



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA- IP**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E**  
**CULTURA**

**A PSICOLOGIA CLÍNICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA O**  
**ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS**

**ALCIANE BARBOSA MACEDO PEREIRA**

**BRASÍLIA- DF**

**2015**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E  
CULTURA**

**A PSICOLOGIA CLÍNICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA O  
ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS**

**ALCIANE BARBOSA MACEDO PEREIRA**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Psicologia Clínica e Cultura.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição

**Coorientadora:** Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges

**BRASÍLIA - DF**

**2015**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição e coorientação da Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição– Presidente

Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira- Membro Externo

Universidade Federal de Goiás

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Penso- Membro Externo

Universidade Católica de Brasília

---

Profa. Dra. Liana Fortunato Costa– Membro

Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha- Membro

Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Silvia Renata Magalhães Lordello Borba Santos- Suplente

Universidade de Brasília

**BRASÍLIA - DF**

**2015**

## **Agradecimentos**

A Deus que mora em mim e me faz querer ser amor.

Aos meus pais e irmãos por me encherem de amor.

Ao meu marido por estar sempre ao meu lado.

A todos os meus familiares pelo apoio e dedicação.

Aos meus amigos pelo incentivo, auxílio e paciência.

Aos professores que participaram da minha formação inicial e continuada.

À Inês por estar comigo nesses seis anos e pelos trabalhos desenvolvidos.

À Lívia pelo auxílio e confiança.

À Albertina, Lúcia e Liana pelo aprendizado durante a qualificação.

Aos Professores Liana, Cida Penso, Célia Teixeira, Paulo Bareicha e Silvia Lordello por aceitarem o convite de participar da minha formação.

À instituição estudada e a todos os participantes da pesquisa.

À Penha pelo auxílio durante a construção das informações nos sociodramas.

À Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pelas liberações do trabalho nos momentos de maior necessidade.

A todos que com o pagamento dos seus impostos viabilizam a formação de tantas pessoas em instituições educativas públicas.

Dedico esta tese a Haniel e a todas as crianças da minha família que fisicamente se foram e que moram no meu coração.

## Resumo

Na instituição escolar estabelecem-se relações de proximidade que permitem o conhecimento da vida particular dos educandos e, por isso, os docentes tornam-se sensíveis à presença ou à ausência da violência intrafamiliar e precisam estar preparados para exercer o seu papel na proteção de crianças. O objetivo geral do trabalho é defender as contribuições da abordagem clínica, principalmente por meio da realização de sociodramas, para a formação inicial de docentes no que diz respeito à proteção de crianças e ao preparo para o enfrentamento da violência intrafamiliar. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, realizamos: pesquisa documental; entrevistas semi-dirigidas junto às três docentes; aplicação de questionários junto aos alunos de Pedagogia da universidade estudada; e dois sociodramas com alunos do curso. As informações foram analisadas com base na "Análise de Conteúdo" de Bardin e resultaram na construção de três categorias: 1) "Aquecimento: entendendo o contexto e as demandas"; 2) "O papel do professor na proteção de crianças: contribuições da vivência sociodramática"; e 3) "A ressignificação do sofrimento docente e na aproximação da relação família e escola, a partir do vivido". Na 1ª categoria foi possível conhecer um pouco a respeito do contexto de pesquisa, aspectos da formação inicial oferecida e conhecer algumas das demandas por formação existentes e relacionadas ao papel docente em situações como a violência intrafamiliar contra crianças. A 2ª categoria apontou a necessidade de o educador sentir-se amparado institucionalmente e ter uma sólida formação profissional e pessoal para exercer o seu papel, particularmente diante de situações de sofrimento de seus alunos. Na 3ª categoria, a abordagem clínica propiciou a realização de intervenções que viabilizaram a ressignificação do sofrimento docente, a prática da observação sensível dos alunos e a aproximação da relação entre a família e a escola a partir do compartilhamento das responsabilidades e das ações articuladas. O sociodrama mostrou-se um método clínico adequado na formação inicial docente e promoveu a criação de um espaço diferenciado de escuta e sensibilização para a temática proporcionando a criação de ações para lidar com a situação da violência intrafamiliar contra crianças. É fundamental que o currículo do pedagogo contemple criticamente a abordagem clínica no trato sobre a temática da violência intrafamiliar contra crianças e o papel do docente dada sua relevância para a vida e a cidadania das crianças. A instituição educativa é um espaço privilegiado para a discussão de temáticas como a violência intrafamiliar contra crianças em que o docente é o profissional estratégico na aproximação da relação entre família e escola. Não se defende aqui que a escola seja um contexto clínico, mas que o docente desenvolva o olhar clínico sobre os comportamentos, os sinais que os alunos emitem nas relações com outros alunos e com os professores, bem como com os demais atores da instituição educativa. O investimento na formação de professores é legítimo: o docente é um agente de mudança na proteção de crianças e no enfrentamento da violência intrafamiliar.

**Palavras-chave:** abordagem clínica, sociodrama, formação de professores, violência intrafamiliar contra crianças.

## Abstract

In schools set up close relationships that enable the particular knowledge of life of students and therefore teachers become sensitive to the presence or absence of family violence and must be prepared to play its role in protecting children. The overall objective is to defend the contributions of the clinical approach mainly through performing role plays for initial teacher education with regard to the protection of children and the preparation for facing domestic violence. From the perspective of qualitative research we conducted: desk research; semi-structured interviews with the three teachers; questionnaires next to Pedagogy students of the studied university and two role plays with the course students. The data were analyzed based on the "content analysis" of Bardin and resulted in the construction of three categories: 1) "Warming: Understanding the context and demands"; 2) "The teacher's role in child protection: contributions from Sociodramatic experience"; and 3) "The redefinition of teaching and bringing suffering of the family and school relationship from the living." In the first category it was possible to know a little about the research context, aspects of initial training offered and meet some of the existing demand for training and related teaching role in situations such as domestic violence against children. The second category identified the need for the teacher to feel supported institutionally and have a solid professional and personal training to perform their role, particularly in the face of situations of suffering of their students. In the third category, the clinical approach enabled the performance of interventions that enabled the redefinition of teachers suffering, the practice of sensitive observation of the students and the approach of the relationship between family and school from the sharing of responsibilities and joint actions. Sociodrama proved to be a suitable clinical method in initial teacher training and promoted the creation of a differentiated space for listening and awareness of the issue and providing the creation of actions to address the situation of domestic violence against children. It is essential that the educator curriculum critically contemplate the clinical approach in dealing on the issue of domestic violence against children and the role of teachers given its relevance to the life and citizenship of children. The educational institution is a privileged space for the discussion of issues such as family violence against children and the teacher is the strategic approach of the professional relationship between family and school. Not defending here that the school is a clinical context but that teachers develop the clinical look at the behavior, the signs that students send in relations with other students and teachers as well as with the other actors of the educational institution. Investment in teacher training is legitimate: the teacher is an agent of change in child protection and the fight against domestic violence.

**Keywords:** clinical approach , sociodrama , teacher training , family violence against children.

## Lista de Figuras

### *Figura 1*

Quantitativo referente ao sexo dos participantes (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

### *Figura 2*

Quantitativo referente à idade dos participantes (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

### *Figura 3*

Quantitativo de alunos e os diferentes estados civis (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

### *Figura 4*

Quantitativo de participantes em relação às atividades desenvolvidas com crianças (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

### *Figura 5*

Quantitativo de participantes que tiveram disciplinas sobre infância (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

### *Figura 6*

Quantitativo de participantes que tiveram disciplinas sobre família (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

### *Figura 7*

Quantitativo de participantes que tiveram disciplinas sobre violência (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

*Figura 8*

Quantitativo de participantes que fazem ou fizeram parte de pesquisas e/ou projetos de extensão sobre infância (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

*Figura 9*

Quantitativo de participantes que fazem ou fizeram parte de pesquisas e/ou projetos de extensão sobre família (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

*Figura 10*

Quantitativo de participantes que fazem ou fizeram parte de pesquisas e/ou projetos de extensão sobre violência (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

*Figura 11*

Quantitativo de respostas relacionadas ao que vem à cabeça diante do contato com a violência intrafamiliar contra crianças (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

*Figura 12*

Cena constituída. Ego -Auxiliar no papel da docente e Participante 3 no papel da aluna

*Figura 13*

Participantes, Diretora e Ego-Auxiliar 1 dramatizando a brincadeira

*Figura 14*

Participante no papel da criança e Ego-Auxiliar 1 no papel da professora auxiliar (desenhando) e Diretora do Sociodrama

*Figura 15*

Ego-Auxiliar 1 no papel da criança chutando a lixeira. Pessoa como apoio ao fundo da imagem

*Figura 16*

Participante 2 explicando a cena para Diretora e Ego-Auxiliar 1

*Figura 17*

Ego-Auxiliar 1 no papel de mãe, batendo no filho (Participante 1)

*Figura 18*

Ego-Auxiliar 1 no papel de mãe, tentando bater no filho (Participante 1) e Participante 2 tentando proteger o amigo e buscando auxílio da professora

*Figura 19*

Cena com pai, mãe, professora e coordenadora

## **Lista de Siglas**

ABRAPEE- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

CONPEE- Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional

CRAS- Centro de Referência de Assistência Social

CREAS- Centro de Referência Especializado em Assistência Social

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.

FE/UnB- Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

MEC- Ministério da Educação

PCL/IP/UnB- Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

PUC-GO- Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDH- Secretaria Especial dos Direitos Humanos

UEG- Universidade Estadual de Goiás

UFG- Universidade Federal de Goiás

## Sumário

1.	Introdução	1
	1.1 Justificativa	4
	1.2 Objetivos	10
2.	Capítulo 1: Revisão da Literatura	11
	2.1. Abordagem Clínica e as questões sobre as violências	11
	2.2. O papel do professor no cuidado e proteção de crianças, formação inicial e currículo	17
3.	Capítulo 2: Considerações metodológicas: O caminho da pesquisa	30
	3.1. Contexto de Pesquisa e Participantes	33
	3.2. Procedimentos e instrumentos	35
4.	Capítulo 3: Resultados e discussão	56
	4.1. Categoria I: Aquecimento com as pessoas: entendendo o contexto e as demandas	57
	4.2. Categoria II: O papel do professor na proteção de crianças: contribuições da vivência sociodramática	87
	4.3 Categoria III: O sociodrama na resignificação do sofrimento docente e na aproximação da relação família e escola a partir do vivido	108
5.	Considerações Finais	161
6.	Outros produtos e participação em eventos durante o curso de doutorado	170
7.	Referências	174
8.	Anexos	189
9.	Apêndices	197

## **Introdução: O aquecimento com o trabalho**

Apenas uma coisa é pior do que perder uma criança em circunstâncias trágicas e inesperadas como em uma guerra, doença ou desastre. É perder uma criança devido a atos de abuso deliberados, intencionais e evitáveis. Muito frequentemente esses atos ocorrem exatamente na segurança do lar - o local onde elas deveriam se sentir seguras e protegidas do perigo.  
Corsaro, 2011, p. 270

Este trabalho é resultado da pesquisa intitulada “Psicologia Clínica, Formação de Professores/as e Violência Intrafamiliar contra crianças” realizada de julho de 2013 até julho de 2015. A partir da perspectiva de Jacob Levy Moreno (1889-1974), criador do Psicodrama, de maneira ilustrativa, organizamos esta tese utilizando por metáfora as fases do sociodrama, uma das criações subtraídas da proposta moreniana, que corresponde às sucessivas etapas do trabalho terapêutico com grupos: Aquecimento (inespecífico e específico), Dramatização, Comentários e Processamento Teórico (Cukier, 1992; Nery, 2008, 2010, 2012; Teixeira, 1996).

Neste trabalho, o aquecimento inespecífico equivale à esta breve introdução junto aos motivos da escolha pelo estudo das contribuições da abordagem clínica para a formação de professores no enfrentamento à violência intrafamiliar contra crianças e, em seguida, os objetivos da pesquisa. Soma-se ao aquecimento inespecífico, o primeiro capítulo com a revisão teórica, apresentando discussões sobre o fenômeno da violência intrafamiliar contra crianças; e depois, algumas contribuições sobre o papel do professor no cuidado e proteção de crianças e a formação inicial, que nesta tese configuram metaforicamente o aquecimento específico.

No segundo capítulo, seguimos nos aquecendo ao expor as considerações metodológicas e mostramos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

Começamos caracterizando esta pesquisa como qualitativa, discorremos a respeito do contexto de pesquisa e expomos alguns aspectos relevantes em relação aos participantes. Logo em seguida, apresentamos os procedimentos e instrumentos. Na sequência, discorremos sobre o referencial utilizado para a análise das informações construídas: a Análise de Conteúdo de L. Bardin (2007). Ao final das considerações metodológicas, expomos a dimensão ética envolvida na pesquisa realizada.

No terceiro capítulo tratamos sobre os resultados e discussão, que no paralelismo com as fases do psicodrama corresponderia a um misto de finalização da fase do aquecimento e a dramatização propriamente dita. Nele apresentamos as três categorias construídas. Denominamos a primeira de "Aquecimento com as pessoas: entendendo o contexto e as demandas". A segunda foi chamada de "O papel do professor na proteção de crianças: contribuições do Sociodrama" e a terceira categoria recebeu o nome de "O Sociodrama na ressignificação do sofrimento docente e na aproximação da relação família e escola, a partir do vivido".

Ao final do trabalho, procedemos aos comentários ao apresentarmos as últimas considerações, e outros produtos, e participação em eventos durante o doutorado, bem como as referências citadas no decorrer desta tese, os anexos e os apêndices. O processamento teórico por sua vez, corresponde a esta tese em sua totalidade, dado seu caráter de discussão crítica da teoria em sua articulação com a base empírica primária e secundária.

É importante dar início ao assunto apontando que a violência contra crianças é considerada temática relevante nos diferentes contextos onde ela se manifesta, com destaque para o contexto intrafamiliar. No Brasil, a violência contra crianças cometida por pessoas que lhe são familiares permeia a nossa cultura, sendo esta compreendida

como produto da vida social e da atividade social humana. Por tal motivo, todas as instituições que atendem crianças, inclusive as escolares, devem se comprometer com o enfrentamento das diversas formas de violência. No entanto, os profissionais das instituições educativas costumam não se sentir preparados, inclusive emocionalmente, para lidar com essa situação.

Na instituição escolar, de maneira peculiar, estabelecem-se relações de proximidade que geram aprendizagem e desenvolvimento humano que favorecem o conhecimento da vida particular dos educandos e, dessa forma, os docentes tornam-se sensíveis à presença ou ausência da violência intrafamiliar. A escola, como uma instituição social essencial no desenvolvimento de crianças e adolescentes, deve assumir-se como uma das instituições responsáveis pela efetivação da proteção integral dessas pessoas, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei N. 8069/90).

Ressaltamos que, além do compromisso social, a atuação comprometida junto a crianças e adolescentes é, antes de tudo, uma obrigação legal dos profissionais nas instituições educativas. Nos artigos 5, 13, 18 e 245 do ECA consta a afirmação de que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência ou omissão aos seus direitos fundamentais. Somado a isso, o Estatuto adverte que os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da localidade em questão, sem excluir outras providências legais. E finalizando, o Estatuto prevê, por consequência ao professor que não comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança e adolescente, multa de três a 20 salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de

reincidência. Mas, no ECA, não está expresso que tipo de apoio seria dado ao docente para o exercício desse compromisso.

Por seu turno, nem sempre os docentes e as instituições educativas, de maneira geral, sentem-se preparados para exercer o papel no cuidado e proteção de crianças e enfrentar as situações de violência que surgem no seu cotidiano. Diante da realidade apresentada, o objetivo deste trabalho é discutir as contribuições da Psicologia Clínica, de maneira especial como abordagem clínica, para a formação inicial de professores no enfrentamento à violência intrafamiliar e na proteção de crianças. O estudo foi realizado junto a estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública de Goiânia, Goiás, por meio da realização da estratégia clínica denominada de sociodrama, proporcionando aos participantes a vivência de atos terapêuticos<sup>1</sup>.

## **1.1 Justificativa**

A opção pela continuação dos estudos na Pós-Graduação *Stricto Sensu* deu-se devido ao meu interesse pela formação para a docência. Esse interesse foi despertado durante a graduação no curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás, 2003-2007), onde atuei como monitora, estagiária e aluna bolsista de iniciação científica de pesquisas na área da infância, adolescência e família. A necessidade por formação para docência fez parte da minha atuação como professora

---

<sup>1</sup> O ato terapêutico aqui proposto referenciou-se na adaptação da estratégia definida por Costa, Guimarães, Pessina, Sudbrack (2007) como SSW (Single Session Work), que é uma maneira de oferecer atendimento correspondente a um único atendimento "realizado de forma intensa, potente, focal, sem compromisso com outros atendimentos e com o máximo de investimento técnico, pessoal ou metodológico, por parte dos profissionais" (Costa, Guimarães, Pessina & Sudbrack, 2007, p. 105) .

substituta na Universidade Federal de Goiás (UFG, 2008-2009), durante o Curso Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicologia Escolar (PUC, 2009-2010), na atividade como docente efetivo na Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2011), como professora convidada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC, 2012-2014), como docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, de agosto de 2014 a julho de 2015 e docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás desde julho deste ano.

No primeiro semestre de 2011, realizei, na unidade universitária da UEG onde trabalhei, um curso de extensão para docentes e alunos do curso de Pedagogia intitulado de “Violência contra crianças: o papel do educador nesse contexto”. Além disso, atuei durante aproximadamente um ano na Escola de Formação de Operadores do Sistema de Garantia de Direitos inserida no Instituto Dom Fernando da PUC-Goiás (2011-2012). Nessa instituição, lecionei no curso de “Formação para Conselheiros Tutelares, Conselheiros de Direitos de Crianças e Adolescentes e Gestores da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, por meio do módulo “Direitos Humanos e Proteção de Crianças e Adolescentes: Marcos Legais”. Tal temática está relacionada ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, “Educação para a Diversidade e Cidadania”, na área de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás (UFG), que iniciei em agosto de 2010 e terminei no início de 2012.

Particularmente no curso de extensão que realizei como docente na UEG, observei, por meio da sondagem realizada no início do curso e nas falas dos participantes durante os estudos, a necessidade de um conhecimento maior por parte dos professores e alunos de graduação a respeito da atuação de cada um na efetivação da proteção integral de crianças. No curso de formação para conselheiros, houve alegações

sobre a falta de conhecimento por parte dos docentes em relação ao enfrentamento da violência contra crianças, particularmente aquela que acontece por parte de pessoas que lhe são familiares. E no curso de especialização em “Educação para a Diversidade e Cidadania”, em momentos de debates, também verifiquei as demandas descritas.

Desde agosto de 2009, estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, inicialmente no curso de mestrado acadêmico concluído em julho de 2011 e, a partir de agosto do mesmo ano, no doutorado. Minha orientadora durante o mestrado foi a Profa. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição e a minha dissertação teve por título “O desligamento entre participantes e pesquisadores de uma pesquisa-ação sobre violência física intrafamiliar contra crianças”.

Devido ao meu percurso acadêmico e profissional e a preferência pela temática da formação de professores e proteção integral de crianças, realizei este trabalho sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição (PCL/IP/UnB). Como a temática escolhida está na interface principalmente da Psicologia e da Educação, a partir do primeiro semestre 2013 até o final do doutorado, tive como coorientadora a Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges da Faculdade de Educação (FE/UnB).

No que tange à violência, a Psicologia Clínica tem tecido muitas considerações e realizado diferentes trabalhos. Destaca-se a produção da Linha de Pesquisa “Processos interacionais no contexto do casal, da família, do grupo e da comunidade” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, da qual a presente pesquisa faz parte. Nessa linha são desenvolvidos estudos sobre processos interacionais e terapêuticos dos casais, das famílias, dos grupos e das comunidades, a partir de diferentes enfoques. As questões estudadas envolvem conjugalidades, diferentes maneiras de ser família na contemporaneidade, a violência intrafamiliar,

violência contra crianças e adolescentes e processos familiares em contextos de drogadição.

É oportuno descrever a vasta produção a respeito do abuso sexual contra crianças e adolescentes, da professora da referida linha de pesquisa, Profa. Dra. Liana Fortunato Costa e seus colaboradores. As pesquisas na área da violência sob sua coordenação são os seguintes: Construção de Metodologia de Grupos Multifamiliares no Contexto do Abuso Sexual (2003-2010); Grupo multifamiliar com adolescentes ofensores sexuais (2009- atual); Manutenção do Vínculo Conjugal: desafios e estratégias (2014- atual); Tô virando mulher! Perfil psicossocial, familiar e da violência sofrida por meninos vítimas de abuso sexual (2014- atual); e Avaliação e intervenção junto ao autor de ofensa sexual contra crianças e adolescentes (2014- atual).

Na tentativa de fazer um estudo sobre o estado da arte do assunto, percebemos que a temática da formação de professores é comumente trabalhada em estudos diretamente relacionados à Educação. No entanto, outras áreas, tais como a Psicologia tem contribuído muito com a formação inicial e continuada de professores. Essa contribuição origina-se com frequência da Psicologia da Educação, ou da Psicologia Escolar/Educacional, como encontramos nos estudos de Facci (2004), Faria e Souza (2011), Souza (2009), entre outros. A temática da violência intrafamiliar e o papel dos professores também está presente nos estudos da Psicologia da Educação, Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia Social/Comunitária, como pudemos constatar em trabalhos tais como os de Ristum (2010), Viodres Inque e Ristum (2008), Almeida, Santos e Rossi (2006), Williams (2003), Maia e Williams (2005), Maldonado e Williams (2005), Araújo e Williams (2010), Silva (2008), etc., além dos estudos de formação docente sobre prevenção do abuso sexual, desenvolvido por Hazzard (1984).

Contudo, a maior parte dos estudos trata sobre a temática da violência intrafamiliar no que diz respeito às representações dos docentes, centrando-se na relevância da formação continuada de professores sobre a violência intrafamiliar contra crianças e no papel das instituições educativas. Há ainda demanda no que tange à construção de estratégias para auxiliar os docentes a realizarem efetivamente o seu papel na promoção de relações menos violentas, na prevenção da violência, na identificação, na denúncia aos órgãos competentes, entre outras ações relativas à proteção de crianças. Além disso, as produções localizadas pouco tratam sobre a necessidade da inserção da temática da violência intrafamiliar contra crianças e no que diz respeito ao papel dos docentes, na formação docente em nível de graduação.

Sobre o sociodrama, que é a estratégia clínica e terapêutica intencionalmente inserida neste estudo e desenvolvida junto aos estudantes de Pedagogia, Borsato (2008) e Nery (2008) apresentam as diferentes possibilidades de sua utilização como recurso na pesquisa qualitativa, e na construção de novas alternativas de entendimento sobre o fenômeno estudado em cada uma das pesquisas.

No trabalho de Borsato (2008), foi desenvolvido um estudo junto a docentes e familiares de alunos de uma instituição educativa, com o objetivo de promover a compreensão recíproca dos papéis de professores e pais na articulação das relações escola-família, para a qualificação da prática docente em benefício da educação dos alunos. O estudo de Nery (2008) objetivou, por meio do método sociodramático, compreender a afetividade presente na interação de universitários que participavam da vigência da política afirmativa de cotas para o ingresso de negros nas universidades públicas e as repercussões dessas interações no processo de inclusão racial.

Em consulta junto à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, elaboramos

um levantamento quantitativo das notificações e tipos de violências contra crianças e adolescentes realizadas por escolas municipais (ver Apêndice A). Em 2013, houve um total de 406 notificações. Até julho de 2014, o número de notificações chegou a 414. De acordo com os responsáveis pelo recebimento da notificação e encaminhamentos, a partir das suspeitas, esse número ainda corresponde a uma subnotificação dos casos, e algumas ações mais amplas, envolvendo a Assistência Social e a Saúde na esfera municipal, têm auxiliado na projeção de uma rede de proteção cada vez mais eficaz.

É importante ressaltar que, diante da necessidade da formação docente para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, têm surgido algumas propostas nacionais de formação continuada. Uma delas foi a criação, em 2003, do Guia Escolar, constituído em ação conjunta entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) nas suas primeira e segunda edição (2003 e 2011 respectivamente). O guia serve como instrumento aos docentes para identificar sinais de abuso e exploração sexual em crianças e adolescentes.

Outra proposta é o Projeto Escola que Protege, desenvolvido em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da SECAD com a finalidade de viabilizar ações de cunho educativo e preventivo para enfrentar a violência contra crianças e adolescentes. Em 2006, foi estabelecida como prioridade básica a formação de professores e demais profissionais envolvidos com a educação para atuarem como atores importantes na garantia dos direitos de crianças e adolescentes. A formação concretizou-se por meio de um curso de educação a distância, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina, seguido de uma etapa presencial, realizada em todas as regiões do Brasil por Universidades Federais e Estaduais. O curso foi

denominado “Curso Formação de Educadores: subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes”.

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

## **1.2 Objetivos**

O objetivo geral do trabalho é defender as contribuições da abordagem clínica, principalmente por meio da realização de sociodramas, para a formação inicial de docentes, no que diz respeito ao preparo para a proteção de crianças e ao enfrentamento da violência intrafamiliar. Entre os objetivos específicos estão:

1. Discutir as contribuições da abordagem clínica do psicodrama na formação docente para a compreensão sobre o papel do professor no cuidado e proteção de crianças;
2. Conhecer as principais necessidades dos educandos do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição pública de Goiânia, Goiás, no que diz respeito à compreensão sobre o papel dos docentes na proteção de crianças no contexto da violência intrafamiliar; e
3. Construir, junto aos acadêmicos, por meio de sociodramas, alternativas para a ação, com fins de lidar com a temática da violência intrafamiliar contra crianças, discutindo o papel dos professores nesse contexto.

## Capítulo 1: O aquecimento com o conteúdo

### Revisão da literatura

As crianças mais do que qualquer outro grupo, são as principais vítimas desses males - vítimas da ira, da violência e da negligência, em suas sociedades, comunidades e famílias.  
Corsaro, 2011, p. 304

#### 2.1 Abordagem Clínica e as questões sobre as violências

A palavra “clínica” tem por sentido original estar perto, observar diretamente, junto, em face, ao leito (Barbier 1985; Sévigny, 2001). O profissional que atua a partir de uma perspectiva clínica coloca-se também muito próximo às pessoas, em seu trabalho em campo, convidando para a participação as pessoas e grupos com os quais desenvolve uma atividade (Sévigny, 2001).

A Psicologia Clínica é área de atuação do psicólogo. Mas essa perspectiva não pode se limitar a um setor particular, médico ou terapêutico. Isso porque se trata de uma metodologia utilizável em diversos setores da sociedade, correspondente a uma “via de conhecimento e de ação, uma abordagem particular” (Sévigny, 2001, p. 17), que pode ser aplicada nas diferentes maneiras de solução de problemas, incluindo a negociação e o conflito.

A abordagem clínica que aqui se defende, está baseada na perspectiva da Psicossociologia, que segundo Nery e Costa (2007), está ligada à uma vertente da psicologia social desenvolvida no início do Século XX, e que vem se desenvolvendo a partir de perspectivas pluridisciplinares, inclusive baseando-se em ideias lewinianas, rogerianas e morenianas. Perspectiva que está fundamentada na ideia de que não se deve

separar a psicologia da sociologia, pois essa separação é “historicamente compreensível, mas cientificamente contestável” (Goulejac, 2001, p. 46).

Nessa vertente, faz-se necessário, desconstruir e reinventar o modelo clínico tradicional, apoiado no modelo médico, focado na compreensão e no tratamento da doença, assim como na cisão entre clínica e política (Moreira, Romagnoli, & Neves, 2007). Buscamos basear-nos em tendências emergentes em Psicologia Clínica, que consideram o contexto social e histórico no fazer clínico, a partir de mudanças epistemológicas e de um posicionamento ético e político de escuta dos sujeitos, engajada na realidade social brasileira e nas possibilidades de transformação (Dutra, 2004; Moreira et al., 2007). Tudo isso a partir da opção da prática clínica por meio da confrontação com a realidade social (Sévigny, 2001).

Como propõe Costa e Brandão (2005), consideramos a clínica como uma abordagem, ou maneira de analisar os fenômenos, a partir de um olhar clínico. Esse olhar clínico é constituído na busca pela compreensão dos diferentes níveis sociais, na tentativa de não reproduzir a dicotomia entre indivíduo e sociedade e, assim, incluir as estruturas micro, macrosociais e níveis intermediários, que correspondem ao grupo e à organização na constituição dos fenômenos subjetivos (Araújo & Carreteiro, 2001), por meio da promoção da qualidade da escuta e da acolhida.

A clínica em contextos educacionais, e neste trabalho, as contribuições da abordagem clínica à formação inicial de professores, diz respeito muito mais a uma forma de observar e conhecer os fenômenos. Contrapõe-se à prática clínica tradicionalmente conhecida e indesejada em contextos educacionais, que historicamente serviram à rotulação e exclusão de crianças e adolescentes (Andaló, 1984; Martins, 2003). A observação e ação clínica se refere a uma forma de abordar os fenômenos, de

modo a objetivar a mudança, com o cuidado de não induzir meramente o retorno ao que se considera normal, naturalizante, padrão, e sim, ao atendimento das demandas constituídas, considerando a realidade dos sujeitos. Nosso foco é na possibilidade de mudança, a prevenção ou melhoria de uma determinada situação, na busca por respostas novas (Costa & Brandão, 2005). Nesse sentido, a abordagem clínica requer uma postura comprometida com as demandas sociais constituídas, dentre elas a violência contra crianças e a necessidade da efetivação da proteção integral.

A violência tem se constituído como um sério problema de saúde pública (Howell, Graham-Bermann, Czyz, & Lily, 2010) e raramente representa um ato isolado, pois se insere em um processo psicossocial (Lévy, 2001). Sendo assim, a violência deve ser estudada como um fenômeno construído historicamente nas diferentes culturas e que se situa e ocupa espaço na sociedade de diversos modos, ao longo do tempo e das constituições das relações humanas (Almeida & Aguiar, 2012; Pedroza, 2012). É importante considerar a violência como relacional e expressa nos diferentes contextos sociais, inclusive no ambiente familiar. Sudbrack e Conceição (2005) afirmam que a violência utiliza o poder sobre o outro. No caso da violência praticada contra crianças e adolescentes, segundo as autoras, a dimensão relacional está também implicada no abuso de poder. Paralelamente, Minayo (2002) apresenta que a violência contra crianças e adolescentes implica uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e numa coisificação da infância. Ou seja, a violência é a negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento.

As crianças possuem elevado risco de vitimização, por diferentes motivos. Sobre isso, Finkelhor e Dziuba-Leatherman (1994) fazem uma relação entre os tipos de

violência contra crianças e o nível de dependência dos adultos. Somado à dependência, há outros motivos como apresenta Corsaro (2011) que aumentam o risco de vitimização entre crianças. Entre eles estão: (1) sua dependência dos adultos, (2) sua estatura física relativamente pequena e (3) a tolerância legal da vitimização (Corsaro, 2011). Além do mais, devido à sua dependência, inclusive econômica, em relação aos adultos, com frequência, as crianças não têm a oportunidade de escolher onde e/ou com quem conviverão.

As violências são manifestadas de diversas formas no seio da sociedade mais ampla, passando pelos grupos e chegando às relações interpessoais mais próximas. Os diferentes abusos apresentam implicitamente a noção de controle, numa demonstração de poder na relação estabelecida (Faleiros & Faleiros, 2007; Guerra, 1985; Minayo, 2002). Esse tipo de ato corresponde ao uso da força com o objetivo de excluir, abusar e aniquilar o outro.

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

Ao discutir o tema da violência doméstica, Ristum (2010), com base em pesquisas realizadas em 2006 e em 2007, afirma que os profissionais da escola (diretores, coordenadores, professores e funcionários) relatam efeitos da violência doméstica sobre comportamentos disciplinares e acadêmicos dos alunos. Em relação ao

aspecto disciplinar, as pesquisas da autora apontam comportamentos agressivos ou violentos, dificuldade de relacionamento, tendência a se isolar ou a ser muito agitado. Já no que diz respeito ao aspecto acadêmico, a maioria das vítimas apresenta baixo rendimento, dificuldade de aprendizagem, desinteresse e dispersão e/ou desatenção. O que se coloca como questão diante dessas afirmações é a interação entre diversos elementos na emissão dos comportamentos descritos, que não são apresentados pela autora, que podem não estar sendo considerados, tais como a relação professor-aluno, a possibilidade da construção de necessidades, a falta de atribuição de sentidos por parte do aluno a partir da intervenção do professor, entre outros. No entanto, é preciso considerar que a violência é um entre os determinantes possíveis na construção dos comportamentos apontados.

A violência contra crianças e adolescentes praticada no contexto familiar é expressa de várias maneiras. As diversas formas são discutidas por Azevedo e Guerra (2007), Minayo (2002), Faleiros e Faleiros (2007), Finkelhor e Dziuba-Leatherman (1994), que, ressaltadas as diferenças entre os autores, definem basicamente seis tipos de violência: estrutural; física; psicológica; negligência e abandono; sexual; e trabalho infantil. Maldonado e Williams (2005) reforçam como um dos tipos de violência contra criança a exposição à que ocorre no âmbito doméstico, praticada contra outras pessoas. Fantuzzo e Lindquist (1989) ressaltam por sua vez as consequências devastadoras desse tipo de violência na vida de quem as presencia. Merece destaque a constatação de que as vítimas da violência intrafamiliar com frequência são objeto de múltiplas vitimizações (Finkelhor, Ormrod, Tuner, & Hamby, 2005) e com diferentes efeitos (Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1994).

A violência intrafamiliar contra crianças, terminologia adotada neste trabalho, nas suas diferentes expressões, é denunciada principalmente em famílias de camadas populares, uma vez que parece haver um encobrimento dos casos ocorridos em outras classes sociais. Sobre isso, Penso, Ramos e Gusmão (2004) afirmam que determinadas propostas assistencialistas colaboram para a desqualificação das famílias pobres nos cuidados de seus filhos. Essa ideia encontra-se reproduzida na fala de muitos educadores a respeito do que eles chamam de “família desestruturada”, que na verdade corresponde à família cuja estrutura foge do padrão idealizado da família nuclear burguesa.

Na contramão dessa desqualificação, defendemos neste trabalho a necessidade de criar propostas que levem ao fortalecimento das relações nas famílias, em um trabalho junto às redes sociais disponíveis, conforme descrito por Ude (2002), e dentre elas, a escola. Como apresenta Faleiros (2008), a proteção integral prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), só pode ser constituída nos relacionamentos cotidianos entre crianças e adultos. A instituição escolar precisa reconhecer a família como lugar legítimo para a educação de crianças e colaborar para o seu fortalecimento e abrir a possibilidade de assumir o seu papel. Fazendo isso, é possível viabilizar o início da garantia do direito à convivência familiar e comunitária prevista no ECA, uma vez que, tanto a escola como a família são espaços primordiais para o estabelecimento de ações protetivas preventivas em relação à violência contra crianças e adolescentes.

Uma atuação junto às instituições educativas e seus atores, particularmente com o docente, que geralmente mantém uma relação de proximidade com as crianças, também se justifica porque “a criança é menos protegida onde ela é menos visível” (Sierra & Mesquita, 2006, p. 151). Torná-los visíveis não é o mesmo que deixá-los por

si mesmos, negligenciando suas necessidades: trata-se de viabilizar o acesso aos mais diversos públicos, permitindo o ingresso em ambientes sociais diferentes, dentre eles as instituições educativas.

Além do mais, como apresenta Brino, Giusto, Bannwart, Ormeno, Brancalhone e Williams (2011), dentre os fatores de proteção, ou questões sociais relacionadas à ocorrência da violência contra crianças, estão: o estabelecimento de uma rede de proteção à família; serviços de apoio na comunidade e programas de suporte social na comunidade; atividades lúdicas e de lazer na comunidade; a própria escola; relações de proximidade extrafamiliares; conhecimento sobre educação de crianças e suas necessidades; crianças com conhecimento sobre autoproteção; leis efetivamente aplicadas para a proteção de crianças; e profissionais de diferentes áreas, quer seja da educação, saúde, judiciário, capacitados para a prevenção da violência contra crianças e adolescentes.

É nesse sentido que pensar a vulnerabilidade das crianças e adolescentes corresponde a considerar suas limitações e, ao mesmo tempo, as condições de sua superação e desenvolvimento. A questão da vulnerabilidade ocorre quando se estabelece a separação entre a instituição e a sociedade. O que propomos nesta pesquisa é a aproximação direta entre escola e família, e entre outras esferas sociais relacionadas à proteção da infância.

## **2.2 O papel do professor no cuidado e proteção de crianças, formação inicial e currículo**

Para compreender o conceito de papel utilizaremos o referencial da teoria socionômica ou, como é mais conhecido, o psicodrama. O Psicodrama foi o termo

criado pelo médico e cientista social Jacob Levy Moreno, cujo método é originado da articulação entre teoria e técnicas de teatro, psicologia e sociologia.

De acordo com Kim (2009), o Psicodrama corresponde a um método sistemático de conhecimento das necessidades, interesses e pré-ocupações do homem em suas relações sociais. A Teoria de Papéis, por sua vez, é uma teoria psicodramática muito importante na obra de Moreno. Dedomenico (2013) localiza o conceito de papel nos campos discursivo e perceptivo da prática sicionômica. Além disso, o autor dispõe três funções do papel de acordo com o seu uso clínico: "designação de comportamentos observáveis, como supostas significações subjetivas e como manifestação dos sujeitos de enunciação e do enunciado, ou seja, quem fala e de quem se fala" (Dedomenico, 2013, p. 81). O autor ressalta:

Quanto ao papel, importa-nos pensar sua funcionalidade a partir de sua construção sócio-histórica e em sua utilização como ferramenta de produção de saber, suas condições de visibilidade (o que se vê) e de enunciação (o que se fala). Não o que um papel é, sua definição mais exata e verdadeira, mas como ele funciona ao permitir que um psicodramatista dê voz à sua percepção em sua área de atuação e as consequentes implicações da utilização dessa ferramenta de trabalho clínico (Dedomenico, 2013, p. 82).

O conceito de papel foi retirado por Moreno do teatro grego clássico (Menegazzo, Tomasini e Zuretti, 1995). E ao desenvolver sua teoria, Moreno postulou que o desempenho de papéis é anterior à constituição do eu e a aquisição da linguagem. O "eu" constitui-se dos papéis. Dessa maneira, o papel é a forma de funcionamento que um sujeito adquire no momento em que reage a uma situação peculiar. É uma maneira do indivíduo relacionar-se com o mundo, "uma cristalização final de todas as situações

numa área especial de operações por que o indivíduo passou” (Moreno, 1975, p. 206). Na perspectiva moreniana, o papel refere-se à fusão de elementos particulares, sociais e culturais (Cukier, 2002; Teixeira, 1996). Nesse contexto, as pessoas e objetos envolvidos tornam-se contra-papéis. E quanto à liberdade envolvida, o sujeito pode atuar sendo receptor de papéis, ou seja, aquele que assume um papel já acabado, estabelecido, sem possibilidade de variação e liberdade. Também pode atuar sendo um intérprete de papéis, com certa liberdade e variação. Já o criador de papéis é aquele que desfruta de alto grau de liberdade e variação.

Os papéis sociais constituem um “eu social” (Menegazzo et al., 1995) e são papéis que representamos cotidianamente em um contexto específico, originados das relações interpessoais estabelecidas, como é o caso do papel docente. No entanto, no exercício de um papel social estão envolvidos, além das questões relacionadas à liberdade e variação, um conjunto de outros papéis subjacentes. Para Moreno (1975), a exigência feita pela vida é que cada um viva de acordo com seu papel oficial. E no caso do exercício da docência, o papel do professor segue as características apresentadas por Moreno. Dele exige-se que atue ensinando algo a alguém (Facci, 2004). Mas esse processo não é natural, nem neutro, assim como no exercício de qualquer outro papel, e possui algumas peculiaridades.

Segundo com Kant (2002), a educação consiste em duas esferas, a do cuidado e a da formação, sendo esta última a que incorpora a disciplina e a instrução. O exercício do papel de professor, particularmente no que se refere ao cuidado, exige dele observação atenta e sensível, o envolvimento, a expressão das emoções, a criação do espaço do diálogo, da escuta, da confiança, particularmente no que diz respeito às

situações que envolvem a violência intrafamiliar contra crianças e as diferentes situações de sofrimento que os seus alunos vivenciam.

Por esse motivo, ao contrário de propostas radicais que excluem da instituição educativa os fenômenos sócio-historicamente constituídos, é necessário que sejam constituídas propostas de formação que considerem o docente como sujeito capaz de se comprometer com a proteção de crianças, ao mesmo tempo em que não pode ser o único responsável por essa proteção. Para tanto, a formação de professores deve buscar a reflexão sobre a prática sem o esvaziamento da teoria, na busca constante pelo exercício da *práxis* (Sacristan, 1995), em busca do desenvolvimento profissional (Hoyle, 1982), desde a formação inicial, como enfatiza Dias-da-Silva (2005, p. 400):

Não tenho dúvidas em afirmar que o melhor mecanismo para desarmar essas ciladas é a defesa da profissionalização dos professores, mediante a construção de cursos de licenciatura que igualmente valorizem o domínio de conhecimento e a formação educacional dos professores, sob pena de perpetuarmos demandas de formação continuada para preencher lacunas de uma formação inicial insuficiente e precária (Dias-da-Silva, 2005, p. 400).

Nóvoa (1995), ao discutir a construção histórica da formação de professores(as), considera que o processo de estatização do ensino constitui-se na substituição de um corpo de professores(as) religiosos, ou sob o controle da igreja, por um corpo de professores(as) laicos, agora sob o controle do Estado, antes, no entanto, de terem acontecido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente. Como apresenta o autor, o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre. Ao propor nova estrutura para a formação de professores nas dimensões da formação inicial e da formação continuada, Nóvoa (1995) afirma que,

tanto as universidades como as escolas sozinhas, não dão conta das demandas da formação e por isso devem trabalhar de maneira conjunta.

Também em estudo sobre a historicidade do trabalho do professor, Hypolito (1997) constrói as seguintes categorias:

- a) Esse trabalhador não realiza um trabalho qualquer. Realiza um trabalho que, mesmo não podendo ser considerado tipicamente capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização;
- b) Este trabalho é realizado por um trabalhador assalariado que possui uma posição ainda contraditória de classe, mas com uma tendência de passar a constituir-se membro das classes trabalhadoras; e
- c) Este trabalhador não é qualquer trabalhador. É um trabalhador sexuado: é mulher e trabalhadora. As relações de classe e de gênero devem fazer parte das análises interpretativas do trabalho docente (Hypolito, 1997, pp. 110-111).

Neste estudo, a ênfase, dentre as categorias descritas está na que localiza o trabalho docente como trabalho feminino, por se considerar como a diretamente relacionada à questão da violência intrafamiliar. De maneira semelhante a Nóvoa (1995), Hypolito (1997) afirma que o trabalho de ensinar, como ficou evidenciado, foi profundamente marcado pelo sacerdócio e pela vocação. Essas características, de certa forma, ainda estão presentes no trabalho do professor, seja por meio da “ideologia da domesticidade” do ideário do magistério como profissão adequadamente feminina – seja pela resignação e pelo conformismo – incentivados, principalmente, quando os(as) professores(as) estão reivindicando melhores condições de salário e de trabalho. Somado a isso, a “ideologia da domesticidade” gera a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as habilidades femininas, e com o ideário do sacerdócio e da vocação, dentre outros (Hypolito, 1997). O papel de mãe e professora se confundem e se

caracterizam como algo vocacionado e feminino e por essas razões, o papel docente é com frequência erroneamente desqualificado. Diante dessas fusões, torna-se relevante a discussão acerca da identidade docente e da função do professor.

Brzezinski (2002), ao discutir o caráter construtivo da identidade, afirma que o processo de construção de significado e experiência dá-se com base em atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade circunscrita ao espaço e tempos históricos. Para a autora, a identidade pode ser pessoal ou coletiva. Especificamente sobre a identidade profissional do docente, é relevante considerar que a história da educação brasileira denuncia a manutenção por parte do Estado de políticas educacionais que são opostas ao reconhecimento social e econômico do professor (Brzezinski, 2002). Na atualidade, tais políticas revestem-se de um caráter de perversidade, e se constituem em obstáculo considerável para que os(as) professores(as), como categoria profissional e como identidade coletiva, desenvolvam um processo de profissionalização (Brzezinski, 2002). Pelo contrário, essas políticas aproximam a profissão do professor da assistência ingênua e caritativa, tirando-lhes a possibilidade de trabalharem com o conhecimento, dedicando-se meramente com os cuidados básicos e socialização dos educandos, particularmente em relação às crianças.

Um dos determinantes possíveis para essa tentativa de diminuir o valor da profissão docente é o fato de a profissão se constituir como uma profissão de mulher, por se tratar de docência para crianças (Hypolito, 1997). Desenvolve-se uma dificuldade de separação entre a escola e a casa, o espaço público, e o privado. O que com frequência se espera das professoras de crianças (principalmente de crianças pequenas) é mais “cuidado” assistencialista e somente relacionado a cuidados básicos, do que educação em um sentido amplo, como se esses dois aspectos fossem separados. Do modo como afirma Hypolito (1997), constitui-se a ideologia da domesticidade, com a

falsa identidade entre a atividade docente e as ditas habilidades femininas. Essa ideologia é repleta do ideário do sacerdócio, missionário e da vocação. E no âmbito da violência, como uma questão imediata do cotidiano, a professora, a partir dessa ideia, pode ser considerada a salvadora ou até mesmo domesticadora das crianças em situação de risco, sem, no entanto, proceder a uma reflexão mais profunda a partir de referenciais teóricos a respeito.

Santos (2010) chama a atenção para o fato de que o saber prático não é suficiente para fundamentar uma perspectiva que se proponha a compreender a multidimensionalidade do trabalho docente. O olhar demasiadamente voltado para as questões imediatas do ensino pode incorrer no risco de contribuir para o desenvolvimento de uma prática formativa baseada no praticismo e/ou na supervalorização do professor como sujeito individualizado.

É importante ressaltar apoiando-se em Sacristan (1995), afirma que o que existe no discurso pedagógico dos professores, no que diz respeito à prática pedagógica e à qualidade do ensino, é uma hiper-responsabilização dos professores, que por sua vez, influencia na sua prática educativa. Dessa forma, o acúmulo de funções exige do docente ser um “super-professor” (Moraes & Torriglia, 2003), que deve dar conta de todas as demandas que chegam e/ou são originadas no contexto escolar.

A falta de controle do seu trabalho como docente diante das múltiplas necessidades, grande diversidade, bem como a falta de identificação com o trabalho e do reconhecimento social, entre outros determinantes, podem fazer com que o trabalho, no lugar de promover saúde, promova adoecimento (Codo, 2006). A superação de um trabalho alienado não depende apenas de condições subjetivas, depende também das condições efetivas de trabalho que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve (Facci, 2004). Quando

as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários etc. – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico, e dificulta o exercício do seu papel humanizador, no sentido de se responsabilizar na participação da apropriação dos elementos da cultura, por parte do aluno

É preciso considerar a educação como uma prática social carregada de intencionalidade (Santos, 2010). Além disso, a autora aponta como possibilidade de construção de caminhos que propiciam o desenvolvimento profissional, a constituição de uma sólida formação teórica sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais. Torna-se necessário o investimento no domínio dos conteúdos curriculares dos quais o professor necessita para dar conta de responder às exigências da atividade docente. É importante ressaltar que esses aspectos são relevantes tanto em relação à formação inicial como na formação continuada, e que entre outros aspectos, constituem-se como alguns dos facilitadores na construção da identidade e da função docente.

A formação dos professores tem por finalidade fundamental o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo (Muñoz, 2013). A formação não deve pautar-se em meras reproduções de conteúdos, muito menos no isolamento e individualismo. Os docentes dos cursos de formação inicial, bem como professores em formação, são capazes de formular questões válidas sobre sua própria prática, gerar conhecimentos durante sua própria ação e experiências, bem como estabelecer objetivos que tratem de responder a tais questões.

A ênfase deste trabalho está na formação inicial de professores, ou seja, aquela que ocorre durante o período da graduação, no cuidado e proteção de crianças porque, como discute Borges (2012), a formação inicial constitui o início de um extenso e constante processo de formação ao longo da carreira, que prepara apenas para a entrada da profissão. Para a autora, o fato de ser inicial não a exime do compromisso de buscar suprir as lacunas ou ausências a partir de uma concepção de formação docente em sua horizontalidade. A formação inicial de professores é uma parte da estratégia mais ampla de profissionalização docente, fundamental para o processo de melhoria da educação básica (Mello, 2000). O currículo, por sua vez, é muito importante para a qualidade dessa formação.

A proposta curricular, todavia, equivale à organização das práticas educativas (Sacristán, 2000). O currículo é vivo e em construção, não equivalendo a uma realidade abstrata à margem do sistema educativo. Sacristán (2000) defende o currículo educacional como *práxis*, ou seja, como conteúdo, códigos pedagógicos e ações práticas por meio das quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Neste trabalho, no entanto, não cabem ingenuidades e romantismos a respeito de propostas curriculares, uma vez que o currículo é sempre uma seleção, em que conhecimentos e saberes são selecionados para constituí-lo (Silva, 2011a). Além disso, existem duas dimensões do currículo, o explícito ou oficial, que corresponde ao que está indicado nas normas legais, com conteúdos mínimos obrigatórios, ou os programas oficiais; e o currículo oculto que se refere a todos os conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquire mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia a dia das aulas e das instituições educativas. Qualquer concepção de currículo tem implicações na

organização do dia a dia da instituição educativa e na formação dos estudantes. Intervenções a nível de currículo na formação inicial de professores pode auxiliar no preparo para prática docente.

Sobre o papel docente no cuidado e proteção de crianças, Miranda (2003) reconhece a escola como espaço fecundo tanto para a identificação quanto para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. Para tanto, é necessário superar o entendimento da denúncia como única possibilidade de enfrentamento da violência intrafamiliar por parte dos docentes. Pelo contrário, como afirma a autora, as atividades escolares podem viabilizar o diálogo com a comunidade escolar, assim como a reflexão sobre esse fenômeno social. De igual modo, Sanderson (2005) afirma que a escola pode proteger as crianças implementando programas de proteção, além de buscar garantir um ambiente seguro onde as crianças sejam valorizadas e possam falar sobre suas experiências sem serem estigmatizadas.

É na escola, esse espaço fecundo, que, de acordo com Silva (2008), alunos e professores desenvolvem vínculos de confiança que permitem aos docentes entrar em contato com situações da vida privada de seus alunos, e portanto, devem se posicionar e encarar as situações de violência, mesmo sem se sentirem preparados para isso. Por outro lado, é fundamental, de acordo com a autora, que a formação de professores viabilize a aquisição de instrumentos teóricos e práticos para que eles possam lidar melhor com essa realidade, sem naturalizá-la ou negá-la.

Não há a possibilidade de separar o processo educativo daquilo que se passa na escola e no mundo (Moraes & Torriglia, 2003). É necessário pensar em propostas de formação docente, não somente de maneira continuada, mas particularmente desde a formação inicial, que superem esse tipo de dicotomia. Precisamos desnaturalizar o olhar

do docente para as questões que envolvem violência e considerar que as instituições educativas são parte da sociedade. A escola é uma instituição social que, por isso, se constitui na dinâmica das relações e exerce papel na formação e inserção social dos sujeitos que dela participam (Libâneo, 2012; Santomé, 1995). Em alguns estudos sobre a escola, o processo ensino-aprendizagem e o trabalho dos professores têm sido vistos nessa dupla abordagem, uma vez que o desempenho escolar positivo ou negativo dos alunos é afetado tanto pelo contexto social global da sociedade e o entorno social mais próximo, quanto pela atuação dos fatores intraescolares (Libâneo, 2012). Por isso, durante as reflexões sobre a política educativa a respeito das instituições escolares e seus currículos, é preciso contemplá-lo sob perspectivas que vão para além dos estreitos limites das salas de aula (Santomé, 1995) e que envolvem outras esferas da sociedade.

O professor, ao discutir sobre a violência vivida por seus alunos, necessita promover com eles uma reflexão crítica a respeito dos direitos de crianças e adolescentes (Silva, 2008). Para a autora, essa reflexão deve ser contextualizada para que não haja a responsabilização da criança e de seus comportamentos. Mas, ela reconhece que enfrentar uma situação de violência intrafamiliar contra criança não é simples para nenhum profissional, uma vez que desperta muitas dúvidas e temores, já que estão envolvidas crenças e valores arraigados na cultura.

Nesse contexto, a prática docente sozinha não tem permitido aos professores conhecer as contradições existentes entre suas concepções de educação, de autoridade e de criança (Silva, 2008). Os professores demandam apoio institucional para lidar com as situações de violência sofrida por seus alunos. Por outro lado, as instâncias governamentais, tais como Conselho Tutelar, Delegacia ou Ministério Público, têm que melhor acolher as denúncias realizadas e dar resolutividade aos casos encaminhados.

Nos casos de riscos à integridade física da escola ou do professor, a Secretaria de Educação deveria oferecer proteção e suporte (Silva, 2008).

É de suma importância considerar que o acompanhamento do andamento dos casos denunciados pelas regionais e demais setores da secretaria de educação podem viabilizar aos professores uma maior garantia de que os casos não serão abandonados e esquecidos. Analisando o contexto dos Estados Unidos, Corsaro (2011) por exemplo, diz que o país tem programas ativos para desenvolver o apoio a famílias com filhos em idade pré-escolar e bons modelos da Europa Ocidental, mas o que é mais necessário aos EUA, também a partir de uma ideia de articulação das ações, é uma política integrada e abrangente endereçada à maternidade e à assistência familiar, à creche e à educação inicial. Além da integralidade das ações, Silva (2008) aponta como alternativa complementar, o estudo de casos, a troca de experiências entre os professores e a supervisão continuada que podem contribuir com a formação do professor, permitindo, minimizar dúvidas e inseguranças sobre a forma de lidar com tais situações de violência.

As questões relacionadas à proteção de crianças e à violência intrafamiliar contra crianças nas suas diversas expressões, entra na escola junto com as crianças e demais profissionais da educação, constituindo os corpos, comportamentos e identidades. A escola não é uma ilha. Não é possível excluir a temática da violência intrafamiliar e deixá-la do lado de fora da escola, diante da dificuldade do enfrentamento de situações que a envolvem, tais como a falta de respaldo institucional e de elementos de proteção para a própria escola, além da formação, desde a graduação, que prepare ao menos inicialmente os docentes para essas situações. A temática da violência intrafamiliar contra crianças está na instituição e gera incômodo no cotidiano,

particularmente da sala de aula, nas diferentes relações que lá são constituídas. Os incômodos por ela gerados podem colocar em dúvida o papel do professor nesse contexto, constituindo-se assim, numa demanda para o preparo docente, desde a formação inicial.

## Capítulo 2: O aquecimento com a forma

### Considerações metodológicas

Toda pesquisa clínica é qualitativa, porque ela se interessa, pelo menos em última análise, pelo universo dos sentidos.

Sévigny, 2001, p. 21

A abordagem clínica requer a utilização de uma perspectiva qualitativa, uma vez que esta busca “explorar o comportamento e as representações de um sujeito ou de um grupo de sujeitos diante de uma situação concreta” (Barbier, 1985, p. 46), a fim de promover a atribuição de sentido, alternadamente na perspectiva de observador e de sujeitos-atores e da vivência da pesquisa (Barbier, 1985). Nesse sentido, este trabalho tem por perspectiva metodológica a Pesquisa Qualitativa, a partir da ideia de que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na forma de abordar a realidade (Minayo, 2003). A opção pela Pesquisa Qualitativa justifica-se pelo fato de que a ação humana é permeada por sentidos e significados e que nos constituímos por meio dos outros (Vigotski, 2000, 2009), que representam a impossibilidade da separação entre indivíduo e sociedade, ao mesmo tempo em que representa a subjetividade e a intersubjetividade, que por sua vez, não podem ser apreendidos somente do ponto de vista quantitativo e objetivo (Fraser & Gondim, 2004).

Sobre a construção da Pesquisa Qualitativa, Turato (2004) apresenta que a história dos métodos qualitativos ou compreensivo-interpretativo é recente e se mescla à tentativa de constituir as Ciências Humanas em contraposição às Ciências da Natureza. O autor afirma ainda que os métodos qualitativos adquiriram status científico com os

trabalhos da antropologia e posterior expansão para a sociologia e para a educação. Além disso, a psicanálise contribuiu para o desenvolvimento dos métodos qualitativos no estudo do humano. Tem-se também a participação dos psicólogos e, por último, as áreas institucionais da saúde, os enfermeiros e médicos nessa construção (Turato, 2004).

Flick (2009), por sua vez, apresenta de maneira mais específica um histórico da Pesquisa Qualitativa em Psicologia. O autor descreve que desde Wundt (1928) utilizavam-se métodos de descrição em sua “Psicologia dos Povos”, ao lado dos métodos experimentais de sua psicologia geral. Posteriormente, tem-se na sociologia alemã uma discussão mais monográfica da ciência, orientada para a indução e para os estudos de caso, e uma abordagem empírica e estatística. Já na sociologia norte-americana, os métodos biográficos, os estudos de caso e os métodos descritivos foram centrais até a década de 1940. De acordo com Flick (2009), após o estabelecimento da sociologia e da psicologia, houve a superação das estratégias de compreensão aberta e qualitativo-descritivas por abordagens cada vez mais duras, experimentais, padronizantes e quantificantes. Somente após 1960, a crítica à pesquisa social padronizada e quantitativa tornou-se novamente notória. Já na década de 1970, essa crítica foi absorvida nas discussões alemãs, que fez com que renascesse a pesquisa qualitativa nas ciências sociais e posteriormente na psicologia (Flick, 2009).

O conhecimento não se reduz a uma relação ou listagem de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa (Grubits & Darrautl-Harris, 2004). O sujeito-observador faz parte do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado e tanto pesquisador como o sujeito são atores responsáveis pelo processo de conhecimento (Nery & Costa, 2007). E como discute Figueiredo (1993), na ação clínica o relevante é a disponibilidade para a

alteridade nas suas dimensões de algo desconhecido, desafiante e diferente; algo que no outro nos obriga a um trabalho afetivo e intelectual; algo que no outro nos pro-pulsiona e nos alcança; algo que do outro se impõe a nós e nos contesta, fazendo-nos efetivamente outros de nós mesmos (Figueiredo, 1993, p. 93).

Dessa maneira, o objeto deste estudo não é neutro, pois possui significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. Partimos da afirmação de que os pesquisadores são ativos descobridores dos significados das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais, sendo parte fundamental da pesquisa qualitativa (Grubits & Darrautl-Harris, 2004).

Flick (2009) aponta que os principais aspectos da Pesquisa Qualitativa são: apropriabilidade de métodos e teorias; perspectivas dos participantes e sua diversidade; reflexividade do pesquisador e da pesquisa; e variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa. Particularmente no que diz respeito à reflexividade do pesquisador e da pesquisa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento. A subjetividade do pesquisador, assim como dos participantes, tornaram-se parte do processo de pesquisa (Flick, 2009). Isso porque o pesquisador, quando baseado no enfoque qualitativo, possui liberdade teórico-metodológica considerável para realizar seu estudo e depende do envolvimento dos participantes (Triviños, 2011).

A fim de melhor conhecer o objeto de estudo em questão, neste trabalho optamos pelo “Estudo de Caso”, que é uma estratégia complexa e corresponde à opção de um objeto a ser analisado profundamente (Triviños, 2011), de forma diferenciada, própria e irrepetível (Nery, 2010). Além disso, no Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa nem as hipóteses, nem os esquemas de inquisição estão aprioristicamente

estabelecidos, uma vez que a complexidade aumenta na medida em que se aprofunda na temática (Triviños, 2011). Um caso, por sua vez, pode ser tanto um indivíduo, como uma organização formal, um grupo, etc. (Sévigny, 2001), e neste trabalho, o caso corresponde a um Curso de Licenciatura em Pedagogia.

A partir da apresentação do histórico, das características da pesquisa qualitativa e da importância de considerá-la como processual, apresentamos a seguir, o contexto de pesquisa, os participantes e os procedimentos desenvolvidos.

### **3.1 Contexto de Pesquisa e Participantes**

Segundo as informações do *site* da universidade estudada, a unidade onde o curso de Licenciatura em Pedagogia é ofertado foi criada em 1962 e tem como uma das atuações principais, a formação de professores. A solicitação de autorização para a realização desta pesquisa ocorreu junto à coordenação do curso da universidade em questão, condicionada à avaliação pela banca de qualificação e depois da aprovação (Anexo A) pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (CEP/IH/UnB).

Realizamos a pesquisa documental por meio do acesso ao *site* da instituição onde as informações oficiais sobre o curso de Pedagogia são disponibilizadas e consulta às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, para os Cursos em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, disponível no *site* do Ministério da Educação (MEC). Fizemos as entrevistas semi-dirigidas com três docentes disponíveis para essa atividade. Realizamos convites por e-mail, telefone e alguns contatos pessoalmente, junto aos docentes do curso de Pedagogia estudado e,

dentre os aproximadamente 90 docentes, entrevistamos três docentes que trabalham diretamente na área da infância e que se disponibilizaram a participar da atividade em questão. Outros não retornaram aos contatos, não compareceram ao encontro agendado ou ainda, se recusaram a participar após ter contato com o roteiro de entrevista, o que sugere dificuldade com o tema, falta de tempo, acúmulo de atividade e falta de interesse pela atividade proposta. A primeira docente entrevistada que será chamada de *Vida*, a fim de garantir o sigilo, é pesquisadora da área da infância, pedagoga, com mestrado e doutorado em Educação. A segunda docente, também pesquisadora da área da infância, é historiadora, com mestrado em História e doutorado em Educação, e neste trabalho terá o nome *Luna*. Já a terceira docente entrevistada, nominada neste estudo de *Sol*, é docente da área da Psicologia da Educação, pedagoga e doutora em Educação.

A aplicação de questionários deu-se junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia da universidade estudada, cujas turmas no turno matutino e outra no noturno foram disponibilizadas pelos docentes para a aplicação dos questionários. Desenvolvemos dois sociodramas, um no período matutino e outro no noturno, junto a alunos que se dispuseram a participar após convite via *e-mail*, celular e divulgação de cartazes nas redes sociais (Apêndice B). Nas atividades, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice C) foi utilizado como documento relevante e anterior à participação propriamente dita.

Escolhemos os acadêmicos do curso de Pedagogia, licenciatura, porque, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), eles são, junto aos normalistas, os principais responsáveis pela formação escolar de crianças na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Como aponta Corsaro (2011), a vitimização

em potencial das crianças pequenas é maior em casa, no contexto familiar. É importante observar também que o docente da área da pedagogia desempenha papel crucial no que diz respeito ao futuro educacional das crianças (Silva, 2009).

A opção pelo estudo sobre a formação inicial, por sua vez, deu-se por considerar que a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, conforme a LDB (1996), corresponde, junto aos normalistas, à formação mínima para a atuação como docente na Educação Básica.

### **3.2 Procedimentos e Instrumentos**

O desenho inicial desta pesquisa qualitativa fundamenta-se na utilização de quatro estratégias. Inicialmente realizamos uma pesquisa documental a partir do acesso às informações presentes no site do curso de Pedagogia estudado, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, para os Cursos em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Objetivamos identificar e discutir como comparece particularmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura) de 2006 e no currículo do curso de Pedagogia, a formação inicial de professores quanto ao papel docente no cuidado e proteção de crianças e à infância vítima de violência, principalmente a que acontece no âmbito da família.

Logo após, realizamos a aplicação de questionários em seis turmas do início, meio e final do curso, totalizando 90 participantes. As questões do questionário na sua maioria, eram abertas, a fim de conhecer quais são as principais necessidades dos educandos do curso de Pedagogia da instituição em questão, no que diz respeito ao

conhecimento sobre a violência intrafamiliar e o papel dos docentes na proteção de crianças. Além disso, por meio da aplicação dos questionários, obtivemos os contatos dos alunos, para o convite posterior à participação nos sociodramas. Paralelamente, entrevistamos as docentes também com o objetivo de conhecer as demandas dos acadêmicos sobre a violência intrafamiliar contra crianças e o papel do educador nesse contexto.

Desenvolvemos os dois sociodramas junto aos alunos interessados, cujo objetivo foi refletir sobre as contribuições da abordagem clínica para a compreensão da violência intrafamiliar contra crianças, bem como construir junto aos acadêmicos, a partir das demandas apresentadas por eles, ações para lidar com a temática da violência intrafamiliar contra crianças, discutindo o papel dos docentes.

Na ocasião, os acadêmicos receberam uma declaração de participação nessa atividade. Seis meses depois da realização dos sociodramas, os participantes foram contactados a fim de se realizar uma entrevista semi-estruturada para rememorar os acontecimentos e conhecer e monitorar a curto prazo os desdobramentos da participação nas atividades desta pesquisa e a postura dos alunos frente ao tema. No entanto, mesmo após algumas tentativas da pesquisadora em fazer o agendamento dessa atividade, em virtude do excesso de tarefas, férias e período grevista, os participantes dos sociodramas não puderam participar dessa atividade.

A seguir detalhamos cada estratégia utilizada nesta pesquisa.

### 3.2.1 Pesquisa documental

Inicialmente realizamos uma pesquisa documental, a partir da adequação do roteiro proposto por Borges (2011) denominado de “Radiografia de uma Estrutura Curricular” (Anexo B). O acesso a uma parte das informações oficiais sobre o curso de Pedagogia estudado se deu por meio do acesso ao *site* da instituição. Analisamos o Projeto Pedagógico do Curso e as Ementas das Disciplinas, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, para os Cursos em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, disponível no site do Ministério da Educação (MEC). Procedemos também na análise dos planos de ensino das disciplinas oferecidas nos semestres 2014/1 e 2014/2 e a busca destes documentos deu-se de maneira presencial junto à secretaria do curso em questão.

Gil (2009) define a Pesquisa Documental como uma forma de pesquisa semelhante à pesquisa bibliográfica. Para o autor, a diferença entre ambas está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental, apesar da diferença entre as fontes, segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica (Gil, 2009). Neste estudo o primeiro passo foi explorar as fontes documentais e, em seguida, analisar as informações construídas

Flick (2009), por sua vez, descreve que documentos são artefatos, que embora não tenham sido produzidos para fins de pesquisa (eles e a informação neles contida) podem ser utilizados para a investigação. O autor afirma também que eles podem ser utilizados de maneira quantitativa e/ou qualitativa. Neste trabalho, a análise dos

documentos estudados deu-se de maneira qualitativa, considerando a relevância das informações e não somente a frequência. Os documentos e a análise de documentos foram utilizados como uma estratégia complementar aos outros métodos (Flick, 2009).

Em uma relação mais próxima à pesquisa documental por meio da utilização de currículos em contexto educacional, como é o caso desta pesquisa, Flick (2009) discute que o fato de um currículo incluir uma questão específica não garante, em sua completude, que essa questão atingirá os estudantes. O autor acredita que possa haver diferença entre o planejamento e as práticas no ensino e no acolhimento daquilo que é ensinado. Ele considera que em decorrência disso, a análise de documentos como currículos pode fornecer uma informação adicional útil que se pode associar, por exemplo, a experiências mencionadas em entrevistas. No entanto, como método autônomo, a análise de documentos tem suas limitações. Sacristan (2000), contudo, afirma que o currículo é central na melhora da qualidade de ensino, na mudança das condições da prática e no aperfeiçoamento dos professores, bem como na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação das escolas. Neste trabalho, a análise da estrutura curricular tornou-se muito importante como momento de aquecimento e conhecimento do contexto estudado.

Atentamos também para os cuidados descritos por Mogalakwe e Botswana (2006). Esse zelo está relacionado à análise se os documentos não faziam sentido ou apresentavam erros óbvios, inconsistências internas em relação a estilo, conteúdo, etc., se existiam diferentes versões do mesmo documento, se a versão disponível online era oriunda e fonte secundária duvidosa, suspeita ou não confiável e se os documentos retirados na secretaria do curso estudado foram entregues por pessoa com interesse em uma leitura peculiar do texto.

Outra estratégia utilizada nesta pesquisa foi a utilização de questionários preferencialmente com questões abertas, que apresentamos a seguir.

### **3.2.2 Questionários**

A utilização de questionários, instrumento de pesquisa escrito e individual (González Rey, 2005), como estratégia de pesquisa em Pesquisa Qualitativa gera certo estranhamento inicial, devido à associação realizada entre o questionário, preferencialmente com questões fechadas, e a pesquisa positivista. Porém, como apresenta Gil (2009), em relação à forma, há três diferentes tipos de questões: fechadas, abertas e dependentes. Segundo o autor, nas questões abertas, solicita-se aos respondentes que ofereçam suas próprias respostas. Já nas questões fechadas, pede-se aos respondentes que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. Há perguntas, por sua vez, que só fazem sentido para alguns respondentes. São as questões dependentes.

Triviños (2011), mesmo ressaltando que o questionário fechado é de emprego usual no trabalho de cunho positivista, também reconhece que ele pode ser utilizado com objetivos restritos na metodologia que aqui se defende. Isso acontece, por exemplo, quando há a necessidade de se caracterizar um grupo estudado de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenha nas associações da comunidade, etc.). Para González Rey (2005), por outro lado questionário tipo fechado deve ser usado apenas para obter informação objetiva, como por exemplo, os aspectos relativos

ao modo de vida, à infra-estrutura de uma instituição. Esse tipo de questionário procura elementos da experiência que o sujeito possa expressar de maneira direta.

O questionário mais utilizado em pesquisa qualitativa é o do tipo aberto, já, que, da mesma forma que a entrevista, permite a expressão do sujeito em trechos de informação que são objetos do trabalho interpretativo do pesquisador (González Rey, 2005). De acordo com o autor, os instrumentos escritos representam a possibilidade de posicionar o sujeito de maneira rápida e simples. Mitjás Martínez (2006) afirma que a concepção de subjetividade assumida na Perspectiva Histórico-Cultural, e a complexidade de seus processos e espaços de constituição, remetem à utilização de técnicas abertas e semi-abertas de expressão, como é o caso do questionário com perguntas abertas e das entrevistas semi-estruturadas. Por esse motivo, as perguntas presentes no questionário aplicado junto aos acadêmicos do Curso de Pedagogia em questão são preferencialmente abertas, conforme modelo presente no “Apêndice D” e de maneira autoaplicável (Gil 2009).

As questões dos questionários aplicados envolveram, como orienta Gil (2009), o que as pessoas sabiam (fatos), ao que pensavam ou sentiam (crenças e atitudes) e o que fariam (comportamentos) em relação à temática do papel docente no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. É importante considerar também que no questionário deve-se elaborar perguntas de maneira clara, concreta e precisa, de acordo com a linguagem do público estudado.

Sobre a ordem das perguntas, buscamos utilizar a “técnica do funil”, segundo a qual, cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade (Gil, 2009). Também tivemos o cuidado de não apresentar perguntas, principalmente no início do questionário, que pudessem constranger o pesquisado e se

teve o cuidado para que a apresentação do material do questionário fosse considerada como relevante na sua elaboração (Gil, 2009). Isso porque, como a apresentação material constitui, na maioria dos casos, o mais importante estímulo para a obtenção de respostas, cuidados especiais devem ser tomados em relação à apresentação gráfica, às instruções para preenchimento e, à introdução do questionário.

Outro ponto relevante na elaboração de questionários e que adotamos nesta pesquisa foi a realização do pré-teste, que é a necessária prova preliminar (Gil, 2009). A finalidade dessa prova, geralmente designada como pré-teste, foi evidenciar possíveis falhas na redação do questionário. Por meio do pré-teste, almejamos assegurar que o instrumento estivesse bem elaborado, sobretudo no referente à clareza e precisão dos termos; forma de questões; desmembramento das questões; ordem das questões; e introdução do questionário (Gil, 2009).

É importante descrever que nesta proposta de pesquisa, a opção foi pela elaboração de questionários (Apêndice D), após a realização da pesquisa documental, com questões iniciais fechadas referentes à identificação sociodemográfica do participante quanto às informações relacionadas ao nível de formação, nível socioeconômico e outras que permitiram a caracterização do grupo ao qual ele pertence. Já as questões diretamente relacionadas aos objetivos do estudo foram abertas, conforme as orientações dos autores estudados. Outro objetivo da aplicação dos questionários foi conhecer o interesse e a disponibilidade do estudante em participar dos sociodrama.

### 3.2.3 Entrevistas

Realizamos entrevistas junto a três docentes que lecionam, no curso estudado, disciplinas em cujas ementas constam questões relacionadas à infância, família e violência. Três docentes colocaram-se disponíveis para colaborar com o estudo. Na abordagem qualitativa, o que mais importa não é a quantidade de participantes (Fraser & Gondim, 2004), e sim, que os entrevistados sejam capazes de apresentar conteúdos e discussões significativos para compreender a temática abordada, isto é, a formação do docente para o cuidado e proteção de crianças. Consideramos que a fala das docentes entrevistadas foi representativa de parte dos membros do grupo de professores da instituição estudada. De acordo com Flick (2009), a entrevista com especialistas, ou seja, com estudiosos sobre a temática em questão, é uma das maneiras de se aplicar entrevistas semi-dirigidas. As questões do roteiro de entrevista (Apêndice E) foram respondidas a partir do conhecimento que as entrevistadas possuíam a respeito da temática tratada relacionada ao papel docente e a violência intrafamiliar contra crianças.

Na entrevista semi-dirigida é utilizado um roteiro de questionamentos básicos, apoiado em teorias, hipóteses e temáticas de interesse da pesquisa, que viabiliza a ampliação de interrogativas, originadas das novas hipóteses, que surgem durante o diálogo (Triviños, 2011). Dessa forma, os participantes deste estudo contribuíram inclusive na elaboração do conteúdo da pesquisa.

É importante considerar que na perspectiva qualitativa, o instrumento perde o seu poder de definição e orientação da pesquisa. Ele foi construído de forma vinculada com os procedimentos. Assim, o papel do instrumento foi de facilitar a expressão dos participantes, por meio de estratégias interativas planejadas para o desenvolvimento do processo investigativo, formando um sistema integrado que possibilitou a comunicação

e a produção teórica (González Rey, 2005).

Na prática da entrevista, de modo peculiar, foi fundamental considerar a necessidade de se criar um espaço de diálogo. Como apresenta González Rey (2005), o processo de conversação objetiva conduzir a pessoa estudada à áreas de sua experiência pessoal que são significativas. Nesse contexto, o papel do pesquisador (e esse foi um esforço na pesquisa em questão) é facilitar a dinâmica que viabiliza o diálogo e a constituição de sistemas conversacionais, uma vez que o envolvimento do sujeito é fundamental para a construção das informações sobre a temática estudada (González Rey, 2005). Nas relações intersubjetivas estabelecidas entre a pesquisadora e as docentes entrevistadas, foi permitido, por meio das trocas verbais e não verbais, o conhecimento a respeito dos sentidos e significados (Vigotski, 2009), valores e opiniões a respeito das situações e vivências pessoais (Fraser & Gondim, 2004) no que tange a formação de professores e a violência intrafamiliar contra crianças.

A partir da definição dos papéis de pesquisador e dos participantes (Fraser & Gondim, 2004), buscamos manter uma relação de maior proximidade com o entrevistado a fim de tornar acessível sua compreensão a respeito do objeto de estudo desta pesquisa. Consideramos a entrevista inserida na pesquisa qualitativa como espaço privilegiado para atingir um nível de compreensão da realidade humana, acessível por meio dos discursos que privilegia a fala dos atores sociais (Fraser & Gondim, 2004). A entrevista mostrou-se apropriada para o tipo de pesquisa proposta, uma vez que seu escopo foi conhecer como as docentes entrevistadas percebem a formação para o exercício do papel docente em relação à violência intrafamiliar contra crianças. Como a entrevista na pesquisa qualitativa tem por finalidade atender aos objetivos do estudo (Fraser & Gondim, 2004), ela foi uma das estratégias utilizadas, associadas a pesquisa

documental e à aplicação dos questionários, bem como à realização dos sociodramas, que ocorreu logo em seguida.

Na sequência apresentamos o procedimento que ocorreu junto aos acadêmicos do Curso de Pedagogia da instituição educativa estudada ao final da fase de construção das informações.

### **3.2.4 Sociodramas**

Os alunos do curso de Pedagogia foram convidados, via página nas redes sociais, cartazes espalhados na unidade acadêmica, mensagens de celular, *e-mails* e presencialmente. Compareceram aos sociodramas, seis alunas no período matutino e duas alunas e um docente da rede municipal e estadual, acompanhando a sua esposa (uma das alunas). No entanto, a pequena quantidade se contrapõe à qualidade da participação dos envolvidos e à forma como a atividade em questão foi vivenciada. Como discute Cukier (2002), o sujeito genuíno do sociodrama é o grupo, que por sua vez não limita-se por um número específico de pessoas.

Os sociodramas foram conduzidos por uma diretora e dois egos-auxiliares. O papel de Diretora do sociodrama, foi exercido por uma psicóloga clínica, psicodramatista, doutora em Psicologia Clínica e Cultura, com experiência reconhecida no trabalho com grupos, a partir da perspectiva do Sociodrama. Já um dos papéis de Ego-Auxiliar (Ego-Auxiliar 1) foi desenvolvido por uma professora e pesquisadora, psicodramatista, com mestrado e doutorado em Psicologia, com ampla experiência em pesquisas e intervenções no contexto do casal, da família, do grupo e da comunidade,

bem como em relação à violência e ao Psicodrama. O outro papel de Ego- Auxiliar (Ego-Auxiliar 2) foi realizado pela pesquisadora doutoranda que defendeu este trabalho.

Antes da realização dos sociodramas, fizemos reuniões de planejamento com a Diretora e Egos-Auxiliares. Inicialmente, entendemos que os acadêmicos já estariam pré-aquecidos, ou seja, introduzidos no que diz respeito à temática dos sociodramas, por terem participado de outro espaço de discussão anterior durante a aplicação dos questionários. Percebemos então, a necessidade de promover somente uma breve introdução e acolhida para, logo após, iniciar a dramatização propriamente dita, no “pôr em ação” no local e espaço propostos e depois o momento dos comentários, onde compartilhamos o vivenciado, buscando a integração e o fechamento da atividade. Em seguida, fizemos o processamento teórico entre a Diretora e os Ego-Auxiliares, visualizando as possibilidades de relação entre a teoria e a prática experimentada.

Na busca pelo “treino do olhar que se posiciona globalmente, pois sua pesquisa é ativa e interventiva” (Nery & Costa, 2007, p. 128), propomos o sociodrama, método de ação criado por Jacob Levy Moreno (1889-1974). Essa estratégia clínica corresponde a um método profundo de ação que trabalha sobre as relações intergrupais e de ideologias coletivas (Cukier, 2002). Desde a origem da palavra, sociodrama significa método sócio (o outro) e ação (Cukier, 2002).

O sociodrama é apoiado no tripé: sociodinâmica (o estudo das relações interpessoais, analisando a estrutura, o desenvolvimento e o funcionamento de grupos por meio da interpretação de papéis e do jogo de papéis); sociometria (medida e diagnose de relações interpessoais por meio do teste sociométrico); e sociatria (o tratamento de relações interpessoais e sistemas sociais) (Malaquias, 2012; Figush, 2010). Portanto, o sociodrama (aliado ao psicodrama), é um método sociátrico que

funciona na intersecção dos fenômenos sociais e individuais e tem os papéis sociais como foco principal de exploração (Figush, 2010).

É importante reafirmar que a escolha pelo sociodrama neste estudo deu-se por que o sociodrama consiste em um método de ação terapêutica e é também indicado como método de pesquisa (Nery & Costa, 2008). Além de estar sendo institucionalizado como instrumental terapêutico e educacional científico, pois é um método de crítica, que relaciona funções da razão e da experiência, na produção de conhecimento baseado em modelos reconhecidos pela área acadêmica. Em diferentes contextos e perspectivas sociais, o sociodrama tem comprovado ser um recurso de grande valor para a coleta de dados em pesquisa qualitativa (Fleury & Marra, 2012). Nery, Costa e Conceição (2006) também aprovam o sociodrama como um método para a pesquisa qualitativa em Psicologia Clínica e apontam que o sociodrama pode ser uma opção ativa de construção de significações nas relações, num processo semelhante ao que ocorre nas pesquisas interventivas.

A partir da compreensão do sociodrama de maneira ampliada, do atendimento individual ao atendimento em grupo, do consultório à comunidade (Nery & Costa, 2008), se justifica a nossa opção neste estudo sobre formação de professores, proteção, cuidado de crianças e violência intrafamiliar, por esse método. Moreno considerou que o sociodrama poderia ser um dos instrumentos científicos de ação social, com caráter preventivo, didático ou mesmo de reconstrução de uma comunidade, porque suas produções e soluções são originadas no próprio grupo (Fleury & Marra, 2010).

Em concordância com essa ideia as autoras discutem que os métodos sociátricos, no contexto educacional, podem ser utilizados não só para o ensino de conteúdos

formais nas escolas como também para a educação em prol da cidadania. Para as autoras,

A preservação e a promoção dos direitos da sociedade são asseguradas por lei. No entanto, questões ligadas ao meio ambiente, à segurança, à geração de emprego e renda exigem uma articulação produtiva entre a família, a sociedade e o Estado. Entre as várias instâncias envolvidas nesse processo, o Conselho Tutelar, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), entre outros tantos, mediam a relação entre a ação pública e a comunidade, aplicando medidas de proteção e socioeducacionais. (Fleury & Marra, 2012, p. 72).

Nesse processo, os cinco elementos do ato sociodramático estiveram presentes nos sociodramas desta pesquisa: o diretor (pesquisador-terapeuta principal); os ego-auxiliares (terapeutas treinados em Psicodrama, que contribuem para a explicitação do drama grupal, por meio de personagens ou participação nas técnicas solicitadas pelo diretor); o protagonista (indivíduo que expressa o drama grupal); a plateia (observadores participantes do drama); e o espaço cênico (local para a ação).

As etapas que orientaram a realização dos sociodramas neste estudo, foram: Aquecimento (preparação dos membros para o evento); Dramatização (aprofundamento ou vivência do tema/problema); Comentários (fase de compartilhamento de sentimentos e de identificações com os problemas trabalhados; e Processamento teórico (momento em que diretor e egos auxiliares fazem uma análise das ações ou análise sócio-cultural do momento do grupo).

Já no que diz respeito às técnicas clássicas do sociodrama mais utilizadas neste trabalho, temos: o duplo, que objetiva entrar em contato com a emoção não-verbal e na maioria das vezes inconsciente, no sentido de auxiliar a pessoa a expressá-la; o espelho, que corresponde ao se colocar na postura física a qual o participante assume em um momento específico, como uma fotografia, que viabiliza o *insight*; a inversão de papéis, que além de auxiliar na vivência do papel do outro, amplia o olhar para o exercício do próprio papel (Cukier, 1992).

O psicodrama de Moreno consistiu em sua maior parte por atos terapêuticos e não por terapias processuais (Cukier, 1992). Desse modo, o sociodrama pode ser realizado em apenas um encontro, denominando-se de ato sociodramático, ou em vários encontros, constituindo um processo sociodramático (Nery, 2012). Neste trabalho, em virtude do tempo para a pesquisa e da quantidade de participantes, a opção foi pelo ato sociodramático com duração aproximada de três horas, sendo um realizado no período matutino e o outro no período noturno. Para Sévigny (2001), a ação a partir da abordagem clínica pode ser bastante diversificada, podendo acontecer em um período longo ou de curto prazo, em nível micro ou macro da realidade social. Dessa forma, o ato terapêutico foi fechado em si e atendeu ao público com delimitação de início, meio e fim, buscando um tempo adequado para seguir as etapas do método (Nery, 2012).

Nery et al. (2006) ressaltam que o registro no processo de construção das informações por meio de sociodramas é bastante dispendioso. Isso porque envolve a necessidade da gravação em filme e a interpretação das falas associadas às das imagens retiradas da ação dramática, que amplifica e enriquece a compreensão da qualidade das informações. Durante os sociodramas utilizamos um *notebook* para gravação, um celular e um *tablet* para filmagem e uma máquina fotográfica para o registro

fotográfico. Para tanto, dois voluntários em cada período auxiliaram no processo de filmagem e fotografia de ângulos diferentes da sala de reuniões, onde foi realizada a atividade. Sobre isso, Nery (2010) apresenta que, a depender do tamanho do grupo a ser estudado, torna-se trabalhoso utilizar diversas filmadoras, gravadoras e anotações de auxiliares, embora tenha sido necessário.

A aplicação das técnicas de dramatização demandou a análise desse processo, em especial num contexto de produção de conhecimento. Considerada a complexidade demandada nesse tipo de análise, Nery (2010) revisita a sua Tese de Doutorado (Nery, 2008) e apresenta os passos que ofereceram subsídios para a análise dos sociodramas realizados:

- 1) Assistir de maneira exaustiva e sem julgamento à gravação do evento;
- 2) Transcrever o evento e lê-lo diversas vezes e com a gravação, demarcando contextos e seus elementos: falas, unidades cênicas (ou um conjunto de diálogos e interações) que possam constituir subtemas relacionados ao tema protagônico;
- 3) Sinalizar, com convenções particulares, sentimentos, estados emocionais, opiniões e atitudes expressas;
- 4) Tirar várias cópias da transcrição que contém as convenções;
- 5) Por meio das cópias, recortar unidades cênicas e observar relações específicas do sociodrama: diretor-sujeitos, sujeitos-sujeitos, sujeito-equipe-auxiliar, diretor-protagonista, diretor-personagens, diretor-equipe-auxiliar, interação de personagens, protagonista-personagens, plateia-personagens e diretor-plateia.

- 6) Por meio das cópias, recortar falas e diálogos e observa-los em relação ao tema protagônico (os passos 4, 5 e 6 podem ser realizados por computador, mas há pesquisadores que preferem um espaço grande para ver as articulações entre os elementos).
- 7) Capturar imagens e ações realizadas pelos participantes ou personagens, a pedido ou não do diretor. O diretor e sua equipe capturam as imagens e ações que consideram relevantes para o estudo em questão. Descreve-las e inter-relaciona-las com os contextos.
- 8) Analisar as variáveis sociométricas de formação e fragmentação dos grupos, ou seja, o estudo quantitativo sobre a estrutura do grupo e as relações entre as pessoas.
- 9) Fazer junções dos elementos do sociodrama e de interação entre eles na tentativa de encontrar os indicadores (González Rey, 2002).
- 10) Com base nos indicadores, elaborar as categorias que nos darão acesso às zonas de sentido do sujeito estudado.
- 11) Complementar os achados por meio da leitura socionômica dos fenômenos grupais.

### **3.2.5 A análise das informações construídas**

As informações construídas no decorrer deste estudo foram, de maneira processual, sistematizadas e analisadas. Sobre isso, Triviños (2011) ressalta que o pesquisador, ao começar a análise, deve estar seguro de que ele necessita ter vasta e

segura visão das reflexões teóricas e hipotéticas que podem surgir junto aos participantes. Além disso, para o autor, é fundamental possuir conhecimento dos aspectos essenciais do problema que se propõe estudar, além da possibilidade de aprofundamento a respeito, com o desenrolar da pesquisa.

A análise das informações deu-se a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2007). Inicialmente, lemos os documentos e, na tentativa de sistematiza-los, foram realizados tabulações, marcações e recortes. Os sociodramas foram devidamente fotografados e gravados em vídeo, foram assistidos exaustivamente e transcritos. Realizamos durante esse processo, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, a codificação e, posteriormente, a categorização a partir da interação entre as informações construídas nos diferentes instrumentos, seguida do tratamento dos resultados, à inferência e a à interpretação de acordo com as relações estabelecidas a partir das informações construídas.

A análise de conteúdo é, de acordo com Franco (2008), passível de utilização em um procedimento de pesquisa a partir de uma concepção de ciência que reconhece o papel ativo do pesquisador. Para a autora, o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem oral ou escrita, que pode ser também documental, como é o caso do material analisado nesta pesquisa. A descrição da análise, com fim de compreender os procedimentos importantes para este estudo, contém não só a maneira de categorizar as informações, mas também um conjunto de procedimentos que envolve desde a organização do material, até a escolha de indicadores e a lógica de inferência das informações (Castro, Abs, & Sarriera, 2011).

Na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2007) constam três polos cronológicos seguidos neste trabalho: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise foi a fase da organização propriamente dita, que envolveu a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final. Baseando-se em Bardin (2007), realizou-se a pré-análise, com objetivo de organizar as informações por meio da:

a) Leitura Flutuante, que correspondeu ao contato com os documentos a serem analisados e o conhecimento do texto, promovendo impressões e orientações;

b) Escolha dos documentos, respeitando a regra da exaustividade, que ressalta a importância de incluir qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão, regra que é aperfeiçoada pela regra da não-seletividade. Outra regra respeitada foi a regra da representatividade, somada à homogeneidade, ou seja, todos os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar muita singularidade fora desses critérios de escolha. Consideramos também, em relação à escolha dos documentos, a regra da pertinência, ou seja, os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de forma que correspondam ao objetivo que suscita a análise;

c) Formulamos as hipóteses e os objetivos sobre o objeto estudado;

d) Em seguida, fizemos a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, visto que os textos manifestam índices que a análise vai expressar e o trabalho preparatório é o da escolha desses índices, em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas, e sua organização sistemática em indicadores; e

e) Preparamos o material, que ocorreu antes da análise propriamente dita.

A exploração do material, por sua vez, ocorreu a partir da definição das categorias e da codificação. Essa foi a etapa mais longa porque consistiu na efetivação das decisões tomadas na pré-análise (Bardin, 2007). Foi o momento em que os dados brutos foram transformados de maneira organizada em unidades que permitiram a descrição das características pertinentes ao conteúdo, por meio da codificação (Bardin, 2007). A categorização, passo seguinte, foi o processo de transformação dos dados brutos em dados organizados e agrupados a partir das características em comum. Buscamos constituir as categorias a partir da identificação de códigos e posteriormente a construção de categorias. Um código em pesquisa qualitativa, por sua vez, corresponde a uma palavra ou frase curta que, de modo simbólico, captura a essência de uma parte do discurso, das informações (Saldaña, 2009). Assim, prosseguimos na codificação, arranjando as coisas em uma ordem sistemática, a fim de constituir um sistema ou de classificação, para categorizar, segregando, agrupando, reagrupando para que fizesse sentido.

A última etapa correspondeu ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação (Bardin, 2007). Aqui teve-se o tratamento dos resultados, viabilizando a construção de quadros, juntando e separando as informações fornecidas para análise. Nesse processo, as inferências levaram à construção de interpretações, a partir das reflexões realizadas. Estas objetivaram conhecer o que estava velado nos documentos escolhidos, bem como aprofundar na leitura das comunicações, a fim de conhecer o que estava além do aparente (Bardin, 2007).

É importante considerar que a Análise de Conteúdo deve ser usada por pesquisadores em Psicologia sem ignorar o seu potencial na geração de teorias

explicativas alternativas (Gondim & Bendassoli, 2014). Deve-se ter o cuidado de evitar tanto a “corroboração”, dedução, ou imposição da teoria ao dado, como a construção de uma teoria tão restrita que não vá além do dado em si (Gondim & Bendassoli, 2014), já que os dados em si são circunstanciais e para interpretá-los é necessário orientar a análise por meio da compreensão sobre o fenômeno pesquisado.

Almejamos neste estudo, compreender a Análise de Conteúdo como um recurso de análise de informações (e não o dado, que é “dado”), mais do que a simples descrição e organização das informações, buscando a teorização do fenômeno estudado. Como aponta Saldaña (2009), a fase final de análise deste estudo foi constituir um tema, a partir da codificação, da categorização e da reflexão analítica, para sugerir uma possível e futura teoria a respeito das contribuições da abordagem clínica para a formação de professores sobre o papel docente no cuidado e proteção de crianças e a violência intrafamiliar contra crianças. E “da análise interpretativa das produções obtidas nas práticas” (Kim, 2009, p. 28) constituir a compreensão teórica.

### **3.2.6 Dimensão ética**

Esta pesquisa não apresentou *a priori* riscos e consequências aversivas aos seus participantes. Entre os benefícios estiveram a possibilidade de refletir a respeito da própria formação em relação às questões voltadas à infância e à violência intrafamiliar, além de contribuir para o desenvolvimento da ciência. Tentamos garantir a segurança e o anonimato dos participantes, bem como da instituição estudada. No entanto, caso se detectasse, no decorrer no processo de investigação, algum risco para os participantes e

para os pesquisadores envolvidos, a pesquisa poderia ter sido interrompida e a rede de apoio, a partir da necessidade específica, acionada.

A participação de todos foi voluntária e livre e não houve qualquer tipo de remuneração. Os participantes eram livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretou em qualquer penalidade ou perda de benefícios aos envolvidos.

### Capítulo 3

#### **Resultados e Discussão: aquecimento com as pessoas e a dramatização propriamente dita**

Em nossa sociedade não permitimos o castigo corporal de adultos; por que deveríamos permiti-  
lo para crianças?  
Corsaro, 2011, p. 271

A partir da análise das informações produzidas, construímos duas categorias sobre as contribuições da abordagem clínica para a formação de professores a respeito da proteção de crianças e do enfrentamento da violência intrafamiliar.

A primeira categoria construída por meio da pesquisa documental, da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas foi denominada de "Aquecimento com as pessoas: entendendo o contexto e as demandas". A segunda categoria: "O papel do professor na proteção de crianças: contribuições da vivência sociodramática", teve como material para análise as informações construídas durante a realização do sociodrama no período matutino; e a terceira categoria: "A ressignificação do sofrimento docente e na aproximação da relação família e escola a partir do vivido" foi elaborada a partir das informações originadas do sociodrama realizado no período noturno.

É importante expor que nas duas últimas categorias, a fim de facilitar a compreensão sobre o processo sociodramático, as discussões são apresentadas na sequência da exposição dos próprios sociodramas, com as devidas subtrações de trechos que não prejudicam a compreensão da análise construída e se empregou o uso de alguns trechos em negrito para realce. As imagens captadas durante os sociodramas, por sua

vez, sofreram efeitos gráficos a fim de garantir o anonimato das pessoas envolvidas e da instituição estudada.

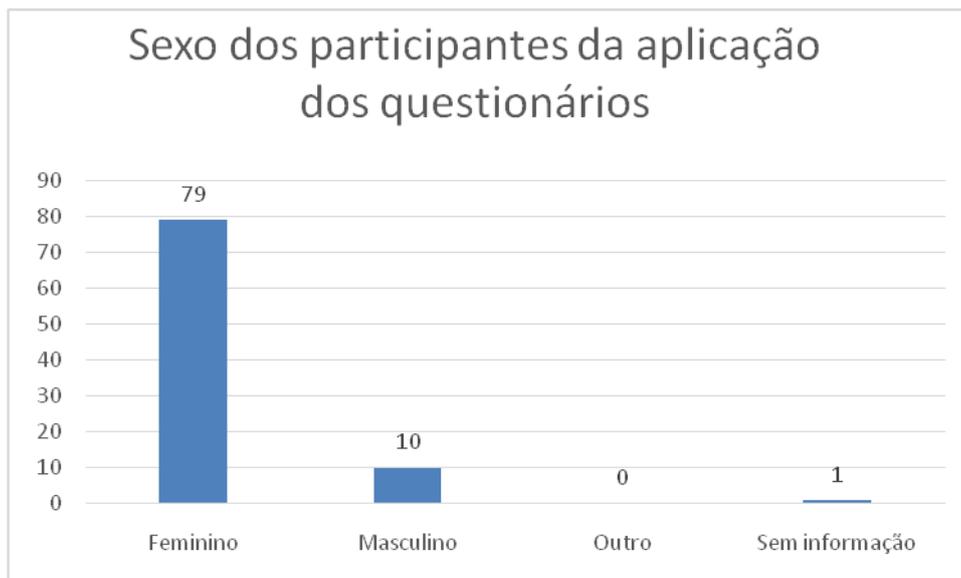
#### **4.1 Categoria I: Aquecimento com as pessoas: entendendo o contexto e as demandas**

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais da justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino

Immanuel Kant

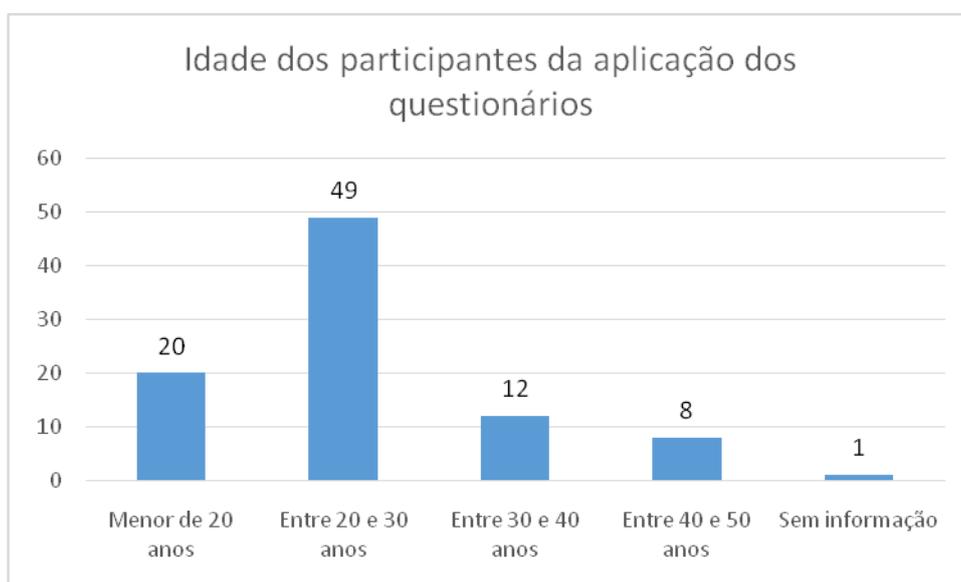
A pesquisa de onde se origina este trabalho teve, como foi apresentado, quatro estratégias: pesquisa documental, aplicação de questionários, entrevista e realização de sociodramas. As três primeiras foram importantes para o processo de aquecimento com o contexto de pesquisa e junto aos participantes, no que diz respeito a algumas das características do grupo estudado e ao conhecimento sobre a formação inicial docente a respeito do papel docente na proteção e cuidado de crianças, particularmente em situações de violência intrafamiliar, a fim de conhecer as demandas docentes relacionadas ao trato com questões desse tipo.

Conforme as Figuras 1, 2, 3 e 4 apresentadas a seguir, o total de estudantes que responderam aos questionários foi de 90 acadêmicos, dentre os quais 88% eram do sexo feminino, reafirmando as considerações de Hypolito (1997) de que a docência tornou-se um trabalho feminino, particularmente em relação a crianças pequenas, como é o caso da Pedagogia. Somado a isso, aproximadamente 50 estavam na idade entre 20 e 30 anos e cerca de 60 participantes eram solteiros.



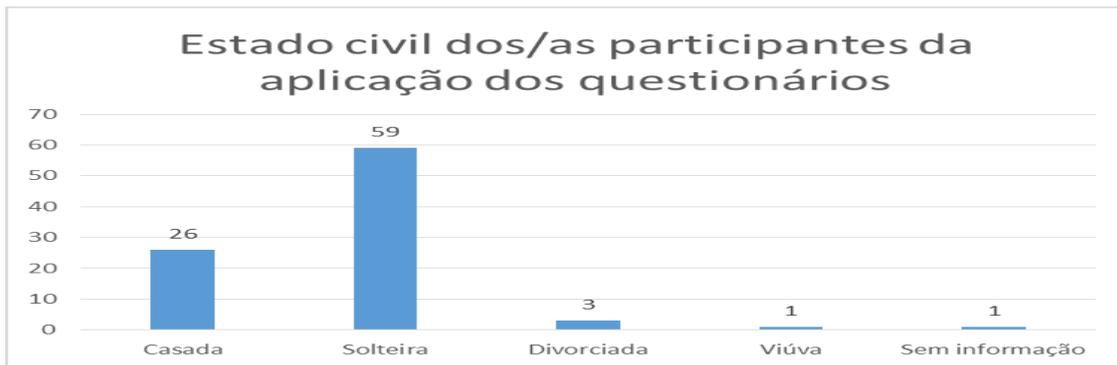
*Figura 1*

Porcentagem referente ao sexo dos participantes (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)



*Figura 2*

Quantitativo referente à idade dos participantes (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)



*Figura 3*

Quantitativo de alunos e os diferentes estados civis (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

Chama a atenção o fato de que mais da metade alunos já tenha tido contato profissional com crianças, por exemplo na atuação como professor de apoio do docente regente em instituições particulares e públicas, como apresenta a Figura 4. Isso se constitui como uma das justificativas possíveis na elaboração de ações na formação inicial para que os docentes em formação e particularmente os que já atuam para que possam exercer melhor o seu papel de cuidador e protetor de crianças.



*Figura 4*

Quantitativo de participantes em relação às atividades desenvolvidas com crianças

Os objetivos da educação envolvem, como apresenta Kant (2002), formação e cuidado. O cuidado corresponde ao reconhecimento do outro e das suas necessidades. Para cuidar é preciso que aquele a ser cuidado se torne visível em suas necessidades. Isso porque, a partir da perspectiva kantiana, o homem é o único entre os outros animais que necessita ser educado e é por meio da educação que ele se humaniza. Para o autor, a educação consiste em duas esferas mais gerais. A primeira refere-se ao cuidado de sua infância. Já a segunda corresponde à formação propriamente dita, que por sua vez inclui a instrução e a disciplina, que transforma a animalidade em humanidade (Kant, 2002). É importante considerar também que o ser humano, nessa perspectiva, deve aprender a pensar por si mesmo e a se preocupar com o bem universal, de forma a ser ao mesmo tempo cosmopolita e humanista (Kant, 2002). Em consonância com essa ideia, buscamos seguir a não separação entre educar e ensinar, pois o saber não pode ser reduzido a coisas, objetos (Lévy, 2001), assim como a formação não pode ser restrita à informação (Ardoino, 1980). O ato de educar envolve, além da aprendizagem de atividades do cotidiano, uma formação humana ampliada, por meio do aprimoramento das capacidades físicas, emocionais, afetivas, ético-morais, estéticas, etc (Lauro, Leite, & Vargas, 2014).

A partir da análise do “Referencial curricular nacional para a educação infantil” (Brasil, 1998), constatamos que, quanto à esfera do cuidado na instituição da educação infantil, o cuidar corresponde a compreender que estar atento à criança é parte integrante da educação, mesmo que exija conhecimentos, habilidades e instrumentos para além da prática pedagógica. O cuidar de crianças demanda a integração de vários campos de conhecimentos e profissionais de variadas áreas. Isso porque, para o mesmo documento, o cuidar corresponde a ajudar e a desenvolver capacidades. No entanto, é

necessário considerar que o desenvolvimento integral de crianças depende tanto dos cuidados relacionais, afetivos, quanto dos cuidados voltados para os aspectos biológicos do corpo, como alimentação adequada e cuidados com a saúde.

Porém, esse cuidado é influenciado por crenças e valores de quem cuida e de quem é cuidado. No entanto, o que conhecemos sobre os cursos de formação de professores é uma grande preocupação com os conteúdos e metodologias de ensino, excluindo de seus currículos a possibilidade de vivências e experiências sensibilizadoras para situações limite, como é o caso da violência intrafamiliar contra crianças. Como discute as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, para os Cursos em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, algo central no ato de cuidar e que viabiliza a construção de um vínculo entre o cuidador e quem é cuidado, é o comprometimento com o outro, com sua singularidade, solidarizando-se com suas necessidades e acreditando nas suas capacidades.

Também as diretrizes apontam para a relevância do egresso do curso de Pedagogia estar apto a entender, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, de maneira a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social, etc. Já no projeto do curso de Pedagogia estudado, por mais que não se nomeie claramente a questão do cuidar, destacam-se como componentes da estrutura curricular a reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola.

Como visto, a importância do cuidado nas instituições educativas, principalmente no que se refere a crianças pequenas é evidenciado. No entanto, percebemos a pouca concretização dessa ação por parte dos cuidadores das crianças. Isso é expresso na fala de uma das docentes do Curso de Pedagogia entrevistadas, pedagoga e da área da Psicologia da Educação, aqui chamada de Sol, quando afirma:

Agora, por outro lado, tem sido cada vez mais um momento delicado da vida, da condição humana. Porque as crianças vivem promessas de muita gratificação e pouca condição de proteção e tal. Um discurso de muita proteção, de muito cuidado, de muito isso, aquilo, e uma relação com a criança cada vez mais mercantilizada. (...) Ao mesmo tempo muita promessa de proteção e muito desprotegida. A gratificação muito grande e pouco cuidado: relação de autoridade, de cuidado efetivo. As crianças, apesar da minha idealização toda, elas estão cada vez mais desamparadas. Com um discurso de amparo. (...) A criança tem uma especificidade... (Sol- docente).

Para a professora entrevistada, as crianças não estão precisando de “paparicação” e sim de “formação”. A docente amplia a noção de que é preciso proteger a criança e ensiná-la a se proteger do mundo. Segundo ela, a criança deve ser ensinada também a proteger o mundo e tem papel ativo nesse processo. E complementa: “Essa relação com a criança tem um significado para mim cada vez mais difícil, mas é isso” (Sol- docente entrevistada). Müller (2007), a partir da perspectiva da Sociologia da Infância, critica à ideia de que a criança é um ser passivo e constituído pelo adulto. A partir desse ponto de vista, a socialização não é uma questão meramente de adaptação e internalização, mas um processo ativo de apropriação e reinvenção por parte da criança. Consideramos assim, a importância do coletivo, de como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e com seus pares.

Nesse sentido, Müller (2006) apresenta como relevante o conceito de *reprodução interpretativa* de Corsaro (1997), que revela a contribuição ativa de crianças ao mesmo tempo para a preservação e para a mudança social. Essa visão é fundamental de modo a relevar a importância do coletivo, uma vez que, com os outros, as crianças

negociam, compartilham, criam cultura tanto com os adultos, como com outras crianças (Müller, 2006). As crianças reproduzem (não meramente internalizam a sociedade e a cultura) e interpretam, a ponto de participar de maneira criativa e inovadora. A Sociologia da Infância postula que as crianças são pessoas ativas que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo do adulto: a infância não está à parte e sim, faz parte da sociedade (Müller, 2006).

O interesse pelo estudo pela área da infância ocorreu após as grandes guerras, quando os principais prejudicados sempre foram os mais fracos e pequenos (Müller & Redin, 2007). No entanto, mesmo que as leis tentem assegurar os direitos das crianças, não nos livramos da desconsideração do mundo contemporâneo para com elas. Isso se retrata nos casos de violência e abandono nos centros urbanos, a regularidade de maus tratos de pais ou de familiares por práticas sexuais, atos violentos, exploração do trabalho infantil, entre outros, que mostram que estamos longe de assegurar um lugar protegido para a criança ser criança. Mas, é preciso reconhecer que problemáticas que antes estavam na esfera privada da família, hoje, com a ampliação dos direitos, elas se manifestam em outros contextos.

A dita “vulnerabilidade das crianças e adolescentes” (Sierra & Mesquita, 2006) transcende seu tamanho, força ou idade, e se liga às práticas sociais. Muitas vezes, crianças e adolescentes apanham dos pais, são constrangidos por professores ou desrespeitados por vizinhos. Além disso, diferentes lugares foram criados no intuito de protegê-los e acabaram tornando-se referência de escândalos de violação de seus direitos, como acontece nas famílias. No entanto, como estratégia de enfrentamento dessa situação, os autores afirmam que a criança é menos protegida onde ela é menos visível. Complementando essa ideia, a escola tem um papel importante e ao mesmo

tempo crítico (Müller & Redin, 2007). A instituição educativa pode vir a ser um espaço-tempo de resistência, onde os envolvidos, tanto as crianças como os adultos, possam exercer sua voz e vez, criando, transformando sentidos, desconstruindo padrões, fazendo cultura. Espera-se que a instituição educativa seja um espaço onde as crianças possam ser ouvidas, consideradas como sujeitos sociais, para além de puramente sujeitos ou objetos (Müller & Redin, 2007).

O “Referencial curricular nacional para a educação infantil” (Brasil, 1998) reforça que a problemática social, constituída em muitas comunidades do Brasil, exige dos profissionais e das instituições de educação infantil a consideração de questões complexas e não ignoráveis, que afetam diretamente a vida das crianças pequenas. Entre essas questões estão o abuso e os maus tratos. Como orientação plausível, o documento ressalta a importância das instituições educativas acolherem as famílias com alguma necessidade diferenciada e a não resolverem essas questões de maneira isolada, uma vez que somente ações conjuntas entre os diferentes recursos da comunidade, tais como associações civis e conselhos de direitos das crianças, organizações governamentais e não-governamentais ligadas à saúde, à assistência, à cultura, etc., podem levar ao encaminhamento de soluções contextualizadas e constituídas a partir da realidade de cada situação.

O problema de violação dos direitos da criança e do adolescente nas instituições também decorre da falta de participação da sociedade no seu funcionamento, o que leva ao encobrimento dos problemas (Sierra & Mesquita, 2006). O ECA incorporou a participação popular na elaboração e execução da política para as crianças e adolescentes, mas está faltando ainda o projeto de construção do *nós*, enquanto rede social, e isso só pode acontecer institucionalmente. As instituições públicas tendem a

não admitir a deliberação baseada na participação popular. A sociedade é chamada para colaborar de diversas formas, contanto que não tenha o direito de decidir ou de fiscalizar. O problema da vulnerabilidade surge neste contexto de separação da instituição com a sociedade, impedindo a construção do *nós*, de forma que as instituições tornam-se *elas*, boas ou más, segundo sua reputação.

No entanto, é importante, como alerta Müller (2010), que a consideração das crianças como sujeitos de direitos, não leve à associação da necessidade de proteção das crianças ao imperativo de controle dos adultos sobre as crianças. Para a autora, todos, adultos e crianças, são seres em formação que aprendem nas relações intra e intergeracionais ao longo de toda a vida. Isto porque, trata-se de um processo relacional que envolve ao mesmo tempo a interação entre os indivíduos e a sociedade. Ambos, adultos e crianças, precisam ser cuidados, como afirmou uma das participantes, docente da área da História da Educação e com formação específica em História da Infância durante uma das entrevistas:

**LUNA:** (...) Que é um tema que nos toca. E não tem como não nos tocar. São vidas. São pessoas que são violentadas pelas pessoas que elas acreditam sobretudo. Que aproveitam de uma fragilidade. Não que a criança não dê conta, mas é frágil.

**A (entrevistadora):** Tem que ser protegida, né?

**LUNA:** Claro! **Todos nós.**

O cuidado é parte relevante no processo educativo. Entretanto, o tipo de vínculo do docente com a instituição educativa constitui-se numa das condições para que o educador exerça o seu papel de cuidador. Ressaltamos também, que a criança é

mais protegida de situações que envolvam violência intrafamiliar onde ela é observada. Ser vista, por sua vez, corresponde a ser considerada, ouvida e realmente enxergada em suas necessidades, nos diferentes espaços, entre eles, a escola. Ao contrário de uma visão adultocêntrica, nessa perspectiva, a criança não é um vir a ser, muito menos um ser incompleto, incapaz, e sim um ser que, como todos os outros seres, precisa ser protegido, a partir das suas peculiaridades.

Nesse contexto, a escola tem papel essencial e o docente é geralmente aquele que tem a oportunidade de desvelar e conhecer as situações que se constituem de maneira intrafamiliar e são expressas no cotidiano das salas de aula, onde ocorrem relações de proximidade. Particularmente em relação à proteção de crianças em situação de violência intrafamiliar, o papel docente somente pode ser plenamente desempenhado se o mesmo é cuidado e amparado no exercício do seu papel de cuidador.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, para os Cursos em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, podemos conhecer que um curso de pedagogia deve assim propiciar aos seus alunos, por meio de estudos teórico-práticos: investigação e reflexão crítica, o planejamento, a execução, a avaliação de atividades educativas e a aplicação ao campo da educação das contribuições das diversas áreas do conhecimento. As diretrizes reforçam a necessidade de o estudante de pedagogia trabalhar com uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética. No entanto, no curso estudado não vemos nenhum tipo de previsão curricular relacionada à sensibilidade afetiva e estética e há poucas discussões sobre ética o que por sua vez dificulta, ao docente em formação para o trabalho com crianças pequenas,

atuar a partir do papel protetivo diante das diferentes questões relacionadas à violência intrafamiliar contra crianças.

Por outro lado, mesmo em relação à temática da infância (público-alvo de atuação do profissional da pedagogia e que deveria ser uma temática central no curso), ainda é considerada no Projeto Pedagógico vigente do Curso de Pedagogia estudado como temática a ser melhor contemplada em projetos futuros a partir de uma “possível reformulação curricular” *Vida-* docente do curso. No projeto, aponta-se a necessidade de que todos os docentes se comprometam com a realização de um currículo objetivando a melhoria da qualidade do curso. Em entrevista a uma das professoras do curso, da área da Infância, foi informado que a ampliação do currículo para a área da Educação Infantil está sendo realizada com a construção em andamento de um novo projeto para o curso e de nova proposta curricular. Quando indagada sobre as temáticas relacionadas à violência, família e violência intrafamiliar contra crianças, a docente referiu que isso não foi pensado mas que seria uma proposta interessante a ser inserida na discussão a respeito das mudanças constituídas. É importante ressaltar que a docente entrevistada faz parte da comissão que está trabalhando na reforma curricular e na constituição do novo projeto do curso.

Também durante a entrevista com essa professora, ela relatou que diante das dificuldades encontradas junto aos alunos, durante o curso, ela e outras professoras resolveram constituir um projeto específico que atendesse às demandas relacionadas à leitura de textos científicos e literários, bem como à produção de texto.

**VIDA:** Na extensão a gente está com um projeto que é um projeto que chama “Leitura científica e literária e produção de texto”, que é um projeto muito interessante que eu fiz, porque quando eu estava voltando do doutorado eu

estava percebendo assim a defasagem muito grande dos alunos do primeiro ano. E aí eu fiquei muito assim indignada com a resistência que eles tinham com a leitura científica e o tanto que estava muito.... eles não sabiam essa diferença: linguagem científica, linguagem do cotidiano, o vocabulário e a dificuldade de fazer a leitura científica. Muitas vezes não só dificuldade, mas resistência. E esse projeto é um projeto assim da gente ler... escolhe os textos deles... ...eu posso também te mandar depois esse projeto. Eles escolhem o texto primeiro. Num primeiro momento é assim, eles escolhem um texto que estão estudando em sala de aula no primeiro ano. Aí a gente faz a leitura bem devagar, bem detalhada com eles. Aí vai mostrando como que é a linguagem científica, destacando, pegando a ideia do autor. Ensinando a ler mesmo e a produzir um texto em cima daquilo que eles leram.

Já a professora da área de fundamentos, historiadora na área da infância, ampliou durante a entrevista a análise relacionada à precarização do curso de pedagogia estudado para questões que abrangem a responsabilização do ponto de vista do indivíduo. No entanto, ainda notamos que a preocupação maior está na produção e verbalização da escrita acadêmica mas com ampliação para a compreensão da necessidade de uma formação mais ampla, fundamentada em conhecimento social, histórico, econômico e mais crítico em relação ao conceito de infância.

**A (entrevistadora):** E como você vê a formação do Pedagogo que tende a trabalhar e aqui a formação é do licenciado que vai trabalhar com crianças...? Como você vê essa formação aqui na Faculdade de Educação?

**LUNA:** Eu tenho a tendência a pensar que a Faculdade de Educação, com todas as suas peculiaridades, tende a oferecer uma proposta boa de formação. O que dá

para perceber é que, mesmo a gente não discutindo muito isso, não é o foco da discussão essa questão da formação. Eu acho que devia ser mais. Porque eu me angustio muito na pedagogia quando eu vejo alunos...eu dou aula só nos primeiros anos... ...que não sabem escrever. Que vai ensinar uma criança a escrever, sem saber escrever. Isso é preocupante. Talvez a gente até tenha que parar essa aluna no primeiro ano. Mas ele vai, acaba que ele termina o curso.

(...)

(...) Uma formação que não tem uma cultura de leitura, não tem uma cultura crítica frente ao mundo. Uma formação que muitas vezes, alienada ao mundo da família, da igreja. Isso é um tanto sério. Pensar que são essas pessoas que vão lidar com crianças.... E o que me preocupa muito são essas concepções de senso comum. Eu que dou aula nos outros cursos de licenciatura, eu não percebo isso muito. Eu percebo isso muito no curso de pedagogia. É um senso comum e um silêncio. Um silêncio que me incomoda em absoluto. Não sei se é só no primeiro ano. (...) Então essa história de pensar que trabalhar com criança é um dom natural, essa história de pensar que trabalhar com criança é uma caridade, que eles são inocentes, que eles não são sujeitos de direitos. Pensar que essa escola pública, que para mim, é o objetivo desse lugar é formar professor para a escola pública, é pensar que a escola pública é o pior lugar que há. Então isso já vai sendo formado desde que entra aqui. Já tem uma resistência com o público, com uma classe social e muitas vezes é a mesma classe social delas. (...)

Ao estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, para os Cursos em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e o Projeto Pedagógico do curso de pedagogia estudado, em vigor desde 2003, compreendemos a

preocupação com uma formação sólida a partir da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação por meio da autonomia do trabalho docente e discente. Também é ressaltada a necessidade da interdisciplinaridade na organização curricular e a integração entre os estudos por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, visando à introdução e ao aprofundamento dos estudos no que diz respeito às teorias educacionais a partir da contextualização quanto aos processos de aprender e ensinar historicamente em realidades socioculturais e institucionais distintas. O objetivo dessa fundamentação teórica inicial deve viabilizar os conhecimentos necessários para a prática pedagógica, a orientação e apoio aos estudantes, além da gestão e avaliação de projetos educacionais de instituições e de políticas públicas educacionais.

Essa sequenciação entre teoria e prática é criticada por Freitas (1992) visto que corresponde a uma maneira etapista de organizar o curso de graduação: “primeiro a abordagem teórica, depois a prática”; “formação e trabalho” (Freitas, 1992, p. 12). Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado (Freitas, 1992). Sugerimos, ancorados na proposta de Freitas (1992), que se considere o trabalho como o principal articulador curricular, pois ele unifica em si a teoria e a prática. Tal proposta se justifica em relação à temática da violência intrafamiliar contra crianças pois requer mais que conhecimentos teóricos a respeito, como discutido na categoria anterior: requer uma problematização maior sobre essa questão.

É importante ressaltar que a temática da violência intrafamiliar contra crianças e o papel do professor não é diretamente tratada nos documentos estudados de maneira geral mas, algumas ideias apresentadas são importantes como fundamento para a prática

docente na educação, proteção e cuidado de crianças. Essas ideias estão relacionadas à visão de educação como uma prática sociocultural constituída ao longo da história da humanidade e o pedagogo, como sujeito social formador de sujeitos da cultura, de seres autônomos, críticos e criativos.

Outro aspecto relevante e presente nos documentos do curso de pedagogia é a preocupação com a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente objetivando a inserção crítica dos docentes em formação na esfera da compreensão e da produção do conhecimento, aspectos estes essenciais para a prática docente junto a crianças. Somado a isso, consta um aspecto importante na proposta curricular estudada: a existência de “Núcleo Livre” que corresponde a um conjunto de disciplinas, de livre escolha dos alunos, que possui como objetivo a ampliação e aprofundamento da formação humana e profissional dos acadêmicos, disciplinas estas ofertadas no âmbito da universidade, nas suas diferentes faculdades e institutos. A possibilidade de ofertar “Núcleo Livre” viabiliza a inserção de temáticas que não estão contempladas diretamente nas outras disciplinas presentes na grade curricular do curso como é o caso da violência intrafamiliar contra crianças.

A partir da análise da grade curricular (Anexo C) das ementas e dos planos de ensino de cada disciplina nos dois semestres de 2014, notamos que de maneira geral a temática da violência está ausente do currículo proposto. A família e a infância são tratadas declaradamente em disciplinas específicas principalmente em “Sociedade, Cultura e Infância” mas também em “História da Educação”, “Psicologia da Educação”, “Filosofia da Educação”, nos estágios obrigatórios em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive no que diz respeito aos direitos de crianças. Temáticas relacionadas à violência, violência doméstica e violência intrafamiliar não

foram identificadas nos documentos analisados. Já nos Núcleos Livres que não são obrigatoriamente ofertados e que dependem da disponibilidade e do interesse dos docentes do curso estudado, as temáticas relacionadas à infância, família e violência são tratadas de maneira indireta em disciplinas como “História, Infância e Literatura”, “Linguagem, Psicanálise e Educação”, “Educação, Indústria Cultural, Literatura e Infância” e diretamente em uma disciplina ofertada pela Faculdade de Direito da mesma universidade denominada de “Estatuto da Criança e do Adolescente” e muito procurada por alunos do Curso de Pedagogia, conforme relato dos alunos durante a realização dos sociodramas desta pesquisa e entrevistas junto a docentes do curso. No entanto, a referida disciplina é de somente 32 horas e as vagas são escassas.

Em conformidade com o que propõe Sacristan (2000), exaltamos neste trabalho a centralidade do currículo na melhora da qualidade de ensino, na mudança das condições da prática e no aperfeiçoamento dos professores, bem como na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação das instituições educativas o que justifica a sugestão da inclusão da temática central deste trabalho na proposta curricular do curso de pedagogia. Por outro lado, é preciso atentar-se para o perigo das alternativas criadas sem reflexão profunda nas relações sociais e nos fundamentos das práticas e conteúdos tidos como inovadores mas que seguem a mesma lógica do parâmetro anterior (Apple, 2006). Nessa direção, Moreira (1995), baseando-se na proposta de Henry Giroux, aponta que a formação de professores deve levá-los a serem intelectuais transformadores e como pesquisadores-em-ação que busca o conhecimento sobre a diversidade dos contextos e as diferentes ações possíveis. O currículo deve ser pensado como processual e construído de acordo com a realidade sócio-política e econômica, a partir de uma reflexão crítica a respeito das mudanças necessárias e almejadas.

Quando questionados na ocasião da aplicação dos questionários junto aos docentes em formação, sobre onde os acadêmicos do curso em questão estudam sobre infância, família e/ou violência, os mesmos informaram que de maneira privilegiada, conforme apresentado nas Figuras 5, 6 e 7 a seguir, essas temáticas são contempladas principalmente na disciplina “Sociedade, Cultura e Infância” o que foi confirmado pelas docentes entrevistadas.

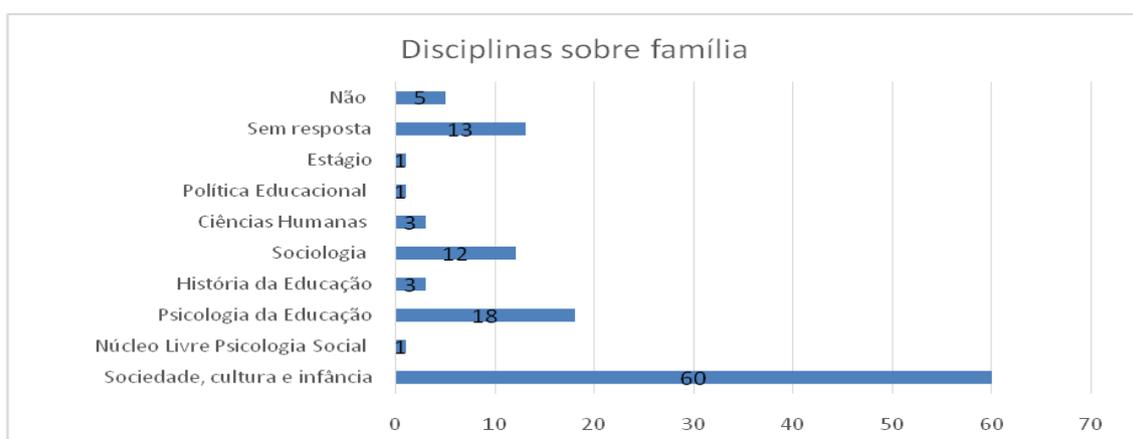


Figura 5

Quantitativo de participantes que tiveram disciplinas sobre infância (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

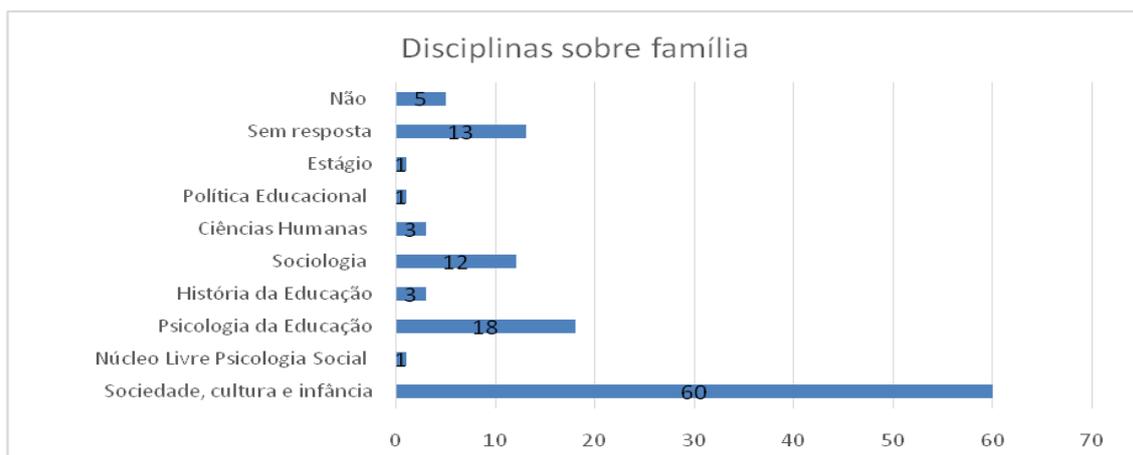


Figura 6

Quantitativo de participantes que tiveram disciplinas sobre família (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)



*Figura 7*

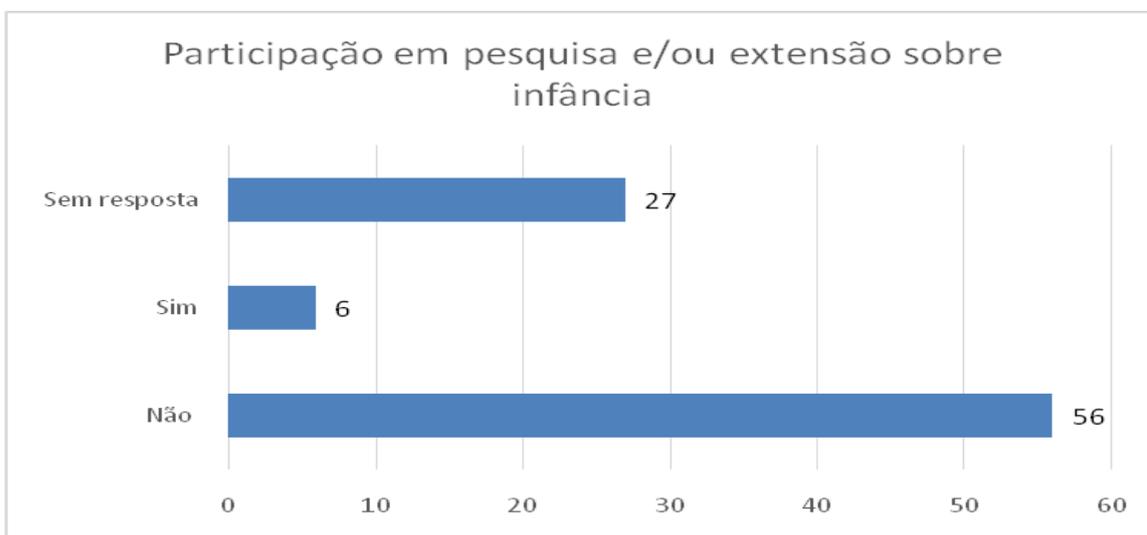
Quantitativo de participantes que tiveram disciplinas sobre violência (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

A disciplina “Sociedade, Cultura e Infância” tem por ementa o texto apresentado a seguir, cuja ênfase está no debate a respeito da concepção de infância. Mas não apresenta a temática da família e da violência. O que sugere que essas temáticas estejam sendo trabalhadas via currículo oculto:

A construção histórica – social e cultural do sentimento de infância. História do atendimento à infância brasileira. A concepção de infância na formação do pensamento pedagógico a partir das contribuições de Rousseau, Pestalozzi, Montenori, Iroebel e Dewey. Sociedade, Modernidade, Educação e Infância (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia)

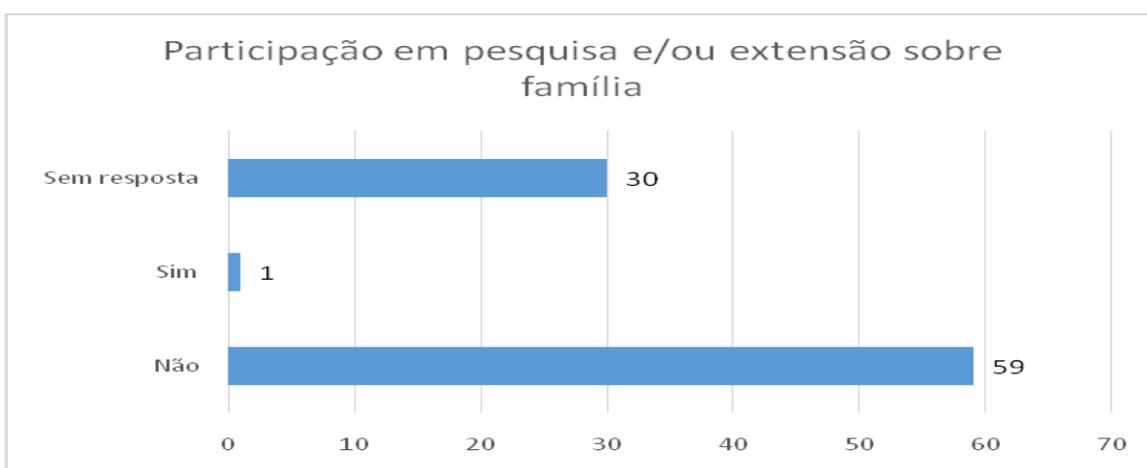
Quanto à participação em pesquisas ou projetos de extensão sobre infância, família e violência, da forma como é exposto nas figuras abaixo, constatamos que os acadêmicos têm participado pouco de atividades distintas às relacionadas ao ensino, particularmente, no que diz respeito às temáticas descritas. Isso sugere um déficit na

formação docente que deveria englobar o ensino, a pesquisa e a extensão por se tratar de uma universidade que é um locus de formação docente privilegiado (Silva, 2011b).



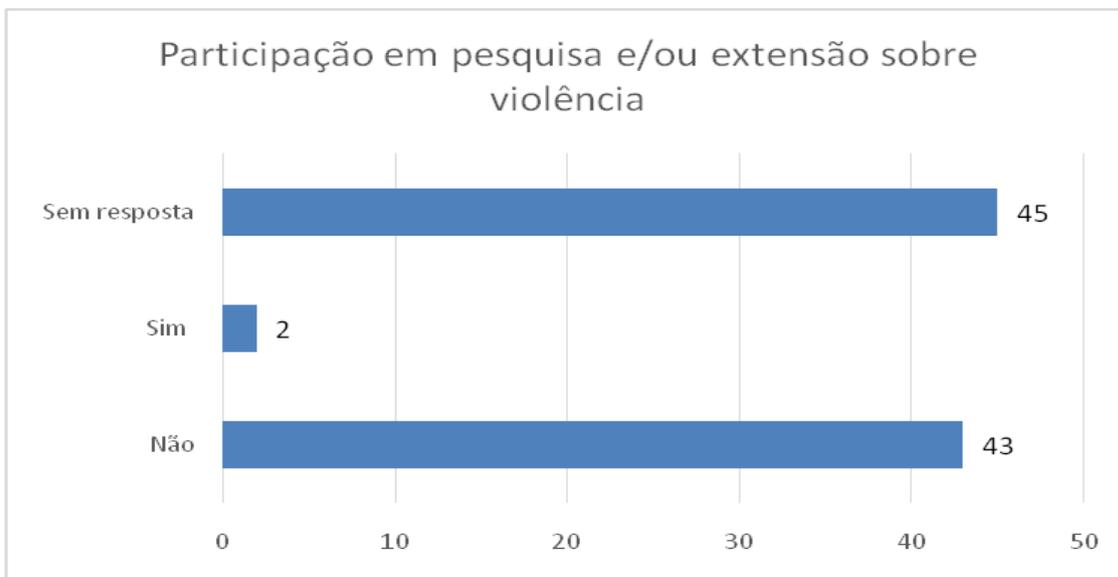
*Figura 8*

Quantitativo de participantes que fazem ou fizeram parte de pesquisas e/ou projetos de extensão sobre infância (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)



*Figura 9*

Quantitativo de participantes que fazem ou fizeram parte de pesquisas e/ou projetos de extensão sobre família (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)



*Figura 10*

Quantitativo de participantes que fazem ou fizeram parte de pesquisas e/ou projetos de extensão sobre violência (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

Durante a entrevista junto às três docentes do curso estudado, ouvimos da Professora da área da Infância, pedagoga, a informação de que não há docente curricularista no curso estudado. Geralmente, segundo a docente, quem oferece a disciplina sobre currículo é um dos docentes que trabalham com formação de professores ou o docente da disciplina Políticas Públicas. Em pesquisa ao *site* da instituição, obtivemos a informação de que há apenas uma pesquisa, dentre as 73 pesquisas atuais cadastradas, sobre currículo. A pesquisa é sobre gestão de currículo em escolas municipais. Também em consulta ao *site* da faculdade, constatamos que há algumas pesquisas no que diz respeito à infância, outras sobre violência, uma única sobre família e nenhuma a respeito da violência intrafamiliar. Quando questionada, durante uma das entrevistas, sobre a formação do aluno de pedagogia para lidar com as

situações de violência em um sentido amplo, assim como a violência intrafamiliar contra criança, a docente da área da infância respondeu que ainda é “insipiente”:

**VIDA:** Olha, eu acredito assim, que na formação nesse currículo e tudo, não existe não. Tem uma lacuna. É claro que vai discutir por exemplo, é evidente que psicologia, quando discute assim. Mas não existe não. Assim, não é pontual. Hoje tá tendo assim. Inclusive eu acho que seria muito interessante você conhecer essa pesquisa que é do nosso núcleo. Eu faço parte do núcleo ... Você já viu lá na página. A Profa. S. S., que foi minha orientadora, tá desenvolvendo uma pesquisa sobre pena de morte. Ela tá impressionada. Aqui ela fez a pesquisa com os estudantes de pedagogia. Tem vários cursos que ela fez a pesquisa e ela tá impressionada, assim, a posição dos alunos em relação à pena de morte. Que a maioria acha que tem que ter pena de morte. Tá tendo essa pesquisa.

A professora entrevistada ressaltou que este estudo pode contribuir principalmente porque há na instituição estudada uma “lacuna de pesquisas sobre violência infantil. Há uma lacuna. Porque parece que a violência infantil não existe. Forma o professor e aí?” (Vida). Também a professora da área de fundamentos, historiadora na área da infância, disse durante a entrevista:

**LUNA:** Eu também penso que esse tipo de trabalho de pesquisa que você está fazendo contribui enormemente desde que seja divulgado. Que não adianta a gente fazer uma pesquisa e guardar pra gente. (...) Guardar para a academia. A academia é sustentada pelo dinheiro público então a gente tem que transformar isso de uma forma que chegue à população. Que chegue de algum jeito e que contribua, né?! Acho que esse é o seu objetivo, o meu.

Já a professora da área da Psicologia da Educação, também pedagoga, informou que quando orientava estágio, ela e um grupo propuseram um curso para agentes que trabalham na Educação Infantil e que continua até hoje funcionando como curso de extensão do grupo de pesquisa com professores da rede municipal de educação e outros alunos. A professora entrevistada vê avanços na formação do Pedagogo para lidar com crianças:

**SOL:** Eu penso que cada vez mais a formação do professor que lida com os anos iniciais tem se voltado cada vez mais para a especificidade do ser criança. Eu penso que há algum tempo atrás isso não era tão presente. Mas agora de uns tempos, talvez pelas conquistas entre aspas aí. Enfim, mas não deixam de ser conquista. Então eu penso que as pesquisas em relação à criança tanto no campo da psicologia, da sociologia, têm estado preocupada. Então eu penso que ainda tem muito o que ser discutido. Às vezes eu penso que tem uma visão um tanto quanto psicologizada que precisa de ser superada. Eu sou professora de Psicologia da Educação e eu me preocupo muito com isso. Então, quer dizer que tem que ir com os autores. A gente não tem que fazer pregação de nenhum autor com o qual a gente trabalha mas, na medida do possível, dizer das relações. Concepções de criança, no sentido da infância. Os autores da psicologia, mas também da sociologia, numa perspectiva de crítica. Isso é fundamental. Então eu penso que em relação à formação, a gente vê muito pouco a discussão sobre o ECA. Às vezes eu penso que essa discussão deveria ser mais consolidada. Hoje a redução da maioria penal é uma bandeira. Eu acho que tem muita coisa para se fazer. Mas eu acho também que tem se assumido isso. Os estudos, as pesquisas sobre as crianças na Educação.

**A (entrevistadora):** E aqui no curso de pedagogia?

**SOL:** Pois é. Aqui nós temos disciplinas no âmbito do currículo: Sociologia, História, História Social da Criança... Nós temos uma ou duas disciplinas do núcleo mesmo, da matriz curricular, que discutem a questão da infância. Agora da reforma, do início dos anos 2000. Você vê que já tem uns anos, mais de uma década que esse tema, Núcleos Livres sobre esse tema, Literatura Infantil... Na pós-graduação tem muitos trabalhos que discutem as questões relacionadas à infância. Tem, mas eu penso que precisa adensar mais e divulgar. Mas eu penso que tem, tem muito trabalho aqui. Muitos colegas que estudam a criança.

Mesmo concordando que na disciplina “Sociedade, Cultura e Infância” há a possibilidade de um trabalho sobre infância, família e violência, a professora da área de fundamentos, historiadora da área da infância, considera que se trabalha de maneira pontual, principalmente nas datas alusivas, as questões relacionadas à violência intrafamiliar contra criança. Somado a isso, a docente informou que muitos de seus alunos foram vítimas de violência intrafamiliar o que vem à tona quando o tema é tratado e o que requer um apoio institucional maior. Também na ocasião da aplicação dos questionários, uma das alunas verbalizou que foi vítima de violência intrafamiliar e que por isso não gostava de entrar em contato com essa temática. Esses relatos reforçam a necessidade de uma intervenção também a nível clínico, bem como a constituição de espaços para a escuta atenta desses docentes em formação ainda inexistentes no curso em questão.

**LUNA:** Eu penso que são questões pontuais. Esse tema: Dia 18 de maio, que é o dia nacional contra a exploração sexual, eu sempre faço uma atividade quando eu estou nessa disciplina de “Sociedade, Cultura e Infância”. Sempre. E se eu

não estou nessa disciplina, eu falo com uma sala. Em relação ao tema, eu falo para as alunas do nosso papel na escola. Não que a escola, ela seja novamente redentora e que vá salvar tudo... Mas é superinteressante que quando tem essa comemoração do 18 de maio, eu falo o que que levou esse dia a se instaurar esse dia... A questão da menina, da A. que foi violentada. E volta e meia a gente, ou trago alguém para falar. E a gente passa o filme, “Anjos do Sol”. E depois de “Anjos do Sol” tem uma palestra geralmente com alguém dos “Meninos e Meninas de Rua” que são todos meus amigos nesse grupo. E sempre, depois quando vem o debate, é um mal-estar instaurado. Um mal-estar mesmo na sala. Quando eu falo, quando eu conto, quando eu digo que isso não é normal. Quando eu digo que isso a gente não pode ficar calado, que a gente tem que proferir. Que isso é pra sempre, que é claro que pode ser cuidado. Mas sempre tem um aluno, uma aluna que vem assim em prantos, ou então pergunta: “E se o vizinho faz assim, assim?”; “Tenho uma amiga...”. E a gente sabe. E muitas vezes, depois elas vêm falar: “Aquela pessoa que eu falei sou eu”. “Eu sofri abuso”. Então é uma quantidade. É impressionante. E a gente fala: “Isso fica guardado”. Aí vem à tona. Qualquer hora. Pode ser nesses momentos. Então, durante muito tempo eu falei para o Centro Acadêmico trabalhar essa data. Chamar alguém quando eu estava fora, quando eu não estava aqui. Mas parece que não é um tema que toca. Talvez na Educação Infantil... Mas mesmo assim, eu não vejo essa discussão no curso. Se eu vejo deve ser assim pontual mesmo. Na violência na sociedade, no todo. É... mas na escola, específico com criança e adolescente, eu não estou segura, mas eu creio que não é um tema que toca muito a formação aqui. A não ser nesses casos pontuais mesmo de data.

No que tange aos casos de alunos vítimas de violência, a referida docente verbalizou que, quando entra em contato com esse tipo de situação, tenta acolher o discente na medida do possível e recomenda o acompanhamento extra-institucional por profissional especializado.

**LUNA:** Você pode falar para mim, eu posso te ouvir. É o máximo que eu posso. Eu sei que desengasga um pouco, mas é o máximo. Eu não posso fazer nada. Isso você vai ter que cuidar. Talvez diminua um pouco a angústia. Não sei se isso salva, cura. Mas diminui um pouco a angústia. E é isso que eu falo para as alunas também: por que a gente tem que dar uma formação para a autonomia, uma formação crítica para as crianças? Para que elas possam ser donas dos seus corpos. Para que elas possam dizer às pessoas: “Não me toque”. Para que elas possam gritar mesmo nesses momentos.

Sobre o tipo de formação necessária para lidar com situações de violência intrafamiliar contra crianças, os acadêmicos também fizeram as sugestões. Notamos que foi dada ênfase na formação continuada e na participação em pesquisas sobre a temática. Como estudam relativamente pouco sobre currículo e conforme consulta aos planos de ensino, parecem não conhecer a dimensão curricular e sua relação com as possibilidades de mudança. Por outro lado, algumas respostas remeteram à análise da possibilidade da ampliação da carga horária da disciplina Psicologia da Educação e a inserção da temática nesta disciplina regular: “Um período maior da disciplina de Psicologia da Educação pois atualmente temos apenas um ano dessa disciplina” (Aluna do segundo período). A professora da área da Psicologia da Educação, pedagoga, confirma essa demanda:

**SOL:** Ter mais contato com estudos e pesquisas na área. Eu penso que isso é fundamental. Problematizar mais essas questões em sala de aula. Eu penso que na nossa disciplina, por exemplo, Psicologia da Educação, a gente quando discute a Psicologia da Educação, em termos de desenvolvimento, é um tema que está sempre presente. Eu pessoalmente tenho muito cuidado de fazer relações entre as concepções que às vezes aparecem tão idealizadas e os desdobramentos disso nos processos educativos. Não só os processos formativos da universidade mas processos educativos numa perspectiva de socialização, de espaço de formação humana. Eu penso que isso é algo que a gente precisa tomar a frente dessa discussão. Puxar para a discussão porque a violência contra criança é muito presente na mídia. É muito presente na fala das alunas, dos alunos e tudo mais, mas a problematização, a discussão histórica, sem pensar aquela visão maniqueísta de que...

**A:** Antes não tinha...

**SOL:** É. Eu penso que é problematizar. A criança que não se descola do pai, do adulto e nem do ser da escola. Enfim, eu acho que a violência doméstica, ela se recoloca na realidade da escola. Às vezes não de forma imediata, muitas vezes se o professor não está atento a isso, ele presta a atenção. Quando eu estava na outra universidade, o relato de uma aluna, ela foi substituir uma professora e aí uma criança chorando, chorando, chorando e todo mundo irritado com a criança e tal. E uma aluna do Curso de Pedagogia disse: “Professora, ela chorava, incomodava na cadeira e tal. E todo mundo já achando que a criança deveria sair da escola, que não gostava da escola. Quando eu fui conversar com ela...”. Bom enfim, essa monitora, aluna, conversando com a criança percebeu que ela estava

sendo violentada, que estava com lesões e tudo mais. Enfim, eu acho que a formação acadêmica tem que possibilitar essa problematização. Ela é transversal. Não no sentido legal, burocrático, mas de fato a criança concreta precisa estar na nossa sala de aula. Penso que é isso, a criança concreta. Até dizem: “A criança que a gente estuda na universidade, quando chega na prática...”. Eu sempre falo para as alunas: “Gente, não existe prática sem a teoria e nem a teoria sem a prática”. Então essa criança concreta, o adolescente tem que estar. Tem que vir para a sala de aula. Então eu acho que essa é que é a questão. Se todos os professores fazem isso, toda a universidade se volta para isso, eu penso que até aquele susto que o aluno leva quando chega à escola, esse susto é até alguma coisa que precisa ser entendida. Então significa que o que está sendo feito aqui em sala de aula não tem nada a ver com essa criança que está lá?

Quando questionada sobre a formação necessária, a professora da área da infância, também pedagoga, disse:

**VIDA:** Além dos fundamentos, eu acho que os fundamentos contribuem para a formação crítica do aluno. Então, assim, os fundamentos são importantíssimos e a gente não abre mão. E eu acho que poderia..... bem na inicial fica difícil, é o que eu falo, aprofundar seria numa especialização porque eu acho que o nosso curso não dá conta de tudo. Mas eu acho que ele poderia buscar a especialização em Educação Infantil, por exemplo. Mas na nossa formação, eu acho que é muito conteúdo para a gente dar conta de tudo. Mas eu acho que poderia e é importante essa questão que você está levantando. A gente poderia ver nos conteúdos, por exemplo, a legislação sobre a infância, sobre essa questão do

estatuto dos menores, aprofundar mais. Eu acredito que essa disciplina que vai ter no novo currículo vai ajudar, que chama Educação Infantil, e vai estudar toda a legislação. Sociedade, Cultura e Infância, por exemplo, estuda especificamente a infância e não dá tempo de estudar toda essa legislação, mas eu acho que com essa, então, vai contribuir. A partir de 2015 já vai implantar. Então, eu acho que essa disciplina vai contribuir bastante para discutir essa questão da formação desse... essas várias situações porque é especificamente na Educação Infantil mesmo. Estudar concepções de educação infantil. Sobre a criação das instituições, sobre todas essas legislações desde o estatuto. Estudar o Estatuto da Criança, toda a proposta de educação. Eu acho que ela pode contribuir bastante, mas não só ela. Tem que ser como um todo: As Políticas Públicas Educacionais... Não é só uma disciplina.

A formação continuada deveria levar ao aprofundamento de questões que surgem inclusive no cotidiano das instituições educativas e não introduzir os alunos à temática do papel do professor na proteção de crianças visto este ser um papel fundamental que contém determinações em tudo que envolve a prática pedagógica, o que deveria fazer parte da formação inicial. Por isso, considerando a importância das alterações curriculares para as mudanças substanciais na formação de professores, sugerimos que a temática da violência intrafamiliar contra crianças esteja declaradamente presente nos “Temas Especiais em Psicologia da Educação” como já ocorre em outra instituição de formação de professores de Goiás, assim como na disciplina “Sociedade, Cultura e Infância” por se tratar da primeira disciplina na qual os alunos entram em contato com a definição de infância e indiretamente de família. Também vale ressaltar que nas disciplinas de estágio supervisionado, a temática pode

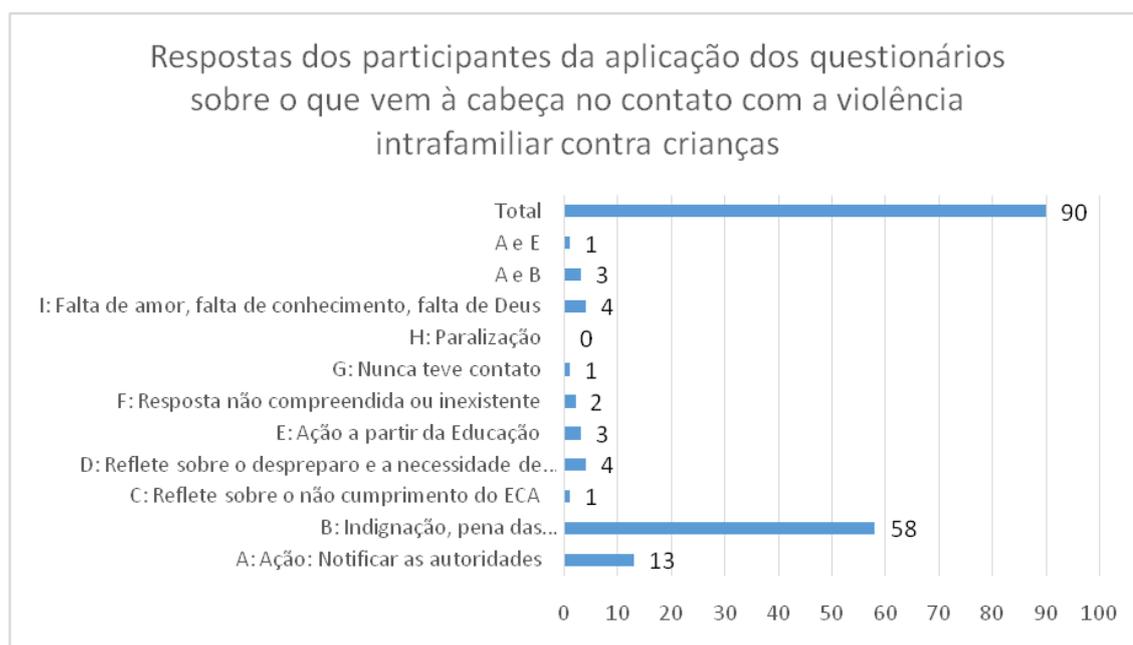
ser diretamente trabalhada visto o momento privilegiado de contato com a realidade escolar. E por se tratar de um curso de pedagogia, a infância deveria ser temática central em todas as disciplinas e as questões relacionadas com cuidado, proteção e papel docente, transversais.

Somado a essa alteração curricular, percebemos a necessidade da constituição de espaços de fala e de escuta para que os docentes em formação possam trabalhar além de aspectos cognitivos relacionados à sua formação, afetos, emoções e sentimentos vinculados a situações delicadas, como é o caso da violência intrafamiliar contra crianças. A fim de que seja viabilizada uma formação adequada ao seu papel docente. E desse modo, eles terão mais possibilidade de contribuir para o processo de humanização dos alunos a partir dos conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes-fazeres docentes: a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano em um processo contínuo de construção da sua identidade e papel docente (Libâneo & Pimenta, 2011).

A constituição desse espaço privilegiado da escuta do docente em formação e do docente em atuação justifica-se também quando os acadêmicos apresentam suas opiniões em relação a qual deve ser o papel do educador quando ele detecta a presença de violência intrafamiliar contra um de seus alunos. Dentre as respostas mais frequentes estão aquelas relacionadas ao contato mais direto com a criança vitimizada e o encaminhamento do caso para a gestão da escolar e/ou para as autoridades competentes.

No entanto, para estar em um contato mais próximo à criança em situação de violência intrafamiliar, o docente precisa estar adequadamente preparado para se evitar revitimizações e, no caso dos encaminhamentos, evitar exposição desnecessária ou

desistência posterior por desconhecimento a respeito da rede de proteção existente e do papel de outras áreas no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. Além disso, os docentes em formação, na sua maioria, verbalizaram que vêm à sua cabeça quando entram em contato com uma situação de violência intrafamiliar contra criança: “indignação, revolta, frustração, tristeza e pena das crianças”, conforme é apresentado na Figura 11. Particularmente, a tristeza e a frustração podem dificultar as ações docentes necessárias nessa situação e talvez levem à constituição de uma situação de grande sofrimento e sentimentos de impotência. O sentimento de pena das crianças vitimizadas, por sua vez, impede de considerá-las como dignas de respeito e como sujeitos de direitos.



*Figura 11*

Quantitativo de respostas relacionadas ao que vem à cabeça diante do contato com a violência intrafamiliar contra crianças (Informações retiradas dos questionários aplicados junto aos alunos)

Como discute Veiga e Viana (2012), alguns princípios são relevantes à formação humana. O primeiro deles equivale a considerar a formação como uma ação contínua, progressiva, permanente e constante que envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica e para a experiência como componente constitutivo da formação (Veiga & Viana, 2012). A formação do professor deve prepará-lo para a atualidade e para trabalhar coletivamente. Igualmente, a formação de professores deve considerar a relevância dos conhecimentos e saberes relacionados ao papel docente, cuidado e proteção de crianças, somados à formação humana integral necessária para o preparo diante de situações como a violência intrafamiliar contra crianças. Esse tipo de temática deveria fazer parte da formação dos professores, particularmente dos pedagogos, por serem eles os designados na atualidade a atuarem mais diretamente na educação formal de crianças.

#### **4.2 Categoria II: O papel do professor na proteção de crianças: contribuições da vivência sociodramática**

Moreno defendeu que o sociodrama poderia ser um dos instrumentos científicos de ação social com caráter preventivo, didático ou mesmo de reconstrução de uma comunidade porque suas produções e soluções são originadas no próprio grupo (Fleury & Marra, 2010). A unidade funcional a cargo da condução do sociodrama desenvolvido no período matutino foi composta pela Diretora e dois Egos-Auxiliares. Convidamos os alunos do curso de Pedagogia a participar dos sociodramas. Seis estudantes aceitaram o convite e compareceram ao encontro (aqui as participantes, todas do sexo feminino,

serão denominadas de: Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4, Participante 5 e Participante 6).

Inicialmente a Diretora do Sociodrama apresentou a proposta da atividade a partir da exposição do tema em questão: “Como o professor reconhece, como ele lida, como ele vive dentro de si essa questão da violência intrafamiliar?; O que é a violência intrafamiliar, como é detectada e o que fazer com ela?”. Em seguida, propôs que as participantes apresentassem alguma situação significativa, relacionada ao tema, que tenham vivido pessoalmente ou da qual tenham tido conhecimento. As participantes apresentaram as situações e, dentre as que surgiram, foram escolhidas as situações descritas por uma das alunas com foco na segunda situação apresentada.

A primeira cena envolvia um menino de 7 anos que sempre ia para a escola, onde a Participante 1 era professora auxiliar, com o rosto machucado. Quando a professora auxiliar questionou junto à direção da escola a situação do menino, obteve como resposta que ela e a escola não tinham “nada a ver com isso” (sic). Por outro lado, o aluno era agitado e não conseguia expressar claramente o que estava acontecendo sempre que abordado pela professora auxiliar. A única ação possível no momento, segundo a participante, era colocá-lo perto de si durante as atividades em sala de aula. A Participante 1 desconfiava que sua mãe estivesse usando castigos físicos visto que os arranhões em seu rosto pareciam marcas de unha. Com o tempo, o próprio aluno confirmou essa suspeita.

No exercício de um papel, precisamos da complementaridade de outros papéis desempenhados por pessoas envolvidas nas situações e nas problemáticas constituídas no nosso cotidiano, correspondendo ao exercício do “contrapapel”, que por sua vez, é uma experiência interpessoal (Cukier, 2002; Menegazzo et al., 1995). Essa necessidade do outro no exercício do seu papel de protetor da criança em situação de violência

expressa também a própria necessidade de o docente também ser protegido. No entanto, nessa primeira cena a participante não teve o apoio necessário da gestão da escola no exercício do papel docente, na busca de solução para a questão que parecia envolver violência intrafamiliar. Pelo contrário, percebemos no decorrer da cena a reprodução de relações violentas dentro e fora da escola. A Participante 4 reafirmou isso ao dizer: “Ai é igual você falou mesmo (olhando para a Participante 1). A gente não pode conversar muito. Aí os casos de violência eles são bem abafados e quando você sabe alguma coisa é porque estourou a bomba, você não chega a saber assim...”

A história da educação brasileira denuncia a manutenção por parte do Estado de políticas educacionais que são opostas ao reconhecimento social e econômico do professor, como é expresso na situação constituída no Sociodrama em relação à fragilidade do vínculo empregatício de contrato temporário (Brzezinski, 2002). Na atualidade, tais políticas revestem-se de um caráter de perversividade, e se constituem em obstáculo considerável para que os professores, como categoria profissional e como identidade coletiva, desenvolvam um processo de profissionalização (Brzezinski, 2002). Pelo contrário, essas políticas aproximam a profissão do professor da assistência ingênua e caritativa, tirando-lhes a possibilidade de trabalharem com o conhecimento, restando ao docente meramente com os cuidados básicos e socialização ingênua dos educandos, particularmente em relação às crianças.

Ao realizar o sociodrama com alunas do curso de pedagogia, a situação de precarização do trabalho docente, mesmo tratando-se de um trabalho com acadêmicos, foi denunciado como integrante dificultador do desempenho do papel docente de cuidar, formar, educar. Na vivência em grupo, constitui-se como fato relevante que o tipo de vínculo do professor com a escola influencia no quanto se sentirá seguro e protegido

para proteger a criança vítima de violência intrafamiliar contra crianças, o que gera indignação entre as alunas.

**PARTICIPANTE 1:** Ainda mais você que é contrato, né?

(...)

**PARTICIPANTE 4:** Ainda tem isso (risos).

**EGO-AUXILIAR 1:** Quê?

**PARTICIPANTE 4:** Ainda tem essa história do contrato (aponta para Aluna 1)

**PARTICIPANTE 1:** Então ela vai ficar nessa situação? Ela vai perder o ano.

**DIRETORA:** O que pode acontecer? Esclarece aí essa história de contrato, eu não tô entendendo.

**PARTICIPANTE 1:** É porque, no estado, quando você não é concursada, você pega contrato, aí você entra na experiência e conta com a ajuda de outra pessoa e....

**DIRETORA:** Ah, e se você fizer uma denúncia, alguma coisa assim? Você é ameaçada...

**PARTICIPANTE 4:** Tchou (gesticula com as mãos, fazendo sinal de adeus)

**PARTICIPANTE 1:** A diretora descobre e te manda embora né, porque aí você não tem vínculo fixo igual o concurso né? Ai se a diretora não gostar do seu trabalho, eles te mandam de volta para secretaria de educação.

**DIRETORA:** Então você tem uma ameaça aí.

**PARTICIPANTE 4:** Tem, fortíssima.

**PARTICIPANTE 1:** Tenho, tenho. Melhor você ficar quieta porque é contrato, você é contrato né. Nenhuma escola pública aceita bem reclamação de contrato.

**DIRETORA:** Então quando você recebe essa informação aqui, o que você sente?

**PARTICIPANTE 1:** Nossa, eu fico injuriada né.

**DIRETORA:** Injuriada...

**PARTICIPANTE 1:** É

**DIRETORA:** Que palavra é essa... o que que é injuriada? (Gesticula agitadamente com as mãos)

**PARTICIPANTE 1:** Nossa, muito nervosa, brava...

**PARTICIPANTE 5:** Nervosa, tensa, impotente, amarrada, sem poder fazer nada, e dar um muro na cara da pessoa.

Por outro lado, logo que apresentada a primeira situação, a diretora do sociodrama interrogou a Participante 1: “E na primeira situação que a criança chegava com aranhões, você observava e o que você sentia?”. É comum nas situações que envolvem a docência, os professores lidarem com as situações de sala a partir de recursos cognitivos, ou seja, partindo sobre o que eles conhecem e pensam a respeito. Por isso, ao questionar sobre os sentimentos, há a ampliação do olhar para a situação e para si mesmo diante do ocorrido, expandindo também as possibilidades de ação diante do fato. Nesse sentido, a Participante 1 relatou que sentia “dó do menino” e que se sentia impotente diante da recusa da diretora da escola em oferecer apoio nessa situação por se tratar de um menino “custoso” (sic).

**PARTICIPANTE 1:** Ele era bem custoso, sabe? Mas era uma criança amável.

Era uma criança que eu dava mais atenção, acho que pelo fato de ter pena dele e de ver que se eu desse atenção para ele, talvez ele se comportasse melhor, né, nas aulas.

(...)

**DIRETORA:** Quando você fazia esse tipo de coisa, como era a reação da criança? Ela se aproximava de você, ela se sentia mais segura, você achava que ela se sentia mais segura com você?

**PARTICIPANTE 1:** Aham, achava. Principalmente o menino, ele era muito apegado comigo. Quando eu saí da escola, ele chorou muito. Ele era muito apegado e ele queria ficar só comigo e ele era muito quieto nas minhas aulas, muito comportado. Quando ele fazia as peraltices dele, assim, eu falava com ele, já acalmava, já ficava tranquilo.

Na segunda cena selecionada pelo grupo, a Participante 1 apresentou outra criança da escola onde ela trabalhava que chorava constantemente. No começo, a professora auxiliar pensava que poderia ser preguiça pois sempre que solicitava à aluna que realizasse alguma atividade, ela chorava. Quando questionada pela professora, a criança não respondia verbalmente, “só chorava” (sic). Diante da dúvida, a professora foi até a coordenação perguntar a respeito. A coordenadora então contou que a mãe da criança certa vez viajou para cuidar de um parente doente e deixou a filha com sua parceira que, por sua vez, abusou sexualmente da menina. Na época, a mãe da criança foi chamada até a escola e verbalizou que a criança estava “normal”, que já tinha superado e que o relacionamento com a parceira havia acabado e “não tinha denunciado, não tinha nada disso, ficou quieto mesmo” (sic).

Em certa medida, a situação específica escolhida pelo grupo também parece corresponder à cena temida que é um conjunto de relações, afetos e valores reunidos em uma unidade de opostos conflitantes e que podem estar relacionadas a cenas familiares irresolutas que perturbam o exercício do papel (Menegazzo et al., 1995). No caso do grupo de alunas em questão, a cena temida parecia ser os casos de abuso sexual de crianças de forma intrafamiliar manifestados em sala de aula.

**PARTICIPANTE 3:** A gente vê muito isso na televisão também, né. A pessoa que violenta criança... eu, por exemplo, morro de medo de estar em sala de aula e perceber que a criança tá agressiva ou quieta demais. Meu cunhado também relatou quando trabalhava lá em Brasília na casa de apoio à criança que a professora chegou, tirou a roupa dele e o menino estava todo roxo de cima em baixo. Aí foi contar que o pai abusou dele, bateu nele, que mordeu ele. Então, eu tenho medo por causa disso e aí a questão de trabalhar isso na escola e encontrar crianças nesse estado.

**EGO-AUXILIAR 1:** (Dirigindo-se à participante 2): Do que você tem medo?

**PARTICIPANTE 3:** De encontrar a criança nesse estado e não saber o que fazer.

**PARTICIPANTE 5:** Eu acho que é esse o problema, não saber o que fazer. Não é a situação. A situação, acho que assusta, nós somos sensíveis a esse tipo de situação mas o que acontece, que assusta e eu ando vendo muito, é a omissão das outras pessoas. “Não, mas isso é em casa: não, ele caiu!”. Aí a gente fica com medo porque eu acredito que muitos pais tiram a criança da escola quando começa a fazer esse tipo de afirmação ou dá a entender alguma coisa.

Como apresenta Pedroza (2012, p. 172): “Os conflitos, então, não devem ser vistos como situações a serem evitadas, mas sim negociadas”, a partir da implementação de ações possíveis para dada situação. O núcleo da perspectiva psicodramática é a dramatização (Puttini, 1997), após a definição da cena e dos conflitos apresentados, a diretora do sociodrama continua as atividades dizendo para as participantes, em círculo no centro da sala:

**DIRETORA:** Vocês estão observando como se fosse agora. Então aqui agora é como se fosse um sonho. Nós vamos fazer a cena como ocorreu mas colocando

coisas além. Porque a gente já está refazendo, vamos imaginar que a gente está em um sonho, tá? Então você está aqui professora, observando a sua aluna... ela tá como ali?

**PARTICIPANTE 1:** Chorando.

**DIRETORA:** Ela está chorando. E ela vem com frequência chorar assim?

**PARTICIPANTE 1:** Todos os dias.

**DIRETORA:** Todos os dias ela chora?

**PARTICIPANTE 1:** Todos os dias.

**DIRETORA:** Quando ela chora, você pensa o quê?

**PARTICIPANTE 1:** Será por que ela tanto chora? Será que é preguiça, não quer fazer a atividade? Será que está passando fome em casa? Por que ela tanto chora? Aí eu pergunto aos colegas: por que que a aluna tanto chora? “Não sei professora, ela só sabe chorar”.

**DIRETORA:** Está ok. Então tem uma preocupação, né? O que será que está acontecendo com a aluna? Vamos dar o nome de Maria pra essa aluna. O que será que está acontecendo com a Maria, né? Tem uma preocupação. E aí você tenta buscar apoio com os coleguinhas...

**PARTICIPANTE 1:** Isso.

**DIRETORA:** O que é que está acontecendo com a Maria? E aí, eles respondem?

**PARTICIPANTE 1:** Respondem “não sei”, “ela sempre chora”: o outro fala que é preguiça e uma aluna mais velha na sala falou “pergunta para coordenadora que ela sabe”.

**DIRETORA:** Está ok. E você diretamente com a Maria, o que você fez?

**PARTICIPANTE 1:** Cheguei nela.

**DIRETORA:** Você chegou nela em algum momento?

**PARTICIPANTE 1:** Aham, sempre.

**DIRETORA:** E chegou nela com essa preocupação, perguntando o que está acontecendo?

**PARTICIPANTE 1:** É, com essa preocupação.

**DIRETORA:** Tá. E quando você fica preocupada, isso fica na cabeça, está passando pela sua cabeça “Nossa, o que está acontecendo?”. E o coração, sentimento? O que ele diz? “Meu Deus, coitada”, o que ele diz?

**PARTICIPANTE 1:** O nosso coração fala mais que a cabeça.

**DIRETORA:** Sim, o que o coração fala? O sentimento...

**PARTICIPANTE 1:** O coração fala “será que tá sendo judiada?” Até não se saber, será que está sendo judiada? Coitada, não aprende, só chora.

**DIRETORA:** “Coitada, não aprende, só chora”, o que será que eu posso fazer? Tem isso também?

**PARTICIPANTE 1:** Tem.

**DIRETORA:** O que será que eu posso fazer...

**PARTICIPANTE 1:** Será que é falta de amor?

**DIRETORA:** Deve ser falta de amor. Você fica com um monte de ideia na cabeça, professora?

**PARTICIPANTE 1:** É, com um monte de ideia.

Moreno (1992) aponta para as vantagens do trabalho em grupo devido às possibilidades de interação, troca de ideias e troca de papéis que, além de viabilizar o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade, possibilita as trocas afetivas. Por esse motivo, durante a troca de papéis, o ego-auxiliar investe no exercício de aproximação entre o docente e a criança.

**DIRETORA:** Tá, o Ego-Auxiliar 1 vai fazer seu papel e você vai ficar no lugar dela e responder como ela respondeu pra você, tá? Como se você fosse ela. E você vai responder como ela respondeu para você nessa situação.

Participante 1 e Ego-Auxiliar 1 trocam de lugares.

**EGO-AUXILIAR 1:** Maria, o que você tem? Por que você está chorando, Maria?

**PARTICIPANTE 1:** (no lugar da criança): Nada.

**EGO-AUXILIAR 1:** Por que você está chorando?

**PARTICIPANTE 1:** (no lugar da criança): Não sei.

**EGO-AUXILIAR 1:** Não sabe?

**PARTICIPANTE 1:** (no lugar da criança): Não.

**EGO-AUXILIAR 1:** Você quer minha ajuda (estendendo a mão sobre o ombro da Aluna 1).

**PARTICIPANTE 1:** (no lugar da criança): Não.

**EGO-AUXILIAR 1:** Eu estou aqui pra te ajudar...

**PARTICIPANTE 1:** (no lugar da criança): Não quero.

**EGO-AUXILIAR 1:** Não quero que você chore, quero que você esteja bem.

Não vou fazer nada para te machucar...

(...)



*Figura 12*

Cena constituída. Ego -Auxiliar no papel da docente e Participante 3 no papel da aluna

Ego-Auxiliar 1, voltando-se para a Participante 3 (no papel de aluno):

**EGO-AUXILIAR 1:** (voltando-se para os demais alunos da turma) O que está acontecendo com ela, hein? Vocês que conhecem ela.

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de um aluno): Ah, professora eu não sei. Ela fica o tempo todo chorando, não fala nada, não conta nada.

**EGO-AUXILIAR 1:** O que será isso?

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de aluno): Ah, não sei. Acho que você vai ter que perguntar para a coordenadora.

A Diretora pede que invertam os papéis novamente.

**DIRETORA:** Foi mais ou menos assim que a Maria reagiu nessa situação?

**PARTICIPANTE 1:** Foi.

**DIRETORA:** E aí, você tentou se aproximar, tentou ajudar...

**PARTICIPANTE 1:** E ela não respondia.

**DIRETORA:** Não respondia. Desse jeito assim, com a cabeça meio baixa assim...

**PARTICIPANTE 1:** É.

**DIRETORA:** E aí, você se sentiu como assim? Você tentava...

**PARTICIPANTE 1:** Não dava em nada, né? Uma situação que não tinha como ajudar ela.

**DIRETORA:** Sensação de impotência?

**PARTICIPANTE 1:** De impotência, a palavra certa é essa. De impotência.

A Diretora instrui o Ego-auxiliar 1 a assumir o papel de criança:

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel da criança): Eu só sei fazer chorar, ninguém está vendo que eu estou chorando. O que eu posso mais fazer? Estou chorando, estou mostrando que tem alguma coisa que não tá legal.

**PARTICIPANTE 1:** É um jeito de dizer, né?

Outra participante entra no papel da professora auxiliar, por orientação da Diretora, com o objetivo de ampliar as possibilidades de diálogo junto à criança sobre a violência sofrida.

**PARTICIPANTE 5:** Maria, hoje de novo você está chorando. Vamos conversar. O que está acontecendo? Tem alguma coisa te incomodando, tem algum coleguinha que não está te agradando, a tia falou alguma coisa que te deixou chateada, que te magoou de certa forma? Maria, você está chorando de novo, o que está acontecendo? Vamos sair lá fora, vamos conversar só eu e você? Vamos lá no banheiro? Você lava seu rosto, a gente vai sentar lá no lugarzinho...

**DIRETORA:** (direcionando-se para Participante 2 - no lugar da criança) Vai dizendo tudo o que você está sentindo no papel dela também.

**PARTICIPANTE 5:** Só eu e você, quietinha. Aí depois que você ficar mais calma, nós duas conversamos. Pode ser Maria? Eu não estou ouvindo você, Maria...

**PARTICIPANTE 2:** (no lugar da criança): Pode.

(...)

**PARTICIPANTE 5:** Maria, o que está acontecendo que você chora tanto?

**PARTICIPANTE 2:** (no lugar da criança): Eu tô triste.

**PARTICIPANTE 5:** O que está causando essa tristeza em você, o que está te deixando tão triste assim?

**PARTICIPANTE 2:** (no lugar da criança): Não posso falar.

**PARTICIPANTE 5:** Mas você vai conversar comigo e essa conversa não vai sair daqui. Como é que eu posso te ajudar se eu não sei o que está acontecendo?

**DIRETORA:** (interrompe a cena) Tempo! Essa conversa tem que sair daí. Essa promessa não pode ser feita, a gente tem que arrumar uma outra forma de dizer para ela.

**PARTICIPANTE 2:** Qual foi a promessa?

**PARTICIPANTE 5:** Te ajudar.

**DIRETORA:** Não. Essa conversa não vai sair daí.

**EGO-AUXILIAR 1:** Vai ter que sair daí.

**PARTICIPANTE 4:** Ela poderia dizer que assim que já está sabendo?

**DIRETORA:** Está indo super bem a situação, está super legal. Mas vamos tentar corrigir algumas coisas. Se você souber de algo grave, vai ser preciso denunciar. Então, se você faz uma promessa vai ficar entre você e ela e não vai ter como ajudar. Então... “me conta que eu vou tentar fazer o melhor por você”,

por exemplo, né? “O que você vier me contar, nós vamos tentar da melhor maneira te ajudar.” Vamos tentar por aí? Aproveita o caminho já.

(...)

Como se percebe nas falas, nesse momento, apesar de a participante atuar no seu papel de professora com sensibilidade e escuta atenta, promete à criança que manterá o sigilo do que quer que ela revele. Nesse momento, a diretora faz uma intervenção educativa e esclarecedora do papel do professor: não se pode prometer tal sigilo quando a denúncia é uma obrigação legal que pode (e deve) envolver também o compartilhamento das informações com outras pessoas da própria escola ou de outras instituições envolvidas na proteção de crianças e de adolescentes. Nesse momento, o educador pode optar entre velar ou participar do processo de revelação da violência intrafamiliar contra a criança (Ribeiro & Martins, 2011). Após este “parêntese”, a diretora orienta que a cena siga.

**DIRETORA:** Vamos voltar nessa situação. Eu queria continuar daquele momento: “Maria, conversa comigo agora, eu tô aqui para te ajudar da melhor maneira possível, preciso saber o que está acontecendo com você. Eu quero te ajudar, eu vejo que você está sofrendo”. Essa empatia é muito relevante. Mostrar sensibilidade e empatia pela criança, dar segurança para criança é muito importante para ela. Muitos sentimentos ela não falou por não conseguir soltar para fora aquilo que está dentro dela. Por quê? Porque tem medo, o que mais? Eles são muito importantes nesse caso.

**PARTICIPANTE 5:** Medo, insegurança... ela está se sentindo só.

**PARTICIPANTE 2:** Está ameaçada.

**DIRETORA:** Ameaçada! Então vamos dar segurança: “eu estou aqui com você, pode confiar, eu serei uma pessoa que vai estar te apoiando”. Ela está se

sentindo ameaçada em outros lugares mas aqui ela se sentiu segura, pelo menos alguém que esteja passando segurança para ela, ok? Então vamos rebobinar àquela hora que você falou da promessa e eu pontuei.

**PARTICIPANTE 5:** Maria, eu tô aqui para te ouvir, para conversar. Vou ficar aqui o tempo que você precisar, as minhas atenções agora estão voltadas para tudo aquilo que você vai me contar e tudo que a gente puder fazer para te ajudar, eu vou te ajudar. Eu vou te auxiliar sempre na sala de aula, eu vou estar junto com você, sentar perto de você, eu vou te ensinar. Se o problema é com o coleguinha, a gente vai sentar e conversar junto com esse coleguinha. Mas divide comigo. O que está te incomodando, porque você chora tanto?

**DIRETORA:** (voltando-se para a criança) Está se sentindo confiante?

**PARTICIPANTE 2:** (no papel da criança): Está entrando.

**DIRETORA:** Está entrando. Isso que importa. Você se imagina no lugar da criança e vê se essa abordagem te faz sentir segura e acolhida, porque nesse caso, o professor faz o papel e a função de cuidador, né? Para isso tem que cativar a criança nesse acolhimento, nesse cuidado. Então está bom, mas só que vai acontecer uma coisa nessa cena que vocês vão ter que resolver. Por enquanto vocês nem estão participando desse momento. Vamos lá (acena para o Ego-auxiliar 1 e instruiu como deve atuar).

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de coordenadora): Você pode vir na coordenação, por favor, preciso conversar contigo.

**PARTICIPANTE 5:** (acena com a cabeça que sim)

**DIRETORA:** Você foi para coordenação, está lá na coordenação. Pode ficar sentada aí mesmo. Foi. Pode começar!

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de coordenadora): Onde você quer chegar com a Maria? Você sabe de tudo que está acontecendo lá, você vai se meter numa coisa que não tem que se meter, a escola não tem que se meter nisso. E outra, você também está com um contrato aí e você pode ser demitida. E depois tem outra coisa, e aí, você vai se meter? Você já não tem muita coisa para fazer, não? Você está querendo arrumar mais serviço? Você é professora, você tem que dar aula. Essas coisas aí da família, é aquela história, você não tem que meter a colher lá não. E agora? Se você mexer com isso, o que vai acontecer, você já parou para pensar nisso?

Quanto à situação de falta de apoio junto à gestão da escola, a alternativa construída durante a realização do sociodrama e mesmo em situação de fragilidade de vínculo empregatício foi conhecer e se apoiar na legislação vigente e buscar o trabalho em rede junto às outras instituições e esferas da sociedade responsáveis pela proteção de crianças e de adolescentes.

**EGO-AUXILIAR 1:** Olha, você tem toda razão de ver essa situação e ficar incomodada. Não é pra deixar assim mesmo não. Só que você não tem que ficar conversando com a família e com a coordenação da escola. Com a coordenação da escola você tem que falar sim, mas tem que chamar é o ECA, entendeu? Chamar o Conselheiro pra que ele possa estar dando a intervenção. Ele é quem tem que ir nessas situações, né. E eu fico aqui então para saber...

Diretora assume papel de professora:

**DIRETORA:** Como assim chamar o ECA? Eu tenho que resolver dentro da minha escola, não tenho?

**EGO-AUXILIAR 1:** Sim, mas usando os argumentos que estão respaldados na lei e...

**DIRETORA:** O que a lei diz pra me apoiar, porque eu tenho me sentido sozinha nessa história, me sentindo...

(...)

**DIRETORA:** Então, eu tô me sentindo sozinha nessa história. Eu tô tendo a melhor boa vontade porque essa situação me deixa altamente (acena para Participante 5 continuar)...

**PARTICIPANTE 5:** Desprotegida, eu vou perder meu emprego e a menina está sofrendo.

**DIRETORA:** E a menina está sofrendo. Eu tenho muita, mas muita vontade de ajudar sim e, aliás, acho que o ECA diz isso, é responsabilidade minha!

Participante 1 se aproxima para falar como coordenadora

**PARTICIPANTE 1:** Olha, deixa eu te falar uma coisa, professora, eu mais a diretora. Desse jeito... (risos)

**PARTICIPANTE 5:** Eu já tive vários momentos que eu perderia meu emprego!

**PARTICIPANTE 1:** Eu mais a diretora, nós estávamos conversando e achou melhor você sair da escola, entendeu? Para te proteger, esse caso...

**DIRETORA:** Tá. Antes de sair da escola, eu quero ver o que a lei diz!

**EGO-AUXILIAR 1:** Olha, a lei diz o seguinte: quando um professor detecta uma situação como essa, a escola realmente...

**DIRETORA:** Comunicar a escola!

**EGO-AUXILIAR 1:** Deve ter o apoio da coordenação junto com a direção que vão poder então, daí desencadear uma série de ações. A escola não tem que ir na família e falar que eles estão errados, chama o Conselho Tutelar, eles que se virem. O Conselho tutelar é para isso, para proteger...

Na relação com a criança, por sua vez, a aproximação e a escuta se mostraram como grandes aliadas para que a criança se sentisse segura para falar a respeito da situação, sem se sentir desprotegida e sozinha nesse contexto. Para Moreno (1975), a exigência feita pela vida é que cada um viva de acordo com seu papel oficial. E no caso do exercício da docência, o papel do professor segue as características apresentadas por Moreno. Dele exige-se que atue ensinando algo a alguém (Facci, 2004). Mas esse processo não é natural e nem neutro, mas assim como no exercício de qualquer outro papel, possui algumas peculiaridades. Relembrando o que Kant (2002) afirmou, a educação apresenta duas esferas: a do cuidado e a da formação sendo esta última a que incorpora a disciplina e a instrução. O exercício do papel de professor, particularmente no que se refere ao cuidado, exige dele observação atenta da situação de sofrimento, o envolvimento, a expressão das emoções, a criação do espaço do diálogo, da escuta, da confiança. Nesse sentido, segue a dramatização:

**DIRETORA:** (junto à Participante 1): Não, não vai te bater. Não vai porque nós estamos agora muito mais atentos e nós procuramos todas as instâncias para te ajudar.

**PARTICIPANTE 1:** Nossa, a Maria virou outra menina, gente!

**DIRETORA:** Como assim?

**PARTICIPANTE 1:** Ela está sorrindo! (risos)

**DIRETORA:** Está com medo, mas está sorrindo! Está confiante que não está sozinha mais, nem abandonada?

**PARTICIPANTE 1:** Isso. Nem abandonada.

**PARTICIPANTE 3:** Então vamos brincar, Maria?



*Figura 13*

Participantes, Diretora e Ego-Auxiliar 1 dramatizando a brincadeira

Na busca por conhecer a respeito da formação das alunas sobre o papel docente na situação da violência intrafamiliar contra crianças, Ego-Auxiliar 1 questiona:

**EGO-AUXILIAR 1:** Quando eu detecto o sofrimento humano, o que fazer? Será que vocês têm, estão preparados para isso? Será que a bagagem que vocês tiveram na formação de vocês deu para vocês esse manejo de situação de quando a gente vê claramente uma criança sofrendo, claramente alguma coisa ali mostrando um sintoma de que alguma coisa ali está né, de muita dor, de muito sofrimento, tá acontecendo?

**PARTICIPANTE 1:** Tem que procurar sozinha o remédio, sozinha. Não acredito que a faculdade dê formação não.

**PARTICIPANTE 5:** Não, a faculdade não. Eu acho que eu seria... se eu me encontrasse nessa situação, eu seria a professora que eu argumentei por coisas vividas outrora, pela experiência...

**EGO-AUXILIAR 1:** Pela bagagem de experiência, né?

**PARTICIPANTE 5:** Exatamente. Não pela formação, porque a nossa formação...

**PARTICIPANTE 6:** Não dá base pra isso.

**PARTICIPANTE 5:** Tá na Xerox. A formação tá na Xerox! (risos)

**PARTICIPANTE 4:** Muito rasteira.

A formação inicial de professores não pode estar “na xérox”, por diversos motivos. O primeiro deles corresponde à necessidade de uma formação mais sólida para o exercício do papel docente. Esse preparo deve impedir que o professor em formação reproduza dicotomias entre a teoria e a prática para que ele possa construir sua *práxis*. Outro motivo está relacionado ao fato de que a formação inicial de professores constitui-se como um processo de humanização que faz com que as relações entre o conhecimento e o aluno sejam mediadas pelos professores do curso. Como toda relação teremos como elemento constituinte, além dos aspectos cognitivos, a afetividade e as emoções. Da mesma maneira, a formação sobre o papel docente diante da violência cometida contra crianças envolve elementos objetivos e subjetivos e, de alguma forma, os cursos de graduação poderiam contar com outros recursos cognitivos, afetivos, etc. para dar conta dessa realidade e dessa demanda.

Podemos entrar em contato com a falta de preparo profissional e pessoal para lidar com a identificação dos sinais, o acolhimento da criança e a denúncia. No entanto, para estar em um contato mais próximo à criança em situação de violência intrafamiliar, o docente precisa estar adequadamente preparado para se evitar revitimizações e, no caso dos encaminhamentos, evitar exposição desnecessária ou desistência posterior por desconhecimento a respeito da rede de proteção existente e do papel de outras áreas no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. Particularmente, sentimentos

de tristeza e a frustração podem dificultar as ações docentes necessárias nessa situação e talvez levem à constituição de uma situação de grande sofrimento e sentimentos de impotência. O sentimento de pena das crianças vitimizadas, por sua vez, impede de considerá-las como dignas de respeito e como sujeitos de direitos.

Como discute Veiga e Viana (2012), alguns princípios são relevantes à formação humana. O primeiro deles equivale a considerar a formação como uma ação contínua, progressiva, permanente e constante que envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica e para a experiência como componente constitutivo da formação (Veiga & Viana, 2012). A formação do professor deve prepará-lo para a atualidade e para trabalhar coletivamente. Igualmente, a formação de professores pode considerar a relevância dos conhecimentos e saberes relacionados ao papel docente, cuidado e proteção de crianças, somados à formação humana integral necessária para o preparo diante de situações como a violência intrafamiliar contra crianças. Esse tipo de temática deveria fazer parte da formação dos professores, particularmente dos pedagogos, por serem eles os designados na atualidade a atuarem mais diretamente na educação formal de crianças.

Como estratégia prática para lidar com as situações de violência intrafamiliar, a diretora do sociodrama construiu junto ao grupo três questões fundamentais para o exercício do papel de professor no contexto da violência intrafamiliar: 1) saber o tipo de violência com a qual eu estou lidando, 2) saber como detectar e 3) decidir sobre o que fazer. Isso porque o método psicodramático de Moreno é capaz de desenvolver nas pessoas um papel ativo (Teixeira 2002) e a escola é um espaço propício para a identificação e o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças onde os docentes têm um importante papel a desempenhar. Cabe a eles não apenas a tarefa de

denunciar a violência intrafamiliar, mas também promover atividades que possam viabilizar o diálogo com a comunidade escolar e a reflexão sobre esse fenômeno social (Miranda, 2003). A escola deve proteger suas crianças implementando programas de proteção e criando espaços seguros para que as crianças sejam valorizadas e possam falar sobre suas experiências sem serem estigmatizadas (Sanderson, 2005). É também fundamental que a formação de professores viabilize a aquisição de instrumentos teóricos e práticos para que eles possam lidar melhor com essa realidade, sem naturalizá-la ou banalizá-la.

#### **4.3 Categoria III: O sociodrama na ressignificação do sofrimento docente e na aproximação da relação família e escola a partir do vivido**

O sociodrama desenvolvido no período noturno contou com a participação de duas alunas do curso de pedagogia (Participante 1 e Participante 3) e de um professor da área de história que na ocasião estava acompanhando a sua esposa (Participante 2). Novamente, a condução ficou sob responsabilidade da Diretora, com o apoio do Ego-Auxiliar 1 e do Ego- Auxiliar 2.

Inicialmente, as pessoas presentes se apresentaram e a Diretora explicou a temática a ser trabalhada e os objetivos da pesquisa. Depois foi solicitado que os participantes apresentassem uma cena relacionada à violência intrafamiliar contra crianças e o papel docente. A Participante 1 então apresentou a seguinte cena:

**PARTICIPANTE 1:** Só para decidir aqui entre a gente mesmo, ele estava sujo, já tinha feito a necessidade, então a gente sentia o cheirinho né...

**DIRETORA:** Ela vai fazer o papel dele.

**PARTICIPANTE 1:** Ai a gente perguntou assim...

**DIRETORA:** Três aninhos né?

**PARTICIPANTE 1:** Isso, três aninhos. Ele estava brincando, sempre com o brinquedinho dele lá...

**DIRETORA:** Vamos pegar um brinquedinho aí...

(...)

**DIRETORA:** Vamos fazer a cena.

O contexto educacional não é um contexto clínico mas pode tornar-se local oportuno e adequado para a realização de intervenções de cunho psicológico particularmente porque na escola há condições de se realizar observações repetidas no cotidiano além da relação privilegiada de confiança entre aluno e professor (Costa & Penso, 2010). Por isso, há um investimento na encenação da situação descrita e o Ego-Auxiliar 1 interpreta o aluno enquanto Participante 1 conta a cena.

**PARTICIPANTE 1:** Mas lá... “alguém fez cocô na roupa?” E ele lá, só deu uma olhadinha de rabo de olho...

**DIRETORA:** Quem perguntou isso?

**PARTICIPANTE 1:** A professora.

**DIRETORA:** Nós vamos colocar uma cadeira para simbolizar a professora tá? Não é que a professora perguntou para ele...

**PARTICIPANTE 1:** Para turma

**DIRETORA:** Porque sentiu o cheiro, é isso?

**PARTICIPANTE 1:** Isso

**DIRETORA:** Aí ela perguntou “alguém?...”

**PARTICIPANTE 1:** “Alguém fez cocô na roupa?”

**DIRETORA:** “Alguém fez cocô na roupa?”

**PARTICIPANTE 1:** Isso porque senão ninguém fala. Aí ele só deu uma olhadinha de rabo de olho e continuou brincando. E aí a gente saiu olhando nas roupinhas, fomos apalpando e quando eu cheguei, ele me olhou e eu perguntei “você fez cocô?”

**DIRETORA:** E o que ele respondeu?

**PARTICIPANTE 1:** Ele olhou pra baixo. E foi se afastando. “A professora pode olhar?” Ele deu um passinho para trás e não deixou nem tocar.

**DIRETORA:** Nem tocar.

**PARTICIPANTE 1:** E quando eu percebi que tinha sido ele, eu olhei, consegui dar uma olhadinha atrás, vi que estava muito sujinho. Eu falei para professora regente “é ele, tá sujinho”. E tentei convencer ele: “vamos no banheiro limpar, vamos lá tomar um banhozinho”

**DIRETORA:** Ok. Nós vamos fazer só uma tabelinha agora que é a seguinte, você vai se imaginar um pouquinho no lugar dele, tá? Vamos chamar ele de João, você vai se imaginar um pouquinho no lugar dele só pra a gente ver como é esse João, e o Ego-Auxiliar 1 vai ficar no seu lugar.

**PARTICIPANTE 1:** (no seu papel de professora auxiliar) João, você quer conversar? Quer falar com a tia? Eu estou aqui pra te ajudar... (Com voz mais dengosa)

**EGO-AUXILIAR 1:** (Não responde)

**DIRETORA:** Difícil, né? Como você sente quando vê o João assim, tão...

**PARTICIPANTE 1:** Impotente.

**DIRETORA:** Impotente? Tem vontade de fazer alguma coisa por ele?

**PARTICIPANTE 1:** Sim, dá uma dor lá no fundo... às vezes ele quer dizer, mas eu não sei se é por ser criança, não sei se é a situação, mas ele só olha e não fala. Dá uma dorzinha.

Nesse momento a Diretora dá voz à "dorzinha" e materializa a necessidade da professora de cuidar da criança naquela situação.

**DIRETORA:** Dá uma dor... E essa dor se tivesse voz falaria o quê para você?

**PARTICIPANTE 1:** Ai... pegaria ele pra mim (risos).

**DIRETORA:** Dá vontade de pegar e cuidar do João, né?

**PARTICIPANTE 1:** É... se eu pudesse eu pegava no meu colo.

**DIRETORA:** Vamos fazer o seguinte, Participante 1: tenta falar para o João isso que você está falando. Aqui é o lugar de experimentar, de errar. Experimenta dizer para o João isso. "João, tenho vontade de cuidar tanto de você", tenta por aí.

**PARTICIPANTE 1:** (no seu papel de professora auxiliar) Tá (risos)... João, a professora gosta tanto de você, a professora quer te ajudar, quer pegar você no colo, te dar um carinho. Criança gosta de carinho, quero levar você lá pra sua casa pra gente brincar. Você topa? Deixa a professora te ajudar, ficar mais perto de você. Vamos João, a professora quer brincar com você de carrinho, vamos desenhar, vamos ler histórias, João, a professora quer ler histórias para você! Quero saber do que você gosta... vamos então?

Ego-auxiliar 1 e Participante 1 trocam de papéis.

**DIRETORA:** Então, você vai fazer um pouquinho o João. Você vai intuir que efeito te dá quando a Participante 1 fala isso para o João, tá?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de professora auxiliar) João olha para mim. Eu gosto tanto de você. Eu te olho e dá vontade de pegar você para mim, de brincar,

de te conhecer. Eu adoraria brincar com você de carrinho. Você não sabe o tanto, o tanto que eu gosto de você, João! Tenho vontade de te abraçar assim, sabe... bem pertinho do coração.

**DIRETORA:** Diz para a professora o que você sente ouvindo isso, João? Pode dizer...

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de João) Eu quero.

**DIRETORA:** Eu quero, que coisa boa! Ela te convenceu! Então vamos sentar e brincar um pouquinho com a Sara, João?



*Figura 14*

Participante no papel da criança e Ego-Auxiliar 1 no papel da professora auxiliar (desenhando) e Diretora do Sociodrama

A escuta clínica, o sofrimento psíquico, a subjetividade e a possibilidade de se aplicar a dimensão da psicologia aos novos campos de atuação do psicólogo na contemporaneidade são noções pertinentes à prática clínica (Dutra, 2004). Por isso, na busca pelo desenvolvimento do olhar clínico, da observação mais atenta, com a intenção

de identificar o sofrimento por detrás do comportamento manifesto do aluno, Ego-Auxiliar 1 então troca de papéis com a Participante 1:

**DIRETORA:** Vamos trocar um pouquinho? Você vai ser a professora e a Ego-Auxiliar 1 vai ser o João.

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de professora auxiliar) Você gosta de vir para escola, João?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de João) Acena com a cabeça que sim.

**DIRETORA:** (no papel de João) Eu gosto de vir pra escola sabe, professora, por quê? Na minha casa é ruim...

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de professora auxiliar) E na hora de ir embora?

**DIRETORA:** (no papel de João) Ah, eu não quero ir embora, não. Eu quero ficar só aqui.

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de João) Mas tem que voltar para casa.

**DIRETORA:** (no papel de João) Mas eu não quero voltar para casa, eu não quero. Sabe por que eu não quero?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de João) Eu não quero.

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de professora auxiliar) E aquele quarto que você tem, vai ficar pra quem?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de João) Não sei.

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) João, faz um novo desenho pra mim. Você pode desenhar a sua casa pra mim?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de João) (desenha um pouco e solta o papel)

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de professora auxiliar) Você quer um lápis?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de João) Responde que não com a cabeça.

**PARTICIPANTE 1:** Essa é sua casa?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de João) Responde que sim com a cabeça.

**PARTICIPANTE 1:** Com quem você mora?

**DIRETORA:** (no papel de João) Não quero falar disso não!

**PARTICIPANTE 1:** Essa é a sua casa?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de João) Responde com a cabeça que sim.

**PARTICIPANTE 1:** Você gosta de morar na sua casa?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de João) Não.

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) João, eu quero te ajudar muito.

Eu estou com você, eu sou sua amiga e o que você precisar eu vou tentar te ajudar da melhor maneira possível. Pode ficar tranquilo! Eu estou aqui, sua melhor amiga, pode contar comigo que eu vou te ajudar no que for... (momento de silêncio) eu sei que você tem medo, eu sei que você tá tímido, eu sei que você tem vergonha mas a gente tá aqui sozinho...e eu sinto que posso te ajudar de alguma forma! Eu estou com você, confia em mim!

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de João) Eu não gosto não (Acena para o órgão genital, toca-o, se levanta e chuta a lixeira).



*Figura 15*

Ego-Auxiliar 1 no papel da criança chutando a lixeira. Pessoa como apoio ao fundo da imagem

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de professora auxiliar) Que isso João? A professora está aqui para te ajudar, deixa a professora te ajudar...

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) É muito sofrimento, muita dor isso que você está passando, eu estou aqui com você, viu? Eu estou aqui com você... Vamos sentar juntinho, vamos? Vamos sentar juntinho. Do que você quer brincar agora?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de João) Batman.

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) Batman? Oba! O Batman vai ser uma pessoa forte para enfrentar as coisas difíceis, o que você acha? Não é isso?

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de professora auxiliar) Então vamos brincar de Batman! E ele tem um amiguinho para te ajudar a enfrentar...

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) Isso. Você sabe que o Batman tem um mordomo maravilhoso que é o... quem mesmo que é o mordomo do Batman?

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de professora auxiliar) O Robin?

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) O Robin também ajuda o Batman... Alfred! O Alfred é o mordomo do Batman que ajuda o Batman e tem o Robin que ajuda o Batman a enfrentar, sabe quem? O mal! Aqueles que fazem muito mal! Vamos fazer isso aqui, agora? Juntos? Eu faço com você! Eu sou Robin e você é o Batman e a gente vai enfrentar o mal! Como você quer enfrentar?

(Participante 1 e Ego-Auxiliar se movimentam como se estivessem voando como o Batman)

Terminada a cena, a Diretora verbaliza que o que foi encenado é como um "sonho" e que poderia não ser exatamente o que João diria. Mas indaga quanto ao que uma professora poderia fazer diante de situação como essa. E a Participante 1 afirmou diante do questionamento: "Eu, como auxiliar de professora, sinceramente não sei o que fazer" sic. A auxiliar de professora em uma turma com crianças pequenas geralmente ampara a professora regente nos cuidados mais básicos das crianças e por isso pode ter um espaço privilegiado de contato e proximidade com elas o que, conseqüentemente, viabiliza mais conhecimento em relação à realidade por elas vivida. Por outro lado, a professora auxiliar não tem, geralmente, autonomia para tomar decisões principalmente quando envolve situações delicadas como é o caso encenado. Faz-se necessário, ainda, que a professora auxiliar exerça a sua capacidade de convencimento e sensibilização da docente regente.

De maneira geral, os professores auxiliares são acadêmicos do Curso de Pedagogia e, como docentes em formação inicial, precisam entrar em contato com temáticas relacionadas ao cuidado e à proteção de crianças, pois eles podem ser os primeiros a detectar situações de violência intrafamiliar contra crianças. O Ego-Auxiliar 1, então, interpreta o papel da professora regente:

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de professora auxiliar) Professora regente, tem um assunto que eu quero falar com você hoje. Eu tenho sentido o João diferente, às vezes ele sempre quer ficar mais isolado na hora de brincar. Acredito que seja alguma coisa de família. Não sei se você viu alguma diferença, se tem percebido alguma coisa. Eu fiquei muito incomodada com a forma que ele nos trata quando a gente chega perto...

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) E agora eu fiquei um pouco com ele, motivei ele, ele tá se sentindo mais confiante comigo e me confessou uma

coisa, professora... Ele confessou que o pai dele mexe com ele nas zonas genitais, ou seja, que ele sofre abuso.

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de professora regente) Será que é isso mesmo? Você deve estar vendo coisas!

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) Não, eu não estou vendo coisas porque ele disse claramente pra mim, ele fez desenhos, ele mostrou com vários comportamentos.

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de professora regente) Mas um menino de três anos de idade pode tentar...

(...)

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) Eu estou muito preocupada, professora. Gostaria que você ficasse preocupada também!

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de professora regente) Eu estou preocupada, mas acho que é muito delicado isso que você tá afirmando, entendeu? Você é só professora dele, não tem nada concreto. Eu não vi nada. É um menino que tem alguns...

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de professora auxiliar) Mas se a gente esperar mais a situação vai ficar pior.

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) Eu estou muito preocupada, muito sentida com o que tá acontecendo.

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de professora regente) Acho melhor a gente falar com a coordenadora....

Mais uma vez, a capacidade de argumentação é fundamental para a sensibilização e, assim, o planejamento de ações e atividades a fim de exercer o papel de cuidador e de proteção em relação à criança.

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de coordenadora) Você tem certeza disso?

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de professora auxiliar) Tenho certeza sim...

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) Pela forma, e ele contou várias vezes... e eu estou muito preocupada.

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de coordenadora) Eu acho que é o caso de ter mais certeza ainda porque a gente não pode fazer nada. Diante do que está acontecendo aí, a gente realmente vai ter que tomar alguma providência. Mas será mesmo que está acontecendo?

**DIRETORA:** (maximizando a voz da professora auxiliar) Está acontecendo e é preciso tomar uma providência com certeza, diretora.

**PARTICIPANTE 2:** (no papel de professora regente) Diante do que está acontecendo, a gente vai ter que tomar uma atitude.

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de professora auxiliar) Caso contrário, a situação vai ficar pior.

**DIRETORA:** Vocês dois vão fazer o papel do diretor agora, vocês dois. Vocês vão aqui fazer o papel da diretora como vocês acham que geralmente responde para o professor nessa hora. O que geralmente um diretor responde nessa hora...

Participante 1 e participante 2 trocam de papel com Ego-Auxiliar 1 e é demonstrada a desqualificação da fala da criança, tão frequente inclusive em contextos educativos o que intensifica a sua vulnerabilidade na tentativa de preservar equivocadamente a imagem da instituição educativa e reforçar o descrédito na rede de proteção disponível.

**PARTICIPANTE 1:** (no papel da professora auxiliar) Professora, é uma criança... Não, a criança ela pinta, ela tem muita criatividade

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel da professora regente) Ela está sofrendo. Se ela tivesse inventando ela não estaria demonstrando sinais. Ela falou para mim, ela confiou em mim. Eu falei que ia ajudar ela, eu não posso ficar sem resposta para ela ainda mais o que pode acontecer...

**DIRETORA:** (no papel da diretora da escola) Mas eu não quero comprometer a escola!

**PARTICIPANTE 2:** (no papel de diretor da escola) E também já teve caso com você que foi a mesma coisa. Foi até uma menina, o mesmo caso seu, aí a gente foi verificar, acionou o Conselho Tutelar, veio a polícia e tal, e na hora não era nada disso. Por isso que eu estou te pedindo a certeza realmente desse assunto porque depois sai na imprensa que a escola fez isso e aquilo. E eu não quero envolver a escola nesse tipo de coisa, de situação.

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) O que vocês propõem então para que eu tenha mais certeza? Porque eu já conversei, ele falou claramente para mim, ele fez vários desenhos para mim, vocês querem o quê? O comportamento dele em sala de aula... Tudo isso são sinais, não são? Existem mais sinais? Existem mais sinais? Existem mais sinais?

**EGO-AUXILIAR 2:** (no papel de professora regente) Comportamento, desenhos, como ele se relaciona com os outros...

**DIRETORA:** (no papel de diretora da escola) Comportamento, relacionamento com os outros, o que ele fala.

**PARTICIPANTE 2:** (no papel de diretora da escola) Como é o relacionamento dele com os outros alunos?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de professora auxiliar) Arredio, não gosta de nenhum tipo de contato físico. Para entrar no banheiro, ele é o único que fecha a

porta, não gosta que ninguém veja ele no banheiro, não deixa a gente se aproximar dele.

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) Todos os sinais, eu não tenho dúvida nenhuma!

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de diretora) Às vezes ele inventa. Criança desse tamanho...

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de professora auxiliar) Nós lemos sobre esse assunto porque eu fiquei tão interessada nesse menino e tão preocupada com ele que eu andei lendo e vi exatamente que tudo que eu tô vendo lá tem a ver com isso, é indício de que ele tá sendo abusado. E ele me contou, eu não inventei isso!

**PARTICIPANTE 2:** (no papel de diretor) O aluno é o João, é?

**EGO-AUXILIAR 1:** É.

**PARTICIPANTE 2:** (no papel de diretor) Ele é fantasiástico demais, um dia eu estava passando ali no corredor e vi...

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) Diretor, pelo amor de Deus, como você vai deixar uma criança sofrendo desse jeito, diretor?

**PARTICIPANTE 2:** (no papel de diretor) Nós não temos tanta certeza não.

**DIRETORA:** (no papel de professora auxiliar) Mas o tempo está passando e ele está cada vez mais sofrendo!

Na busca pelo encontro de uma solução para a situação, os participantes têm contato com a possibilidade da denúncia e o encaminhamento ao Conselho Tutelar. Como ocorre com frequência nas instituições educativas, quando há algum tipo de dificuldade os responsáveis são chamados para ao menos um informe quanto à situação. Como consideram Brino et al. (2011). No entanto, os autores alertam para o fato de que

em situações que envolvam violência, essa decisão de chamar os pais ou responsáveis pode ser prejudicial tanto à criança ou adolescente quanto ao próprio profissional da educação já que, na maioria dos casos de violência intrafamiliar contra crianças, é cometida por pessoas que lhe são familiares (Brino et al., 2011; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1994). Por isso, a decisão deve ser discutida e a diretora do sociodrama recomenda:

**DIRETORA:** É melhor você não conversar com os pais sobre isso.

**EGO-AUXILIAR 1:** É, você pode inclusive piorar a situação dele se tiver sofrendo abuso ou outra agressão se fizer uma ligação com a família. Você pode apoiar a criança e, de fato, dar um suporte, uma acolhida...

**DIRETORA:** O que você me propõe é que a gente vá de novo na diretoria e peça os dados?

**EGO-AUXILIAR 1:** Acho que a gente pode conversar...

Diante da tentativa de auxílio para o caso em questão, a diretora do sociodrama questiona se a Participante 1 está satisfeita com a proposta. No entanto, a mesma verbaliza: "Vai continuar ruim porque eu vou sair de perto dele, eles vão tirar eu de perto dele. Como eu vou ajudar ele de longe?"sic. E ainda persiste a desconfiança quanto às possibilidades de ação do Conselho Tutelar.

**DIRETORA:** Por uma denúncia anônima.

**PARTICIPANTE 1:** Eles não vão saber que fui eu?

**EGO-AUXILIAR 1:** Qual é seu medo?

**PARTICIPANTE 1:** Que tirem eu de perto dele!

**DIRETORA:** Você não quer sair de perto dele. E entende que a escola te tire de perto dele, né?

**PARTICIPANTE 1:** Sim.

**DIRETORA:** Ah... o que você acha dessa proposta do Conselho?

**PARTICIPANTE 1:** Desde que eu continue perto dele.

**DIRETORA:** Ok. Vamos sair de cena. Vamos pensar de novo o que te veio com relação a isso...

**PARTICIPANTE 1:** Com o Conselho? Vai ficar do jeito que está.

**DIRETORA:** Você não está confiando no Conselho?

**PARTICIPANTE 1:** Não.

**DIRETORA:** Porque não?

**PARTICIPANTE 1:** Não sei, acho que pelo fato... não sei se eles vão conseguir ter contato com o João. O João não vai sentir essa confiança que ele sentiu em mim e falar as mesmas coisas que ele falou para mim.

**DIRETORA:** É, realmente é uma situação difícil, né, porque a sua parte você tá tentando fazer, mas como vai ficar a responsabilidade dos outros em relação à ação... é uma coisa difícil da gente ter certeza se vão tomar alguma providência efetiva, e correta, e boa.

**PARTICIPANTE 1:** E se o resultado... e se chegar lá e ver que é isso mesmo que está acontecendo, o que acontecer vai ser o melhor para o João?

**DIRETORA:** E se tivesse um sonho maravilhoso, o sonho seria que todo mundo atuasse da melhor maneira possível e protegesse da melhor maneira possível o João, né? Ok, você acha que já deu a cena para esse momento (se referindo ao Ego-Auxiliar 1)? Eu acho que já deu a cena para esse momento. Como você está?

**PARTICIPANTE 1:** Estou confusa, com medo de ser isso mesmo.

O sociodrama pode, então, ser um exercício para o que Muñoz (2013) apresenta como necessário no exercício do papel docente: compartilhar as coisas que angustiam,

preocupam, assumindo a situação de maneira coletiva; negociar com todos os envolvidos; e buscar o sentido da formação necessária. Faz-se necessário perguntar: "Esta é a melhor maneira de fazer as coisas? Deveríamos fazer de outro modo algumas coisas importantes? Deveríamos modificar nossos objetivos e nossas estratégias para alcançar tais objetivos? Como podemos fazer juntos?" (Muñoz, 2013, p. 500). Além disso, em psicodrama, o conhecimento é construído a partir do trabalho conjunto do aluno e do seu grupo e, ao apropriar-se de um conhecimento, o aluno se apropria também de uma forma de relação com o conhecimento e com os outros (Puttini, 1997). Nesse esforço, o Participante 2, então, relata a sua experiência como professor e coordenador.

**PARTICIPANTE 2:** Bom, eu por experiência própria, sou professor de um colégio municipal e coordenador de um estadual e esse aluno já é a consequência do abuso. Foi denunciado, não foi a escola que denunciou, foi uma pessoa que descobriu e foi dada a guarda para um parente, uma pessoa muito próxima e em um período curto, foram dois, ele e o irmão.

**DIRETORA:** Ele e o irmão que sofriam violência?

**PARTICIPANTE 2:** Ele hoje é um aluno extremamente complicado, extremo. Ele passa a mão nas meninas, ele fala muita pornografia, ele é agitado demais, ele é muito complicado de conviver com os meninos. Tanto que quando ele não chega, as meninas falam "Graças a Deus ele não vem, graças a Deus". Assim, ele vai levar, eu sei, essa marca psicológica, ele vai levar, mas a consequência disso já foi mostrada rápido: em três anos.

**DIRETORA:** Certo. Na sua experiência assim, você é professor dele?

**PARTICIPANTE 2:** Sou.

**DIRETORA:** A idade dele?

**PARTICIPANTE 2:** Treze.

**DIRETORA:** E ele viveu esse abuso?

**PARTICIPANTE 2:** Acho que aos seis, cinco anos...

**DIRETORA:** Aos seis, cinco anos e atualmente ele vive esse abuso?

**PARTICIPANTE 2:** Não, não convive mais com a pessoa.

**DIRETORA:** Bom, o que você está trazendo aqui para nós é a situação de uma pessoa, um adolescente que viveu isso. E as consequências disso dentro da interação dele com as crianças, os professores, né? E como isso é difícil para ele...

**PARTICIPANTE 2:** É difícil, a gente não pode generalizar e dizer que a consequência é se tornar o que ele é hoje, que todos vão ficar iguais a ele.

**DIRETORA:** Certo.

**PARTICIPANTE 2:** Mas o irmão dele já é mais calmo, mais retraído, mais tímido até para falar com as pessoas. É diferente.

**DIRETORA:** Tá. Isso é uma situação importante também que é como lidar com a criança que sofreu esse tipo de coisa, que tem sequelas em relação a isso, né?

Durante a reflexão sobre a cena dramatizada:

**DIRETORA:** Então, a situação que você trouxe. Alguém tem alguma coisa a dizer em relação ao que a gente fez aqui? O que vocês assistiram?

(...)

**PARTICIPANTE 2:** Quando eu entrei ali eu achei muito forte. Nossa se fosse comigo... dá vontade de ir na casa ajudar. Eu não saberia como lidar com essa situação, mesmo que nós vimos aqui e tal essa situação. Mas, choca né...

**DIRETORA:** Choca e dá uma sensação de o que fazer, né?

**PARTICIPANTE 2:** É como se a gente tivesse...

**DIRETORA:** Impotente, né? E aqui a gente falou um pouco durante a encenação da nossa ação aqui, a sensação de ficar sozinha, né? É assim com você também?

**PARTICIPANTE 2:** É assim hoje em dia não porque eu sou coordenador e eu fui aprendendo a lidar com a situação, eu estou ali pra ajudar...

**EGO-AUXILIAR 1:** Como você ajudaria?

**PARTICIPANTE 2:** A única coisa que eu não faria é contatar os pais de jeito nenhum.

**DIRETORA:** Não faria contatar os pais?

**PARTICIPANTE 2:** Chamaria o Conselho Tutelar, faria uma denúncia anônima, entendeu? Para não me comprometer e tal.

**PARTICIPANTE 1:** Eu me sinto com medo, muito medo nessa situação. Quando a gente faz uma denúncia anônima, no caso, você tem que assinar realmente, chamar o Conselho Tutelar ainda mais pela família ser de um nível social...

Os participantes também manifestaram medo e ao mesmo tempo a necessidade do exercício da responsabilidade legal do denunciante quanto à denúncia e suas consequências na nossa sociedade que é muito violenta em suas diversas esferas.

**PARTICIPANTE 3:** Tem que pensar que o Conselho vai lá visitar e chega lá e vê outra situação, você sai ainda como mentirosa.

**PARTICIPANTE 2:** A gente estava até lembrando de uma história, você sabe o José, né? Não foi, Participante 3, você lembra? O pai, o avô...

**PARTICIPANTE 3:** Foi!

**PARTICIPANTE 2:** O avô havia abusado da esposa. E aí ele casou com essa mulher, teve uma filha de cinco anos e o avô abusou da neta igualzinho ele abusou da filha dele.

**PARTICIPANTE 3:** A esposa sabia quando abusava da filha e agora queria abusar da neta também.

**PARTICIPANTE 2:** E aí foi o Conselho Tutelar.

**DIRETORA:** Quem denunciou?

**PARTICIPANTE 2:** O pai da criança.

**PARTICIPANTE 3:** Ele foi denunciar o avô, né? O pai da esposa e ninguém fez nada. O Conselho não ajudou, avisou a família e ninguém fez nada.

**DIRETORA:** Infelizmente, as instituições estão para cumprirem determinados papéis e funções, nem sempre elas fazem. Nesses casos, temos que recorrer a outras instituições para que outras instituições investiguem, né? Porque muitas vezes... a sociedade ela é composta de uma rede de apoio. Se uma rede falha, outras têm que ser acionadas, né? Então, observar no caso do João, até quando a medida com relação ao Conselho está surtindo efeito ou não, caso o contrário, vai ter que acionar outras, né?

**PARTICIPANTE 2:** A história lá acabou em tragédia, ele matou. Ele matou o avô.

**DIRETORA:** Fez justiça com as próprias mãos porque realmente... na ausência de instituições que apoiam, que fazem justiça adequada, as pessoas acabam cometendo esse tipo de crime, né? De violência.

É relevante considerar que as diferentes violências nos assusta porque tememos a nossa própria violência (Pedroza, 2012). Ainda assim, os envolvidos no sociodrama

tentam então encontrar uma resolução para a situação, diante da cena descrita e dos apontamentos sobre as violências constituídas.

**EGO-AUXILIAR 1:** Às vezes, por pensar também que não vai seguir adiante, às vezes a pessoa até fala “não adianta nada”.

**PARTICIPANTE 2:** A gente já tem essa sensação de impunidade: “Nossa, ah não!”, porque a gente não confia na nossa polícia, eles são inflexíveis. Então, a gente já tem essa sensação de ter que fazer justiça com as próprias mãos.

**DIRETORA:** Que não é o caso, né? A gente tem que tentar buscar todos os recursos, né...

**PARTICIPANTE 1:** A gente tem que analisar... analisar não, como que é a palavra... tentar guardar o João, não expor tanto...

**DIRETORA:** Exato.

**EGO-AUXILIAR 1:** Proteger.

**DIRETORA:** É, proteger o João. Exatamente.

**PARTICIPANTE 1:** Porque às vezes, no caso, se a gente levasse para o pai em casa podia até ser pior.

**DIRETORA:** Nesse caso, ajudar o João pressupõe uma relação com ele. A sua relação com o João já planta uma semente de que as pessoas o ajudam, de que as pessoas o ouvem, de que ele não está só, que ele é percebido no que ele está sentindo. Então, você está tendo um olhar mais de cuidadora e, a partir daí, fazer coisas além que já é uma intervenção. Buscar apoio da escola, a escola tem que apoiar sua relação com ele e estender a outros agentes. Então, esse recurso que é importante e o ECA tratam muito disso, trata muito dessas questões.

Durante as atividades, o Participante 2 levantou o questionamento quanto às relações constituídas na atualidade com situações desse tipo e apresentou uma situação vivenciada por ele enquanto criança.

**PARTICIPANTE 2:** Vocês acham que nos paradigmas atuais vocês sabem diferenciar...

**DIRETORA:** Como, os pais?

**EGO-AUXILIAR 1:** Os paradigmas.

**PARTICIPANTE 2:** Os paradigmas que a gente tem atualmente, a atitude da professora, o Estado com relação a essa criança que é agredida. Eu falo porque, quando eu tinha 12 anos, eu lembro de uma mãe, o filho dela era custoso demais, ela entrou na sala de aula, pegou uma chinela havaiana, essa chinela eu lembro até a cor, era amarela e tinha arame. Quando foi chamada na coordenação, essa mulher entrou lá e bateu só na cara desse menino com a chinela, só que ela tinha um arame e arranhou, começou a sair sangue do rosto do menino. **Eu nunca esqueci disso na minha vida, gente! Foi tão traumatizante porque, geralmente, os meninos de hoje quando acontece alguma coisa, eles começam a gritar “urrul”, mas nós ficamos tão traumatizados que a gente entrou em choque.** E não aconteceu nada com essa mãe, a direção também não se posicionou, não aconteceu nada! Então, se há atualmente o que vocês chamam de apoio em sala de aula e que você está nos solicitando, se isso atualmente continua a mesma coisa, se a gente tem aí e efetivamente funciona, ou se nós somos só teóricos, né? Que trabalhamos só na teoria e que na prática as coisas são diferenciadas. Porque o Estado está

preocupado em reunir a família, pegar essa família que está separada e unir ela de qualquer forma...

**DIRETORA:** De qualquer forma e a qualquer custo, né?

**PARTICIPANTE 2:** Não quer mandar para nenhum tipo de instituição, volta para a família. Isso é um fato, é até lei. Então eu quero ver isso com você, se realmente há mudanças ou se estamos aqui só teoricamente falando e se na prática isso muda.

(...)

**DIRETORA:** Acho que as especialistas maiores são as duas da área. Eu estou aqui contribuindo para a reflexão.

**EGO-AUXILIAR 1:** Na verdade, assim, eu acho que o Estado está, de fato, cada vez menos tolerante para as formas de violência, como é essa violência que envolve a criança. Tanto é que a questão do abuso ela já vem acontecendo desde que o ser humano existe na face da terra e a gente sabe que tem histórias de abuso, mas a tolerância à história de abuso hoje em dia não se deixa passar, é incentivada a denúncia, porque esse é um dos crimes mais subnotificados que existe. Então, existem campanhas, o próprio MEC tem a campanha do dia de combate ao abuso sexual infantil, então começa a colocar, a veicular como algo que não se deve ter tolerância em relação a isso, né? Do ponto de vista, também, da exploração do trabalho infantil, do ponto de vista da violência contra a criança que tem até uma tentativa de uma lei da palmada de tentar levar adiante com relação a não permitir que nenhum tipo de castigo físico fosse violentado, que seria punido conforme determinadas penas. Enfim, eu acho assim, pensando de um modo teórico, de um modo da evolução, eu acho que a gente evoluiu muito. A gente tende a pensar que não. Tem gente que diz: “nossa, para onde a

gente está indo” mas, se for pensar, você que tem essa experiência que você contou da chinela havaiana, né? Hoje em dia isso daria cadeia!

A formação é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em constante e permanente processo de formação, com influências na preparação para a vida pessoal e profissional (Veiga & Viana, 2012). É assim, parte do desenvolvimento humano que começa mas nunca tem fim e que tem o outro como mediador nessa formação. Mesmo sendo inusitada e não tendo sido programada a participação de professores já em formação continuada e sim, docentes em formação inicial, a atuação do docente fez toda a diferença na vivência deste sociodrama e pôde contribuir para a formação das acadêmicas e para a sua própria formação.

Pontuamos que em um sociodrama os participantes têm a oportunidade de atribuir novos sentidos às experiências vividas nas relações de papel contidas nos átomos sociais (Lipman, 2008) sendo estes, entendidos como o conjunto de pessoas que fazem parte do nosso mundo, da nossa realidade cotidiana. Dessa maneira Nery e Costa (2007) ressaltam que “a ação produzida por estes métodos ocorre por meio de níveis de aquecimentos dos participantes, que viabilizam a transformação dos papéis sociais para os psicodramáticos e imaginários num espaço específico” (Nery & Costa, 2007, p. 129). Nesse espaço, segundo as autoras, o psicodramatista e o grupo tem a oportunidade de revivenciar e vivenciar situações-problemas, na busca de novas respostas para elas, por meio da co-criação. Além disso, por meio do sociodrama podemos entrar em contato com diferentes contextos, concretizados como se eles estivessem ocorrendo no *aqui e agora*. Por isso, a diretora do sociodrama propõe que a cena apresentada pelo docente seja dramatizada:

**DIRETORA:** Aliás, vamos fazer essa cena?

**PARTICIPANTE 2:** Vamos! Posso fazer a mulher? Ela era extremamente gorda, eu lembro até da roupa que ela estava, era a roupa de um candidato com o número 1, 5, alguma coisa...

(...)

**DIRETORA:** Então, vamos lá. Quem estava na cena? Na escola? O garoto...

**PARTICIPANTE 2:** A turma inteira sentada, ele sentava na segunda cadeira...

**DIRETORA:** Vamos fazer de conta que essas cadeiras são a turma inteira.

**PARTICIPANTE 2:** Ele sentava na segunda cadeira e se chamava Carlos Eduardo.

**DIRETORA:** Ali é a galera, toda está? Aquelas cadeiras é a turma toda. E aqui, ele sentava aqui, Carlos Eduardo. Você sentava onde?

**PARTICIPANTE 2:** Eu era um *nerd*, então sentava na segunda cadeira...

**DIRETORA:** Nerdzinho (risos)

**PARTICIPANTE 2:** Aqui ó...

**DIRETORA:** Você sentava mais afastado ali, está?!

**PARTICIPANTE 2:** Eu usei como referência a porta né, então eu sentava aqui, a cadeira dele era ali...

**DIRETORA:** Quem mais estava na cena?

**PARTICIPANTE 2:** A turma inteira, a professora na cadeira, na mesinha dela aqui sentada, em estado de choque...

**DIRETORA:** Tá, tem uma mesa ali e a professora ali, tá? Quem mais?

**PARTICIPANTE 2:** Só

**DIRETORA:** E a mãe?

**PARTICIPANTE 2:** Então, a mãe entrou igual a um furacão, pegou a chinela... e fez o ato.

**DIRETORA:** Tá, Ego-Auxiliar 1? Você vai ser a mãe. Você pode nos ajudar? Você vai ser o garoto porque aqui mulher pode ser homem e homem pode ser mulher... você vai ser o garoto... você pode ser a professora para gente?

**PARTICIPANTE 3:** Posso.

**PARTICIPANTE 2:** A professora está ali, está sentada.

**DIRETORA:** E você é você na cena.

**PARTICIPANTE 2:** Tá. Vou fazer minha cara de choque aqui!

**DIRETORA:** E o que vocês estavam conversando, o que vocês estavam falando?

**PARTICIPANTE 2:** A gente estava conversando e corrigindo alguma coisa, não sei se era prova, se era tarefa...

**DIRETORA:** E a mãe chegou na cena assim?

**PARTICIPANTE 2:** Chegou. Ela foi chamada na coordenação por ele ter feito alguma coisa e eu não lembro mais o que era, se ele tinha brigado...

**DIRETORA:** Ele brigou e aí a mãe foi chamada na coordenação e provavelmente a coordenadora comentou alguma coisa e a mãe chegou aqui então brava. E qual foi a atitude, o script que a gente chama né, a atitude da professora na cena?

**PARTICIPANTE 2:** Omissão total, só olhando a mãe. Ela ficou parada, chocada.

**DIRETORA:** Ficou olhando a mãe, chocada, parada. E você, o que você fez na cena?

**PARTICIPANTE 2:** Eu fiquei olhando (risos).

**DIRETORA:** Olhando... e os alunos todos?



*Figura 16*

Participante 2 explicando a cena para Diretora e Ego-Auxiliar 1

**PARTICIPANTE 2:** Também olhando. Foi um silêncio tão grande... como eu te falei que tem uma diferença com essa geração de agora. Ninguém falou nada, a gente ficou olhando, quieto e com medo. Era medo, eu senti medo!

**DIRETORA:** Você sentiu medo. Seu sentimento na cena foi de medo. Você consegue imprimir o sentimento da professora nessa cena?

**PARTICIPANTE 3:** Chocada, paralisada, assustada mesmo?

**PARTICIPANTE 2:** Eu lembro das terminologias dela “moleque, vagabundo, você vai morar com o seu pai”...

**DIRETORA:** Moleque, vagabundo...

**PARTICIPANTE 2:** “Você vai morar com o seu pai, você tem que apanhar na cara” e outras coisaradas, palavrões.

**DIRETORA:** Palavrões... vamos tentar criar em cima disso.

**PARTICIPANTE 2:** "Moleque, vagabundo, vai morar com seu pai". Porque ele morava só com ela. **Ele era meu amigo.** "Moleque, vagabundo, vai morar com seu pai, você tem que apanhar na cara". Era isso!

Moreno estudou o ser humano a partir de uma perspectiva relacional (Puttini, 1997). Por esse motivo, na tentativa de colocar o docente no lugar do amigo, a diretora pergunta o que o docente intuiu que o amigo sentiu nessa situação, considerando-o um sujeito em relação e em situação e reforçando a possibilidade da realização de uma pesquisa interventiva, clínica não só analítica, mas também sintética (Nery & Costa, 2007). O docente respondeu:

**PARTICIPANTE 2:** Nossa, ele ficou com tanta vergonha que quando ela saiu, ela levou ele junto e ele saiu da escola.

**DIRETORA:** Ele saiu da escola?

**PARTICIPANTE 2:** Ele saiu. Ele não quis mais ir na escola, a gente não foi na casa dele, a gente perdeu o contato.

É relevante considerar como a violência intrafamiliar contra crianças promove violações de direitos diversos em diferentes esferas e de maneira encadeada. Neste caso, além da violência física e psicológica, o aluno é retirado da instituição educativa. Na tentativa de produzir novos sentidos, a diretora então propõe que a cena seja reproduzida:

**DIRETORA:** Ok. Então nós vamos reproduzir essa cena como se fosse um sonho. Tornando ela como foi, mais ou menos, mas também recriando um pouco, ela vai ter outros ingredientes. Porque não tem como voltar atrás. Se tivesse... a gente faria muita coisa. Mas vamos lá! Vocês estão aí tendo aula, vocês estão corrigindo, tranquilos...

**PARTICIPANTE 2:** Estava conversando, eu conversava demais (risos)

**DIRETORA:** Você conversava demais (risos)

**PARTICIPANTE 2:** Agora tem um detalhe, a chinela com arame tem que estar presente porque o rosto dele ficou todo arranhado. Sabe quando você passa o arame? Ficou terrível!

Começa a cena com os papéis demarcados. Ego-Auxiliar 1 entra e bate na criança:

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel da mãe) Seu moleque sem vergonha, seu safado, tem que tomar na cara. Você agora vai morar com seu pai, tá sabendo? Cretino! Você não presta! Venha cá, venha cá que agora você vai ver, vai apanhar muito na cara. E não vem com essa história de... vou te dar é muito! Vai para fora, seu nojento!

**DIRETORA:** Ok, volta aqui Participante 2. Nós vamos fazer o seguinte (dirigindo-se para o participante 2), o que você quiser fazer nessa cena, você vai fazer agora. O que você quiser. Eu te dou total permissão.

**PARTICIPANTE 2:** Eu, com essa maturidade?

**DIRETORA:** Com essa maturidade. Vamos lá!

**PARTICIPANTE 2:** Eu queria...

**DIRETORA:** Faça o que você quiser, volta de novo à cena. Reprise, reprise.



*Figura 17*

Ego-Auxiliar 1 no papel de mãe, batendo no filho (Participante 1)

A cena então é realizada novamente com a permissão de se fazer "o que quiser", o que fosse necessário nesse processo de reparação, no "Como se".

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Seu vagabundo...

**PARTICIPANTE 2:** Ou, ou, para de bater nele aí! Não vai bater nele não!

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Você não se mete não porque ele é meu filho!

**PARTICIPANTE 2:** Não, não vai bater não.

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Tu também quer apanhar? Tu também quer apanhar?

**PARTICIPANTE 2:** Professora, você não vai fazer nada não? Essa louca aí falando, não faz alguma coisa professora! Ela vai bater na gente... olha só, chama a polícia para essa louca aí.

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) A coordenadora me contou o que ele fez. Isso não vai ficar assim não, tu vai apanhar é muito na sua cara!

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Mesmo assim, não adianta, a senhora não vai encostar nele! A senhora não vai fazer isso. A senhora, retire-se da sala, por favor! A senhora não vai ficar na sala.

**PARTICIPANTE 2:** Diretora, diretora!

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Eu vou chamar a polícia para senhora. Pode se retirar da sala!

**DIRETORA:** A diretora vem...

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Eu sou a mãe dele, tenho que educar ele...

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Aqui na minha sala a senhora não encosta nos alunos, pode se retirar da sala.

**PARTICIPANTE 2:** Ô galera vamos acalmando! Vamos!

**EGO-AUXILIAR 2:** (no papel de diretora) O que está acontecendo aqui?

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) A mãe está agredindo, a senhora não pode bater nele!

**DIRETORA:** (no papel de professora) Olha, o rosto dele está sangrando. Olha só!

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Olha o rosto desse menino!

**EGO-AUXILIAR 2:** (no papel de diretora) Porque você fez isso?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) A senhora não me falou tudo que ele estava fazendo, eu não posso deixar isso não. Eu tenho que dar um corretivo nele. É só eu para cuidar dele.

**EGO-AUXILIAR 2:** (no papel de diretora) Mas eu não te falei para você chegar e fazer isso!

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Mas você me falou que ele... você me disse, eu não podia deixar assim, você queria que eu fizesse o quê?

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Mãe, o que a senhora está fazendo, mãe?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) A senhora disse que ele estava se comportando mal, que ele estava andando com má companhia, que estava falando besteira na escola, que não estava permitindo...

**PARTICIPANTE 2:** Vai ter que bater na gente também!

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Não, a senhora não pode fazer isso. Eu orientei a senhora para conversar com ele quando chegar em casa.

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Conversa, eu não tenho conversa não! Aqui é peia mesmo

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Não, tem que ter conversa com o filho da senhora! Não pode!

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Você acha que ele me ouve? Ele só ouve quando eu dou na cara!

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de aluno agredido) Não é nada mãe, não é nada mãe!

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Eu não aceito que a senhora faça isso com ele aqui na escola!

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Eu não sei fazer diferente não, uai.

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Pois nós vamos conversar e a senhora vai aprender a fazer diferente!

**DIRETORA:** (no papel de mãe) A partir de agora, ele não vai voltar para essa escola e ele vai ficar com o pai dele!

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de aluno agredido) Não, mãe! Não!

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Nós vamos tomar decisões, então, se for preciso. Vamos chamar a polícia e o Conselho Tutelar. Mas a senhora não faz mais isso com ele! Isso é agressão, isso não é educar.

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Foi assim que eu aprendi com a minha mãe...

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Pois a senhora vai aprender um novo método, nós vamos ensinar a senhora. Mas aqui não vai acontecer mais isso!

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Eu não sou aluna dessa escola não, eu já aprendi, aprendi com a vida!

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Seu filho é.....

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Aprendi com a vida e hoje eu sou uma pessoa que dou conta de criar ele. Você acha o quê?

**PARTICIPANTE 3:** (no papel de professora) Não é desse jeito, nós vamos conversar, a senhora vai mudar de opinião e...



*Figura 18*

Ego-Auxiliar 1 no papel de mãe, tentando bater no filho (Participante 1) e Participante 2 tentando proteger o amigo e buscando auxílio da professora

Na busca pela ampliação do olhar sobre o fenômeno, a diretora então pede que o Participante 2 assuma, como adulto, o papel de diretor da escola. Mas, o Participante 2 manifesta a necessidade de ainda estar no seu papel quando criança:

**DIRETORA:** Agora, como adulto, você vai fazer o papel de diretor.

**PARTICIPANTE 2:** Posso falar pra ela que ela tirou nosso colega de sala, que a gente não queria e tal, isso era como criança. Como vai ser agora adulto? Não queria a mãe, preferia ser a criança que eu ia falar para ela tudo...

**DIRETORA:** Então volta, então fala!

**PARTICIPANTE 2:** Olha, por sua culpa que você bateu nele aquele dia, está batendo nele aqui com a gente, ele saiu da escola, a gente era um grupo, a gente era amigo! Você é um monstro, não é assim que se trata gente, não é assim que se trata ser humano não! Você devia estar era presa, enjaulada na cadeia!

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Você devia ter apanhado mais do seu pai!

**PARTICIPANTE 2:** Você que devia ter apanhado, seu monstro!

**EGO-AUXILIAR 1:** Seus pais não lhe deram educação não, para ficar me desrespeitando agora?

**PARTICIPANTE 2:** Deram sim, você não respeita nem o seu filho, você vai respeitar a gente?

**EGO-AUXILIAR 1:** Eu estou dando é corretivo nesse menino. Você vai apanhar para ser homem, viu?

**DIRETORA:** (no papel de amigo) Isso é corretivo? Olha como ele está sangrando! Meu melhor amigo!

**EGO-AUXILIAR 1:** Tem que tomar na cara mesmo!

**DIRETORA:** (no papel de amigo) O meu amigo! Como é que você faz uma coisa dessa com o meu amigo?

**PARTICIPANTE 2:** Os nossos amigos aqui está tudo com medo de você

**EGO-AUXILIAR 1:** Um dia ele vai ter orgulho de crescer e dizer “minha mãe me educou!” Eu também tenho marca aqui, ó, meu pai me deixava amarrada!

**DIRETORA:** (no papel de amigo) E você tem orgulho disso? Tem orgulho disso? Acorda mulher, como que você tem orgulho de ter marca no corpo, de ser batida, de ter apanhado. Como você tem orgulho disso?

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Foi como eu aprendi, ué.

**DIRETORA:** (no papel de amigo) Mas existem outras formas, existem outras formas de corrigir uma pessoa.

**EGO-AUXILIAR 1:** Eu faço de tudo para conversar com esse menino, olha só o que ele me faz. Me chamam na escola. Que vergonha!

**PARTICIPANTE 2:** Vergonha é o que você passou no menino em frente de todos nós aqui, todos nós.

**DIRETORA:** (no papel de amigo) Isso tudo é mais vergonhoso!

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel de mãe) Eu tive que sair do emprego para vim aqui na escola conversar, para falar do menino.

**DIRETORA:** (no papel de amigo) Pois hoje eu quero dizer para senhora que eu não admito fazer isso com o meu amigo. Você deixou a gente...

**EGO-AUXILIAR 1:** Você vai fazer o quê?

**PARTICIPANTE 2:** Leva ele para casa e conversa lá com ele, mas aqui dentro não. Aqui você ta humilhando ele na frente de todo mundo, até a menina ali que é namoradinha dele, olha a cara dela ali ó, olha lá a cara dela lá. Você acabou com ele aqui na nossa frente. Você devia dar o fora daqui, vai embora!

**DIRETORA:** (no papel de amigo) Você não é o tipo de pessoa que educa, isso não é educar nunca. Isso é uma monstruosidade! Hoje eu quero sabe fazer o quê com a senhora? Nós vamos fazer o quê?

**PARTICIPANTE 2:** Agredir eu não posso, eu sou contra agressão. Mas eu queria que você fosse embora daqui e não voltasse mais.

**DIRETORA:** (no papel de amigo) E não volte mais! Vai embora, agora!

Ego-Auxilliar 1 vai em direção ao filho para levá-lo.

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de aluno agredido) Não, mãe!

**DIRETORA:** Não vai levar seu filho, não vai levar seu filho porque ele é nosso, da escola agora. Nesse momento ele é nosso!

Em um momento de muita emoção, a diretora sugere que o Participante 2 fale para o amigo o que ele não pode dizer no dia da agressão e assim, agir de maneira

espontânea, respondendo de forma adequada e original (Puttini, 1997) à situação em questão.

**DIRETORA:** Diga para ele o que você gostaria de dizer naquele dia, pode dizer para ele aqui, agora...

**PARTICIPANTE 2:** Cara, eu sei que você passou a maior vergonha da sua vida, porque você era um menino na nossa escola. Foi pior do que você ter ido embora. Você tinha que ter ficado, enfrentado seu problema e a gente ia ficar junto, toda a galera. Força! (Abraça a Participante 1 e se emociona)

**DIRETORA:** (no papel de aluno agredido) É muito importante ouvir isso de você, porque eu me senti só, eu me senti muito envergonhado, eu pensei que ninguém estava do meu lado, eu pensei que todo mundo me abandonou. Vocês não tinham me abandonado?

**PARTICIPANTE 2:** A gente estava esperando você voltar no outro dia (abrindo os braços) e você não veio mais.

**DIRETORA:** (no papel de aluno agredido) Eu não consegui voltar, não dava para estudar. E é muito bom ouvir isso agora, você ta sendo um parceiro, você se preocupou comigo, você quis me proteger. Isso para mim hoje, ouvindo isso de você, é maravilhoso!

**PARTICIPANTE 1:** (no papel de aluno agredido) Obrigada pela força, cara! A minha mãe, eu não sei o que aconteceu! Minha mãe acho que queria me mandar morar com o meu pai e fez aquilo, você sabe que eu não fiz. Eu briguei com aqueles caras não foi por mal não, você sabe.

**PARTICIPANTE 2:** Você podia ter nos chamado para gente te ajudar.

**PARTICIPANTE 1:** Eu achei que estava sozinho, eu estava muito triste por essa situação, estava com vergonha. Mas porque você me ajudou eu quero voltar para escola!

**PARTICIPANTE 2:** Nós somos parceiro, nós somos parceiro! (Batem as mãos)

**PARTICIPANTE 1:** Eu quero continuar e eu quero melhorar de vida. Não quero ser aquele cara que eu era não... que a minha mãe me bateu lá na minha escola. Eu quero ser diferente!

**DIRETORA:** (no papel de amigo) Que bom que tenho essa oportunidade de falar tudo isso para você agora, mesmo que seja em um sonho eu posso falar agora. Isso estava engasgado, sabe?

**PARTICIPANTE 2:** Eu não entendi porque você sumiu (abrindo os braços). A gente nem teve tempo de trocar uma ideia. Então, em tudo que você faça nós vamos ser parceiros, a galera toda ali, o Reinaldo, o Ricardo, nós estamos juntos aí te apoiando!

**PARTICIPANTE 1:** Obrigado.

**PARTICIPANTE 2:** Mas assim, passou por isso, teve que acontecer, aconteceu né? Mas não abaixa a cabeça não! Tá bom? Quem sabe mais na frente a gente se cruza. Beleza? (Batem as mãos)

**PARTICIPANTE 1:** Beleza. Obrigada pela força que hoje eu sei que eu não estou só, muito obrigado mesmo! Aqueles dias foram dias muito difíceis para mim, doeu muito, muito. Mesmo eu sendo criança, doeu!

**PARTICIPANTE 2:** A sua mãe ainda te bateu depois daquele dia ou ela acalmou mais?

**PARTICIPANTE 3:** Não, agora eu moro com meu pai, não moro com a minha mãe mais não

**PARTICIPANTE 2:** Como você ficou depois daquele dia?

**PARTICIPANTE 1:** Eu tive muito medo depois, aí eu fui lá para o meu pai, foram dias difíceis, mas passou.

**EGO-AUXILIAR 1:** (no papel do amigo). Sabe de uma coisa? Eu fiquei paralisada naquela época e tocou tão forte em mim que hoje eu sou educador e eu não permito que aconteça uma situação de violência contra ninguém. Porque aquilo me marcou tanto que eu prometi para mim mesmo que eu não ia deixar acontecer nas minhas vistas uma coisa como essa que aconteceu com você. Obrigado, tá?

**PARTICIPANTE 1:** Obrigado, eu que agradeço.

**PARTICIPANTE 2:** Hoje eu posso falar uma coisa para vocês, eu não sou mais tolerante a certas coisas. Isso aí eu jamais iria tolerar em uma sala de aula, essa foi uma cena muito forte que traumatiza muito... mas os alunos, as crianças que estão estudando.

**PARTICIPANTE 1:** Eu fico pensando como a professora daquela época poderia ter deixado (risos)

**PARTICIPANTE 2:** (risos) Eu lembro dela! Ela ainda está dando aula...

**PARTICIPANTE 1:** Ela não fez nada para me ajudar, cara. Maior lesada! (risos)

**PARTICIPANTE 2:** Acho que ela vai aposentar agora, ano que vem ela aposenta. (risos)

O processo de dramatização não é uma simples representação de um texto pré-estabelecido e sim, “uma recriação da experiência no espaço cênico” (Puttini, 1997, p. 20). Recriação que acontece em um espaço de expressão do sofrimento docente, que expressa uma demanda por intervenção a partir de uma abordagem clínica,

considerando os sentidos e componentes subjetivos envolvidos. A intervenção de viés clínico responde a uma demanda e um sofrimento (Araújo & Carreteiro, 2001) que pode ser reelaborado por meio das cenas reparatórias como foco do processo cocriativo onde o protagonista e o grupo, com a continência do diretor, buscam, naquele momento e conforme a sociodinâmica, alguma resolução conjunta em relação ao conflito (Nery, 2012). Segundo Nery (2012), o fechamento da dramatização ocorre quando todos os participantes conseguiram produzir uma saída, na medida do possível, para aquele conflito ou uma compreensão ampliada da situação-problema como é expresso no trecho apresentado acima.

Em seguida, na tentativa de promover a apropriação da experiência na atuação como docente, e injetar o desejo de mudança, reconhecendo que de uma realidade permeada tanto por medo, como por esperança, a Diretora propõe ao Participante 2 que ele, em seu papel profissional, exerça os cuidados e a proteção necessários em um caso de suspeita de violência intrafamiliar.

**PARTICIPANTE 2:** O que foi com você, cara? Você mudou seu comportamento aqui, do jeito que você estava antes estava bacana, estava legal com a gente. Só que você mudou, está agressivo. É uma coisa que eu estava observando em você, além de você não estar fazendo mais as minhas atividades...

**PARTICIPANTE 1:** Eu?

**PARTICIPANTE 2:** É sim, cara, pega seu caderno para você ver. Não tem nada!

**DIRETORA:** Tempo! Aqui a gente pode acertar, a gente pode corrigir. Vamos tentar fazer um diálogo com mais empatia?

(Risos)

**DIRETORA:** O que está acontecendo com você? Mais empatia porque ele está muito sofrido, ele está muito sofrido... Ele está em um momento de vida muito delicado. Agora é hora de sensibilidade, experimenta isso. Mostra essa empatia para ele. É sensibilidade, é isso!

**PARTICIPANTE 2:** O que foi com você, cara? Está triste, cabisbaixo. Você não é assim, você é a alegria daqui, fica fazendo brincadeira o tempo todo. E tem um negócio aqui ó... o que que é esse roxão aí, cara?

**PARTICIPANTE 1:** Caí de bicicleta.

**PARTICIPANTE 2:** Caiu de bicicleta? Você apanhou em casa, rapaz.

**PARTICIPANTE 1:** Não, eu caí de bicicleta, estava andando e eu caí, moço.

**PARTICIPANTE 2:** Você sabe que você é meu parceiro, meu amigão, a gente é amigo. Você sabe que pode confiar e pedir para mim, dizer: “ó professor”, nós estamos juntos! Você tem que ser franco comigo, muito franco, falar a verdade. Já tem muito tempo que eu estou te observando e você está diferente! O que está acontecendo? Fala comigo... pode falar, eu não vou comentar isso aqui com ninguém. Eu estou com você.

**DIRETORA:** Vou te corrigir, vou te corrigir! Você vai contar para alguém! Então você não pode mentir para ele, tá?

**PARTICIPANTE 2:** (risos) É verdade.

**DIRETORA:** Então você vai dizer para ele, olha eu estou aqui para te ajudar. O que for preciso fazer, eu vou fazer para te ajudar. Mas prometer para ele que não vai contar para ninguém, isso aí é uma criança com o agressor, e evita que você proteja ele.

(...)

**PARTICIPANTE 2:** Igual eu te falei, eu tô aqui para te ajudar. Pode confiar em mim, eu vou te ajudar, eu te prometo que eu vou te ajudar. Você não vai ficar sozinho. Fala pra mim o que está acontecendo.

**PARTICIPANTE 1:** Não aconteceu nada

**PARTICIPANTE 2:** Não aconteceu? Está acontecendo alguma coisa... você está machucado aqui ó

**DIRETORA:** (no papel do professor) Eu sei que isso aí te deixa com medo, eu sei que isso te deixa envergonhado. Mas eu não quero que você fique só, ainda mais com tudo isso que você tá sentindo. Qual é o motivo?

**PARTICIPANTE 2:** Eu estou aqui para te ajudar com o que for que esteja acontecendo com você. Pode confiar em mim, pode falar para mim. Eu sempre fui seu amigo, além de seu professor eu sou seu amigo, você sabe disso. Então assim, me conta o que tá acontecendo, eu vou te ajudar. Eu estou aqui para te ajudar a resolver, fala comigo.

Como discute Barbier (2007), a escuta sensível, corresponde a escutar/ver/agir e se apoia na empatia. Nessa perspectiva, o professor quando efetivamente observa, ele está presente consistentemente. O exercício da prática da escuta das crianças é fundamental para a prática docente. Nesse sentido, "as crianças são pessoas a serem escutadas em seu próprio direito, negando a visão de que elas são depósitos dos ensinamentos dos adultos" (Müller, 2006, p. 557).

É preciso que o docente se questione sobre o exercício da verdadeira escuta das crianças e não somente a partir do olhar para as metas, para os objetivos pré-estabelecidos. Estes de maneira extrema, tornam a criança objeto, no lugar de possibilitar ao docente o exercício do seu papel no processo de humanizador. Na situação apresentada, faz-se necessário ensinar a respeito dessa escuta no sentido de

aprimorar o tratamento, a possibilidade do diálogo e a aceitação e aprovação do outro. Para assim, considerar o espaço de ação a partir de uma relação de implicação e de distanciamento para melhor avaliar a situação, sem perder as suas especificidades e competências (Martins, 2003). A diretora do sociodrama então ressalta:

**DIRETORA:** Corta. Está ótimo! (Palmas) Parabéns! Você conseguiu chegar mais perto dele com essas palavras. Chegar mais perto para falar (A Diretora do Sociodrama o saúda com um aperto de mão)

**PARTICIPANTE 2:** Só que eu cobro primeiro, depois eu sou amigo.

**DIRETORA:** Isso, sei (risos). Você cativou o João em poucos minutos, dá para perceber que com mais minutos você vai cativar muito mais. Entendeu? Você vai estar junto dele com o seu lado terapêutico, todo mundo tem um lado terapêutico... resgatando um pouco daquele menino que você foi, que quis ajudar o Carlos Eduardo, que não conseguiu, mas agora consegue. Isso ficou claro! Os outros passos, infelizmente, nosso tempo está esgotando. Mas quais seriam os outros passos? Você ficou sabendo. Ele criou uma relação, ele contou, você está sabendo, e agora? O que a gente pode fazer com isso? Quais seriam os outros personagens, né?

**PARTICIPANTE 2:** Eu levaria para escola, falaria com a coordenação...

**DIRETORA:** Levaria para coordenação, né? A coordenação ficou sabendo e dessa vez, vamos ajudar a cena um pouquinho... (risos). A coordenação

**PARTICIPANTE 2:** Parece que nada é fácil na escola, né? (risos) Não ajuda!

**DIRETORA:** A coordenação ouviu, se sensibilizou com o problema e quer tomar uma atitude. Qual atitude que a coordenação, professor e diretoria, que agora estão do mesmo lado, vai tomar? Quais são?

**PARTICIPANTE 3:** Chamar os pais. Eu fico com medo de chamar os pais agora. Acho que tem que chamar o Conselho, se for preciso, chamar os outros membros da escola para ver se alguém tem alguma ideia do que fazer da melhor forma possível para ajudar a criança.

**DIRETORA:** Tá. Esses caminhos nós já sabemos, né...

(...)

**EGO-AUXILIAR 1:** Se tem uma situação de violência, você tem que tomar alguma providência com relação a isso. Seja violência física, não necessariamente, você tem que passar pelo Conselho Tutelar. Se for abuso, se for uma violência tem que passar pelo Conselho Tutelar. Se for violência física eu acho que você pode ou ter uma conversa, chamar a família se não tiver habilidades para lidar com isso, ela pode ser orientada pela coordenadora, enfim, se você tem habilidade de lidar com isso...

A diretora do sociodrama, então, sugere que se dramatize uma cena com a família para aqueles casos em que há a possibilidade de uma intervenção nesse sentido, e assim, a divisão das responsabilidades quanto a proteção das crianças. O professor então solicita estar no papel de pai a fim de experimentar o outro lado já que atua como docente e coordenador e, com frequência, faz esse atendimento à família.



*Figura 19*

Cena com pai, mãe, professora e coordenadora

**EGO-AUXILIAR 1:** Vocês chamaram a gente aqui porque ele é custoso né? Vocês tão vendo como ele é custoso. Eu sei, você não quis me dizer o que está acontecendo aqui, mas eu sei que quando chama assim é problema.

**PARTICIPANTE 3:** O problema é a questão física, né?

**DIRETORA:** Já detectada, já percebida. E ele falou.

**PARTICIPANTE 2:** Não sei porque que vocês me chamaram? Porque toda vez vocês ficam me chamando, toda vez é um problema, toda vez o João apronta, o João apronta... não sei o que o pai tem que fazer. O que a escola faz para ele? Nada.

**PARTICIPANTE 3:** Pai, a questão é a seguinte, nós chamamos vocês aqui, não é a primeira vez que a gente está conversando com vocês. Só que assim a gente está percebendo que ele está voltando mais arredo, está mais agressivo, estão acontecendo algumas coisas e a gente quer conversar.

A relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização (Oliveria & Marinho, 2010). É necessária a construção de ideias vinculadas à

responsabilização compartilhada e acreditar que a escola pode ser menos agressiva e mais orientadora (Teixeira, 2002). Isso porque, como afirma a autora, escola e família são instituições que possuem em comum o objetivo de preparar as crianças, adolescentes e jovens para a inserção social e desempenho de funções que viabilizem a continuidade da vida em sociedade. Como atuante a partir de uma perspectiva clínica, a diretora do sociodrama assume uma posição em confrontação com a realidade constituída. A atitude crítica é expressa na ação diante da cena. E na tentativa de ampliação da visão sobre a situação, a diretora intui os sentimentos dos pais:

**DIRETORA:** Tempo! Eu vou dizer para vocês o que eu intuo que esses pais sentem. “Que droga, lá vem eles/elas me cobrar! Eu já faço minha função, já faço tudo o que eu tenho que fazer e ainda vem você me cobrar?” (o aluno no papel de pai bate palmas). Se é essa a sensação, nós temos que fazer outra abordagem. “Pais, eu sei que é difícil vir aqui...” vamos tentar a empatia? Mesmo que eles sejam as piores pessoas do mundo? Vamos tentar? “Eu sei que é difícil vir aqui... eu sei que vocês também estão sofrendo, mas nós da escola também estamos sofrendo com o João e o João principalmente está sofrendo. Vamos juntos tentar fazer alguma coisa?” Que tal? Vamos experimentar isso? A ideia é essa. Vamos começar a cena.

**PARTICIPANTE 3:** É, muito difícil (risos).

**DIRETORA:** Eu sei que esse caminho é o mais difícil! (risos)

**PARTICIPANTE 3:** Ai meu Deus do céu, é muito difícil estar nesse lugar.

**PARTICIPANTE 2:** (risos) Pra você ver o que o seu marido passa!

(...)

**DIRETORA:** É verdade, todos os pais têm... mas pai não, ôôô! (risos). É esse o nosso treino. O treino é exatamente esse, não é rejeitar o que ele tá falando, não é cobrar o que ele tá falando, não é ensinar para ele coisas, mas é dizer “Pai, eu percebo que o senhor tem a melhor vontade com relação ao seu filho, eu percebo que o senhor ama muito os seus filhos, estou percebendo isso... tá percebendo que o senhor ama o seu filho né senhor tenta fazer o melhor por ele. O senhor tenta instruí-lo, ajudá-lo né...”. Vamos lá!

Inexiste uma linha divisória entre família e escola, por isso a integração desses dois espaços fundamentais para o desenvolvimento infantil a partir da ideia de complementaridade desses dois contextos é fundamental (Teixeira, 2002). A escola pode trabalhar no sentido de "resgatar o potencial educativo da família" (Teixeira, 2002, p. 16). A partir da busca pelo ensino quanto à necessidade do acolhimento à família da criança, a diretora entra no papel de coordenação:

**DIRETORA:** O senhor é educador, pai é o que eu estou vendo, o senhor é um grande educador. Venceu na vida, tá aí trabalhando, educando o seu filho. Porque hoje em dia, todas as crianças precisam ser educadas, isso é lei, né?

**PARTICIPANTE 2:** Põe ele na escola, ele chega mais mal-educado...

**DIRETORA:** Então pai, é exatamente isso que a gente quer construir com o senhor essa aliança para ajudar o seu filho a respeitar mais o senhor, a respeitar mais a nós e a respeitar a ele mesmo, inclusive. Nós vamos tentar fazer diferente, pai. Essa é a proposta.

**PARTICIPANTE 2:** Toda vez a mesma coisa. Isso aí é coisa do Estado, o Estado que tem que fazer isso daí, é o governo...

**EGO-AUXILIAR 1:** Estão querendo que a gente faça. Eles não fazem a parte dele, a gente vai ter que fazer?

**DIRETORA:** Tempo! Realmente... que pai! Esse papel você soube fazer.

**PARTICIPANTE 2:** É difícil, tem que ter paciência com esse pai.

**DIRETORA:** Tem que ter muita paciência, com certeza. Muita paciência com esses pais sabe por quê? Porque as pessoas não têm paciência com eles e os filhos aprenderam a não ter paciência com eles. Então quem vai ter que ter paciência com eles?

**PARTICIPANTE 2:** Somos nós educadores

**DIRETORA:** Quem vai ter paciência? Quem está aqui agora recebendo, tem que ter muita paciência com eles.

(...)

**DIRETORA:** Estou te dando uma dica. (Fazendo o duplo do pai): “Quem é importante aqui sou eu, não é o João. Eu quero que você dê atenção para mim, porque ninguém me dá atenção.”

**PARTICIPANTE 2:** O importante para nós é o João.

**DIRETORA:** Tá, é o João. (Fazendo o duplo do pai): Mas agora, eu quero que você me ouça e me entenda. Eu sou uma pessoa sofrida, eu acabei na minha vida...

**PARTICIPANTE 2:** Todo mundo tem uma história de vida, todo mundo. Você não é diferente. Mas assim, se você quiser abrir comigo agora pode falar sua vida, falar o que acontece com você...

**DIRETORA:** (Fazendo o duplo do pai): Eu quero ah eu quero! Eu quero contar toda a minha vida para você.

**PARTICIPANTE 2:** Pode falar.

**DIRETORA:** (Fazendo o duplo do pai): Sabe o que aconteceu comigo, na minha infância uma vez? Eu vou falar mesmo...

**PARTICIPANTE 2:** Pode falar, não tenha medo não. Pode se abrir para mim. Eu já trabalho há muito tempo, nada mais me choca. Pode falar, o que aconteceu com você?

**DIRETORA:** (no papel do pai): Isso é muito bom saber que você vai me ouvir. Porque quando você começa a me ouvir, eu começo a te ouvir. Quando você fala, eu começo a compreender meu filho. **Enquanto não me ouvem, eu não vou estar preparada para ouvir nem meu filho, nem você.**

**PARTICIPANTE 2:** Isso.

**DIRETORA:** É uma dica!

Como discute Gaulejac (2001, p. 38), “A possibilidade de dizer depende da capacidade de ouvir”, entendendo o "dizer" como ato de comprometimento com a situação e a busca da solução da mesma, sem a rejeição da relação (Gaulejac, 2001) e sim, o esforço da aproximação. No entanto, a família da criança pobre não pode mais ser vista pelos docentes como desiguais, como indignas de respeito e de escuta, por isso dificulta a constituição de uma relação de aproximação e ajuda mútua buscando beneficiar o aluno. No momento de compartilhar o vivenciado, a diretora do sociodrama sugere a saída da cena.

**PARTICIPANTE 2:** Mas para ficar estressado, não demora muito não, vamos ser realistas.

**DIRETORA:** A gente precisa comentar o que a gente fez aqui. Vamos sair dos personagens?

**PARTICIPANTE 2:** Não tem nenhum personagem aqui não, professora. É o normal!

**DIRETORA:** Eu sei. Mas aqui agora estávamos em cena... Bom, muita coisa, né? Acho que as situações foram bem complexas, não são fáceis. O que vocês têm para falar?

**PARTICIPANTE 3:** Nossa, se eu tivesse ali, se eu fosse essa diretora ou essa coordenadora eu saia correndo, porque o que é isso?

**PARTICIPANTE 2:** Muita pressão né?

**PARTICIPANTE 3:** Peraí, eu vou ali e já volto (risos). Meu Deus, eu nunca estive nesse papel não, mas achei...

**DIRETORA:** Difícil, né?

**PARTICIPANTE 3:** Difícil.

**EGO-AUXILIAR 1:** Seu marido sabe que é difícil (risos)

**PARTICIPANTE 2:** Tem dia que eu chego lá em casa assim: “tudo bem, estou tão cansado”....

**PARTICIPANTE 3:** São várias situações. Em uma, você chama os pais para conversar sobre aquele assunto, sobre o filho dele, e acaba descobrindo que você tem que ouvir a história do pai, né? Gente, às vezes o aluno está lá dentro da sala de aula e você já está super-estressada e ainda tem que ouvir a história do pai. Chega, dá um jeito nesse menino que não é fácil! Nossa, é muito difícil, é cansativo.

**DIRETORA:** E não deixa de ser, pelo menos para mim, me mostra a situação que todo mundo está querendo resolver mas da maneira mais rápida e atropelando tudo. **Sendo que, às vezes, é preciso ter paciência. Tem que ter paciência na relação com os pais para os pais começarem a entender o que realmente vocês querem dizer.** Fica tão fora da realidade, eles não estão acompanhando realmente o que vocês querem dizer.

**EGO-AUXILIAR 1:** Fica um jogo de empurra, parece.

**PARTICIPANTE 3:** É.

**EGO-AUXILIAR 1:** Tipo: família achando que a escola está jogando para ela uma coisa que ela não está dando conta de fazer. E a escola achando que a família está jogando para ela uma responsabilidade que ela não dá conta em casa. Aí, nessa tensão, ninguém conversa.

**PARTICIPANTE 3:** Parece que cada um tem sete pedras na mão, vamos dizer assim, já pronto para... então, se esse menino é assim, não tem jeito, vou ter que bater, vou...

**DIRETORA:** É só a gente se imaginar um pouquinho no lugar das pessoas e até mesmo no lugar de nós mesmos. Quando a gente é mãe de uma família o que a gente quer? Que ninguém veja e que ninguém fale dela. **No fundo, no fundo, os pais percebem que tiveram uma falha. No fundo, no fundo, os pais sabem que eles se perderam na educação da criança. E aí chega alguém e fala: “você se perdeu, você está mal” praticamente apontando o dedo ... aí sim que eu vou querer resistir. Isso é da relação humana, a resistência é muito presente quando a gente aponta o dedo. Só que a gente tem que ter solidariedade. É difícil para algumas pessoas? É. Empatia é difícil? É mas só aí que a gente vai realmente atingir o caminho de uma conversa que possa resultar alguma mudança, de fato.**

**PARTICIPANTE 2:** Isso quando o pai vem.

**DIRETORA:** Isso quando o pai vem. Exato. Ele vir tem que ser supervalorizado porque realmente só a vinda dele “obrigado, que bom”... já é um bom começo!

**PARTICIPANTE 2:** Eu aprendi que no primeiro contato com o pai a gente tem que ser super cheio de dedos, muito respeito. Não posso falar nada...

**DIRETORA:** Em respeito em relação a eles

**PARTICIPANTE 2:** Não posso diminuir ele como pai, como mãe, não posso!

**DIRETORA:** Exatamente, isso que eu estou falando.

Construir uma relação de cooperação entre família e escola, portanto, requer compreender que o papel dos professores envolve o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e não o enfrentamento das pessoas que a praticam. Além disso, é preciso reconhecer as competências de cada um e a complementaridade dos papéis (Teixeira, 2002) desempenhados tanto pela família como pela escola. Isso porque "pode-se conduzir o pensamento para a ideia de que família e escola vivam, muitas vezes, uma relação difícil, mas plenamente possível" (Teixeira, 2002, p. 19).

**PARTICIPANTE 2:** Adorei, foi uma terapia! (risos)

**DIRETORA:** É, nós fizemos um trabalho de terapêutico também, na sua cena, né?

**PARTICIPANTE 2:** Lógico, adorei!

**DIRETORA:** Que legal!

**PARTICIPANTE 1:** Aprendi muito, principalmente essa questão de empatia. E assim, a gente que trabalha, às vezes olha lá o pai e a mãe toda no salto "tchau", e você quer entender, mas você não entende. Eu fico tão magoada às vezes de um pai deixar o filho um dia inteiro lá na escola, mas a gente não tem empatia por aquele pai para entender porque ele está deixando lá. Então, foi uma coisa que me acrescentou muito hoje, a questão da empatia. Até mesmo de eu me

colocar no lugar do outro, até mesmo dos alunos... a gente que é professora olha para criança e “ah, essa criança não tem sentimento”, é uma criança, criança, né? Mas não, a gente tem que colocar essa empatia em prática.

**EGO-AUXILIAR 1:** Se você captou alguma coisa, às vezes a gente está tão acostumado a não confiar na nossa percepção, mas se você viu alguma coisa, muito provavelmente deve ter alguma coisa.

**DIRETORA:** E hoje a gente falou o tempo todo sobre **criar vínculo. Criar vínculo com a criança na linguagem dela. Criar vínculo com a gente mesmo, com a nossa história, como você fez aqui hoje e com os pais, e até mesmo com o Conselho, sensibilizar o Conselho. A criação de vínculo é fundamental no nosso trabalho! E tem o sentido que a gente veio demonstrar aqui, está? E a gente percebe que é muito necessário esse tipo de trabalho para os professores.** Porque tem muito conflito com as crianças, com pessoas, com adolescentes... trabalhar com pessoas como você falou, não é simples, nem fácil!

(Risos)

**PARTICIPANTE 2:** (risos)

**DIRETORA:** Obrigada, gente!

**PARTICIPANTE 2:** Eu que agradeço, muito legal!

No contexto da formação de professores, as relações interpessoais devem se desenvolver de forma horizontal proporcionando aos “futuros professores que se tornem sujeitos ativos na relação social e participantes de seu tempo, a fim de superar as relações verticais assentadas nos princípios do autoritarismo e da subserviência” (Veiga & Viana, 2012, p. 21). Os pesquisadores-clínicos envolvidos, a partir da perspectiva psicodramática, objetivaram a co-criação, o bem-estar grupal e intergrupal, a catarse de

integração numa perspectiva de compreensão e de desenvolvimento social (Nery, Costa, & Conceição, 2006).

Aos docentes em formação e ao docente já atuante foi proporcionado o processo reflexivo e as emoções e sentimentos envolvidos no olhar, na escuta clínica, na observação atenta e na postura de acolhimento do aluno em situação de sofrimento. Com os participantes, pode-se trabalhar questões relacionadas à proteção e cuidado envolvidos no papel de educador na tentativa de prepará-los para lidar com temáticas delicadas e situações-limite com as quais se possa entrar em contato na sua prática cotidiana. Isso porque a formação para o desenvolvimento humano do docente é cada vez mais considerada uma ação fundamental para a melhoria das escolas (Veiga & Viana, 2012). Por outro lado, a atividade desenvolvida demonstra a necessidade de um trabalho em equipe, compartilhado, a partir do olhar apurado no cotidiano escolar.

A partir de uma abordagem clínica, a tentativa será sempre no sentido de explorar o ponto de vista dos atores de forma individual, ao mesmo tempo, em que se tenta circunscrever o contexto social ou coletivo dos sentidos individuais por meio de um olhar dialético para essas duas esferas do fenômeno (Sévigny, 2001). González Rey (2002) definiu o sentido subjetivo como uma unidade processual do simbólico e o emocional que emerge em toda experiência humana, em contextos sociais. E particularmente, as atividades durante o sociodrama puderam constituir espaços privilegiados de construção de novos sentidos subjetivos sobre a violência intrafamiliar contra crianças e o papel do professor, e quem sabe, as pessoas envolvidas possam mudar configurações subjetivas (que representam uma unidade das expressões subjetivas do indivíduo) sobre o que vem a ser “educar”, “cuidar” e “proteger”.

### Considerações finais: Fase dos comentários

Culturas que apreciam e celebram suas crianças pelo que são, bem como pelo que se tornarão, são culturas capazes de nos conduzir com mais êxito enquanto seguimos adiante neste novo século. Sim, nossas crianças são o nosso futuro. E se há uma conclusão, moral da história ou ideia que eu tiraria deste livro é: **o futuro da infância é o presente.**  
Corsaro, 2011, p. 343

A escola é, para a maioria das crianças, seu primeiro espaço público de atuação (Ribeiro & Martins, 2011), por isso, na instituição educativa há a possibilidade de o educador entrar em contato com situações extraescolares envolvendo seus alunos que demandam dele o exercício do seu papel no sentido de protegê-los e de denunciar junto aos órgãos competentes, visto que a escola se responsabiliza em fazer a maior parte das notificações de violência intrafamiliar contra crianças. Mas, cabe o questionamento quanto às dificuldades do exercício do papel do educador no cuidado e proteção de crianças em um mundo violento. A própria violência intrafamiliar está inserida na violência que permeia a nossa sociedade. As crianças efetivamente fazem parte e são afetadas por esse mundo adulto e todas as suas mazelas e potencialidades (Corsaro, 2011).

No entanto, compreendemos também a partir deste trabalho que a instituição educativa é um espaço privilegiado para a discussão de temáticas como a violência intrafamiliar contra crianças e que o docente é o profissional estratégico na aproximação da relação entre família e escola, particularmente, a partir do resgate do potencial educativo da família na tentativa de torná-la mais consciente dos desafios que o próprio docente enfrenta no seu cotidiano (Teixeira, 2002). Este trabalho teve como foco a formação inicial a respeito da referida temática porque as mudanças devem começar

pelos cursos de formação de professores (Teixeira, 2002). Há certa garantia de que uma formação, nesse sentido, pode alcançar um número maior de pessoas. Enfatizamos a necessidade de desnaturalizar o olhar do docente para as questões que envolvem violência, particularmente, a violência intrafamiliar contra crianças, e considerar que as instituições educativas são parte da sociedade.

Defendemos, no entanto, que a escola não se torne um contexto clínico, uma vez que escola e contexto clínico são espaços diferentes. Mas, ao lidar com a violência, o docente precisa desenvolver o olhar clínico para as situações de sofrimento, sobre os comportamentos, a observação atenta dos *não-ditos* e dos sinais que os alunos emitem no contexto da escola, nas relações com outros alunos e com os professores, bem como com os demais atores da instituição educativa. A instituição educativa tem se colocado como local importante para o processo de denúncia da violência, particularmente em relação ao abuso sexual. A intensificação e ampliação desse compromisso social, inclusive em relação à denúncia de outros tipos de violência pode ocorrer com mais garantia se o docente, desde a sua formação inicial, for conscientizado e sensibilizado do seu papel, de suas capacidades, responsabilidades e influência no desenvolvimento de seus alunos.

O professor, entretanto, não deve ser alguém meramente escalado para apagar incêndios por meio da busca da solução imediata e superficial dos problemas. E como chama a atenção Silva (2008), o educador não sai de seu papel, tampouco ocupa o lugar de terapeuta ou assistente social, quando reconhece o sofrimento e a inquietação de seus alunos. Os professores fazem escolhas todos os dias, escolhas que afetam a vida e as oportunidades de muitas crianças.

Esta pesquisa leva, então, à reflexão sobre a necessidade de a instituição educativa, em particular o docente, enfrentar a violência intrafamiliar contra crianças e não o enfrentamento de quem as pratica, a partir de um olhar diferenciado e de uma abordagem clínica, a partir de uma escuta e observação atenta e interessada. Nesse sentido, em uma proposta de formação de professores, faz-se necessária a inclusão não meramente da identificação dos casos de violência intrafamiliar contra crianças, muito menos como algo localizado e culpabilizador das famílias e sim, a discussão sobre a temática da violência de maneira ampla, inclusive imbricada na educação.

Além disso, é urgente a demanda identificada entre os participantes por formação que desnaturalize a infância, a família e a violência para assim superar propostas pautadas somente em manuais de orientação e na obrigatoriedade da denúncia que viabilizam práticas sem atribuição de sentido por parte dos professores. Essas práticas, em vez de proteger crianças e adolescentes, podem intensificar a vitimização, a situação de risco e a constituição de relações violentas também no âmbito educacional, expressas, por exemplo, na exclusão e na desqualificação das famílias. Por isso, nosso trabalho tem uma dimensão denunciadora do estado de docentes em formação fazendo essa observação e atuação diante do sofrimento do aluno.

Os sociodramas realizados expuseram as dificuldades que são pessoais e também institucionais na presença da detecção da violência intrafamiliar na escola. Ao mesmo tempo em que é uma estratégia que promove a crítica e a denúncia, sinaliza pensamentos preconceituosos, limitações individuais dos participantes. E estes por sua vez comprometem a saída, o avanço no enfrentamento dirigido para a ação tanto da violência no sentido intrafamiliar, bem como aquelas violências que ocorrem no cotidiano das escolas.

O sociodrama constituiu-se como espaço privilegiado para a vivência de situações delicadas, como é o caso da violência intrafamiliar contra crianças e o exercício do papel docente. Os acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia puderam na situação de necessidade de proteção de crianças em situação de violência intrafamiliar, identificar a violência e como criar ações para o enfrentamento mesmo diante de desafios como a falta de respaldo institucional e a relação família-escola. Somado ao fato de ser um instrumental conceitual, o sociodrama, como método clínico, permitiu o vivenciar e, para além do pensar sobre a situação, o sentir e a manifestação das emoções envolvidas e diretamente relacionadas às ações nesse tipo de situação. Além disso, como estratégia clínica ele possibilitou a criação, a movimentação dos participantes e a atividade gerando a produção de algo novo com potencial de mudança das relações dos participantes com os outros, com o mundo, com a realidade. Por isso, a proposta moreniana, como apresenta Bareicha (2013, p. 37) é de que "a educação em todos os níveis de ensino possa ser integrada pela linguagem psicodramática".

Por meio da abordagem clínica proposta nos sociodramas, pudemos entrar em contato com a sociedade refletida em seus diversos atores: o aluno, o professor, o gestor, os pais, a família. Na maneira de escutar o educador, na inserção do sociodrama, como método que se materializa no "como se", buscamos fazer emergir a dimensão relacional, simbólica e imaginária capaz de revelar o potencial de recursos disponíveis em cada uma das pessoas envolvidas.

Enfrentar uma situação de violência intrafamiliar contra criança não é simples para nenhum profissional, já que desperta muitas dúvidas e temores por envolver crenças e valores culturalmente arraigados. O sociodrama mostrou-se como método adequado na formação inicial docente e espaço diferenciado de escuta e sensibilização

para a temática. A partir da escuta e acolhimento, foi possível gerar ações que auxiliam no desenvolvimento da capacidade de observar atentamente e de maneira sensível os seus alunos. Além de proporcionar, por ser um método ativo e participativo, a criação de estratégias para lidar com a situação da violência intrafamiliar contra crianças. A abordagem clínica no contexto educacional, ao tratar da educação e das relações por meio das metodologias do contexto psicoterapêutico, podem servir também como estratégias de desenvolvimento humano (Ardoino, 1980).

Outro ponto merece destaque: em uma pesquisa “tradicional”, a presença do esposo de uma aluna do Curso de Pedagogia, já professor em atuação, poderia ser considerada um grande problema para a realização do estudo. No entanto, a participação dele foi importante, não somente pela cena apresentada e pelo envolvimento com a atividade, mas também para refletir sobre a possibilidade da não separação radical entre a formação inicial e a formação continuada, entre a instituição formadora e as escolas. A prática é ponto de partida e de chegada do processo de formação (Freitas, 1992). Esse princípio implica também a necessária existência de uma relação entre formação inicial e continuada.

Ressaltamos nesta tese ser fundamental que o currículo do pedagogo contemple, criticamente, espaços para o exercício da abordagem clínica para que os docentes em formação tenham elementos para realizar a leitura do sofrimento da criança devido à violência intrafamiliar, dada a relevância desse tipo de abordagem para a vida e a cidadania das crianças. É necessária a inclusão no currículo de cursos de pedagogia de disciplinas que abordem o processo de humanização, compreensões sobre o comportamento humano, as relações interpessoais e seus conflitos, a origem da violência e a sua prevenção, os direitos humanos e os deveres para com os outros.

No curso de Pedagogia em questão temáticas relacionadas ao preparo docente quanto ao cuidado e proteção de crianças tanto podem ser temas especiais em “Psicologia da Educação”, como temáticas presentes nas disciplinas de “História da Educação”, “Sociologia da Educação”, “Filosofia da Educação” e, particularmente, na disciplina “Sociedade, Cultura e Infância”, bem como, de maneira privilegiada, na disciplina de “Estágio em Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. O Núcleo Livre também é uma opção interessante para o trabalho sobre a temática. Também podem ser trabalhadas de maneira transversal durante todo o curso e, em momentos específicos, serem utilizadas as datas alusivas como disparadores da discussão sobre a proteção e o cuidado de crianças, além da possibilidade do desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão no que diz respeito à violência intrafamiliar contra crianças e o papel docente.

Inicialmente tínhamos a hipótese de que no curso estudado eram trabalhados conteúdos relacionados ao papel docente no contexto da violência intrafamiliar contra crianças e que talvez as demandas gerassem em torno da necessidade de se estabelecer espaços de discussão onde se pudesse relacionar a teoria e a prática a respeito dessa temática. No entanto, nos deparamos não só com esse tipo de demanda, mas também com a necessidade da formação inicial de professores (particularmente nos cursos de Pedagogia, que preparam o profissional para o trabalho com crianças pequenas, na primeira infância), constituir espaços de escuta e de intervenção em nível clínico. Principalmente no que diz respeito ao manejo do docente em relação às suas emoções, sentimentos e no desenvolvimento de uma observação sensível à realidade de seus alunos, dos seus comportamentos e expressões.

Aliando-nos a Teixeira (2002), a defesa é de que tanto temáticas relacionadas à família e à infância, quanto à violência intrafamiliar contra crianças propriamente dita sejam entendidas como temáticas relevantes a serem inseridas, por meio de uma abordagem clínica, nos currículos dos Cursos de Pedagogia. A formação docente, comprovadamente, aumenta o conhecimento docente sobre a violência (Hazzard, 1984), mas se faz necessária a constituição de espaços de escuta docente. Nessa esteira, o sociodrama mostrou-se uma ferramenta adequada para essa prática clínica não só do acolhimento, mas também da ação em busca das mudanças necessárias. Isso porque o sociodrama como dispositivo, mostrou ser uma ferramenta clínica para dar visibilidade ao sofrimento na situação concreta.

Por isso, como defende Nery e Costa (2007), uma pesquisa relacional contextual deve usar métodos que tratem e pesquisem não somente o indivíduo, mas também o indivíduo em seus vínculos e grupos, bem como os vínculos e os grupos. Para as autoras, os métodos de ação “facilitam os estudos interdisciplinares e ganham mais eficiência, quando aplicados *in situ*” (Nery & Costa, 2007, p. 135). Por outro lado, a qualidade formal dos instrumentos e procedimentos viabiliza reproduzir a intervenção a partir da observação e da ação (Nery & Costa, 2007).

O sociodrama constituiu-se também uma metodologia de trabalho coletivo importante para a construção do diálogo e conversação (Teixeira, 2002) porque estudar sobre família, infância e violência não basta para o desenvolvimento da sensibilidade a fim de reconhecer os casos de violência intrafamiliar contra crianças e exercer o papel de cuidador no trato com a aquela que foi violentada, fornecendo a ela o suporte e apoio necessários, bem como seu encaminhamento para algum atendimento especializado a partir da demanda constituída. De tal modo, é importante centrar os esforços na

formação inicial com o objetivo de proporcionar ao docente em formação um espaço onde possam ser trabalhados os conflitos emocionais envolvidos, o desconforto com a suspeita, a tendência a prometer segredo para a criança, a incerteza da veracidade das informações, o desconhecimento sobre a rede de proteção disponível e um conhecimento mais ampliado a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Corroborando com Sévigny (2001), tentamos falar mais em desafios do que em problemas pois, desafios remetem diretamente aos processos de debates cuja contradição é inerente. É preciso que cada esfera social (familiar, assistência social, assistência à saúde, educação) conheça suas funções, assuma suas responsabilidades nos cuidados e proteção de crianças sem fragmentar as ações mas também sem diluir as atribuições de cada um. E, para que a escola assuma e participe da constituição das suas atribuições, é necessário que a questão da violência intrafamiliar esteja inserida nos cursos de formação inicial e continuada e que seja elemento de discussão sobre como as relações são constituídas na nossa sociedade.

É relevante pontuar que durante a pesquisa não encontramos acadêmicos e docentes preocupados somente com a seu preparo no sentido formal e sim, pessoas inquietadas com as vidas de seus alunos, com o desenvolvimento deles e o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Encontramos pessoas muito comprometidas e bastou ter um espaço favorável, uma abordagem adequada, para que elas se envolvessem ativamente na busca de soluções para a problemática da proteção de crianças.

O trabalho com educadores é sempre desafiante, pois a escola é ao mesmo tempo espaço de inquietação, de conflitos e espaço privilegiado para mudanças. Não custa reforçar que o investimento com a formação de professores é legítimo, pois, como

apresenta Borges (2012, p. 37) “o professor é, sobretudo, um estudante permanente, um leitor atento, um pesquisador inquieto”. Por isso, o docente é um agente de mudança importante e um profissional estratégico no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. Afinal, o mundo não muda sozinho!

## **Outros produtos e participação em eventos durante o curso de doutorado**

### **1. Artigos completos publicados em periódicos**

SANTANA, Alba Cristhiane; PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo ; RODRIGUES, Larissa Goulart . Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, p. 229-237, 2014.

PEREIRA, Alciane Barbosa ; Conceição, Maria Inês Gandolfo . Processo de desligamento entre pesquisadores e participantes na pesquisa-ação. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, p. 109-126, 2013.

PEREIRA, A. B. M., Conceição, M. I. G., & Nery, M. P. (2015). O papel do professor a proteção de crianças: contribuições do Sociodrama. *Revista Brasileira de Psicodrama*, v. 22, n. 2, p. 1-13, 2015.

### **2. Capítulos de livros publicados**

PEREIRA, ALCIANE BARBOSA MACEDO ; Conceição, Maria Inês Gandolfo . Acabou, e agora? Encerramento de uma pesquisa-ação sobre violência. In: Maria Inês Gandolfo Conceição, Maria Izabel Tafuri, Daniela Scheinkman Chatelard. (Org.). *Psicologia clínica e cultura contemporânea*. 1ed. Brasília: Technopolitik Editora, 2015, v. 2, p. 190-2013.

PEREIRA, A. B. M. ; Conceição, Maria Inês Gandolfo . A escola e a proteção de crianças e adolescentes em situação de violência intrafamiliar. In: COSTA, L. F. (Org.) ; PENSO, M. A. (Org.) ; CONCEICAO, M. I. G. (Org.). (Org.). Abordagem à Família no Contexto do Conselho Tutelar. 1ed.: Ágora, 2014, v. 1, p. 3-.

PEREIRA, ALCIANE BARBOSA MACEDO ; SOUZA, E. C. L. L. . Educar/Criar sem Violência: Caminhos Percorridos na Prevenção da Violência Física contra Crianças. In: Elizabeth Cristina Landi L. Souza; Ivana Oriente; Vannúzia Leal Andrade Peres. (Org.). Educar sem violência. 1ed.Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014, v. 1, p. 1-174.

### **3. Apresentações de trabalho**

a) Pereira, A. B. M. & Moura, T. Mesa-Redonda: "Quem se importa com os professores?". 2015. (Apresentação de Trabalho/Outra).

b) Pereira, A. B. & Conceição, M. I. G. Entre a Militância e a Ciência: a Implicação do Pesquisador no Processo de Pesquisa em Psicologia e em Educação. 2015. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

c) Pereira, A. B. M. & Conceição, M. I. G. Mesa-Redonda. O papel do professor na proteção de crianças: contribuições da psicologia. 2015. (Apresentação de Trabalho/Outra).

d) Pereira, A. B. M. & Conceição, M. I. G. A escola na proteção de crianças em situação de violência intrafamiliar. 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

#### **4. Demais tipos de produção técnica**

- a) Pereira, A. B. M. Palestra na Semana da Pedagogia da Faculdade Sul-Americana. O papel da escola na proteção de crianças e adolescentes em situação de violência familiar. 2013 (Palestra).
- b) Pereira, A. B. M. Curso de Extensão: Violência contra crianças: o papel do educador nesse contexto. 2011. (Curso de curta duração ministrado/Extensão).
- c) Pereira, A. B. M. . Oficina: Família e Escola: estreitando os laços, desatando os nós. 2011. (Curso de curta duração ministrado/Outra).

#### **5. Participação em eventos, congressos, exposições e feiras**

- a) XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & 37th Annual Conference of the International School Psychology Association. 2015. (Congresso).
- b) V Seminário de Psicologia e Políticas Públicas. Pesquisas na área de Psicologia Escolar e Educacional. 2015. (Seminário).
- c) IV Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão. 2014. (Congresso).
- d) IV Seminário de Psicologia e Políticas Públicas- Desafios e Conquistas na 2ª Década do Século XXI. 2014. (Seminário).
- e) VII Simpósio Brasileiro de Psicologia Política. 2014. (Simpósio).
- f) II Encontro Goiano de Psicologia Escolar e Educacional. 2014. (Encontro).
- g) II Ciclo de Formação. 2014. (Outra).
- h) II Pensando: Diálogos e Consensos para Efetivação do Currículo Integrado. 2014. (Outra).
- i) XI CONPE: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 2013. (Congresso).

- j) Seminário de Integração Institucional. 2013. (Seminário).
- k) 1º Congresso de Psicologia do Cerrado. 2012. (Congresso).
- l) I Encontro Regional da ABRAPEE-GO. 2012. (Encontro).
- m) VI Encontro Nacional de Atenção à Saúde do Servidor. 2012. (Encontro).
- n) X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Psicologia escolar e educação superior: estudos sobre possibilidades de atuação profissional. 2011. (Congresso).

#### **6. Organização de eventos, congressos, exposições e feiras**

- a) Pereira, A. B., Santana, A. C., Cavalcanti, T., Goulart, L. & Costa, M. II Encontro Goiano de Psicologia Escolar e Educacional. 2014. (Outro).
- b) Queiroz, E., Zavaroni, D., Pereira, A. B. M. & Zancanaro, T. L. O. Terças do CAEP. 2011. (Outro).

**6. Inserção da temática** da Violência Intrafamiliar Contra Crianças como "Tema Especial" no currículo da disciplina Psicologia da Educação III do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos.

## Referências

- Almeida, S. F. C., Santos, M. C. A. B., & Rossi, T. M. de F. (2006). Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental sobre Violência Familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 277-286.
- Almeida, S. F. C. de & Aguiar, R. M. R. (2012) Adolescência e violência na escola: dispositivos de reconstrução dos laços sociais no cotidiano escolar. (pp. 145-168). In D. M do Amparo (Orgs.). *Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais*. Brasília: Liber Livro e Editora Universidade de Brasília
- Andaló, C. S. A. (1984) O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 1, 43-47.
- Aplle, M. W. (2006) *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, E.A.C., & Williams, L.C.A. (2010). Um número Especial da Revista Temas em Psicologia para Enfrentamento da Violência. *Temas em Psicologia*, 18, (1), 10-13.
- Araújo, J. N. G. De, & Carreteiro, T. C. (2001). Uma história de três gerações. In J. N. G. Araújo & T. C. Carreteiro (Eds.), *Cenários Sociais e abordagem clínica* (pp. 5-11). São Paulo: Escuta; Belo Horizonte, Fumec.
- Araújo, M. F. (2002). Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em Estudo*, 7(2), 3-11.
- Ardoino, J. (1980). *Education et Relations: Introduction a une analyse plurielle des situations educatives*. Paris: Gauthier-Villars. Unesco.

- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. de A. (2007). Vitimação e Vitimização: questões conceituais. In M. A. Azevedo & V. N. de A. Guerra (Eds.), *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder* (pp. 25-47). São Paulo: Iglu.
- Barbier, R. (1985) *A Pesquisa-ação na instituição educativa*. Tradução Estela dos Santos Abreu e colaboradores de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Barbier, R. (2007) *A Pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barreicha, P. (2013). Psicodrama como ação pedagógica no currículo do ensino fundamental em escolas da Amazônia. *Revista Brasileira de Psicodrama* [online], vol.21, n.2, pp. 27-39. ISSN 0104-5393.
- Borges, L. F. F. (2011). *Radiografia de uma estrutura curricular*. Material não publicado, distribuído na disciplina “Currículo: Fundamentos e Concepções” ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FE/UnB).
- Borges, L. F. F. (2012). Um currículo para a formação de professores. In I. P. A. Veiga & E. F. da Silva (Eds.), *A Escola Mudou: Que mude a Formação de Professores* (pp. 35-60). Campinas, SP: Papirus.
- Borsato, C. R. (2008). *Relação escola e família: uma abordagem psicodramática*. São Paulo (Unpublished doctoral dissertation). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- Brasil. (2003). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal 8.069/1990*. Porto Alegre: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- Brino, R. de F., Giusto, R. de O., Bannwart, T. H., Ormeno, G. R., Brancalhona, P. G., Williams, L. C. A. (2011). *Combatendo e prevenindo os abusos e/u maus-tratos contra crianças e adolescentes: o papel da escola*. São Carlos. Pedro & João Editores. Cartilha. Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Psicologia.
- Brzezinski, I. (2002) *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora.
- Castro, T. G., Abs, D., & Sarriera, J. C (2011). Análise de conteúdo em pesquisas em psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 814-825.
- Codo, W. (2006) Burnout: “síndrome da desistência”. In W. Codo (Ed.). *Educação: carinho e trabalho* (4 ed.) (pp. 237-254). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. (L. G. R. Reis, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Costa, L. F., & Brandão, S. N. (2005) A abordagem clínica no contexto comunitário: uma perspectiva integradora. *Psicologia & Sociedade*, 17(2): 33-41; mai/ago.2005.

- Costa L. F., Guimarães F. L., Pessina L. M., Sudbrack M. F. O. (2007) Single session work: intervenção única com a família e adolescente em conflito com a lei. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 17(3), 104-113.
- Costa, L. F., & Penso, M. A. (2010). A dimensão clínica das intervenções psicossociais com adolescentes e famílias. In M. M. Marra & L. F. Costa (Eds.), *Temas da clínica do adolescente e da família* (pp. 201-214). São Paulo: Ágora.
- Cukier, R. (1992). *Psicodrama bipessoal: sua técnica, seu terapeuta e seu paciente*. São Paulo: Ágora.
- Cukier, R. (2002). *Palavras de Jacob Levy Moreno: vocabulário de citações do psicodrama, da psicoterapia de grupo, do sociodrama e da sociometria*. São Paulo: Ágora.
- Dedomenico, A. M. (2013) A funcionalidade do conceito de papel. *Revista Brasileira de Psicodrama* [online], vol.21, n.2, pp. 81-92. ISSN 0104-5393.
- Dias-da-Silva, M. H. G. F. (2005). Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, 23(2), 381-406.
- Dutra, E. (2004) Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia (Natal)* [online], vol.9, n.2, pp. 381-387. ISSN 1678-4669.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.

- Faleiros, V. de P. (2008). Parar o Abuso e Desenvolver a Proteção. In L. F. Costa & H. G. D. de Lima (Eds.), *Abuso Sexual: A justiça interrompe a violência* (pp. 159-170). Brasília: Liber Livro.
- Faleiros, V. de P., & Faleiros, E. S. (2007). *A Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Fantuzzo, J. W., & Lindquist, C. U. (1989). The Effects of Observing Conjugal Violence on Children: A Review and Analysis of Research Methodology., *Journal of Family Violence*, 4(1), 77-94.
- Faria, E. de, & Souza, V. L. T. de (2011). Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicologia Escolar Educacional*. (Impr.) [online], 15(1), 35-42.
- Figueiredo, L. C. (1993). Sob o signo da multiplicidade. *Cadernos de Subjetividade*, 1, n. 189-95 Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, São Paulo.
- Figusch, Z. Z. (2010). O modelo contemporâneo de sociodrama brasileiro. In M. M. Marra & H. J. Fleury (Eds.), *Sociodrama: um método, diferentes procedimentos* (pp. 19-39). São Paulo: Agora.
- Finkelhor, D., & Dziuba-Leatherman, J. (1994). Victimization of Children. *American Psychologist*, 49(3), 173-183.

- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner & Hamby, H., S. L. (2005). The Victimization of Children and Youth: A Comprehensive, National Survey. *Child Maltreatment*, 10(1), 5- 25.
- Fleury, H. J., & Marra, M. M. (2010). Tendências atuais no campo das intervenções e da aplicação do sociodrama como método. In M. M. Marra & H. J. Fleury (Eds.), *Sociodrama: um método, diferentes procedimentos* (pp.13-18). São Paulo: Agora.
- Fleury, H. J., Marra, M. M. (2012). Aplicações dos métodos sociátricos. In M. da P. Nery & M. I. G. Conceição (Eds.), *Intervenções grupais: o Psicodrama e seus métodos* (pp. 263-277). São Paulo: Agora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Franco, M. L. P. B. (2005). *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004) Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28) 139-152.
- Freitas, L. C. (1992). Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, 12(54), 3-22.
- Gil, A. C. (2009) *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gondim, S. M. G., & Bendassolli, P. F. (2014) Uma crítica da utilização da análise de conteúdo qualitativa em psicologia. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 191-199.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Goulejac, V. de (2001). Psicossociologia e sociologia clínica. In J. N. G. Araújo & T. C. Carreiro (Eds.), *Cenários Sociais e abordagem clínica* (pp. 35-48). São Paulo: Escuta; Belo Horizonte, Fumec.
- Grubits, S., & Darrault-Harris, I. (2004). Método Qualitativo: Um importante Caminho no Aprofundamento das Investigações. In S. Grubits, & J. A. V. Nobrega (Eds.), *Método Qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de atuação* (pp. 106-132). São Paulo: Vetor.
- Guerra, V. N. de A. (1985). *Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas*. São Paulo: Cortez.
- Hazzard, A. (1984). Training teachers to identify and intervene with abused children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13 (3), 288-293.
- Howell, K. H., Graham-Bermann, S. A., Czyz, E., & Lily, M. (2010). Assessing Resilience in Preschool Children Exposed to Intimate Partner Violence. *Violence and Victims*, 25(2), 150-164.
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teacher: a paradox. *British Journal of Education Studies*, 2, 161-171.
- Hypolito, A. L. M. (1997) *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus.
- Kant, I. (2002). *Sobre a pedagogia*. 3. ed., Piracicaba: Editora da Unimep.

- Kim, L. M. V. (2009). Psicodrama e intervenção social. *Revista Brasileira de Psicodrama*, vol. 17, n. 2, pp. 25-32. ISSN 0104-5393.
- Lauro, M. M., Leite, D. A., & Vargas, C. P. (2014) Reflexões sobre a educação na atualidade e sua relação com a saúde. In T. M. R.& P. S. da Silveira (Orgs.). *Prevenção ao uso de álcool e outras drogas no contexto escolar* (pp.7-24). Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Lévy, A. (2001). Violência, mudança e desconstrução. In J. N. G. Araújo & T. C. Carreiro (Eds.). *Cenários Sociais e abordagem clínica* (pp. 75-89). São Paulo: Escuta; Belo Horizonte, Fumec.
- Libâneo, J. C. (2012) As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In J. C. Libâneo & N. Alves (Eds.), *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo* (pp. 333-349). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G (2011). Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In S. G. Pimenta (Ed.), *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas* (pp. 15-61). São Paulo: Cortez.
- Lipman, L. (2008). O Sistema triádico: sociometria, psicodrama e psicoterapia de grupo- uma revisão. In J. Gershoni (Ed.), *Psicodrama no século 21: aplicações clínicas e educacionais* (pp. 23-33). São Paulo: Ágora.
- Maia, J. M. D., & Williams, L. C. de A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão de área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.

- Malaquias, M. C. (2012). Teoria dos grupos e sociatria. In M. da P. Nery, & M. I. G. Conceição (Eds.), *Intervenções grupais: o Psicodrama e seus métodos* (pp. 17-36). São Paulo: Agora.
- Maldonado, D. P. A., & Williams, L. C. de A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 353-362.
- Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 39-45.
- Mello, G. N. de (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo Perspectiva*, 14(1), 98-110
- Menegazzo, C. M., Tomasini, M. A. & Zuretti, M. M. (1995). *Dicionário de Psicodrama e Sociodrama*. São Paulo: Ágora.
- Minayo, M. C. de S. (2002). O Significado Social e para a Saúde da Violência contra Crianças e Adolescentes. In M. F. Westphal (Ed.), *Violência e Criança* (pp. 95-114). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Minayo, M. C. de S. (2003). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In M. C. de S. Minayo (Ed.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Miranda, A. C. de. (2003). *De casa à escola: caminho fecundo para o enfrentamento da violência doméstica contra a criança*. (Unpublished master's thesis). Universidade de Brasília, Brasília.

- Mitjáns Martínez, A. (2006). O Psicólogo na construção da Proposta Pedagógica da Escola: Áreas de atuação e Desafios para a Formação. In S. F. C. de Almeida (Eds.), *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas, SP: Alínea.
- Mogalakwe, M., & Bostswana, G. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10,(1), 221-230.
- Moraes, M. C. M. de, & Torriglia, P. L. (2003). Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In M. C. M. Moraes (Ed.), *Iluminismo às Avessas: Produção de Conhecimento e Políticas de Formação Docente* (pp. 45-60). Rio de Janeiro: DP&A.
- Moreira, A. F. (1995). O currículo como política cultural e a formação docente. In T. T. Silva, & A. F. Moreria, Antônio Flávio (Eds.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 7-20). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, Jacqueline de Oliveira; Romagnoli, Roberta Carvalho e Neves, Edwiges de Oliveira. (2007) O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de promoção da saúde. *Psicologia Ciência e Profissão*. [online]. vol.27, n.4, pp. 608-621. ISSN 1414-9893.
- Moreno, J. L. (1975). *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Moreno, J. L. (1992). *Quem Sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. Goiânia, Dimensão.
- Müller, F. (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação e Sociedade*, 27(95), 553-573.

- Müller, F. (2007). *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. (Unpublished doctoral dissertation). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Müller, F., & Redin, M. M. (2007). Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In E. Redin, F. Müller & M. M. Redin (Eds.), *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças* (pp. 11-22). Porto Alegre: Mediação.
- Müller, Fernanda. (2010) Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças. *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 246-264.
- Muñoz, F. I. (2013). A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In J. G. Sacristán (Ed.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 494- 507). Porto Alegre: Penso.
- Nery, M. da P. (2008). Afetividade intergrupar, ações afirmativas e sistema de cotas para negros. (Unpublished doctoral dissertation). Universidade de Brasília, Brasília.
- Nery, M. da P. (2010). *Grupos e Intervenção em Conflitos*. São Paulo: Agora.
- Nery, M. da P. (2012). Sociodrama. In M. da P. Nery & M. I. G. Conceição (Eds.), *Intervenções Grupais: O Psicodrama e seus Métodos* (pp. 95-123). São Paulo: Agora.
- Nery, M. da P. & Costa, L. F. (2007). Desafios para uma epistemologia da pesquisa com grupos. *Aletheia*, n. 25, p. 123-138, jan./jun.
- Nery, M. da P., Costa, L. F., & Conceição, M. I. G. (2006). O sociodrama como método de pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 16(35), 305-313.

- Nery, M. da P., & Costa, L. F. (2008). A pesquisa em psicologia clínica: do indivíduo ao grupo. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 241-250.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa. (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Pedroza, R. L. S. (2012). Escola, adolescência e violência: construções sociais. In D. M. do Amparo, S. F. C. de Almeida, K. T. R. Brasil, M. I. G. Conceição. *Adolescência e Violência: Intervenções e Estudos Clínicos, Psicossociais e Educacionais* (pp. 169-179). Brasília: Liber Livro e Editora Universidade de Brasília.
- Penso, M. A., Ramos, M. E. C., & Gusmão, M. M. (2004). A violência na família: reflexo da exclusão social. In M. A. Ribeiro, & L. F. Costa, (Eds.), *Família e Problemas na Contemporaneidade: Reflexões e Intervenções do Grupo Socius* (pp. 71-86). Brasília: Universa.
- Puttini, E. F. (1997). Psicodrama pedagógico: considerações sobre a produção do conhecimento na escola. In E. F. Puttini & L. M. S. Lima (Eds.), *Ações educativas: vivências com psicodrama na prática pedagógica* (pp. 13-24) São Paulo: Ágora.
- Ribeiro, M. M., & R. B. Martins (2011). *Violência Doméstica contra a Criança e o Adolescente: a realidade velada e desvelada no ambiente escolar*. Curitiba: Juruá.
- Ristum, M. (2010). A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. *Temas em Psicologia*, 18(1), 231-242.

- Sacritan, J. G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 63-91). Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Saye
- Sanderson, C. (2005). *Abuso Sexual em Crianças: Fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia*. São Paulo: M. Books do Brasil.
- Santomé, J. T. (1995). *O currículo Oculto*. Portugal: Porto Editora
- Santos, E. O. dos. (2010). *A formação continuada na rede municipal de ensino de Recife: concepções e práticas de uma política em construção*. (Unpublished doctoral dissertation). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Sérvigny, R. (2001). Abordagem clínica nas ciências humanas. In J. N. G. Araújo & T. C. Carreiro (Eds.), *Cenários Sociais e abordagem clínica* (pp. 15-34). São Paulo: Escuta, Fumec.
- Sierra, V. M., & Mesquita, W. A. (2006). Vulnerabilidades e Fatores de Risco na Vida de Crianças e Adolescentes. *São Paulo em Perspectiva*, 20(1), 148-155.
- Silva, M. A. A. da. (2008). *A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes*. (Unpublished master's thesis). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

- Silva, M. de L. R. da (2009). O Curso de Pedagogia em Brusca de sua Identidade: as Contribuições da Deliberação CEE N. 78/2008. *Revista Internacional d'Humanitats* 17, 27-38.
- Silva, T. T. da. (2011a) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, K. A. C. P. C. da. (2011b). A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, 17(32), 13-31.
- Souza, M. P. R. de. (2009) *Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas*. *Psicologia Escolar Educacional*, 13(1), 179-182.
- Sudbrack, M. F. O., & Conceição, M. I. G. (2005). Jovens e violência: vítimas e/ou algozes. In L. F. Costa & T. M. C. de Almeida (Eds.), *Violência no Cotidiano* (pp. 185-198). Brasília: Universa: Liber Livro.
- Teixeira, C. M. F. da S (1996). *Construindo novas possibilidades na relação entre pais e filhos adolescentes no contexto grupal*. (Unpublished master's thesis). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Teixeira, C. M. F. da S. (2002). A família na educação. *Inter-Ação*, 25(2), 89-95.
- Triviños, A. N. S. (2011). *Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- Turato, E. R. (2004). A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In S. Grubits, J. A. V. Nobrega (Eds.), *Método Qualitativo: Epistemologia, Complementaridades e Campos de Atuação* (pp. 17-52). São Paulo: Vetor.

- Ude, W. (2002). Redes Sociais: possibilidade metodológica para uma prática inclusiva. In A. Carvalho, F. Salles, M. Guimarães, & W. Ude (Eds.), *Políticas Públicas* (pp. 127-139). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro & Viana, Cleide Maria Quevedo Q. (2012). Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In Ilma P. Al. Veiga & Edileuza F. da Silva (Eds.), *A Escola Mudou: Que mude a Formação de Professores* (pp. 13-34). Campinas, SP: Papirus.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, XXI (71), 21-44.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2 ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Viodres Inque, S. R., & Ristum, M. (2008). Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 25(1), 11-21.
- Williams, L. C. de A. (2003). Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 9(2), 141-154.

**8**

**Anexos**

**Anexo A: Aprovação Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas  
(CEP/IH/UnB)**

INSTITUTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS / UNIVERSIDADE  
DE BRASÍLIA / CAMPUS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Psicologia Clínica, Formação de Professores/as e Violência Intrafamiliar contra crianças

**Pesquisador:** Aldiane Barbosa Macedo Pereira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 30378114.7.0000.5540

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 692.167

**Data da Relatoria:** 30/05/2014

**Apresentação do Projeto:**

A violência contra crianças é considerada temática relevante nos diferentes contextos em que se manifesta, com destaque para o contexto intrafamiliar. Contudo, nem sempre os educadores e as instituições educativas, de maneira geral, se sentem preparados para enfrentar as situações de violência contra crianças que surgem no seu cotidiano. Diante da realidade apresentada, o objetivo deste projeto é apresentar uma proposta de pesquisa qualitativa sobre as contribuições da Psicologia Clínica para a formação inicial de professores/as no que diz respeito à violência intrafamiliar contra crianças. O estudo será realizado junto a estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública em Goiânia, Goiás. O desenho inicial desta pesquisa fundamenta-se na utilização de quatro estratégias. Inicialmente, será realizada uma pesquisa documental a partir do acesso ao site do curso de Pedagogia, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. O objetivo será identificar e discutir como aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 e no currículo do curso de Pedagogia a formação inicial de professores/as quanto à violência contra crianças, particularmente a que acontece no âmbito da família. Em seguida, será realizada a aplicação de questionários, com questões, em sua maioria, abertas, a fim de conhecer quais são as principais necessidades dos/as educandos/as do curso de Pedagogia da instituição em questão concernentes

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 606 (MINHOCÃO)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

Continuação do Parecer: 092.167

ao conhecimento sobre a violência intrafamiliar e o papel dos educadores na proteção de crianças nesse contexto. Além disso, por meio da aplicação dos questionários, ocorrerá a seleção para a participação nos sociodramas, de acordo com o interesse manifestado pelos estudantes. Paralelamente, ainda nessa segunda estratégia, a coordenadora do curso de Pedagogia, bem como os docentes que ministram disciplinas relacionadas à infância, família ou violência, serão entrevistados também com o objetivo de conhecer as demandas dos acadêmicos sobre a violência intrafamiliar contra crianças e a função do educador nesse contexto. Em seguida, como terceira etapa da pesquisa, serão realizados os sociodramas junto aos estudantes interessados, cujo objetivo será refletir sobre as contribuições da Psicologia Clínica para a compreensão da violência intrafamiliar contra crianças, bem como construir, junto aos acadêmicos, alternativas para lidar com a temática. Finalmente, seis meses depois da realização dos sociodramas, os participantes serão contactados a fim de se realizar uma entrevista semiestruturada para rememorar os acontecimentos e, assim, conhecer e monitorar os desdobramentos da participação nas atividades desta pesquisa e a postura dos estudantes frente ao tema.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral do trabalho é discutir sobre as contribuições da Psicologia Clínica para a formação inicial de educadores no que diz respeito à violência intrafamiliar contra crianças. Como objetivos específicos, buscase: 1. Identificar e discutir criticamente sobre a formação inicial de professores/as quanto à violência contra crianças, particularmente a que acontece no âmbito da família, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 e no currículo do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Goiânia, Goiás; 2. Conhecer as principais necessidades dos/as educandos/as do curso de Pedagogia da instituição em questão concernentes ao conhecimento sobre a violência intrafamiliar e o papel dos educadores na proteção de crianças nesse contexto; e 3. Construir, junto aos acadêmicos, por meio de sociodramas, estratégias para lidar com a temática da violência intrafamiliar contra crianças e discutir sobre o papel dos educadores nesse contexto.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Como risco, é possível apontar para o possível envolvimento dos participantes com a temática mediante a rememoração de momentos de dificuldade em suas histórias de vida. Como benefício, espera-se colaborar para a formação de estudantes no curso de Pedagogia, especialmente no que diz respeito ao conhecimento sobre a violência intrafamiliar e o papel dos educadores na proteção de crianças nesse contexto.

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC L ALA NORTE L MEZANINO L SALA B1 L 608 (MINHOÇÃO)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

## **Anexo B: Radiografia de uma Estrutura Curricular**

**UNIVERSIDADE DE BASÍLIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISCIPLINA: CURRÍCULO: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES**

**PROFESSORA: LÍVIA FREITAS FONSECA BORGES**

### **Radiografia de uma estrutura curricular**

A radiografia de uma estrutura curricular aqui proposta integra as atividades da disciplina **Currículo: Fundamentos e Concepções** e se faz a partir de crivos teóricos e metodológicos acerca de uma dada proposta curricular em diferentes níveis e modalidades educativas, em instituições públicas ou privadas. Como proposta de exercício acadêmico para pesquisadores em processo de formação, recomenda-se que a temática esteja o mais próxima possível do objeto de investigação da(s) respectivas dissertações (mestrado) ou teses (doutorado) dos autores da radiografia. Recomenda-se ainda que a atividade seja realizada em equipe de no mínimo 02 (duas) e no máximo 04 (quatro) pessoas.

### **Elementos constitutivos da estrutura curricular a serem analisados**

1. Perfil de entrada do sujeito que se pretende formar.
2. Perfil de saída do sujeito formado ou da etapa de formação.
3. Concepção de educação.
4. Concepção de currículo (princípios orientadores).
5. Presença ou ausência de eixos estruturantes.
6. Organização curricular: disciplina, módulo...
7. Carga horária mínima e máxima para integralização curricular.
8. Carga horária dos diferentes componentes curriculares.
9. Espaços curriculares disciplinares e não disciplinares.
10. Aspectos legais: LDB, diretrizes curriculares do nível, modalidade.
11. Pré-requisitos e co-requisitos – presença ou ausência.
12. Metodologia de elaboração, execução e avaliação da proposta curricular.
13. Outros aspectos que julgarem necessários.

**Anexo C: Grade curricular do Curso de Pedagogia**

**DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA – NÚCLEOS COMUM E ESPECÍFICO**

<b>Nº</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>	<b>CHTS</b>	<b>NÚCLEO</b>	<b>NATUREZA</b>
<b>01</b>	<b>Alfabetização e Letramento</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>02</b>	<b>Arte e Educação I</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>03</b>	<b>Arte e Educação II</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>04</b>	<b>Filosofia da Educação I</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>05</b>	<b>Filosofia da Educação II</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>06</b>	<b>Fundamentos e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental I</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>07</b>	<b>Fundamentos e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental II</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>08</b>	<b>Fundamentos e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental I</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>09</b>	<b>Fundamentos e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental II</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>10</b>	<b>Fundamentos e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>

	<b>Ens. Fundamental I</b>				
<b>11</b>	<b>Fundamentos e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental II</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>12</b>	<b>Fundamentos e Metodologia de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental I</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>13</b>	<b>Fundamentos e Metodologia de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental II</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>14</b>	<b>História da Educação I</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>15</b>	<b>História da Educação II</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>16</b>	<b>Políticas Educacionais e Educação Básica</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>17</b>	<b>Psicologia da Educação I</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>18</b>	<b>Psicologia da Educação II</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>19</b>	<b>Sociedade, Cultura e Infância</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>20</b>	<b>Sociologia da Educação I</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>21</b>	<b>Sociologia da Educação II</b>		<b>72</b>	<b>NC</b>	<b>OBR</b>
<b>22</b>	<b>Cultura, Currículo e Avaliação</b>		<b>72</b>	<b>NE</b>	<b>OBR</b>
<b>23</b>	<b>Didática e Formação de Professores</b>		<b>72</b>	<b>NE</b>	<b>OBR</b>

24	Educação, Comunicação e Mídias		72	NE	OBR
25	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I		100	NE	OBR
26	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	100	NE	OBR
27	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	100	NE	OBR
28	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	100	NE	OBR
29	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico		72	NE	OBR
30	Trabalho de Conclusão de Curso I		72	NE	OBR
31	Trabalho de Conclusão de Curso II	Trabalho de Conclusão de Curso I	72	NE	OBR

<b>CARGA HORÁRIA</b>	
<b>Núcleo Comum</b>	<b>1.512 h</b>
<b>Núcleo Específico</b>	<b>832 h</b>

<b>Núcleo Livre</b>	<b>576 h</b>
<b>Total</b>	<b>2.920 h</b>

<b>Atividades Complementares</b>	<b>200 h</b>
----------------------------------	--------------

**LEGENDA:**

**NÚCLEO DAS DISCIPLINAS CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS NATUREZA DAS DISCIPLINAS**

NC: Núcleo comum      OBR: Obrigatória

NE: Núcleo Específico    CHTS: Carga Horária Total Semestral    OPT: Optativa

TEO: Teoria    COM: Compulsória

PRA: Prática

9

## **Apêndices**

**Apêndice A:** Notificações de violências contra crianças e adolescentes recebidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

2013

Unidades	Tipos de Violência														Total
	Negligência Familiar	Violência Sexual	Violência Física	Trabalho Infantil	Violência Estrutural/Institucional	Violência psicológica	Exposição à violência no âmbito doméstico	Exploração sexual	Drogas	Sem definição	Mais de um tipo	Orientação/Informação	Suicídio	Abandono	
Central	90	11	2	0	0	0	0	0	0	3	1	6	0	0	113
Jarbas Jayme	46	26	10	0	1	0	0	1	0	1	2	0	1	0	88
Maria Thomé	30	16	7	0	0	2	0	0	0	4	2	0	0	0	61
Bretas	80	6	3	0	1	3	0	0	0	4	1	0	0	0	98
Brasil	26	9	1	0	2	0	0	0	0	3	4	1	0	0	46
<b>Total</b>															<b>406</b>

2014 (de janeiro a julho)

Unidades	Tipos de Violência												Total
	Negligência Familiar	Violência Sexual	Violência Física	Violência Estrutural/Institucional	Violência psicológica	Trabalho Infantil	Exposição à violência no âmbito doméstico	Exploração sexual	Drogas	Sem definição	Mais de um tipo	Abandono	
Central	155	8	1	0	0	0	0	1	0	4	0	0	169
Jarbas Jayme	10	24	16	2	5	0	0	0	0	1	5	2	65
Maria Thomé	35	2	4	0	0	0	0	0	1	5	0	0	47
Maria Helena Bretas	40	5	2	1	0	1	0	0	3	4	0	0	56
Brasil	6	0	0	0	0	0	0	0	0	71	0	0	77
<b>Total</b>													<b>414</b>

## Apêndice B: Convite para participação nos Sociodramas

**PARTICIPE DO SOCIODRAMA  
SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS!**

*\*Sociodrama é uma experiência em grupo que promove a vivência reflexiva e a formação pessoal*



*Pesquisa: Psicologia Clínica, Formação de Professores e  
Violência Intrafamiliar contra Crianças*

Data: 31/10/2014

Local: Sala de reuniões [REDACTED]  
(Em frente à [REDACTED])

Em um dos horários:  
Grupo I- das 9h15 às 11h15  
Grupo II- das 19h15min às 21h15min

SERÁ EMITIDA DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Facilitadoras:  
[REDACTED]  
Professora do [REDACTED]  
[REDACTED]  
Professora e psicóloga com ampla experiência no trabalho com grupos.

Contato e informações: [alcianebarbosa@gmail.com](mailto:alcianebarbosa@gmail.com)  
(62) [REDACTED] (Alciane)

## **Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para docentes e discentes**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Psicologia Clínica, Formação de Professores/as e Violência Intrafamiliar contra crianças”, de responsabilidade de Alciane Barbosa Macedo Pereira, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é discutir sobre as contribuições da Psicologia Clínica para a formação inicial de docentes no que diz respeito à violência intrafamiliar contra crianças. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionário, realização de entrevista, e sociodrama. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa refletir a respeito da formação de professores e questões relacionadas à infância e violência intrafamiliar.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 62 8121-1193 ou pelo e-mail [alcianebarbosa@gmail.com](mailto:alcianebarbosa@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação em grupo, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Apêndice D:** Questionário aplicado junto aos acadêmicos, antes dos sociodramas.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA- IP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E CULTURA

**QUESTIONÁRIO DA PESQUISA “PSICOLOGIA CLÍNICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS”**

Você está sendo convidado a participar da Pesquisa “Psicologia Clínica, Formação de Professores/as e Violência Intrafamiliar contra crianças”. A sua participação pode restringir-se às respostas a este questionário e/ou à participação de um sociodrama de ato único a ser realizado no final do semestre em dia disponível para a maior parte dos participantes. Um dos sociodramas será realizado no turno matutino e o outro no turno noturno a fim de favorecer a participação dos alunos dos diferentes horários.

Agradecemos a sua participação e ressaltamos a importância de ser o/a mais sincero/a possível em suas respostas.

1. Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
2. Idade:
3. Sexo/ Gênero:
4. Estado Civil:
5. Você possui alguma experiência em atividades remuneradas ou não remuneradas junto a crianças e/ou famílias? Qual/ais?

---

---

---

6. Para você, o que é ser criança?

---

---

---

---

---

---

7. Em sua opinião, o que é uma “família desestruturada”?

---

---

---

---

8. Qual a sua opinião sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente?

---

---

---

---

9. O que vem à sua cabeça quando tem contato com casos ou situações relacionadas à violência familiar contra crianças?

---

---

---

---

---

10. Em sua opinião, qual o papel do educador quando ele detecta a presença violência familiar contra um dos seus alunos?

---

---

---

---

---

11. Em quais disciplinas, durante o curso de Pedagogia, você estudou sobre Infância: \_\_\_\_\_

\_ Família: \_\_\_\_\_

\_ Violência: \_\_\_\_\_

12. Participou de alguma pesquisa ou projeto de extensão a respeito da infância, família e/ou violência familiar? Se sim, quais?

---

Infância: \_\_\_\_\_

\_ Família: \_\_\_\_\_

\_ Violência: \_\_\_\_\_

13. Em sua opinião que tipo de formação o educador deve receber para lidar adequadamente com situações de violência familiar contra crianças?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Você deseja participar do sociodrama de ato único a ser realizado no final do semestre?

\_\_\_\_\_

Caso opte por continuar colaborando, deixe abaixo seu nome, contato e turno de preferência, matutino ou noturno, para a sua participação.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Observações, comentários adicionais:

Agradecemos muito a sua participação!

As pesquisadoras

---

## **Apêndice E:** Roteiro de Entrevista utilizado junto às docentes do curso em questão

### **Roteiro de Entrevista**

1. Idade
2. Bairro onde mora
3. Com quem mora. Filhos?
4. Formação
5. Instituição Formadora
6. Participa ou participou de alguma formação continuada. Qual? Em que instituição?
7. Tempo de profissão
8. Outra ocupação profissional
9. Disciplinas que leciona da unidade acadêmica. Extensão, pesquisas.
10. O que é ser criança
11. Como vê a formação do pedagogo para o trabalho com crianças
12. Formação do Pedagogo e capacidade para lidar com situações de violência intrafamiliar que envolve as crianças da instituição educativa.
13. Opinião sobre o papel do educador no contexto de violência intrafamiliar contra crianças.
14. Em quais disciplinas ou momentos o graduando em Pedagogia tem a possibilidade de discutir sobre as temáticas da infância, família e/ou violência.
15. Em sua opinião que tipo de formação deve ocorrer para que os docentes saibam lidar com situações de violência intrafamiliar contra crianças.
16. Observações, comentários adicionais.