos(as) jovens ao acesso à educação, o que, se pensando dentro de uma perspectiva histórica, reflete diretamente no número de analfabetos existentes hoje no Brasil. Finalizam trazendo a questão da infância vitimizada, sendo esta a violência sofrida dentro do lar, que, segundo Azevedo e Guerra (1993), pode caracterizar-se enquanto maus tratos físicos, negligência, o abuso sexual incestuoso e da própria violência psicológica inerente às vivências dentro de espaços não saudáveis.

um Estado participativo dentro destes espaços, que consiga fazer valer os direitos destes indivíduos através de políticas públicas que realmente cheguem até as localidades que mais necessitam da concretização destes direitos.

Outra clássica contribuição para a temática está no livro: *violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada* de Guerra (2011), onde aborda conceitos históricos de família, educação parental (com foco nos castigos físicos) no contexto brasileiro, realizando uma análise ampla da família e o espaço ocupado por este(a) jovem inserido(a) dentro desta dinâmica.

A autora busca sempre realizar um resgate histórico da perspectiva da criança e dos primeiros estímulos que este(a) recebe ao ser criada(o) em um ambiente permeado em violência.

Enquanto violência doméstica contra crianças e adolescentes, a autora define que tal movimento

[...] Representa todo ato ou omissão praticada por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão de poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (GUERRA, 2011, p. 32).

Dentro desta definição, traz a existência de quatro tipos de violência doméstica: a violência física, a violência sexual, a violência psicológica e a negligência, abordando como temática central a violência física. Enquanto violência física, aprofunda a discussão ao trazer a natureza desta violência e sua direção para, então, tratar de suas consequências à criança.

A autora aponta ainda as determinações sociais impostas à estes(as) jovens em sua criação

A criança dirige ao adulto certo número de demandas, sejam elas vitais, inconscientes, afetivas, sociais ou conscientes. O adulto reage a estes apelos em função de sua personalidade, seus conflitos, seus problemas, seus desejos, etc. A sociedade responde às exigências das crianças em termos do seu modo de produção, suas estruturas, sua organização, etc. Evidentemente as reações do adulto e da sociedade trazem modificações às exigências das crianças, fazendo com que seus desejos acabem sendo socialmente determinados (GUERRA, 2011, p. 94).

Entender que as relações criança-adulto são socialmente determinadas pelo ambiente em que estes sujeitos encontram-se é fundamental na compreensão do espaço ocupado por este indivíduo em fase peculiar de desenvolvimento em seu processo de entendimento de mundo e leitura de realidade.

O texto problematiza a autoridade do adulto sobre a criança, trazendo que “a criança deve submeter-se ao adulto porque ele lhe é naturalmente superior”, fazendo de uma dependência social, uma dependência natural (GUERRA, 2011, p. 95). Ao serem obrigadas à enquadrarem-se em parâmetros socialmente pré estabelecidos, às crianças é muitas vezes vetado serem quem são e/ou expressarem-se da maneira que quiserem, enquanto são marginalizadas ao serem compreendidas como “menos importantes” frente aos adultos.

Guerra (2011) traz a discussão necessária para entender “em que medida a violência doméstica se interliga a violência mais ampla reinante na sociedade”, referindo-se ao fato de que, no desenvolver do mundo capitalista, a família sofre mudanças e também pela forma na qual os adultos submetem as crianças a um “mundo de opressão”, sendo estes fatores socialmente construídos e, como tais, geram consequências como a violência.

Silva (2006), fundamentada nos pensamentos de Chauí e Vazquez, ao estudar a violência na escola, indica que a compreensão da violência vincula-se à forma como a sociedade está organizada, refletindo que a questão deve ser considerada estrutural, não recaindo sob uma parcela da sociedade. Trata-se de uma questão constituída no âmbito da sociedade capitalista e como tal deve ser analisado. Chama atenção de que fenômenos recentes como *Bullying*, agressões (individuais ou coletivas), vem sendo recorrentemente utilizados para descrever as situações de violência na escola, porém tem sido abordado na perspectiva dos sujeitos individuais, em suas características segundo o papel assumido. Nessa perspectiva, é dado uma dimensão apenas classificatória para o conceito, retirando da dimensão das relações sociais o foco explicativo, atribuindo aos sujeitos a culpa e responsabilidade por aquilo que ocorre na e sob as regras instituídas.

Rocha (2010) em seu livro “violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia”, apresenta as concepções e dimensões da violência, interrelacionadas com a questão da escola e suas influências dentro e fora de tal espaço. A autora reafirma o que Guerra (2011) indica ao entender a violência enquanto movimento socialmente determinado, onde

As violências, presentes sob diferentes formas nas sociedades ao longo da história, constituem-se um fenômeno socialmente construído e capaz de assumir sentidos diversos segundo o tempo e o espaço (ROCHA, 2010, p. 64).

A violência é parte integrante da sociedade e encontra-se presente em todos os setores desta, pois “a violência não é antissocial, ela faz parte do social” (ROCHA, 2010, p. 70).

Partindo, assim, deste entendimento, a autora trabalha a questão dos pré-julgamentos e preconceitos, baseados em noções do senso comum, que não compreende a real razão da existência de uma sociedade permeada pela violência. A autora usa o termo “expressões violentas”, enquanto analisa a necessidade de compreender a violência, dentro do campo dos estudos, enquanto uma “expressão eminentemente social, pois envolve pessoas em sua totalidade e idiosincrasias, além de sociedades, culturas e seus mecanismos de controle e coerção, seus modos de organizar e distribuir bens materiais e culturais” (ROCHA, 2010, p. 77).

A referida autora referencia a violência enquanto plural e faz uma análise da macro e micro violência. No que se refere a macroviolência a autora traz os processos civilizatórios e a instalação da sociedade civil, onde o homem autointitulado civilizado implica sua realidade e um povo de cultura diferente, no objetivo de torna-lo, também, civilizado. Neste processo, a violência é parte integrante deste movimento de colonização. Cita as duas grandes guerras mundiais e das outras tantas que ainda existem enquanto exemplos de macroviolência, pois, além de por em risco a vida dos que vivem nas localidades, implica em ameaça de vida constante aos sobreviventes e as próximas gerações, trazendo ainda as consequências ecológicas envolvendo o acontecimento de tais eventos (ROCHA, 2011, p. 19). Finaliza trazendo o nacionalismo enquanto “violência que se traveste de bons sentimentos frente ao pertencimento a um lugar, a uma identidade e, para tanto, encontra eco e justificativa no sentimento de superioridade” (ROCHA, 2011, p.81) sendo, este, portanto, um bom exemplo de macroviolência.

Ao tratar da microviolência, à localiza no cotidiano social, trazendo o exemplo dos homicídios cometidos entre os negros norte americanos, relacionando com a realidade brasileira.

A microviolência encontra muitas contribuições em diversos fatores sociais, mas sem dúvidas os baixos preços das armas, o acesso fácil aos instrumentos de violência, associados à circulação das violências pelos meios de comunicação, que muitas vezes a convertem em meio de passatempo, são também aspectos relevantes dessa dimensão das violências (ROCHA, 2011, p. 82).

Esta definição de microviolência permite compreender sua real implicação e realização na sociedade, e de que forma esta se materializa, enquanto parte de uma realidade que necessita ser compreendida enquanto totalidade. Para a autora em se tratando de ambiente escolar, a microviolência aparece de maneira mais latente. É necessária a compreensão da escola enquanto local de contradição.

A autora indica, ainda, a possibilidade de outro tipo de violência que tem vinculação direta ao contexto escolar, a “violência simbólica”, pensada por Pierre Bourdieu, que traduz como:

[...] forma de coação apoiada no reconhecimento de uma imposição determinada, seja ela econômica, social ou simbólica. As violências simbólicas se fundam na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no campo social seguindo critérios e padrões do discurso dominante (ROCHA, 2010, p. 86).

Estas características aplicam-se claramente ao ambiente escolar, pois é uma violência cuja aplicabilidade encontra-se inserida nas instituições por conta do efeito autoridade, onde naturaliza as relações dominantes. A escola é espaço de regras e disciplinamentos, local de tratamento desigual para meninos e meninas de diferentes origens sociais e saberes que constantemente reproduzem os da classe dominante, tudo de maneira inconsciente (ROCHA, 2011, p. 87).

A relação hierárquica encontrada no espaço escolar, no movimento de reconhecimento por parte do aluno(a) de quem são seus superiores, a compreensão de seu papel enquanto subjugado(a) a vontade dos adultos modelos são exemplos deste efeito autoridade que naturaliza as relações de dominância. Define assim a violência na escola enquanto

[...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam, modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, entre tantas outras formas impetradas pela escola (ROCHA, 2010, p. 93).

Indica ainda que a violência escolar não deve ser resumida apenas enquanto algo comportamental, deve ser levado em conta as suas muitas formas peculiares de agressão, além dos contextos sociais, econômicos e institucionais.

Pensando a partir da escola, enquanto local de percepção, entende-se a importância de discutir a relação do ambiente escolar enquanto espaço de manifestação de violências vividas pelos jovens, que por vezes são naturalizadas, incorporando às suas percepções de mundo e realidade. O que se percebe é que os(as) jovens são passíveis de diferentes tipos de violência, tanto doméstica, social e institucional, sendo expressas das mais diversas formas.

Após a leitura e análise das bibliografias, é possível perceber o papel fundamental da escola, na percepção da forma que estes(as) educandos(as) vivem seu dia a dia e de que maneira encaram suas realidades, na perspectiva de superação de conceitos discriminatórios, reprodutores que comumente culpabilizam os sujeitos, pautados no senso comum, onde estas escolas consigam trabalhar com seus profissionais e agentes perspectivas emancipatórias em conjunto com as famílias e a própria comunidade, no sentido de intervir de maneira segura e ativa.

4. METODOLOGIA

4.1 Cenário da Pesquisa

O Centro Educacional Marista São José é uma escola de caráter filantrópico, situada dentro da comunidade Loteamento Jardim Zanelato, inserida no bairro da Serraria, no município de São José (SC), contando com mais de mil alunos desta e de outras comunidades no entrono, como Araucária, José Nitro, Contestado, etc.

Esta comunidade foi escolhida especialmente pelos irmãos maristas no ano de 1995 por conter três das exigências para a implementação de uma instituição de ensino, quais sejam: ser em um território vulnerável, possibilidade de estabelecer parceria com o poder público e haver um prédio pronto para funcionamento imediato da Unidade (CEMSJ, 2017, p. 20). O centro educacional foi aberto no ano de 1996.

Assim, o Centro Educacional Marista São José oferta os anos fundamentais, os quais são divididos entre Fundamental I (FI) e Fundamental II (FII), nos turnos Matutino e Vespertino (não necessariamente respectivamente), ofertando também Ensino Médio (EM), no período noturno.

O ingresso na instituição pressupõe análise de cadastro sócio econômico (com critérios como renda, moradia próxima ao colégio conta para a entrada do aluno à instituição) onde, caso o(a) educando(a) for aceito, recebe uma bolsa integral que possibilita seus estudos na instituição até completar o Ensino Médio. Assim, todos(as) os(as) alunos(as) estudantes do Centro Educacional Marista de São José recebem bolsas de 100% de desconto.

Portanto, inserido nestas perspectivas, entende-se que os indivíduos atendidos pela escola, se tratando tanto do(a) educando(a) quanto de sua família, fazem parte de um território específico e que demandam atenção específica. Muitos estão inseridos em um contexto de violação de direitos e demandam atenção da escola e do Serviço Social para que, em articulação com a rede socioassistencial, seja possível que este(a) educando(a) tenha possibilidade de desenvolver-se e acompanhar as expectativas escolares.

Desde o ingresso enquanto estagiária no Centro Educacional Marista São José, foi possível notar uma demanda crescente entre jovens, em sua maioria de 13 à 15 anos de idade que, em sua realidade, enfrentam algumas questões que, durante os acompanhamentos realizados com as famílias pelo Serviço Social, notou-se vulnerabilidades das mais diversas. Identificado as questões, a primeira iniciativa tem sido sempre a de encaminhar para a rede sócio assistencial para que os(as) jovens recebam atendimento especializado. Entretanto, na maioria das vezes a referida rede (formada por instituições tais como CAPSi, UBS, etc.) não disponibiliza atendimento imediato, sob justificativa de estar em “lotação” do serviço disponível para aquele momento. A alternativa resultante foi a própria escola proporcionar acompanhamento das referidas questões. Assim, o Serviço Social delineou como estratégia de intervenção o desenvolvimento de ações baseados na organização da “escuta” dos(as) adolescentes. Organizou-se, assim, grupos de convivência formados por educandos(as) dos segmentos FII e Ensino Médio.

Para integrar o grupo, tais educandos(as) foram previamente atendidos(as) pela equipe de serviço social da unidade, sendo que, até o presente momento, cerca de 17 educandos(as) estão sendo atendidos(as) e acompanhados(as) pelo serviço social. Estes(as) jovens apresentavam diferentes situações e/ou queixas tais como: queda de rendimento, choros constantes, tristeza, dificuldade de concentração, faltas/evasão escolar e automutilação.

Assim, os encontros do grupo de convivência acontecem quinzenalmente, nas quartas feiras, das 14:00 as 15:30, contando com educandas dos oitavos e nonos anos do fundamental II e educandas no ensino médio. O objetivo do mesmo é a escuta qualificada de suas demandas, aspirações, frustrações, violências e a reflexão de suas realidades, levando em conta as relações familiares e comunitárias.

4.2 – Base de Estudos

Em um primeiro momento, se faz necessário o esclarecimento de que a pesquisa aqui proposta tem caráter qualitativo, pois “os pesquisadores, principalmente da área social, se utilizam usualmente de abordagens de pesquisa que levem dados que não possuem atributos de quantidade diretamente associados” (OLIVEIRA et al., 2003, p. 5). Entende-se que a pesquisa qualitativa reúne mais características para abordagem da questão em tela, uma vez que a mesma tem características de análise social do cotidiano em que estão inseridos os referidos adolescentes e que se expressam na instituição educacional. Dessa forma será priorizado a escuta de situações geradoras de dificuldades no desenvolvimento escolar, pois “o problema, na pesquisa qualitativa, não é uma definição apriorística, fruto de um distanciamento que o pesquisador se impõe para extrair as leis constantes que explicam e cuja frequência e regularidade podem-se comprovar pela observação direta e pela verificação experimental” (CHIZZIOTI, 1991, p. 81).

E, dado a característica da aproximação ao objeto de estudo, essa será de cunho exploratório, que conforme GIL (2008, p. 27), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, e continua dizendo que são pesquisas realizadas através de levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

Assim, entende-se que a pesquisa exploratória fundamenta a proposta para a realização desta pesquisa, compreendendo seus pressupostos e visto, principalmente, pelo fato de que é registrado pesquisas nesse campo.

4.3 – Procedimentos de coleta e análise de dados

Tomando como referência o grupo previamente formado enquanto projeto de intervenção, pretende-se organizar grupo focal a partir deste para a realização da coleta de dados, apresentando assim aos referidos educandos o convite para participarem da proposta. Tem-se a expectativa de contar com a participação de até 5 educandos(as), que deve ocorrer de forma espontânea e de maneira democrática, livre e devidamente consentido pelos estudantes e respectivos pais ou responsáveis.

Enquanto técnica de recolhida de dados, o grupo focal é compreendido enquanto procedimento mais apropriado. Segundo Trad (2009) o grupo focal consiste em

[...] técnica de pesquisa qualitativa, derivada de entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais [...] é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico [...] a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviço (TRAD, 2009, p. 780).

Assim, percebe-se que para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a cotidianos complexos, a escuta dos sujeitos envolvidos no processo é de vital importância e, por já existir o grupo de adolescentes acompanhados então pelo serviço social, a troca realizada entre estes(as) jovens em questão trará ricas contribuições à pesquisa.

No que se refere ao tratamento dos dados, entende-se a Análise de Conteúdo enquanto ferramenta interessante para tal ação, pois consiste em

[...] uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

Oliveira et. al (2003) traz que é da natureza humana realizar observação e que, por tanto, esta técnica é uma das mais antigas existentes para realização de análise de dados. Caragnato e Mutti (2006, p.682) complementam ao trazerem que

o texto realizado é uma forma do sujeito de expressar-se, de maneira que o analista deve organizar tal movimento a partir de palavras, frases, etc. Assim, fica entendido que a análise de conteúdo é uma das formas mais interessantes de analisar a esta pesquisa por permitir que o(a) sujeito seja compreendido e analisado a partir de suas próprias colocações.

Segundo Oliveira et al. (2003), realizar a análise de conteúdo exige “a obediência a um certo número de etapas, o domínio de um certo número de técnicas”, permitindo ao pesquisador “escolher entre uma gama de métodos, técnicas e operações, a condição para que estes sejam claramente definidos (2003, p. 7). Assim, enquanto pesquisa qualitativa, os(as) autores(as) (OLIVEIRA et al., 2003, p. 7) trazem como etapas: organização do material (enquanto forma de planejamento das ações) a definição das unidades de registro (constituídas por palavras, conjunto de palavras ou temas – com sua definição e delimitação), e, finalizando, trazem definição de categorias, onde colocam esta enquanto uma etapa muito importante (deve suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade).

Enquanto interpretação de dados, Gil (2002) relata que “[...] nas pesquisas qualitativas, necessita-se valer de textos narrativos, matrizes, esquemas etc.” assim, traz que a pesquisa qualitativa, enquanto característica da mesma, necessita valer-se da obtenção de ideias mais abrangentes e significativas, fazendo uso de instrumentais qualificados, bem como Oliveira et al. (2003) traz no desenvolvimento de seu texto.

Rocha e Deusdará (2005, p.309), ao discutir análise de conteúdo, trazem a questão da neutralidade, que, ao aproximar-se desta, está garantida a obtenção de resultados mais precisos para a pesquisa em questão, assim, “o analista seria, portanto, um detetive munido de instrumentos de precisão para atingir a significação profunda dos textos” (Rocha; Deusdará, 2005, p.309). Outro aspecto apontado enquanto necessário pelas autoras, a partir do que foi disposto enquanto neutralidade, é o rigor, “uma vez que, por intermédio destas características, afirma-se a possibilidade de ultrapassar as ‘aparências’, os níveis mais superficiais dos textos [...]”(Rocha; Deusdará, 2005, p.310).

Assim, a partir do que os autores trazem enquanto metodologia de pesquisa, fica implícita a necessidade de responsabilidade, organização e seriedade no

processo do desenvolvimento do projeto, no objetivo que de ele seja claro, conciso e que, de fato, expresse as opiniões que, neste caso, geralmente não são ouvidas.

PREVISÃO DE CUSTOS

Especificação do item	Quantidade	Valor Unitário (R\$)	Valor total (R\$)
Caneta	05	R\$ 2,00	R\$ 10,00
Papel A4 (pacote com 100 folhas)	01	R\$ 23,90	R\$ 23,90
Xerox	50	R\$ 0,10	R\$ 50,00
Impressões	100	R\$ 0,15	R\$ 150,00
Passagem de ônibus: (desconto)	12	R\$ 2,30	R\$ 27,60
Jardim Zanelato UFSC semi direito	100	R\$ 2,10	R\$ 210,00
Computador (notebook)	01	R\$ 2.000,00	R\$ 2.000,00
Cartucho de tinta preta	02	R\$ 60,00	R\$ 120,00
Cartucho de tinta colorida	02	R\$ 60,00	R\$ 120,00
TOTAL			R\$ 2.711,50

CRONOGRAMA

Atividades	2018.2					2019.1					
	ago	set	out	nov	dez	fev	mar	abr	mai	jun	jul
Leituras	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escrever projeto de pesquisa	X	X	X								
Envio ao comitê				X							

de ética											
Ajustes do projeto				X							
Recolhida de dados					X						
Transcrição dos dados					X						
Análise dos dados						X	X	X			
Escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

REFERÊNCIAS

AMARO, Sarita. **Serviço Social em Escolas: Fundamentos, Processos e Desafios**. Petrópolis: Vozes, 2017. 170 p.

AZEVEDO, Maria Amélia. Notas para uma teoria crítica da violência contra crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. (Org.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 25-47.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A.. Notas para uma teoria crítica da violência contra crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. (Org.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 228-245.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da **República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. PESQUISA QUALITATIVA: ANÁLISE DE DISCURSO VERSUS ANÁLISE DE CONTEÚDO. **Contexto Enfermagem**, Rio Grande do Sul, p.679-684, out./dez. 2006. Bimestral.

CAVALCANTE, J. P. B., & P. F. C. (2013). Subcultura, juventude e autolesão: uma contribuição sociológica acerca do comportamento autodestrutivo. Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado em 02

abril, 2014, de
http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT26/GT26_BragaCavalcante_CapeloCavalcante.pdf.

COLÉGIO MARISTA E MUNICIPAL SÃO JOSÉ (CMMSJ) (Org.). **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP): REGIMENTO ESCOLAR**. São José, 2017. 279 p.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Distrito Federal) (Org.). **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Distrito Federal; 2011. 66 p.

DIGIÁCOMO, Murilo José; O Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente e o Desafio do Trabalho em “Rede” 2011: Disponível em:
http://www.mppr.mp.br/arquivos/File/Sistema_Garantias_ECA_na_Escola.pdf.
Acesso dia: 25/05/2018.

GONÇALVES, Jaqueline Nascimento; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Automutilação, gênero, sexualidade e escola. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: da Furg, 2017. Cap. 14. p. 233-248.

GUERRA, Viviane N. A. **Violências de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. S.P.: Cortez, 2011.

LAURO NETO. **Prática de automutilação entre adolescentes se dissemina na internet e preocupa pais e escolas**: Em página com mais de 10 mil curtidas, jovens mostram cortes feitos no corpo; psiquiatra fala em tons de epidemia. 2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/pratica-de-automutilacao-entre-adolescentes-se-dissemina-na-internet-preocupa-pais-escolas-14050535>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 113, n. 2, p.106-130, jan. 2013.

MARTIN, Virgínia. **Alerta! Automutilação pode acontecer dentro de sua casa**: Crianças e adolescentes disfarçam machucados, mas estão se cortando para fugir de angústias emocionais. Disponível em:
<<https://pleno.news/comportamento/alerta-automutilacao-pode-acontecer-dentro-de-sua-casa.html>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

OLIVEIRA, Eliana de et al. ANÁLISE DE CONTEÚDO E PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p.11-27, maio 2003. Trimestral.

REIS, Marta et al. Jovens e comportamentos de violência autodirigida. In: MATOS, Margarida Gaspar de; TOMÉ, Gina (Org.). **Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade**: Volume 1 - Estado da Arte: Princípios, actores e contextos. Lisboa: Placebo, 2012. p. 259-275.

TAISKI, Bruna. **Automutilação nas escolas: Alerta se espalha pela Rede Pública de Educação de Três Lagoas**. 2017. Disponível em: <<http://www.hojemais.com.br/app/tres-lagoas/noticia/geral/automutilacao-nas-escolas-alerta-se-espalha-pela-rede-publica-de-educacao-de-tres-lagoas>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

TENÓRIO, Macela Marta Da Costa et al.. **CORPO, INJÚRIA E SIMBOLO: A AUTOMUTILAÇÃO EM JOVENS**. In: Anais da Mostra de Pesquisa em Ciência e Tecnologia 2017. Anais. Fortaleza (CE) DeVry Brasil - Damásio - Ibmec, 2017.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.305-322, jul./dez. 2005. Semestral.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia**. Fpolis: Insular, 2010.

SILVA, Marilda da; SCARLATTO, Elaine Cristina. Violência em meio escolar no Brasil: Violência em meio escolar no Brasil. **Rev. Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2764>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

APÊNDICE 03

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ADOLESCENTES

1. Relate como foi sua trajetória de vida no espaço familiar e no espaço escolar.
2. Que experiências no contexto familiar foram marcantes e que você não esquece (podendo ser positivas ou negativas).
3. Que experiências no contexto escolar foram marcantes e que você não esquece (podendo ser positivas ou negativas).
4. Você participa ou já participou de outros espaços fora da escola e da familiar (convívio com demais adolescentes)? Estes espaços têm sido marcados por experiências positivas? Negativas? Alegres? E de confiança?
5. Dentro do que você já viveu ou viu alguém viver, o que é violência para você? Você tem presenciado nestes espaços de convívio social situações de violência ou de conflito? O que você pensa sobre isso?
6. Em sua opinião, essas situações de violência prejudicam o relacionamento entre as pessoas? Por quê? E de que forma?
7. Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar essas situações de violência? Que importância a escola teria para ajudar os(as) estudantes neste processo?

APÊNDICE 04

TERMO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA OS PAIS E RESPONSÁVEIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PAIS E RESPONSÁVEIS)

Seu filho(a) foi convidado(a) a participar como voluntário da pesquisa que será realizada no enquanto trabalho de conclusão de curso (TCC). Ela contará com a presença das pesquisadoras (Profa. Dra. Carla Roseane Bressan — Docente do Departamento de Serviço Social da UFSC) e Maria Fernanda Schmitt Bunn, estudante de Serviço Social da UFSC. A direção do Centro Educacional Marista São José (CCEA), está ciente da pesquisa e concedeu a autorização para a sua realização.

Para tanto, abaixo apresentaremos as principais ideias e propostas dessa pesquisa para que a Senhora/o Senhor, responsável legal pelo(a) participante, possa conceder a necessária autorização.

INFORMAÇÕES GERAIS

1) **Título da Pesquisa:** “Violências cotidianas e suas expressões no contexto escolar”. A pesquisa será realizada pela estudante Maria Fernanda Schmitt Bunn, sob orientação da professora Dra. Carla Roseane Bressan, para fins da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2) **Objetivo principal da pesquisa:** “Identificar as representações de violências cotidianas apresentadas pelas adolescentes acompanhados(as) pelo serviço social do CEMSJ, proporcionando espaço de diálogo e reflexão sobre questões da adolescência, convivência familiar e comunitária, buscando contribuir para o desenvolvimento saudável.”.

3) **Motivo para a realização da pesquisa (justificativa):** A partir das vivências do estágio, foi possível perceber que alguns educandos(as) demonstravam tristeza, choro, falta de motivação, faltas regulares, sinais de depressão, automutilação, etc. e, ao passarem pelo atendimento com o serviço social, era possível notar que muitas destas questões eram reflexos de histórias de vida complexas e, por tanto, há interesse em analisar de que forma estas expressões apresentam-se e conectá-las as vivências dos educandos e educandas.

4) **Procedimentos metodológicos da pesquisa:** a pesquisa terá as seguintes etapas: a) Grupo focal com algumas das adolescentes e jovens que integram o grupo “girassol”; b) Análise documental: será analisado os documentos que contribuam na análise da pesquisa. Para

garantir um melhor entendimento das ideias e o grupo focal serão gravados e posteriormente transcritas as falas e diálogos dos adolescentes e jovens; d) Análise e interpretação das informações obtidas nas entrevistas e Grupo Focal; e) finalização da pesquisa com a elaboração da redação do Trabalho de Conclusão de Curso. De antemão queremos deixar combinado que será preservado o nome de todos os adolescentes e jovens participantes, incluindo seu/sua filho(a).

5) Desconfortos e riscos da pesquisa: esta pesquisa segue as orientações definidas na norma regulamentadora de pesquisas com seres humanos expressa na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Muito embora nos comprometamos a tomar todos os cuidados por se tratar adolescentes e jovens, é preciso esclarecer que esta pesquisa poderá trazer alguns desconfortos e riscos para seu/sua filho(a), entre eles:

- cansaço pela participação no grupo focal, pois essa atividade levará em média 2 horas de realização;
- cansaço e aborrecimento pelo tempo gasto ao responder as perguntas da entrevista semiestruturada;
- desconforto por ter que falar sobre assuntos ligados a experiências de vida;
- constrangimento, ao serem perguntados(as) algumas questões referentes as violências que vieram a passar;

6) Formas de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa e seus responsáveis: a execução da pesquisa (grupo focal com adolescentes e jovens) será realizada pela estudante de Serviço Social Maria Fernanda Schmitt Bunn, conjuntamente com a professora da UFSC Dra. Carla Roseane Bressan (orientadora) e assistente social do CEMSJ Lizandra Vaz Salvadori, que se comprometem a estarem presentes na coleta de dados envolvendo os adolescentes e jovens da unidade. As pesquisadoras responsáveis estarão disponíveis todas as vezes em que os participantes tiverem dúvidas ou requisitarem informações adicionais sobre a pesquisa. A definição da participação da professora da UFSC na realização da coleta de dados envolvendo adolescentes e jovens, visa garantir a integridade emocional dos participantes e de todas as normas definidas para a prática da pesquisa com seres humanos.

CIÊNCIA E ASSINATURA DO TCLE

Diante dos esclarecimentos acima, eu, _____, abaixo assinado(a), forneço meu consentimento livre e esclarecido para que meu(minha) filho(a) participe como voluntário(a) pesquisa “Violências cotidianas e suas expressões no contexto escolar”, realizada pela estudante de Serviço Social Maria Fernanda Schmitt Bunn, sob a coordenação da professora do curso de Serviço Social da UFSC, Dra. Carla Roseane Bressan e participação da Assistente Social do CEMSJ Lizandra Vaz Salvadori.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

- a) tenho liberdade de negar a participação do(a) meu filho(a) na pesquisa em qualquer fase, sem qualquer prejuízo à minha pessoa e de meu(minha) filho(a);
- b) os dados pessoais dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo e privacidade em

todas as fases da pesquisa, e seus resultados serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo a publicação na literatura científica especializada e a participação em eventos científicos;

c) não terei benefícios diretos com a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa, mas estarei contribuindo para a produção de conhecimento científico que poderá trazer benefícios para melhoria das ações educativas na escola;

d) serei ressarcido(a) financeiramente, mediante indenização, a ser coberta pelas responsáveis da pesquisa, de qualquer prejuízo que aconteça em razão da participação do meu(minha) filho(a) na pesquisa, desde que devidamente comprovada e documentada a relação do prejuízo com a participação na pesquisa;

e) nas entrevistas gravadas e questionários escritos, não serão identificados os nomes dos participantes. As informações permanecerão em poder da pesquisadora e coordenadora e não serão divulgadas na íntegra durante e após a realização da pesquisa;

f) poderei entrar em contato sempre que necessário com as seguintes pessoas:

- Maria Fernanda Schmitt Bunn– estudante pesquisadora – pelo telefone: (47) 99668 5160 ou email: nanda-schmitt@hotmail.com;
- Carla Roseane Bressan — Professora coordenadora da pesquisa: profcarlabressan@gmail.com.

g) obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha decisão de autorizar a participação do meu(minha) filho(a) na referida pesquisa;

h) confirmo que este Termo de Consentimento foi elaborado em duas vias: uma ficando com a responsável legal, e outra, com as pesquisadoras, sendo ambas as vias rubricadas e assinadas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH/UFSC):

Campus Universitário da UFSC — Pró-Reitoria de Pesquisa
 CEP: 36036-900
 Contatos: (48) 3721-9206
 e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Cidade: _____ Data: _____ de 2018.

Assinatura do(a) responsável legal

Assinatura da professora pesquisadora

Assinatura da estudante pesquisadora

APÊNDICE 05

TERMO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARTICIPANTES



APÊNDICE E

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARTICIPANTES)

Você foi convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa que será realizada na escola. Ela contará com a presença da professora da sua escola, das pesquisadoras (Profa. Dra. Carla Roseane Bressan — Docente do Departamento de Serviço Social da UFSC) e Maria Fernanda Schmitt Bunn, estudante de Serviço Social da UFSC. Seus responsáveis legais e a diretora da escola estão cientes da pesquisa e concederam a autorização para a realização.

Sendo assim, faremos uma leitura junto com você sobre as principais ideias e propostas dessa pesquisa para que você entenda e possa nos conceder sua autorização.

INFORMAÇÕES GERAIS

1) **Título da Pesquisa:** “Violências cotidianas e suas expressões no contexto escolar”. A pesquisa será realizada pela estudante Maria Fernanda Schmitt Bunn, sob orientação da professora Dra. Carla Roseane Bressan, com a colaboração da assistente social do CEMSJ Lizandra Vaz Salvadori, para fins da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2) **Objetivo principal da pesquisa:** “Identificar as representações de violências cotidianas apresentadas pelas adolescentes acompanhados(as) pelo serviço social do CEMSJ, proporcionando espaço de diálogo e reflexão sobre questões da adolescência, convivência familiar e comunitária, buscando contribuir para o desenvolvimento saudável.”.

3) **Motivo para a realização da pesquisa (justificativa):** A partir das vivências do estágio, foi possível perceber que alguns educandos(as) demonstravam tristeza, choro, falta de motivação, faltas regulares, sinais de depressão, automutilação, etc. e, ao passarem pelo atendimento com o serviço social, era possível notar que muitas destas questões eram reflexos de histórias de vida complexas e, por tanto, há interesse em analisar de que forma estas expressões apresentam-se e conectá-las as vivências dos educandos e educandas.

4) **Procedimentos metodológicos da pesquisa:** a pesquisa terá as seguintes etapas: a) Grupo focal com algumas das adolescentes e jovens que integram o grupo “girassol”; b) Análise documental: será analisado os documentos que contribuam na análise da pesquisa. Para garantir um melhor entendimento das ideias e o grupo focal serão gravados e posteriormente transcritas as falas e diálogos dos adolescentes e jovens; d) Análise e interpretação das informações obtidas nas entrevistas e Grupo Focal; e) finalização da pesquisa com a elaboração da redação do Trabalho de Conclusão de Curso. De antemão queremos deixar combinado que será preservado o nome de todos os adolescentes e jovens participantes, incluindo seu/sua filho(a).

5) **Desconfortos e riscos da pesquisa:** esta pesquisa segue as orientações definidas na norma regulamentadora de pesquisas com seres humanos expressa na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Muito embora nos comprometamos a tomar todos os cuidados por se tratar adolescentes e jovens, é preciso esclarecer que esta pesquisa poderá trazer alguns desconfortos e riscos para seu/sua filho(a), entre eles:

- cansaço pela participação no grupo focal, pois essa atividade levará em média 2 horas de realização;
- cansaço e aborrecimento pelo tempo gasto ao responder as perguntas da entrevista semiestruturada;
- desconforto por ter que falar sobre assuntos ligados a experiências de vida;
- constrangimento, ao serem perguntados(as) algumas questões referentes as violências que vieram a passar;

6) **Formas de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa e seus responsáveis:** a execução da pesquisa (grupo focal com adolescentes e jovens) será realizada pela estudante de Serviço Social Maria Fernanda Schmitt Bunn, conjuntamente com a professora da UFSC Dra. Carla Roseane Bressan (orientadora) e assistente social do CEMSJ Lizandra Vaz Salvadori, que se comprometem a estarem presentes na coleta de dados envolvendo os adolescentes e jovens da unidade. As pesquisadoras responsáveis estarão disponíveis todas as vezes em que os participantes tiverem dúvidas ou requisitarem informações adicionais sobre a pesquisa. A definição da participação da professora da UFSC na realização da coleta de dados envolvendo adolescentes e jovens, visa garantir a integridade emocional dos participantes e de todas as normas definidas para a prática da pesquisa com seres humanos.

CIÊNCIA E ASSINATURA DO TERMO DE ASSENTIMENTO

Diante dos esclarecimentos acima, eu, _____, abaixo assinado, forneço meu assentimento livre e esclarecido como voluntário(a) da pesquisa “**Violências cotidianas e suas expressões no contexto escolar**”, realizada pela estudante de Serviço Social Maria Fernanda Schmitt Bunn, sob a coordenação da professora do curso de Serviço Social da UFSC, Dra. Carla Roseane Bressan, com participação da assistente social do CEMSJ Lizandra Vas Salvadori.

Assinando este Termo de Assentimento, estou ciente de que:

- a) tenho liberdade de recusar minha participação na pesquisa em qualquer fase, sem a) tenho liberdade de negar a participação do(a) meu filho(a) na pesquisa em qualquer fase, sem qualquer prejuízo à minha pessoa e de meu(minha) filho(a);
- b) os dados pessoais dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo e privacidade em todas as fases da pesquisa, e seus resultados serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo a publicação na literatura científica especializada e a participação em eventos científicos;
- c) não terei benefícios diretos com a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa, mas estarei contribuindo para a produção de conhecimento científico que poderá trazer benefícios para melhoria das ações educativas na escola;
- d) serei ressarcido(a) financeiramente, mediante indenização, a ser coberta pelas responsáveis da pesquisa, de qualquer prejuízo que aconteça em razão da participação do meu(minha) filho(a) na pesquisa, desde que devidamente comprovada e documentada a relação do prejuízo com a participação na pesquisa;
- e) nas atividades pedagógicas e preenchimento do questionário, não será identificado o meu nome. As informações permanecerão em poder da pesquisadora e coordenadora e não serão divulgadas na íntegra durante e após a realização da pesquisa;
- f) poderei entrar em contato com as seguintes pessoas sempre que eu e meus responsáveis legais acharmos necessário:

- Maria Fernanda Schmitt Bunn– estudante pesquisadora – pelo telefone: (47) 99668 5160 ou email: nanda-schmitt@hotmail.com;
- Carla Roseane Bressan — Professora coordenadora da pesquisa: profcarlabressan@gmail.com.

g) obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na pesquisa;

h) confirmo que este Termo de Assentimento foi elaborado em duas vias: uma ficando os meus responsáveis legais e outra com a pesquisadora, sendo ambas as vias rubricadas e assinadas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH/UFSC):

Campus Universitário da UFSC — Pró-Reitoria de Pesquisa
 CEP: 36036-900
 Contatos: (48) 3721-9206
 e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Cidade: _____ Data: _____ de 2018.

Assinatura do(a) estudante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 06

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



AUTORIZAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como Diretora do Centro Educacional Marista São José (CEMSJ), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “Violências cotidianas e suas expressões no contexto escolar”, e autorizo a estudante Maria Fernanda Schmitt Bunn, sob a orientação da professora Dra. Carla Roseane Bressan a realizar a coleta de dados no Centro Educacional Marista São José (CEMSJ), envolvendo realização de grupo focal e entrevistas com os educandos e educandas da unidade. As pesquisadoras comprometem-se a manter sigilo absoluto dos nomes e qualquer identificação dos adolescentes internados e comprometem-se a cumprir rigorosamente o que prevê a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. Assim sendo, autorizo a execução da pesquisa nos termos propostos.

São José, 14/11/2018

ASSINATURA: *[Handwritten Signature]*

NOME: *Andreia Silva de Rosa de Amorim*

CARGO: *Diretora Geral*

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

Andreia S. R. Amorim
Diretora Geral
C.E. Marista São José

CENTRO EDUCACIONAL MARISTA E MUNICIPAL SÃO JOSÉ
Rua Nossa Senhora dos Navegantes, 2302
Bairro: Jardim Zanellato-São José - SC
CEP 88115-400
Telefone: (48) 3258-0964

solmarista.org.br / facebook.com/solmarista