

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**Limites e possibilidades da escola na proteção de crianças em situação de  
violência intrafamiliar**

Maíra Macêdo Rodrigues  
*Magister Scientiae*

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2025**

**MAÍRA MACÊDO RODRIGUES**

**Limites e possibilidades da escola na proteção de crianças em situação de  
violência intrafamiliar**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Virgínia Alves Carrara

**VIÇOSA - MINAS GERAIS  
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

R696L  
2025  
Rodrigues, Maíra Macedo, 1997-  
Limites e possibilidades da escola na proteção de crianças  
em situação de violência intrafamiliar / Maíra Macedo  
Rodrigues. – Viçosa, MG, 2025.  
1 dissertação eletrônica (167 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Virgínia Alves Carrara.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Serviço Social, 2025.

Referências bibliográficas: f. 140-154.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.764>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Assistência à menores - Viçosa (MG). 2. Violência  
familiar - Viçosa (MG). 3. Escolas - Medidas de segurança.  
I. Carrara, Virgínia Alves, 1964-. II. Universidade Federal de  
Viçosa. Departamento de Serviço Social. Programa de  
Pós-Graduação em Política Social. III. Título.

CDD 22. ed. 362.76098151

**MAÍRA MACÊDO RODRIGUES**

**Limites e possibilidades da escola na proteção de crianças em situação de violência intrafamiliar**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 26 de agosto de 2025.

Assentimento:

---

Maíra Macêdo Rodrigues  
Autora

---

Virgínia Alves Carrara  
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 17/11/2025 às 19:21:48 e pela orientadora em 24/11/2025 às 11:30:56. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **P2DC.5C6Z.SXOJ** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico este trabalho a Deus, que me sustentou em todos os momentos com fé e coragem. Aos meus familiares e amigos, pelo apoio, incentivo e confiança. E, com profunda gratidão, a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa, especialmente aos profissionais que compartilharam suas vivências e às crianças que, por meio de seus dados, reforçaram a importância deste estudo.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A Deus, por me permitir viver essa experiência, me conceder sabedoria e me guiar em todos os momentos desta caminhada.

Ao meu marido, Charles, por todo amor, amizade e companheirismo em todos os momentos. Obrigada por me incentivar, apoiar, encorajar e, acima de tudo, por compreender cada etapa dessa jornada com paciência, carinho e presença constante.

Aos meus pais, José Luiz e Maria Aparecida, por todo amor, apoio e ensinamentos ao longo da vida. Agradeço por acreditarem em mim, mesmo nos momentos de incerteza, e por serem minha base, meu alicerce e minha inspiração de respeito, generosidade e humildade.

Às minhas irmãs, por sempre torcerem por mim e serem exemplos nos quais me inspiro.

Ao meu primo Danilo, que faz parte de quem eu sou. Sua presença constante desde sempre me fortalece e me inspira a ser uma pessoa melhor: mais respeitável, amorosa e resiliente. Sou imensamente grata por ter em você um vínculo tão especial, construído com afeto, confiança e admiração.

Aos meus primos Manuela e Davi Luiz, por estarem sempre presentes, oferecendo carinho e felicidade. Vocês também me motivam a ser uma pessoa melhor, com bondade e generosidade.

À minha querida orientadora, Virgínia, pela orientação compreensiva, paciente, respeitosa e amiga. Sua presença em momentos especiais, sua escuta atenta e seus conselhos sábios foram essenciais para a realização deste trabalho e fizeram nascer em mim uma profunda admiração pela professora, pesquisadora e ser humano que você é. A você, toda a minha gratidão.

Às senhoras Marise e Nádia, pessoas tão importantes e essenciais não apenas para a pesquisa, mas também para o enfrentamento da violência, expresse meu sincero agradecimento pela receptividade e pela boa vontade em contribuir para este trabalho.

A todos os meus amigos, colegas e professores dos programas de Pós-Graduação em Política Social e em Educação, pelo privilégio de conviver, aprender e crescer juntos ao longo dessa trajetória.

Aos colegas do Comitê de Gestão Colegiada de Viçosa, pelo conhecimento

compartilhado, pelo compromisso e pelo objetivo comum que nos uniu durante esta caminhada.

À Universidade Federal de Viçosa, e em especial ao Programa de Pós-Graduação em Política Social, agradeço a todos os funcionários, cujo apoio foi fundamental para a realização deste trabalho.

Às professoras, diretoras e supervisoras que participaram da pesquisa, agradeço por compartilharem todo o seu conhecimento e experiência.

E a todas as crianças, por me provocar reflexões sobre as muitas questões que as cercam, fortalecendo a discussão do propósito e da urgência da garantia dos seus direitos.

A todos os amigos que me apoiaram e torceram por esta conquista.

## RESUMO

RODRIGUES, Maíra Macêdo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2025. **Limites e possibilidades da escola na proteção de crianças em situação de violência intrafamiliar.** Orientadora: Virgínia Alves Carrara.

A violência constitui um fenômeno presente na sociedade capitalista contemporânea, afetando a população de diferentes formas e intensidades. Entre suas manifestações, a violência intrafamiliar atinge diretamente as crianças em distintos contextos históricos, culturais e sociais, demandando políticas públicas abrangentes e ações articuladas em rede para atendimento e prevenção. A presente pesquisa investigou a incidência de violência intrafamiliar contra crianças e analisou a percepção de professores e coordenadores da Educação Infantil de escolas públicas do município de Viçosa, Minas Gerais, acerca dos limites e possibilidades na identificação e notificação desses casos. Os objetivos específicos foram: levantar os registros de violência intrafamiliar sofrida por crianças de 0 a 5 anos e 11 meses matriculadas na Educação Infantil em Viçosa-MG; identificar os procedimentos adotados pelas escolas diante desses casos; investigar as práticas institucionais de enfrentamento; conhecer as políticas internas de defesa da infância presentes nas instituições participantes; examinar as estratégias do município para proteção das crianças; e apontar os principais desafios enfrentados pelas escolas no enfrentamento da violência. A pesquisa, de abordagem sócio-histórico-crítica, desenvolveu-se em três frentes: bibliográfica, documental e de campo. Foram selecionadas sete escolas municipais, considerando a disponibilidade das profissionais e o interesse das instituições em participar do estudo. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: pesquisa documental e realização de entrevistas semiestruturadas com professoras, coordenadoras/diretoras e supervisoras. Para análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, com apoio do software Iramuteq. Os resultados apontam uma incidência significativa de casos de violência contra crianças, incluindo situações em que estas testemunham violência doméstica contra suas mães, além de episódios de violência psicológica, física e sexual. Contudo, a ausência de registros sistematizados e detalhados nos órgãos de atendimento compromete a elaboração de um quadro preciso da realidade local. Observou-se ainda que a rede de proteção municipal apresenta fragilidades, sobretudo no que se refere aos fluxos de encaminhamento e à inexistência de protocolos eficazes de atendimento, revelando dificuldades na articulação entre as escolas e os demais atores da rede diante da identificação da violência.

Palavras-chave: violência intrafamiliar; criança ; escola; proteção; limites; possibilidades

## ABSTRACT

RODRIGUES, Maíra Macêdo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2025. **Limits and Possibilities of the School in the Protection of Children in Situations of Intrafamilial Violence.** Adviser: Virgínia Alves Carrara.

Violence is a phenomenon present in contemporary capitalist society, affecting the population in different ways and intensities. Among its manifestations, domestic violence directly affects children in distinct historical, cultural, and social contexts, demanding comprehensive public policies and coordinated network actions for care and prevention. This research investigated the incidence of domestic violence against children and analyzed the perception of teachers and coordinators of Early Childhood Education in public schools in the municipality of Viçosa, Minas Gerais, regarding the limits and possibilities in identifying and reporting these cases. The specific objectives were: to collect records of domestic violence suffered by children aged 0 to 5 years and 11 months enrolled in Early Childhood Education in Viçosa-MG; to identify the procedures adopted by schools in the face of these cases; to investigate institutional coping practices; to understand the internal policies for the defense of childhood present in the participating institutions; to examine the municipality's strategies for the protection of children; and to point out the main challenges faced by schools in addressing violence. The research, with a socio-historical-critical approach, was developed on three fronts: bibliographic, documentary, and field. Seven municipal schools were selected, considering the availability of professionals and the institutions' interest in participating in the study. Data collection took place in two stages: documentary research and semi-structured interviews with teachers, coordinators/directors, and supervisors. For data analysis, the content analysis technique was used, with the support of the Iramuteq software. The results point to a significant incidence of cases of violence against children, including situations in which they witness domestic violence against their mothers, as well as episodes of psychological, physical, and sexual violence. However, the absence of systematized and detailed records in the service agencies compromises the elaboration of an accurate picture of the local reality. It was also observed that the municipal protection network presents weaknesses, especially with regard to referral flows and the lack of effective service protocols, revealing difficulties in the articulation between schools and other actors in the network when violence is identified.

Keywords: domestic violence; child ; school; protection; limits; possibilities

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Número de vítimas de violência intrafamiliar em Viçosa, Minas Gerais (2022-2024)	103
<b>Tabela 1</b> – Número de vítimas de Violência Intrafamiliar por tipo de violência e vítima em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)	104
<b>Tabela 2</b> – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável sexo em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)	105
<b>Tabela 3</b> – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável raça/cor em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)	106
<b>Tabela 4</b> – Prevalência de violência intrafamiliar contra crianças por cor/raça em Viçosa - Minas Gerais (2022 - 2024)	108
<b>Tabela 5</b> – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável matriculadas na Educação Infantil em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)	109
<b>Tabela 6</b> – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável faixa etária em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)	110
<b>Tabela 7</b> – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável região urbana de planejamento em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)	110
<b>Tabela 8</b> – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável programas sociais e benefícios eventuais em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)	112
<b>Tabela 9</b> – Informações sobre as professoras entrevistadas (Viçosa-MG, 2025)	117
<b>Tabela 10</b> – Informações sobre as supervisoras entrevistadas (Viçosa-MG, 2025)	118
<b>Tabela 11</b> – Informações sobre as diretoras entrevistadas (Viçosa-MG, 2025)	119

## LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Educação nas Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988	72
<b>Quadro 2</b> – Composição das Regiões Urbanas de Planejamento – Viçosa, MG	93
<b>Quadro 3</b> – Etapas da Análise de Conteúdo	100
<b>Figura 1</b> – Dendrograma com a organização de classes com base na CHD	120

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ABNAPI</b>	Associação Brasileira de Núcleos de Atendimento à Criança e ao Adolescente Vítimas de Violência
<b>ABRAPIA</b>	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
<b>BPC</b>	Benefício de Prestação Continuada
<b>CAPS</b>	Centro de Atenção Psicossocial
<b>CAPSI</b>	Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
<b>CENTRO POP</b>	Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CONANDA</b>	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
<b>CRAMI</b>	Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>CREAS</b>	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
<b>CTA</b>	Centro de Testagem e Aconselhamento
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FdC</b>	Formulário de Codificação
<b>FNDEP</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional
<b>GESUAS</b>	Gestão do Sistema Único de Assistência Social
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IML</b>	Instituto Médico Legal
<b>IRAMUTEQ</b>	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
<b>ISPCAN</b>	Sociedade Internacional para a Prevenção do Abuso e Negligência Infantil
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LGBT</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e outros
<b>LOAS</b>	Lei Orgânica da Assistência Social
<b>NOB/SUAS</b>	Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde

<b>PAEFI</b>	Programa de Atenção Especial à Família e à Infância
<b>PAF</b>	Programa de Atendimento Familiar
<b>PBF</b>	Programa Bolsa Família
<b>PETI</b>	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
<b>PIA</b>	Programa de Acolhimento Institucional à Criança e Adolescente
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PNBEM</b>	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNRMAV</b>	Plano Nacional de Redução da Mortalidade por Acidentes e Violência
<b>PSB</b>	Programa Saúde da Família
<b>PSE</b>	Programa Saúde na Escola
<b>PSE/MC</b>	Programa Saúde na Escola / Ministério da Cidadania
<b>RMA</b>	Registro de Medidas Administrativas
<b>SAE</b>	Serviço de Atendimento Especializado
<b>SAM</b>	Serviço de Assistência ao Menor
<b>SBPS</b>	Sistema Brasileiro de Proteção Social
<b>SEAS</b>	Secretaria Especial de Assistência Social
<b>SGD</b>	Sistema de Garantia de Direitos
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>UFV</b>	Universidade Federal de Viçosa
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>23</b>
2.1. Objetivo Geral	23
2.2. Objetivos Específicos	23
<b>3. REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>24</b>
3.1. Desvelando o Conceito de Violência sob a Ótica do Capitalismo	24
3.2. Explorando conceitos, legislações e direitos em torno da criança no Brasil: uma análise sócio-histórica	36
3.2.1. História da violência contra a criança e desenvolvimento das políticas de proteção infantil	41
3.3. Violência intrafamiliar contra a criança: definições e impactos na infância	49
3.4. O papel da escola na identificação e prevenção da violência doméstica contra a criança: redes de apoio e colaboração na promoção do bem-estar infantil	52
3.5. Desenvolvimento da proteção social e intersectorialidade no Combate à Violência contra Crianças	56
3.5.1. Assistência Social, Saúde e Educação: Intersectorialidade no combate a violência intrafamiliar	64
3.5.2. Trabalho em rede do sistema de garantia de direitos e procedimentos adotados	74
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>83</b>
4.1. Tipo de pesquisa	83
4.2. Local de estudo	85
4.3. Coleta de dados	85
4.3.1. Pesquisa Documental	86
4.3.1.1. Registros de atendimento do CREAS	87
4.3.2. Entrevistas	90
4.4. Procedimentos de análise dos dados	92
4.4.1. Análise de Conteúdo e o Software IRaMuTeQ	94
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>101</b>
5.1. Resultados da primeira etapa da coleta de dados: a pesquisa documental	101
5.1.1. Caracterização das ocorrências de violência intrafamiliar	101
5.2. Resultados da segunda etapa da coleta de dados: as entrevistas	114
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>140</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A violência está presente na história da humanidade e, recorrendo a Marx (2013) pode-se afirmar que a violência está presente na constituição do capitalismo, ao fundamentar as relações sociais na exploração dos homens para a produção da riqueza. Trata-se de uma característica intrínseca e estrutural do capitalismo, sendo um aspecto necessário para a manutenção desse sistema. Elucida-se assim, como a violência não apenas esteve presente na gênese do capitalismo, mas continua a ser uma força motriz essencial para sua perpetuação.

Em Misse (2006), temos que o termo "violência" adquiriu novos significados na era moderna, e as características constantes do termo "violência" referem-se à forma e ao alvo de seu uso. De acordo com o referido autor, a palavra raramente é auto designada, exceto em casos de culpa, e geralmente rotula o outro. Seu uso é performativo, atuando socialmente para denunciar ou acusar ações, pessoas, eventos ou sujeitos, engajando-se diretamente no conflito. Assim, a violência não é neutra ou descritiva, mas carrega um significado inflexível, implicando um ato que viola a integridade de um indivíduo, tornando-o um objeto não raras vezes incapaz de reagir (Misse, 2006, p. 5-6).

A constatação de que a violência pode ocorrer em diferentes âmbitos da vida e afetar diversas camadas da sociedade destaca sua natureza como um problema público complexo. Isso ressalta a necessidade de abordagens integradas nas áreas de segurança, educação, assistência social e saúde para lidar com esse fenômeno (Hildebrand, 2015).

No tocante a violência contra crianças e adolescentes, foco deste estudo, ela envolve qualquer ato ou omissão por parte de pais, parentes, outras pessoas ou instituições que possam causar dano físico, sexual e/ou psicológico às vítimas. Essa violência representa, por um lado, uma violação do poder/dever de proteção que cabe aos adultos e à sociedade em geral; por outro lado, resulta na desumanização da infância. Isso significa a negação do direito das crianças e adolescentes de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento (Guerra, 1996; Assis, 1994; Deslandes, 1994 apud Minayo, 2001).

De acordo com o Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, no primeiro semestre de 2023 foram registradas 1.613.276 violações<sup>1</sup>, 37,26 % dessas foram contra crianças e adolescentes, 22,78% contra pessoas idosas e 18,09 % contra mulheres. Reforçando a tese de que as manifestações mais comuns de violência intrafamiliar, no

---

<sup>1</sup> Qualquer fato que atente ou viole os direitos humanos de uma vítima. Ex. Maus tratos, exploração sexual, tráfico de pessoas.

Brasil, são as que submetem a mulher, as crianças e os idosos, perpetrada respectivamente ao marido, ao pai, e ao provedor (De Souza Minayo, 2013, p.35).

Nesse contexto, a violência contra a criança permanece sendo uma realidade frequente, que causa impacto no seu desenvolvimento integral. Considerando que a família é o primeiro contexto social no qual a criança se insere, ela tem uma influência crucial em seu desenvolvimento físico, psicológico e social. A criança depende da família para suprir suas necessidades básicas, como alimentação, abrigo e proteção, bem como para receber amor, apoio emocional e orientação moral (Ferrari, 2002).

A família é geralmente vista como um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança deve encontrar conforto e segurança, no entanto, autores como Cândido *et al.* (2021), Bazon e Faleiros (2013), Garbin *et al.* (2010 e 2017), Granville-Garcia *et al.* (2009), Viodres Inoue e Ristum (2008), apontam que a família é o principal contexto de violência contra crianças e adolescentes. Viodres Inoue e Ristum (2008) e Granville-Garcia *et al.* (2009) apontam a violência como uma das principais causas de morbimortalidade<sup>2</sup> entre adolescentes e crianças (Ministério da Saúde, 1998 apud Viodres Inoue e Ristum, 2008) enquanto, Bazon e Faleiros (2013) discutem que a infância é alvo de diversas formas de violência provenientes do ambiente familiar, as quais causam efeitos negativos ao seu desenvolvimento.

A violência intrafamiliar contra a criança pode assumir diversas formas, incluindo abuso físico, emocional e negligência, cada uma com efeitos profundos e duradouros no bem-estar e desenvolvimento da criança. De acordo com Garbin *et al.* (2010 e 2017) os maus-tratos contra crianças, que podem se manifestar sob a forma de violência física, psicológica, sexual ou negligência, geram sentimentos de desamparo e insegurança nas vítimas, sendo os pais, frequentemente, identificados como os principais agressores. Por ocorrer na própria residência, um lugar onde a criança deveria estar segura, agrava ainda mais o sentimento de desamparo.

Antes mesmo de nascer, a criança já é objeto de expectativas e, não raras vezes, preparações por parte da família, que muitas vezes envolve mudanças significativas tanto nas dinâmicas interpessoais quanto no ambiente físico da casa (Ferrari, 2002). Essa preparação inicial demonstra a importância e o investimento emocional e material da família na vida da criança. No entanto, quando a violência se insere nesse contexto, ela quebra a confiança e a segurança que a criança deveria ter em seu ambiente familiar, afetando sua

---

<sup>2</sup> “Morbimortalidade é um conceito complexo que provém da ciência médica e que combina dois subconceitos como a morbidade e a mortalidade. Podemos começar explicando que a morbidade é a presença de um determinado tipo de doença em uma população. A mortalidade, por sua vez, é a estatística sobre as mortes em uma população. Assim, ambos os subconceitos podem ser entendidos com a ideia de morbimortalidade, mais específica, significa em outras palavras, aquelas doenças causadas de morte em determinadas populações, espaços e tempos”(Brasil, 2024).

percepção de mundo e suas relações futuras. Granville-Garcia *et al.* (2009) e Garbin *et al.* (2017) concordam ao apontar os fatores que influenciam a violência contra crianças, destacando a gravidez indesejada, deficiências físicas e mentais, parto prematuro, comportamento difícil da criança, depressão e distúrbios psiquiátricos dos pais, alcoolismo e dificuldades socioeconômicas. Elas observam que condições precárias de vida estão diretamente relacionadas à perpetuação da violência, o que é reforçado pela ineficiência do Estado na administração de recursos. Esses fatores contribuem para a ocorrência da violência, enfatizando a necessidade de intervenção e suporte adequados para prevenir e combater esse problema.

O impacto da violência familiar sobre a criança é multifacetado. Fisicamente, pode resultar em lesões, deficiências e até mesmo na morte. Psicologicamente, pode levar a transtornos de ansiedade, depressão, baixa autoestima e dificuldades em estabelecer relacionamentos saudáveis. Socialmente, as crianças vítimas de violência podem ter dificuldades na escola, problemas de comportamento e maior propensão a se envolver em atividades delituosas (Day, 2003).

Minha jornada rumo à compreensão e enfrentamento da violência infantil começou a partir de minhas experiências acadêmicas e profissionais como estudante e professora no campo da Educação Infantil. Durante anos, testemunhei de perto as complexidades e desafios inerentes à criação e educação de crianças. No entanto, foi somente quando assumi o papel de educadora<sup>3</sup> que comecei a perceber e me incomodar com as situações de violência que permeavam não apenas minha vida profissional, mas também minha vida pessoal.

Nunca antes havia questionado a forma como fui educada, embora tenha sido exposta à violência física em meu próprio processo de crescimento. No entanto, ao me deparar com a responsabilidade de cuidar e educar crianças de maneira respeitosa, percebi a urgência de romper com esse ciclo de violência e buscar abordagens educativas mais saudáveis e construtivas e porque não amorosas, lembrando Freire (2014).

Como estudante de Graduação em Educação Infantil, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>4</sup>, estando envolvida e presente nas

---

<sup>3</sup> Paulo Freire (2014, p. 29) afirma que "não há educação sem amor." Ele explica que o amor envolve uma luta constante contra o egoísmo e que, sem a capacidade de amar os seres inacabados, não se pode educar. Freire ressalta que "não há educação imposta, assim como não há amor imposto." Portanto, quem não ama não consegue compreender e respeitar o próximo.

<sup>4</sup> "O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, a CAPES concede cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES), que realizam as seleções internas

atividades de estágio de docência realizadas com crianças de cinco a seis anos de idade. Logo no início da minha participação, fui informada pelos profissionais da instituição sobre uma criança que apresentava comportamento agressivo com os colegas. Eles relataram que essa agressividade poderia estar ligada às recorrentes brigas entre a mãe e a avó da criança, e mencionaram que as responsáveis por ela admitiam bater nela, deixando marcas em seu corpo. Esse contexto familiar parecia refletir diretamente no comportamento da criança na escola, levantando sérias preocupações sobre seu bem-estar físico e emocional.

Além disso, observei outra criança que frequentemente chegava à instituição desanimada e sonolenta, pedindo por alimento e dizendo estar com fome e sono. Essa situação indicava uma possível violação dos direitos da criança em relação às suas necessidades básicas em casa, a sua segurança alimentar. Em resposta a essa observação, com ajuda da supervisora do Programa passei a oferecer iogurte e biscoito antes de realizarmos as atividades com essa criança, na tentativa de minimizar seu desconforto e melhorar sua disposição para participar das atividades escolares.

Esses episódios foram reveladores e reforçaram a importância de uma observação cuidadosa e de intervenções adequadas para proteger e apoiar crianças em situações de violação de direitos. Através dessa experiência, ficou claro que o ambiente escolar pode desempenhar um papel crucial na identificação de sinais de violência, bem como na implementação de medidas de suporte imediato para as crianças afetadas.

Como estagiária atenta, observadora e educadora em formação, não pude deixar de notar os sinais por vezes sutis, ora imediatamente visíveis, de violência contra as crianças com as quais interagia diariamente. Seja por meio de comentários desrespeitosos, atitudes agressivas ou mesmo testemunhando episódios de violência direta, minha preocupação com o bem-estar dessas crianças só se intensificava.

Foi essa inquietação de fazer a diferença na vida das crianças e das famílias que convivem com dinâmicas violentas, que me impulsionou a buscar uma compreensão aprofundada do problema da violência infantil em nosso contexto local. Assim, nasceu a motivação para empreender o presente estudo, na esperança de contribuir para um futuro mais seguro, saudável e respeitoso para todas as crianças. Neste sentido, investigando o papel da escola na identificação e intervenção em casos de violência familiar contra crianças, a pesquisa visa contribuir para a melhoria das práticas educacionais e de proteção infantil, promovendo um ambiente escolar mais seguro e acolhedor para todas as crianças.

---

dos bolsistas participantes dos seus subprojetos aprovados. Podem participar como bolsistas do PIBID os licenciandos, professores das escolas da rede pública de educação básica e professores das IES” (CAPES, 2025).

De acordo com os dados obtidos através do Painel de Dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos<sup>5</sup> (Brasil, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024). Em 2020, foram registrados 158.057 casos de violações contra crianças no Brasil, não havendo registros do município de Viçosa. Em 2021, houve um aumento para 192.141 registros no Brasil e 23 em Viçosa. No ano de 2022, os registros no Brasil aumentaram significativamente para 440.765, havendo também um aumento, totalizando 47 registros em Viçosa. Em 2023, os casos de violações no Brasil totalizaram 869.899, com 90 em Viçosa. Em 2024, foram registrados 423.185 casos no Brasil e 64 em Viçosa<sup>6</sup>.

Como ilustração do cenário de violência contra a criança no Brasil, pode-se citar o caso do menino Henry Borel que ganhou grande repercussão na mídia nacional e expôs a gravidade da violência intrafamiliar. Henry, de apenas quatro anos, faleceu em março de 2021, em circunstâncias que apontaram para abusos físicos reiterados, culminando em sua morte. A investigação policial revelou indícios de que o menino sofria agressões constantes dentro do ambiente familiar, o que resultou na prisão do padrasto e na incriminação da mãe, acusados de homicídio qualificado. Conforme apontado por Souza *et al.* (2023) assim surgiu a Lei nº 14.344/2022 (Lei Henry Borel), após mobilização em torno do falecimento da criança, a lei criou mecanismos e alterou leis e decretos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente.

Pode-se atribuir a notoriedade em torno do caso de Henry Borel ao fato de ele ser uma criança branca e pertencer a uma família de classe média, o que facilita a atenção e comoção da mídia e da sociedade. Em contrapartida, crianças negras e de classe baixa enfrentam violência similar, no entanto, suas histórias raramente alcançam a mesma visibilidade. Tal fato traz à tona um viés socioeconômico e racial, onde a dor e o sofrimento de crianças de classes sociais inferiores não geram a mesma comoção pública ou ação governamental imediata. Conforme Lopes (2014) a naturalização da violência é sustentada por uma ideia de que crianças e adolescentes negros já estariam habituados a viver situações de privações e violência.

---

<sup>5</sup> No painel de dados está disponibilizado um painel interativo detalhando dados sobre denúncias de violações de direitos humanos e violência contra a mulher, recebidas pelos canais Disque 100, Ligue 180 e pelo aplicativo Direitos Humanos Brasil. Na plataforma, os usuários podem aplicar diversos filtros para pesquisar as informações, que podem ser visualizadas por grupo vulnerável, estado, município, tipo de violação e motivos que levaram à violação, entre outros critérios. A pesquisa também pode ser refinada com base no perfil da vítima ou do suspeito, categorizado por gênero, faixa etária, cor/raça, faixa de renda, etc. Cabe ressaltar que o painel interativo ainda é uma ferramenta em desenvolvimento podendo erro na análise dos dados.

<sup>6</sup> Para realizar a busca, uma análise detalhada por perfil da vítima foi conduzida, com o seguinte procedimento padrão: o ano selecionado para todas as buscas foi de 2020 a 2024. Em seguida, foram aplicados filtros específicos para refinar os resultados, incluindo grupo vulnerável (Violência contra Criança ou Adolescente), estado (Minas Gerais) e município (Viçosa). Além disso, em cada busca realizada, foram selecionados filtros adicionais para segmentar os dados de acordo com diferentes aspectos, como faixa etária da vítima (0 a 12 anos) e relação entre suspeito e vítima (pai, mãe, tio, tia, avô, avó, madrinha, padrinho, irmão, irmã, primo, etc.).

Camargo (2005) lembra que a violência dirigida à população negra tem raízes profundas no processo de escravização e na exclusão social que se manteve mesmo após a abolição. Essa continuidade histórica impediu a inserção plena dos sujeitos negros nas políticas sociais brasileiras, o que impactou diretamente a qualidade de vida dessa população ao longo do século XX. A ausência de reparações efetivas e de inclusão social contribuiu para a permanência de desigualdades que, até os dias atuais, atingem de forma acentuada a população negra. Como consequência, as crianças negras continuam sendo as mais afetadas por essa estrutura desigual, estando mais expostas à violação de direitos, à negligência e à precariedade das condições de vida, como evidenciam os dados analisados por pesquisadores brasileiros.

A Lei Henry Borel é apenas mais uma medida na tentativa de fortalecer a proteção legal às crianças no Brasil. O Sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente é estruturado pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 que firma o dever da família, da sociedade e do Estado em “colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988, art. 227).

Em 1990, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069. O ECA é uma legislação especial e infraconstitucional que estabelece critérios de idade absolutos para definir crianças (0 a 12 anos incompletos) e adolescentes (12 a 18 anos), delinea direitos e deveres que reconhecem esses jovens como sujeitos de direito, enfatizando sua proteção integral, com prioridade absoluta, garantida pela família, sociedade e Estado. As interpretações das disposições do ECA devem ser alinhadas com o melhor interesse da criança e do adolescente, levando em consideração seu estágio peculiar de desenvolvimento.

Além das leis que foram criadas elevando às crianças e adolescentes sujeitos de direitos, surgiu um aparato jurídico institucional legais e para organizar e viabilizar a proteção como: conselhos responsáveis pela proteção da infância, como Conselhos Municipais de Direito da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares, e a escola desempenham um papel fundamental como parte integrante das políticas de proteção à criança. A escola não é apenas um local para a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também um importante ambiente para o desenvolvimento social, emocional e físico das crianças.

Além disso, com a criação de documentos legais como o ECA, veio a obrigatoriedade legal por parte de profissionais e da sociedade em geral com a proteção e bem-estar da criança, dessa forma Cândido *et al.* (2021) enfatizam a obrigatoriedade legal dos profissionais da educação de relatar casos de violência contra crianças, sublinhando a importância de um trabalho colaborativo e coordenado para enfrentar e prevenir a

negligência. Além disso, afirmam que as/os professoras/res desempenham um papel fundamental na identificação e notificação em casos de maus-tratos e violência contra crianças.

A escola configura-se como um ambiente singular e privilegiado, uma vez que abrange todas as faixas etárias da sociedade em determinados momentos e reúne grande parte da população infantil, o que facilita a identificação e a intervenção precoce em situações de violência, além de exercer influência significativa nos cuidados com as crianças (Granville-Garcia *et al.*, 2009). Nesse contexto, os professores ocupam uma posição estratégica, pois, devido ao convívio diário com muitas crianças, estão aptos a identificar sinais de maus-tratos (Bazon; Faleiros, 2013; Garbin *et al.*, 2010, 2017; Granville-Garcia *et al.*, 2009; Cândido *et al.*, 2021). Além disso, o professor desempenha papel central por estar em contato direto com as crianças, sendo capaz de identificar, encaminhar, ouvir e acolher as famílias, iniciando uma atuação interdisciplinar (Granville-Garcia *et al.*, 2009).

Nessa perspectiva, Garbin *et al.* (2017) ressaltam que é fundamental que os profissionais da educação atuem de forma proativa, estabelecendo laços de confiança com as crianças, a fim de facilitar a identificação e a abordagem de casos suspeitos de violência desde os estágios iniciais. Complementarmente, Miranda e Ferraz (2020) e Dos Santos e Da Cunha (2020) enfatizam a significativa influência da violência doméstica no ambiente escolar e no desenvolvimento dos alunos.

Apesar dessas iniciativas de combate à violência, a urgência em estabelecer ações e políticas intersetoriais articulando diversas áreas faz evidente a busca por estratégias abrangentes de prevenção, identificação e intervenção diante do desafio representado pela violência contra a criança no âmbito familiar.

Ressalta-se a Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que regula a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. De acordo com Alarcão, Araújo e Albarello (2022), a atuação do profissional de Serviço Social no contexto escolar contribui para a realização de diagnósticos sociais e a elaboração de alternativas para enfrentar situações vivenciadas por crianças e adolescentes, diante das mais diversas expressões da questão social, como a violência.

Antes de tudo, torna-se imprescindível distinguir os diferentes termos que envolvem o fenômeno da violência contra a criança: violência doméstica e violência intrafamiliar. De acordo com De Souza Minayo (2013, p. 34), violência doméstica e violência intrafamiliar, na prática, se referem ao mesmo problema e dizem respeito aos conflitos familiares transformados em intolerância, abusos e opressão, no entanto, a autora considera na violência doméstica o foco de análise e compreensão, o espaço do lar. E, se tratando do

termo violência intrafamiliar, o conceito é tratado como fruto e consequência de relações (De Souza Minayo, 2013, p. 34).

Miura *et al.* (2018) em uma revisão sistemática buscou identificar, analisar e compreender o uso dos termos Violência Doméstica e Violência Intrafamiliar em artigos acadêmicos. A autora (2018) observou que a definição mais utilizada em estudos acadêmicos sobre a violência contra crianças e adolescentes é a violência doméstica:

Violência doméstica contra crianças e adolescentes é todo ato e/ou omissão praticado(s) por pais, parentes ou responsável em relação à criança e/ou adolescente que - sendo capaz de causar dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica à vítima - implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma "coisificação" da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (Azevedo e Guerra, 1995, p. 36).

Ainda, Miura *et al.* (2018) observa que o termo violência doméstica utilizado por Azevedo e Guerra (1995) não se refere necessariamente ao espaço de convívio, e aponta que as definições de ambos os termos pelo Ministério da Saúde (2002) enfatizam o local de ocorrência da violência:

A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. O conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também às relações em que se constrói e efetua. A violência doméstica distingue-se da violência intrafamiliar por incluir outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico. Incluem-se aí empregados (as), pessoas que convivem esporadicamente, agregados (Ministério da Saúde, 2002, p. 15).

Nesse sentido, torna-se de maior relevância escolher o termo a ser utilizado na pesquisa e entendemos que a violência intrafamiliar é um termo mais abrangente e inclusivo, pois considera a violência cometida tanto dentro quanto fora de casa por algum membro da família. Isso inclui pessoas que assumem uma função parental, mesmo sem laços de consanguinidade, e que exercem uma relação de poder sobre outra. O conceito de violência intrafamiliar não se limita ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também abrange as relações em que ela é construída e executada. Essa inclusão é crucial, considerando que as tipificações de família na contemporaneidade são diversificadas e sua conceituação abarca afeto e interesses comuns, e não apenas consanguinidade.

Portanto, ao optar pela utilização do termo Violência Intrafamiliar, demonstramos considerar a complexidade e a amplitude das dinâmicas de poder e abuso que ocorrem dentro das relações familiares e a diversidade das estruturas familiares contemporâneas, que se baseiam em vínculos afetivos e interesses comuns, e não apenas em relações

biológicas. Assim, o termo violência intrafamiliar facilita a compreensão e o enfrentamento desse fenômeno em sua totalidade.

Logo, além de todas as evidências apresentadas nesta pesquisa, sua relevância se sustenta no fato de que tratar a violência contra crianças sem considerar suas múltiplas dimensões é insuficiente para revelar a complexidade das manifestações dessa violência e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação. No contexto das instituições de educação infantil, as diversas formas de violência, física, psicológica, sexual ou por negligência, se entrelaçam a desigualdades sociais, raciais e familiares, exigindo da escola não apenas percepção e sensibilidade, mas também uma atuação articulada com a rede de proteção. Essa realidade recai, especialmente, sobre as educadoras, que muitas vezes assumem funções que extrapolam seu papel institucional, sendo chamadas a acolher, identificar, notificar e mediar situações de extrema complexidade, sem a devida formação, suporte emocional ou respaldo institucional.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como escopo analisar os limites e possibilidades das escolas de educação infantil na identificação, intervenção e prevenção da violência intrafamiliar sofrida por crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses matriculadas na rede de educação infantil do município de Viçosa - MG. Para tanto, foram feitos os seguintes questionamentos: Quais as características da violência contra a criança no âmbito familiar no município de Viçosa - MG? Quais os limites e possibilidades da escola na identificação e notificação da violência intrafamiliar?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo Geral**

Analisar os limites e possibilidades das escolas de educação infantil na identificação, intervenção e prevenção da violência intrafamiliar sofrida por crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses matriculadas na rede de educação infantil do município de Viçosa - MG.

### **2.2. Objetivos Específicos**

- Realizar levantamento a fim de identificar a incidência da violência intrafamiliar sofrida por crianças de 0 a 5 anos e 11 meses matriculadas na Educação Infantil em Viçosa-MG;
- Investigar os procedimentos adotados pelas instituições participantes da pesquisa diante de casos de violência identificados analisando os desafios enfrentados na defesa dos direitos da criança;
- Identificar as políticas de enfrentamento à violência contra a criança desenvolvidas pelo município, analisando o trabalho em rede, suas estratégias e limites na garantia dos direitos da criança.

### **3. REVISÃO DE LITERATURA**

Para compreender a realidade investigada, utilizou-se referencial teórico-metodológico fundamentado na perspectiva crítica a qual possibilita compreender o fenômeno pesquisado. Nesse sentido, foi realizada revisão de literatura e identificadas categorias analíticas que permitiram aproximações sucessivas ao objeto de estudo, revelando sua estrutura e dinâmica. A seguir, apresentamos as perspectivas interpretativas do fenômeno analisado:

#### **3.1. Desvelando o Conceito de Violência sob a Ótica do Capitalismo**

O tema da violência é amplo, e sua definição é abrangente, pois pode ocorrer em variados locais e envolver diferentes sujeitos vítimas e agressores. Essa complexidade demanda uma compreensão aprofundada das raízes desse fenômeno, a fim de delimitar e analisar os múltiplos determinantes que atravessam o fenômeno e as possibilidades de enfrentamento e superação da violência.

Nesse sentido, para compreender o fenômeno da violência contra a criança na atual sociedade, é indispensável analisar a relação entre violência e sociedade capitalista, desde seus primórdios. Dessa forma, é pertinente abordar como a violência se manifesta nas estruturas sociais e econômicas e qual seu papel no processo de acumulação de capital e manutenção das relações de poder.

Desde sua origem, a sociedade capitalista é marcada por conservadorismo, violência e exploração. Como formulado por Marx em *O Capital* (2013), a violência desempenha um papel crucial na constituição do capitalismo, especialmente no processo de acumulação primitiva, sendo também um meio de manutenção das estruturas sociais. Segundo Dantas (2023), a violência não apenas funda a sociedade capitalista, mas também a sustenta, contribuindo para a estruturação de relações sociais baseadas em desigualdades de classe, raça e gênero. Com base nisso, pretende-se desvelar o conceito de violência a partir da perspectiva de Marx, com base no referencial teórico do materialismo histórico-dialético.

Nesse contexto, a perspectiva materialista histórico dialética permite compreender a violência no capitalismo não como um fenômeno isolado, mas como parte de um processo mais amplo de luta de classes. Para compreender a violência a partir dessa abordagem, é fundamental reconhecer que ela não é um desvio ou anomalia do capitalismo, mas sim uma componente essencial de sua lógica de funcionamento. O capital utiliza a violência para acumular riqueza, controlar a força de trabalho e expandir seus domínios, ao passo que essa mesma violência gera tensões e resistências que podem impulsionar transformações

sociais e a superação das relações de exploração. No exemplo da violência vivida por determinados grupos como crianças, mulheres, populações negras ou periféricas, ela evidencia as desigualdades e injustiças estruturais que sustentam relações de exploração. Nesse contexto, as tensões provocadas pela violência podem dar origem à mobilização de sujeitos sociais e à articulação de lutas por reconhecimento, reparação e justiça.

Karl Marx, ao tratar sobre a acumulação primitiva no capítulo XXIV de *O Capital* afirma que “na história real, como se sabe, a conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência, desempenham o principal papel” (Marx, 2013, p. 251-252). Cavalli (2009) explica que embora Marx em seus estudos sobre o capitalismo, não tenha abordado a violência como o eixo central, deixa claro como aparece nas relações de classe, através da exploração no processo produtivo que se manifesta de múltiplas formas na sociedade contemporânea.

Além disso, conforme Dantas (2023), a transformação social fundamental para a consolidação do capitalismo foi a transição do feudalismo para esse sistema (capitalismo). De acordo com o autor (2023) essa transição não ocorreu de forma instantânea, abrupta ou linear, mas envolveu um processo gradual que Marx denominou de acumulação primitiva, considerado o ponto de partida para o modo de produção capitalista.

A acumulação primitiva é explicada por Marx (1998) da seguinte maneira:

O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista (Marx, 1998, p. 828).

Para esclarecer melhor esse processo, Costa (2019) argumenta que a crise do sistema de produção feudal, ocorrida nos séculos XIV e XV, favoreceu, no contexto sócio-histórico e econômico, o surgimento do sistema de produção capitalista, estabelecendo, assim, uma nova forma de sociabilidade. Essa sociabilidade era baseada na exploração e dominação de uma classe sobre a outra e emergiu a partir do processo de separação dos trabalhadores de seus meios de produção, resultando na expropriação desses trabalhadores. A existência de dois tipos de possuidores de mercadorias — de um lado, os detentores de dinheiro e dos meios de produção, e, de outro, aqueles que possuem apenas sua força de trabalho — configura as condições fundamentais para a produção capitalista.

Sobre a expropriação Marx expõe:

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídas de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo. (Marx, 1998, p. 829-830).

Marx (1998) afirma que a expropriação dos produtores ocorreu de forma violenta, com camponeses sendo expulsos de suas terras e forçados a procurar outros lugares para viver, muitas vezes em condições de extrema pobreza e insalubridade. Um exemplo disso é a Inglaterra do século XVI, onde ocorreu a expropriação dos camponeses da base fundiária por meio da usurpação das terras comunais, com a destruição violenta de suas habitações e dos cottages dos trabalhadores, a fim de transformar as terras em pastagens para ovelhas. Marx reconhece que os caminhos históricos para a constituição do capitalismo são variados e destaca a Inglaterra como modelo clássico: “A história dessa expropriação assume matizes diversos nos diferentes países, percorre várias fases em sequência diversa e em épocas diferentes. Encontramos sua forma clássica na Inglaterra, que, por isso, nos servirá de exemplo (Marx, 1998, p. 830).”

Apoiando-se em Marx, Federici (2023) argumenta que a violência foi a principal ferramenta que permitiu à classe dominante europeia acumular riqueza e controlar a força de trabalho, de forma a sustentar a expansão capitalista. A autora explica que a acumulação primitiva envolveu a apropriação de riqueza de duas formas, trabalho vivo (trabalho humano) e trabalho morto (trabalho de máquinas).

A violência, nesse contexto, foi necessária para garantir o controle sobre vastos recursos e populações. Federici (2023) destaca que esse processo ocorreu em uma escala inédita na história, com a exploração de trabalhadores e territórios ao redor do mundo, especialmente durante a colonização das Américas, a escravização de africanos e o uso de trabalho forçado na Europa.

A expansão do capitalismo ocorreu de forma desigual e combinada, assumindo características distintas no Brasil e na América Latina em comparação à Europa Ocidental. Fernandes (2005) afirma que não existe um padrão único, universal e invariável de desenvolvimento capitalista:

Não é intrínseco ao capitalismo um único padrão de desenvolvimento, de caráter universal e invariável. Podem distinguir-se vários padrões de desenvolvimento capitalista, os quais correspondem aos vários tipos de capitalismo que se sucederam ou ocorreram simultaneamente na evolução histórica (Fernandes 2005, p. 261).

Enquanto, no contexto europeu, a transição histórica se deu do feudalismo ao capitalismo, nas Américas essa passagem esteve vinculada à colonização e à violenta expropriação das terras indígenas, ao genocídio dos povos originários e à escravização de

africanos, práticas que viabilizaram a acumulação primitiva do capital nos países centrais (Castelo, 2020).

Conforme destaca Bamberger (1978), o ingresso da América Latina no sistema capitalista mundial ocorreu sob a égide da dependência, instaurando uma estrutura produtiva subordinada às necessidades externas.

Ainda, segundo Castelo (2020) mesmo com a independência formal no século XIX o Brasil não rompeu com estruturas coloniais, ao contrário, consolidou-se como uma economia primário-exportadora integrada de forma subordinada ao mercado mundial, instaurando um capitalismo dependente, caracterizado pela combinação entre relações de produção modernas e formas arcaicas, como o trabalho escravo.

De acordo com Federici (2023), o capitalismo emergente não foi resultado de um desenvolvimento econômico "pacífico", mas se construiu sobre coerção, opressão e violência, elementos que possibilitaram tanto a acumulação de riqueza quanto o controle sobre uma vasta força de trabalho. Nos primeiros três séculos de sua existência, a classe capitalista tinha como tendência dominante impor a escravidão e outras formas de trabalho forçado, uma prática que só foi limitada pela resistência dos trabalhadores e pelo risco de esgotamento dessa força de trabalho.

Federici (2023) também menciona duas formas de expropriação que surgiram no final do século XV na Europa: "a guerra — cujo caráter mudou nesse período, sendo utilizada como um meio de transformar arranjos territoriais e econômicos — e a reforma religiosa" (Federici, 2023, p. 130).

Martins e Lacerda Junior (2018) citam os estudos sobre violência de Martín-Baró em que o autor situa a violência não apenas como atos isolados de agressão, mas como uma característica intrínseca e estrutural do capitalismo. Martins e Lacerda Junior (2018) ainda enfatizam que de acordo com Baró a violência estrutural é determinante em todas as outras formas de violência na sociedade capitalista. A violência estrutural, como conceito, é relevante para essa análise porque engloba as formas de opressão que estão naturalizadas na sociedade capitalista. A pobreza extrema, a falta de acesso a serviços básicos, a exclusão social e a precariedade das condições de vida são formas de violência que não se manifestam por meio de agressões físicas, mas resultam em sofrimento e morte para milhões de pessoas. Essas formas de violência são produtos diretos do modo de produção capitalista, que valoriza o lucro acima da vida humana.

De acordo com Silva (2009) a violência estrutural "trata-se do uso da força, não necessariamente física (ainda que não se abdique dela quando necessário), capaz de impor simultaneamente regras, valores e propostas, quase sempre consideradas naturais, normais e necessárias, que fazem parte da essência da ordem burguesa, ou seja, formam sua natureza. A violência estrutural se materializa envolvendo, ao mesmo tempo, a base

econômica por onde se organiza o modelo societário (a estrutura) e sua sustentação ideológica (a superestrutura)” (Silva, 2009, p. 3).

Para Roque (2012), a violência estrutural se manifesta na distribuição desigual de poder e recursos, levando à injustiça e à desigualdade de oportunidades.

A violência é normalmente associada à subversão da ordem, a um acontecimento disruptivo e excepcional que provoca danos (físicos, materiais, psicológicos) em alguém ou em algo, sendo a sua forma mais extrema a guerra. No entanto, a violência também pode ser exercida e experienciada sem que seja reconhecida enquanto tal. O seu caráter aparentemente excepcional transforma-se em algo normal, banal e até aceita socialmente. Existem várias abordagens quanto à forma como a violência é produzida pelos sistemas social, cultural, econômico ou político. Uma delas é a noção de violência estrutural, ou seja, a violência produzida pela organização econômica e política das sociedades. Esta violência expressa-se na desigual distribuição do poder e, conseqüentemente, em oportunidades desiguais, na discriminação e na injustiça (na distribuição do rendimento, no acesso à educação, por exemplo) (Roque, 2012, p. 213-214).

Johan Galtung apud Roque (2012) complementa essa visão ao definir a violência estrutural como aquela gerada pela própria estrutura social, em que repressão e exploração são suas formas mais significativas.

Johan Galtung define-a como uma violência que não é praticada por um agente concreto com o objetivo de infligir sofrimento, mas é gerada pela própria estrutura social, sendo as suas formas mais relevantes a repressão, em termos políticos, e a exploração, em termos econômicos (Roque, 2012, p. 213-214).

Jackman (2002) propõe uma visão restritiva e estigmatizada da violência. Essa perspectiva é caracterizada por duas suposições principais. Primeiro, presume-se que a violência é geralmente motivada pela hostilidade e pela intenção deliberada de causar danos. Segundo, presume-se que a violência, seja legal, social ou moralmente. Essas premissas limitam a compreensão da violência, negligenciando suas diversas manifestações e os contextos mais amplos nos quais pode ocorrer. “Quando a violência é motivada por intenções positivas, ou é o subproduto incidental de outros objetivos, ou é socialmente aceita ou elogiada, escapa à nossa atenção” (2002, p. 387).

Jackman (2002) argumenta que é necessário reconhecer a violência como um gênero de comportamentos que inclui uma ampla gama de ações prejudiciais. Essas ações envolvem diversos comportamentos, lesões, motivações, agentes, vítimas e observadores, sendo conectadas apenas pela ameaça ou resultado de lesão.

Da mesma maneira, Misse (p. 45, 2015) afirma que o termo violência não significa hoje o que significava a tempos atrás. Tais afirmações podem ser exemplificadas com a exploração da mão de obra negra e indígena no período colonial no Brasil. Neste período, os povos negros foram escravizados enfrentando uma ampla gama de violências, contudo,

naquela época, esses abusos eram pouco reconhecidos, muitas vezes passando despercebidos pela maioria das pessoas ou simplesmente ignorados.

A trajetória do Brasil desde a sua invasão pelos europeus, é permeada por episódios de violência, que deixaram marcas profundas na sociedade, conforme destacado por Gilberto Velho (2000). Um dos capítulos abordados por Velho (2000) em “O desafio da Violência”, é a destruição de centenas de culturas indígenas e a consequente morte de milhões de ameríndios. Esse genocídio, impulsionado por confrontos diretos em combate, doenças introduzidas pelos colonizadores, escravidão e desorganização das estruturas sociais indígenas, resultou na dizimação de uma considerável parte dos povos nativos.

A instituição da escravidão, conforme analisado por Velho (2000), aprofundou ainda mais a face violenta da colonização. Inicialmente imposta aos indígenas, essa dominação violenta, física e simbólica, voltou-se predominantemente para a mão-de-obra africana, tornando-se objeto do tráfico transatlântico ao longo de quase quatro séculos. Milhões foram submetidos a condições desumanas, sujeitos a trabalhos exaustivos nas plantações e expostos a uma brutalidade inimaginável.

Nascimento (1978) expõem que apesar das alegações contrárias, os proprietários e mercadores de africanos no Brasil submeteram os escravizados africanos a tratamentos extremamente cruéis. Esse tratamento incluía deformações físicas devido ao trabalho exaustivo e lesões corporais resultantes de punições e torturas, que muitas vezes levavam à morte. Esses abusos revelam a verdadeira face da suposta "benevolência" brasileira em relação aos africanos, “a mediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão” (Nascimento, 1978, p.48).

Nascimento (1978) também destaca que, devido ao tratamento negligente e aos abusos, a mortalidade infantil entre a população escravizada era elevada. Isso se devia ao fato de que os escravizados eram vistos apenas como força de trabalho, considerados sub-humanos ou inumanos, e relegados a uma função econômica voltada exclusivamente à exploração e ao lucro.

Davis (2016) também expõe sobre a questão da violência contra os povos escravizados, dando destaque a violência sofrida pelas mulheres negras escravizadas. De acordo com a autora, além do sofrimento físico e emocional decorrente das condições desumanas de trabalho, as mulheres negras eram frequentemente vítimas de violência sexual, uma manifestação grotesca do poder exercido pelos senhores de seres escravizados com “uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das escravizadas de resistir e, nesse processo, desmoralizar seus companheiros” (Davis, 2016, p. 39). De acordo com Davis (2016, p. 41) a violência sexual contra as mulheres escravizadas é minimizado na literatura tradicional sobre a escravidão,

imprimindo a ideia de que “as escravas aceitavam e encorajavam a atenção sexual dos homens brancos.”

Após a abolição do tráfico internacional de mão de obra escravizada (1888), uma nova forma de violência contra as mulheres escravizadas se manifestou: o controle da natalidade. Em outras palavras, as mulheres negras eram forçadas a dar à luz o maior número possível de filhos, com o objetivo de aumentar a mão de obra escravizada. No entanto, mesmo durante a gravidez ou o período pós-parto, eram obrigadas a trabalhar e sujeitas às mesmas punições.

Essa prática cruel não apenas explorava o corpo das mulheres negras como se fosse uma ferramenta de reprodução, mas também as submetia a condições de trabalho desgastantes, ignorando por completo as necessidades de saúde e bem-estar das mães. Além disso, de acordo com Davis (2016) as mulheres escravizadas eram separadas de seus filhos, gerando uma desumanização ainda mais profunda.

Na perspectiva de Gilberto Velho (2000), mesmo após a independência do Brasil, a violência persiste como uma constante. Além da rotina de dominação com mecanismos conhecidos de exercício da força física, como a tortura, houve inúmeros episódios de conflitos armados. A Guerra dos Farrapos (1835-1845), a Balaiada (1838-1841), a Cabanagem (1835-1840), a Revolução Federalista (1893-1895), Canudos (1897), Contestado (1912 – 1916), a Revolta Paulista de 1924 e a Revolução Constitucionalista de 1932 são exemplos que ilustram momentos nos quais a nação foi dilacerada por lutas abertas, resultando em mortos, feridos e vítimas em geral.

Nesse contexto, conforme abordado por Gilberto Velho (2000), tais eventos revelam a complexidade e a brutalidade da história brasileira, moldando a sociedade e influenciando seu desenvolvimento. O legado dessas violências, como analisado por Velho (2000), ressoa até os dias atuais, impactando dinâmicas sociais, econômicas e políticas que continuam a ser objeto de reflexão e debate na sociedade brasileira. Nessa mesma linha, Vieira *et al.* (2021) destacam que o desenvolvimento sócio-histórico do Brasil reflete um legado cultural de mando, obediência, subalternidade e passivização da população, o que contribui diretamente para a reprodução da violência em diversas formas na sociedade contemporânea.

Essa hierarquia é reforçada pela predominância do espaço privado sobre o público, e pelas relações sociais marcadas por desigualdades naturalizadas. A violência está vinculada à manutenção de uma sociedade fortemente hierarquizada, onde o "outro" é desumanizado e visto como inferior, o que legitima a opressão e a perpetuação de diversas formas de violência, visíveis ou invisíveis. Chauí (2021) argumenta que a sociedade brasileira, mantendo as marcas da sociedade colonial escravista, é caracterizada pelo domínio do espaço privado, ou seja, dos interesses econômicos, sobre o público, tendo

a hierarquia familiar como seu eixo central. Essa sociedade é fortemente hierarquizada em todos os aspectos, onde as relações sociais e intersubjetivas são estabelecidas entre um superior, que exerce poder, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são constantemente convertidas em desigualdades, reforçando a dinâmica de mando e obediência. O "outro" nunca é reconhecido como sujeito ou detentor de direitos, nem como subjetividade ou alteridade. As relações entre aqueles que se consideram iguais se baseiam no "parentesco", ou cumplicidade, enquanto, entre os que são vistos como desiguais, assumem formas de favor, clientelismo, tutela ou cooptação, e, quando a desigualdade é extrema, se manifestam como opressão. Assim, há uma naturalização das desigualdades econômicas e sociais, bem como das diferenças étnicas (interpretadas como desigualdades raciais entre superiores e inferiores), religiosas e de gênero, além da naturalização de todas as formas, visíveis e invisíveis, de violência (Chauí, 2021).

Segundo Chauí (2021), existe o mito de que o Brasil não é um país violento, conhecido como o "mito da não violência brasileira". A autora critica essa ideia e baseia sua análise em eventos históricos, como a transição da colônia para o império, do império para a república, além de rebeliões como a Inconfidência Mineira, a Revolução Praieira, Palmares e as revoltas de escravos com o surgimento dos quilombos, Canudos, Contestado, Revolta Farroupilha, Revolta da Chibata, Coluna Prestes e a Revolta de 1935.

De acordo com Chauí (2021), o mito serve como uma forma de justificar e explicar a realidade, influenciando valores, ideias, comportamentos e práticas. Para ela, as classes dominantes, com medo de perder poder, controle e privilégios, enxergam os grupos populares como violentos e ameaçadores, enquanto as classes subalternas temem a violência, a coerção e a injustiça. Esse medo leva as elites a reforçarem a ideia de que as classes populares são perigosas. A violência, nessa perspectiva, é funcional para a reprodução das relações de exploração entre capitalistas e trabalhadores. Ela se manifesta de forma direta, como na repressão policial, nas guerras por recursos, e de forma indireta, como nas condições precárias de trabalho, na marginalização social e na desigualdade econômica. Além disso, Chauí (2021) destaca que, embora se reconheça a existência da violência, criam-se explicações para negá-la, o que faz com que a violência não seja percebida em sua origem.

É importante considerar que a percepção da violência pode variar entre indivíduos e culturas. O que alguns consideram uma expressão extrema de agressão pode ser interpretado de maneira diferente por outros. A subjetividade desempenha um papel significativo, forjada pela sociabilidade radicada nas relações sociais, nas experiências de vida, valores culturais e contextos sociais que moldam a sua compreensão e a tolerância em relação a determinados comportamentos .

Em muitas sociedades, por exemplo, a presença policial é considerada essencial para manter a ordem e garantir a segurança. No entanto, há casos em que ações policiais são criticadas por seu uso excessivo de força, discriminação racial ou violações dos direitos humanos. Embora para algumas comunidades essas práticas possam ter significados históricos e culturais, muitas organizações de direitos humanos e a sociedade global condenam essas ações como violações dos direitos das mulheres.

O julgamento social em relação à violência muitas vezes reflete as normas e valores predominantes em uma sociedade. O que pode ser aceitável em uma cultura pode ser condenado em outra. Isso destaca a existência da diversidade cultural e da importância e necessidade do diálogo intercultural para promover uma compreensão mais profunda e respeitosa entre diferentes comunidades (Jackman, 2002). Abordar essas formas de violência requer uma abordagem sensível que leve em consideração as nuances culturais, mas também defenda os princípios fundamentais dos direitos humanos universais. O diálogo aberto, a conscientização e a educação são ferramentas cruciais para desafiar crenças arraigadas e promover mudanças positivas em direção a sociedades mais equitativas e inclusivas.

A natureza complexa da violência abrange uma ampla gama de manifestações, desde conflitos em larga escala como guerras até dinâmicas mais sutis (as microviolências) no cotidiano. Guerras e brigas representam formas explícitas de violência, onde a força física é empregada para impor vontades ou resolver disputas. No entanto, a violência vai além do visível, estendendo-se a comportamentos como xingamentos, ameaças, manipulação emocional e privação de direitos.

De acordo com Schinkel (2010) a origem da palavra "violência" está ligada a um conceito de força, o que se reflete nas principais definições encontradas nos dicionários (2010, p. 19), como "o exercício da força (física)". Ela deriva do substantivo latino "violenta" (veemência, impetuosidade) e do adjetivo "violento" (veemente, forçado, impetuoso). O verbo relacionado tanto a "violenta" quanto "violento" é "violar", significando ultrajar, desonrar ou tratar com violência. Além disso, há uma relação entre "violare" e "vis", traduzindo-se como "força". O termo latino "vis" está associado ao grego "is", que, por sua vez, está relacionado a "bia" (força vital), abrangendo a força do corpo e, conseqüentemente, o uso da força e da violência ( Michaud, 1986 apud Schinkel, 2010).

Chauí (2021) explora a etimologia do termo:

Etimologicamente, "violência" vem do latim vis, força, e significa: 1. tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2. todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3. todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4. todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem

como justas e como um direito (é espoliar ou a injustiça deliberada); 5. conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo medo e pelo terror. *A violência é a presença da ferocidade nas relações com o outro enquanto outro ou por ser um outro*, sua manifestação mais evidente se encontra na prática do genocídio e na do apartheid. É o oposto da coragem e da valentia porque é o exercício da crueldade (Chauí, 2021, p. 35-36, grifos da autora).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) a define como:

o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (OMS, 2002).

O uso da força ou poder intencional real ou em forma de ameaça sugere a compreensão da natureza dos atos violentos, expandindo o entendimento convencional de violência para abranger a dinâmica de relações de poder. Essa ampliação contempla ameaças, intimidações e outros comportamentos resultantes de discrepâncias de poder, indo além do emprego de força física. Também abrange a negligência ou atos de omissão, além dos atos violentos mais evidentes de perpetração. Dessa forma, a expressão "o uso da força física ou do poder" deve ser interpretada de maneira abrangente, englobando a negligência e todas as formas de abuso físico, sexual e psicológico (Jackman, 2002).

O uso das expressões "uso de força" e "poder" na definição de violência, também sugerem algumas interpretações, assim como Saffioti (2004, p. 33) bem o fez ao dizer "o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual". Dessa maneira, é possível perceber uma conexão com a discussão sobre poder e privilégio. Essa afirmação sugere que, na maioria dos casos, o poder é exercido por aqueles que possuem características específicas, como masculinidade, branquura e heterossexualidade. Isso levanta questões importantes sobre desigualdades estruturais e sistemas de opressão presentes em diversas sociedades, principalmente ao tratar sobre o fenômeno da violência contra a mulheres e crianças.

Ainda, segundo Saffioti (2004) o entendimento popular da violência se apoia em um conceito aceito como único e verdadeiro. Ruptura de qualquer forma da integridade da vítima: física, psíquica, sexual, moral.

A OMS (2002, p. 6) classifica a violência em três grandes categorias, considerando as características do perpetrador do ato. Essa tipologia visa compreender melhor a dinâmica dos atos violentos e suas diferentes manifestações. As três principais categorias são: Violência Dirigida a Si Mesmo (Auto-infligida), Violência Interpessoal e Violência Coletiva.

A violência auto-infligida é dividida em comportamento suicida e auto-abuso. O comportamento suicida inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio e suicídios

consumados. O auto-abuso, por sua vez, envolve atos como a automutilação. A violência interpessoal é dividida em duas subcategorias: Violência familiar e de parceiros íntimos: refere-se à violência que ocorre principalmente entre membros da família e parceiros íntimos, geralmente, mas não exclusivamente, dentro de casa; e, Violência comunitária: refere-se à violência que ocorre entre pessoas sem laços de parentesco, podendo ser conhecidos ou desconhecidos, geralmente fora de casa. A violência coletiva é dividida em três subcategorias: Violência social: inclui crimes de ódio cometidos por grupos organizados, atos terroristas e violência de multidões, geralmente com o objetivo de promover uma agenda social específica; Violência política: abrange guerras e conflitos violentos, violência do Estado e ações semelhantes realizadas por grupos maiores com objetivos políticos; Violência econômica: envolve ataques realizados por grandes grupos visando ganhos econômicos, como interromper atividades econômicas, negar acesso a serviços essenciais ou criar divisões e fragmentações econômicas (OMS, 2002, p. 6)

Além da categorização baseada nos perpetradores, a OMS (2002) também considera a natureza dos atos violentos, que podem se manifestar de diversas maneiras: Violência Física, Violência Sexual, Violência Psicológica e Violência Envolvendo Privação ou Negligência (OMS, 2002, p. 6).

Minayo (2013) identifica diversos tipos de manifestações de violência que têm consequências profundas na vida pessoal e social. A seguir, são apresentadas as principais categorias:

1. Violência Criminal: Esta forma de violência é caracterizada por agressões graves contra indivíduos, atentados à vida e aos bens. É objeto de prevenção e repressão por parte das forças de segurança pública, como polícia, Ministério Público e poder judiciário (Minayo, 2013, p. 31).
2. Violência Estrutural: Refere-se às diversas formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas, que resultam em miséria, fome e na submissão e exploração de alguns indivíduos por outros. Essa modalidade é especialmente cruel, pois perpetua a miséria de uma significativa parcela da população (Minayo, 2013, p. 32).
3. Violência Institucional: Esta ocorre dentro das instituições, manifestando-se por meio de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas que reproduzem estruturas sociais injustas. Um exemplo é a forma como os serviços públicos são oferecidos, negados ou negligenciados (Minayo, 2013, p. 33).
4. Violência Interpessoal: A violência é, em essência, uma forma de relação e comunicação. Quando essa interação é marcada pela prepotência, intimidação, discriminação, raiva, vingança ou inveja, pode resultar em danos morais,

psicológicos e físicos, inclusive morte. É importante distinguir entre conflito e violência, sendo que o primeiro sempre existiu nas relações, como entre casais, pais e filhos, vizinhos e chefes e subordinados (Minayo, 2013, p. 34).

5. Violência Intrafamiliar: Muitas vezes chamada de violência doméstica, essa forma de violência ocorre no espaço do lar. Embora ambos os termos se refiram ao mesmo problema, a análise e compreensão são mais bem abordadas sob o conceito de violência intrafamiliar, que se refere a conflitos familiares que se transformam em intolerância, abusos e opressão (Minayo, 2013, p. 34).
6. Violência Auto-infligida: Inclui suicídios, tentativas, ideações de suicídio e automutilações. No Brasil, a média é de aproximadamente quatro suicídios para cada 100 mil habitantes, enquanto o número de tentativas de auto-infligir a morte é difícil de calcular (Minayo, 2013, p. 35).
7. Violência Cultural: Esta manifestação se expressa por meio de valores, crenças e práticas que, repetidas e reproduzidas, tornam-se naturalizadas na sociedade (Minayo, 2013, p. 36).
8. Violência de Gênero: Caracterizada por formas de opressão e crueldade nas relações entre homens e mulheres, essa violência é estruturalmente construída e se manifesta no cotidiano, sendo frequentemente sofrida pelas mulheres. Ela ocorre em todas as classes sociais, raças, etnias e faixas etárias, com o machismo sendo sua expressão mais evidente, naturalizado pela socialização (Minayo, 2013, p. 36).
9. Violência Racial: Uma das formas mais insidiosas de violência cultural, a discriminação racial é particularmente cruel no Brasil, onde se dirige, principalmente, contra a população negra. Originada no período colonial escravocrata, essa violência está frequentemente associada à desigualdade social e econômica. Estudos mostram que os negros tendem a ter menor escolaridade, salários mais baixos, residem em periferias urbanas e enfrentam exclusão de direitos sociais (Minayo, 2013, p. 37).
10. Violência contra Pessoas com Deficiência: Essa forma de violência evidencia a dificuldade da sociedade em conviver com as diferenças, resultando em isolamento, menosprezo e abuso de deficientes físicos e mentais. A falta de reconhecimento e apoio social e governamental faz com que essas pessoas sejam vistas como um peso para suas famílias, o que limita suas oportunidades de desenvolver suas potencialidades (Minayo, 2013, p. 38).

Minayo (2013) também descreve a natureza dos atos violentos como sendo reconhecida em quatro modalidades de expressão, também chamadas de abusos ou maus-tratos: física, psicológica, sexual e envolvendo negligência, abandono ou privação de cuidados. O abuso físico é definido como o uso da força que resulta em lesões, traumas,

feridas, dores ou incapacidades em outra pessoa (BRASIL, 2001). Essa forma de violência pode ocorrer em diversos ambientes sociais.

Por sua vez, o abuso psicológico refere-se a agressões verbais ou gestuais com a intenção de aterrorizar, rejeitar ou humilhar a vítima, restringindo sua liberdade ou isolando-a do convívio social. Além disso, essa categoria inclui a rejeição a indivíduos em interações hetero ou homossexuais, visando estimular a vítima ou explorá-la para obter excitação sexual por meio de práticas eróticas, pornográficas e sexuais, frequentemente impostas através de aliciamento, violência física ou ameaças (Minayo, 2013).

As formas de negligência, abandono e privação de cuidados caracterizam-se pela ausência ou recusa de atendimento necessário a pessoas que deveriam receber atenção e cuidados adequados (Minayo, 2013).

Minayo (2013) também enfatiza os efeitos problemáticos da violência contra crianças e adolescentes, ressaltando as consequências duradouras e prejudiciais que essas experiências podem causar no desenvolvimento físico e emocional das vítimas. Essa análise evidencia a gravidade das diferentes manifestações de violência e a necessidade urgente de abordagens de proteção e prevenção.

Compreender a violência, nos ajuda a refletir sobre suas diferentes manifestações, especialmente a que se refere a violência intrafamiliar contra a criança, temática de presente estudo. Assim, no próximo item, serão explorados os conceitos de família e infância, traçando um breve histórico da violência contra a criança no Brasil, e por fim, descrever como se deu o desenvolvimento das políticas sociais voltadas para a proteção infantil.

### **3.2. Explorando conceitos, legislações e direitos em torno da criança no Brasil: uma análise sócio-histórica**

Para entender a violência contra a criança no Brasil, é essencial reconhecer e compreender os processos nacionais e internacionais que levaram nos dias atuais a criança ser considerada e reconhecida como sujeito de direitos. Por isso, abordar temas como infância e família torna-se fundamental. Nesse sentido, abordar temas como infância e família é fundamental, considerando as intersecções de raça e classe que marcam as experiências infantis no país. Tal perspectiva permite contextualizar, de forma crítica, os desafios enfrentados pelas crianças brasileiras ao longo do tempo, tanto no âmbito familiar quanto em outros espaços sociais, evidenciando as desigualdades estruturais que incidem sobre diferentes grupos.

Kramer (1999) define as crianças como:

seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma

linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem e costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização (Kramer, 1999, p. 2).

Conforme destacado por Sarmiento (2001) apud RCEI (2020) a compreensão e o conceito de infância é social e se altera historicamente, sendo um objeto em transformação em função de variáveis como a classe social, grupo étnico etc. Sendo assim, está diretamente relacionado à forma que as diferentes classes sociais produzem os diferentes papéis de criança.

Philippe Ariès, em "História Social da Criança e da Família" (1973), apresenta uma análise provocativa sobre a evolução do conceito de infância ao longo da história. Ele observou que nas sociedades medievais a infância era amplamente ignorada, sem um reconhecimento claro de um período de transição entre a infância e a idade adulta. Para Ariès, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, assim podiam sobreviver sem a atenção constante de um adulto, sendo prontamente integradas à comunidade adulta, participando de jogos, passatempos e até mesmo assumindo responsabilidades de trabalho (Heywood, 2004).

De acordo com De Lourdes Saveli (2013), outro aspecto observado por Ariès para sustentar a falta de preocupação com a infância era o modo como as crianças eram vestidas, não havendo distinção clara entre as vestimentas infantis e as dos adultos. A partir do século XVI, no entanto, começou-se a perceber uma diferenciação nas vestimentas dos meninos das classes mais altas. Além disso, Saveli relata a participação das crianças em brincadeiras de natureza sexual.

Conforme Ariès (1978) apud Bandeira (2009), a família nem sempre teve a configuração e dinâmica que observamos hoje em dia. Na Idade Média, período que ele focaliza em seu estudo, a família primordialmente se encarregava da transmissão da vida, dos bens e dos nomes, sem atribuir-lhe uma função afetiva e, muitas vezes, nem mesmo educacional. Foi somente após o surgimento da burguesia e a transição do feudalismo para o capitalismo que a família começou a valorizar a privacidade da vida doméstica e a buscar uma identidade e união baseadas no afeto.

Dando enfoque ao contexto social, econômico e cultural da sociedade capitalista ocidental, Bandeira (2009) destaca que a família desempenhava o papel de reprodução da força de trabalho e da ideologia dominante, perpetuando noções de naturalidade,

imutabilidade e universalidade. Nesse sentido, a criança era educada para se inserir nas relações sociais além da família. Contudo, as dinâmicas familiares refletiam as relações sociais mais amplas, permeadas por autoridade, hierarquia, poder e desigualdades.

Entre os séculos XV e XVII, Heywood (2004) destaca importantes mudanças ocorridas que refletiram uma transformação significativa na forma como a sociedade percebia a infância. Inicialmente, as mães e amas começaram a promover a ideia de que a criança era uma fonte de prazer e relaxamento, reconhecendo suas características próprias da faixa etária. Posteriormente, observou-se um interesse crescente tanto moral quanto psicológico, o que gerou uma mudança na esfera cultural e um novo interesse pela educação infantil.

Além disso, Heywood (2004) relata que, durante o mesmo período, o historiador C. John Sommerville destacou um interesse contínuo pelas crianças na Inglaterra, originado com os puritanos, que foram os pioneiros em questionar a natureza e o papel da infância na sociedade. Essa investigação inicial sobre a infância lançou as bases para uma compreensão mais profunda e uma abordagem mais sistemática do desenvolvimento infantil ao longo dos séculos seguintes.

A partir do século XVII, de acordo com Bandeira (2009) o conceito de infância evoluiu associado à ideia de subordinação e dependência, considerando os pais como seus legítimos "donos". Isso resultou na prática de aplicar castigos físicos para educar as crianças, uma ideia reforçada pelas concepções moralistas de controle e disciplina da infância, lideradas pela Igreja e pela escola.

Cumprir destacar que Philippe Ariès foi pioneiro ao analisar a infância e sua concepção histórica (DEL PRIORI, 2004; FREITAS, 2001). Sua pesquisa, baseada em fontes como iconografia leiga e religiosa, diários, efígies funerárias, vestimentas, registros de jogos e brinquedos (GUIMARÃES, 2023), construiu uma narrativa centrada predominantemente nas infâncias das elites europeias.

No contexto brasileiro, Nova (2023) oferece uma reflexão crítica sobre a forma como a história da criança tem sido contada, apontando a tendência à generalização que ignora marcadores sociais como raça e classe. Para o autor, o apagamento e a invisibilização da infância negra configuram expressões do racismo estrutural, evidenciando que as narrativas históricas não são construídas a partir da perspectiva das crianças e, no caso das crianças negras, esse apagamento é ainda mais profundo.

Nova (2023) exemplifica tal ausência por meio de obras clássicas como *História das Crianças no Brasil* (DEL PRIORI) e *História Social da Infância no Brasil* (FREITAS), que, mesmo reconhecendo a significativa presença de crianças negras no período colonial, silenciam sobre a dimensão racial. A falta de referência à raça e à classe social nessas

obras sustenta uma concepção homogênea e universal de infância, obscurecendo as especificidades vividas por crianças negras e pobres.

No Brasil, durante o período colonial, a família se organizou em torno do patriarcado, onde o pai exercia o papel de líder supremo: tanto da esposa, dos filhos e dos escravizados, quanto dos parentes que compartilhavam a mesma residência na "Casa Grande". O pai detinha poder absoluto, sendo proprietário das terras e possuindo autoridade política, bem como controle sobre a proteção e punição de todos os seus "subordinados". Os fundamentos da família brasileira foram estabelecidos com base nessa estrutura, em consonância com uma economia latifundiária e escravista, como argumenta Gilberto Freyre (1981) apud Bandeira (2009).

Em sua obra, Freitas (1998) oferece uma visão perspicaz da história social da infância no Brasil. No século XIX, as crianças eram amplamente ignoradas e negligenciadas em muitos aspectos. Não apenas não eram ouvidas, mas também não eram percebidas, sendo praticamente invisíveis na sociedade. Durante os primeiros anos de vida, entre 0 e 3 anos, quando ainda não conseguiam andar, eram conhecidas como "desvalidos de pés", carregadas pelas mães, irmãos mais velhos ou mulheres escravizadas. Essa expressão destacava sua dependência total e os diferenciava daqueles que já tinham mobilidade e podiam desempenhar pequenas tarefas.

A influência da Igreja Católica na definição da família na época também foi significativa. A Igreja determinou que aos 7 anos a criança já atingia a "idade da razão", o que influenciava as expectativas sobre seu desenvolvimento e comportamento (Freitas, 1998, p. 21). Além disso, a concepção da criança como uma mera extensão daqueles que a conceberam prevalecia na mentalidade da época, refletindo uma visão paternalista e hierárquica das relações familiares e sociais.

A concepção de criança e infância no período colonial brasileiro não era homogêneo para todos, isso porque as crianças negras eram tratadas diferentemente, assim como os adultos negros também. As primeiras crianças negras presentes no Brasil não eram brasileiras, mas sim crianças sequestradas junto a homens e mulheres adultas e trazidas forçadamente da África. Essa realidade dimensiona o que Nova (2023) destaca ao afirmar que se tratavam de corpos submetidos a atrocidades desde o trajeto marítimo, nos navios negreiros, conhecidos como tumbeiros. Nesse sentido, como ressalta Oliveira (2021, p. 145-146), "não há como falar de população negra no Brasil dissociando-a da situação histórica e social concreta que a fez estar no Brasil: o seu sequestro no continente africano para escravização em terras brasileiras."

Nesse sentido, Eurico (2023) analisa como o racismo institucional interfere no modo como as crianças e adolescentes negras e negros se autorreconhecem e como são percebidos até os dias de hoje pela sociedade.

Diante disso, cumpre ressaltar que compreender a concepção de criança e de infância, seja na contemporaneidade ou em outros momentos históricos, exige o reconhecimento de que não existe uma infância única e universal, mas múltiplas infâncias, determinadas por fatores sociais, econômicos, culturais e raciais. Essas diferenças evidenciam que experiências infantis são atravessadas por marcadores estruturais, como classe, raça e gênero, que impactam diretamente as condições de vida, acesso a direitos e oportunidades. Ignorar essa diversidade contribui para a reprodução de narrativas homogeneizadoras, que invisibilizam as infâncias marginalizadas e reforçam processos de desigualdade e exclusão.

O sentimento em relação à criança e à infância tem sido historicamente influenciado pelas configurações familiares predominantes em uma determinada época e cultura. Ao longo da história, diferentes estruturas/arranjos familiares moldaram as percepções e práticas em relação às crianças.

Na família contemporânea, essa dinâmica não é diferente: a criança muitas vezes é excluída das decisões familiares, escolares e sociais, ocupando uma posição subalterna na hierarquia familiar. Desde o nascimento, ela está sujeita à autoridade dos adultos, tanto por suas necessidades físicas quanto pela obrigação de se adaptar a um mundo adulto.

Segundo Engels (1984) apud Bandeira (2009), a origem da família nuclear está intrinsecamente ligada à propriedade privada. Em suas análises, ele traça a evolução da família contemporânea, fundamentando-se em estudos antropológicos, e examina a ascensão do patriarcado, quando, após a divisão do trabalho, o homem adquiriu uma posição social mais proeminente devido à acumulação de riqueza, enquanto a mulher assumia as responsabilidades do lar e dos filhos. Engels argumenta que, anteriormente, a herança era transmitida pelo direito materno, mas passou a ser reivindicada pelo direito paterno nesse momento histórico.

Se, para Engels (1984) apud Bandeira (2009), a família nuclear emerge associada à propriedade privada e ao controle da herança paterna, essa configuração não se aplica à população negra escravizada no Brasil. Como destaca Eurico (2023), o modelo de família nuclear estruturado no período colonial era inviável para pessoas escravizadas, uma vez que seus corpos estavam sob domínio senhorial, o que impedia a formação e manutenção de vínculos familiares estáveis. As crianças nascidas de mulheres negras escravizadas eram registradas apenas com o nome materno, reafirmando sua condição de propriedade. Nesse contexto, a mulher negra assume papel central na constituição das famílias negras, que se organizavam majoritariamente em núcleos matrifocais, compostos por mães e filhos ou avós e netos, experiência que se perpetuou após a abolição.

Bandeira (2009) observa atualmente, um esforço em ampliar o conceito de família, não se limitando apenas à estrutura nuclear - pai, mãe e filhos - mas também abrangendo

unidades mais amplas que incluem avós, tios, primos, sobrinhos, entre outros. Scodelário (2002) apud Bandeira (2009) define a família como um grupo de indivíduos que compartilham as mesmas circunstâncias históricas, culturais, sociais, econômicas e afetivas. Assim, é um conjunto que além de apresentar intimidade, possui organização, dinâmica e composição singulares.

No Brasil contemporâneo, as políticas direcionam considerável atenção para as famílias, porém, o Estado ainda adota uma visão idealizada, naturalista e universal do modelo de família, caracterizado por "um casal heterossexual, legalmente casado, com dois filhos (um de cada sexo) e todos vivendo em casa própria, onde o marido é o principal provedor e a mulher, dona de casa" (Goldani, 2002 apud Bandeira, 2009).

Atualmente, entende-se por criança um ser de direitos e sendo reconhecidas como um grupo social cuja vida é influenciada por fatores socioeconômicos. As crianças representam uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e os pais, possuindo sua própria voz e devem ser escutadas. Nesse contexto, a infância é compreendida como uma instituição social e um estágio crucial do ciclo de vida, equiparado em importância a outras fases. É uma construção social elaborada pela e para as crianças, moldada pelas características específicas do tempo, local e cultura. A experiência da infância varia de acordo com a classe social, gênero, raça e condições socioeconômicas, resultando em múltiplas infâncias e experiências infantis (De Pontes, 2017 apud Dahlberg; Moss; Pence, 2003). No subitem a seguir, será apresentado um histórico da violência contra a criança e as políticas sociais voltadas para esse tema.

### **3.2.1. História da violência contra a criança e desenvolvimento das políticas de proteção infantil**

Com base nos conceitos de infância e família discutidos anteriormente, pode-se delinear um breve histórico da violência contra a criança e assim compreender o desenvolvimento das políticas voltadas à proteção da criança. Conforme Martins (2010) destaca, ao longo da história, a violência contra crianças tem sido frequentemente associada ao processo educativo, manifestando-se de diversas formas:

O abuso da criança é relatado nos livros mais antigos da história da civilização humana, como na Bíblia e no Alcorão, onde a criança era oferecida como sacrifício para agradar a Deus. No Código de Hamurabi, por exemplo, as mulheres, filhos e filhas podiam ser vendidos para quitação de subsídios vencidos. Os filhos assim vendidos trabalharam durante três anos na casa do comprador ou do senhor. Nas civilizações antigas, os maus-tratos à criança já foram apresentados por meio do infanticídio, utilizados para eliminar as crianças que nasceram com defeitos físicos. Para equilíbrio dos sexos, por motivos religiosos, como medida econômica nos grandes flagelos ou para não aguentarem longas caminhadas, as crianças também eram mortas ou abandonadas para morrerem desnutridas

ou devoradas por animais. Também era direito do pai considerar ou não o direito de viver de seu filho (Martins, 2010, p. 424).

De acordo com Scherer (2000) apud Martins (2010), no século XVI, as crianças eram frequentemente vítimas de agressões e abusos, especialmente em instituições destinadas às crianças desfavorecidas. Enquanto no século XVII, sob influência da teologia cristã, a infância era vista como um estado marcado pelo pecado original e práticas como a amamentação consideradas moralmente questionáveis (Brêtas, 1994 apud Martins, 2010).

Conforme Quintaneiro (2003) no século XVIII as crianças eram vistas como adultos em miniatura, até que estivessem com idade suficiente para não correr o risco de morrerem eram tratadas com indiferença pelos adultos. Além disso, a punição física contra as crianças era considerada desejável e pedagógica e o infanticídio<sup>7</sup> era uma prática moralmente aceita pela sociedade.

No século XIX, era prática comum que crianças brancas fossem entregues a mulheres negras escravizadas para serem amamentadas, concorrendo com as necessidades de seus filhos. Quanto ao trabalho infantil, Scherer (2000) apud Martins (2010) apontam que as crianças eram exploradas em fábricas e minas de carvão. No século XX, apesar da valorização crescente da criança, os maus-tratos ainda persistirem (Martins, 2010).

Conforme destaca Nova (2023), a história da criança negra no Brasil ainda é pouco explorada, sobretudo diante da relevância do tema para a compreensão da história nacional. No que se refere especificamente à infância negra escravizada, essa invisibilidade é ainda maior. Entretanto, é possível compreender, a partir de Gertze (1990), as condições violentas a que essas crianças eram submetidas.

Faleiros (1995) “sofriam humilhações, maus-tratos e abusos sexuais, e, no entanto, não havia muitas crianças escravas abandonadas, uma vez que sua sina estava traçada como propriedade individual, como patrimônio e mão-de-obra” (p. 224).

Segundo Gertze (1990), as crianças escravizadas compartilhavam as mesmas condições desumanas impostas aos adultos durante a travessia atlântica, sofrendo, contudo, de forma ainda mais intensa devido à maior vulnerabilidade diante das restrições alimentares e das precárias condições de higiene. Nascidas ou não no Brasil, enfrentavam uma realidade extremamente dura: quando sobreviviam ao parto, estavam sujeitas a morrer precocemente em razão da assistência inadequada recebida de suas mães. A violência, inerente ao cotidiano escravista, não poupava as crianças. A pouca idade e a fragilidade física não sensibilizavam muitos senhores, que aplicavam castigos severos aos pequenos cativos. Essa brutalidade pode ser explicada, em parte, pelo menor valor econômico das

---

<sup>7</sup> Define-se “infanticídio” como “assassinio de uma criança, particularmente de um recém-nascido” (Infanticídio, 2025).

crianças, uma vez que a alta taxa de mortalidade fazia com que os proprietários demonstrassem pouco interesse em sua preservação (GERTZE, 1990). Essa lógica contribuiu para o elevado índice de mortes entre crianças escravizadas no Brasil. Além disso, desde muito cedo, elas eram inseridas no mundo do trabalho, reforçando a crueldade do sistema escravista.

Stearns (2006) relata que nos últimos cem anos muitos dos piores aspectos da história atingiram as crianças, sendo o “chamado século das crianças mostrou-se, na verdade, uma péssima época para elas...” (Stearns, 2006, p.170). O autor (2006) cita o holocausto durante a Segunda Guerra Mundial e outras guerras que não pouparam as crianças, “o fato de serem crianças não lhes deu nenhuma proteção” (Stearns, 2006, p.170).

Conforme Martins (2010) apesar do reconhecimento da importância da criança, a violência ainda representa uma ameaça significativa para sua vida, destacando a necessidade contínua de estudos e estratégias para enfrentar esse problema.

De acordo com Delfino *et al.* (2005) apud Bandeira (2009) a violência como forma de educação, especificamente os castigos físicos, foi introduzida no Brasil durante o período colonial pelos padres da Companhia de Jesus. Os documentos da época da colonização relatam que os indígenas não puniam seus filhos e enfrentavam dificuldades em se adaptar à educação imposta pelos jesuítas, que faziam uso desses métodos punitivos. Os jesuítas consideravam esses castigos importantes para o futuro dos alunos e aplicavam palmatórias e o uso do tronco como forma de punição para aqueles que faltavam à escola jesuítica (Delfino *et al.*, 2005 apud Bandeira, 2009).

Diante do exposto a respeito da violência contra a criança, cabe ressaltar também como se deu o desenvolvimento das políticas sociais voltadas para a proteção da criança, para ilustrar essa perspectiva no cenário brasileiro.

Lorenzi (2016) e Lima (2012) apresentam o histórico da construção dos direitos da criança e adolescente no Brasil. Lima (2012) aponta que desde a construção do Brasil como Estado-Nação e, muito antes, como colônia portuguesa, conviveu-se com o desrespeito, a desproteção e a negligência à população menor de 18 anos de idade.

De acordo com Lorenzi (2016) até o início do século XX, inexistem registros do desenvolvimento de políticas sociais estabelecidas pelo Estado brasileiro. As camadas economicamente desfavorecidas eram confiadas aos cuidados da Igreja Católica, notadamente por meio de instituições como as Santas Casas de Misericórdia. A primeira Santa Casa no Brasil foi estabelecida em 1543, na Capitania de São Vicente (Vila de Santos), e desempenhava um papel abrangente, cuidando tanto dos enfermos quanto dos órfãos e desamparados.

Enquanto Lima (2012) aponta que durante o século XVIII até meados do século XIX no Brasil o modelo assistencial em relação à infância que predominou foi o de recolher as

crianças órfãs e expostas, a Roda dos Expostos<sup>8</sup>. Nova (2023) destaca que, embora não haja menção explícita à cor da pele das crianças deixadas na roda dos expostos, o fato de a falta de recursos ser apontada como um dos motivos para o abandono, somado à condição socioeconômica da população negra naquele contexto histórico, permite inferir que essas crianças eram, em sua maioria, negras.

Outro dado exposto por Nova (2023) que leva a crer que as crianças expostas eram negras:

Não foi raro o caso de mães levarem seus filhos na roda e logo oferecerem-se como amas de leite do próprio filho, só que agora ganhando para isso” (MARCILIO, 2003, p. 75). Além disso, “em Salvador, na virada do século XVII, 81,3% das crianças livres mulatas e 86,3% das negras que nasciam eram ilegítimas, contra 33% das brancas” (MATTOSO, 1986 apud MARCILIO, 2001, p. 73). Ademais, “apropriando-se das finalidades cristãs dessa invenção [da roda dos expostos], senhores livraram-se dos seus filhos de escravos puérperas entregando-os ao triste fim dos vínculos familiares e da própria vida, uma vez que a morte de bebês era a regra em tais instituições (SCHWARCZ; GOMES, 2018, p. 172, grifo nosso) (NOVA, 2023, p. 47).

No entanto, de acordo com Lima (2012) esse sistema não representou uma alternativa de assistência social viável para a garantia de proteção e cuidados à criança, e o movimento higienista contribuiu para sua extinção, com a aprovação do Código de Menores de 1927.

O Código de Menores de 1927 surgiu a partir da necessidade de compilar um sistema normativo com todas as leis sobre infância e adolescência (Lima, 2012), “O Código de Menores de 1927 classificava as crianças e adolescentes com o rótulo da menoridade, sendo essa normativa legal apenas dirigida aos que eram considerados em situação de abandono e delinquentes” (Lima, 2012, p. 32).

Lorenzi (2016) cita que o código definia sua aplicação a menores abandonados ou delinquentes, com menos de 18 anos, submetendo-os a medidas de assistência e proteção. Voltado para a infância e juventude excluídas, o Código regulamentava questões como trabalho infantil, tutela, pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. Conferindo grande poder aos juízes, o destino de muitas crianças e adolescentes ficavam à mercê do julgamento e da ética desses magistrados.

---

<sup>8</sup> De acordo com Lima (2012), a primeira Roda dos Expostos foi instalada no Brasil em Salvador, em 1726, seguindo o modelo de Lisboa, e outras foram estabelecidas no Rio de Janeiro em 1738 e Recife em 1789. Essas instituições tinham como objetivo salvar recém-nascidos do abandono e ampará-los em instituições de caridade. A prática de entregar crianças à Roda dos Expostos era comum entre famílias pobres, que viam no abandono uma forma de salvar seus filhos da miséria ou da morte. Os pais abdicavam do pátrio poder para que seus filhos fossem criados pelo Estado e instituições de caridade, mantendo o anonimato. Isso resultava na perda dos vínculos familiares, e a criança dificilmente conhecia a identidade de seus verdadeiros pais. O abandono também era uma solução para famílias que queriam evitar desrespeitar padrões morais e cristãos da época, especialmente em casos de uniões ilegítimas e filhos fora do casamento, ou mães solteiras.

Outrossim, Eurico (2023) destaca que o Código de Menores consolidava leis de assistência e proteção, classificando crianças como expostas, abandonadas ou delinquentes, com base em uma lógica moralizante e de controle social.

No ano de 1942, durante o período autoritário do Estado Novo, foi estabelecido o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Este órgão, vinculado ao Ministério da Justiça, desempenhava o papel análogo ao sistema penitenciário, porém direcionado à população menor de idade. Sua abordagem era predominantemente correcional-repressiva. O SAM delineava diferentes abordagens para o adolescente que cometia atos infracionais e para o menor em situação de carência e abandono (Lorenzi, 2016).

Lima (2012) explica que:

O Serviço de Assistência aos Menores (SAM) continuou a resolver o problema do abandono e da delinquência infantil sob a ótica da internação introduzindo métodos pedagógicos extremamente repressivos que visavam apenas transformar o “menor” no adulto disciplinado e trabalhador (Lima, 2012, p. 35).

Em 1950, o primeiro escritório do UNICEF foi inaugurado no Brasil, situado em João Pessoa, na Paraíba, na região nordeste. O inaugural projeto implementado no país concentrou-se em iniciativas voltadas para a proteção da saúde infantil e materna em diversos estados do nordeste. Nesse contexto, o SAM começou a ser percebido pelo público como repressivo e desumanizante, ganhando a pejorativa designação de "universidade do crime" (Lorenzi, 2016).

A Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) aprovada meses após o Golpe Civil-Militar em 1964, extinguiu o SAM e autorizou a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), herdando do SAM tanto a estrutura física quanto o pessoal, mantendo assim toda a sua cultura organizacional. A FUNABEM aspirava ser a principal instituição de assistência à infância, com a internação, tanto dos abandonados e carentes quanto dos infratores, como seu foco central (Lorenzi, 2016; Lima, 2012).

Em 1979, o Código de Menores de 1979 foi aprovado após “vários juristas, magistrados, professores universitários, humanistas e legisladores entenderam que o Código de Menores de Mello Mattos (Código de Menores de 1927) não atendia mais às necessidades sociais e que por isso merecia uma revisão” (Lima, 2012, p. 39).

O Código de Menores de 1979 introduziu o conceito de "menor em situação irregular", abrangendo meninos e meninas considerados em situações de "perigo" e "perigosa", sujeitos à administração da Justiça de Menores (Lorenzi, 2016), no entanto pouco se alterou na situação da infância brasileira (Lima, 2012).

De acordo com Lima (2012), em meados da década de 80, do século XX, surgiram estudos sobre a situação da infância no Brasil. Esses estudos raramente eram voltados

para as questões éticas, porém a partir da análise destes percebe-se que as crianças que viviam sob a tutela dos Códigos de Menores eram negras.

Com o processo de abertura política, pós-ditadura, as prerrogativas democráticas retornaram, com a promulgação, em 1988, da Constituição da República Federativa do Brasil. Esse período também testemunhou conquistas significativas para os movimentos sociais voltados à infância no Brasil. A organização desses grupos centrava-se principalmente em duas abordagens: os "menoristas" e os "estatutistas". Os primeiros defendiam a manutenção do Código de Menores, que regulamentava a situação de crianças e adolescentes considerados em "situação irregular" (Doutrina da Situação Irregular). Por outro lado, os estatutistas buscavam uma mudança significativa no código, estabelecendo novos e abrangentes direitos para crianças e adolescentes, conferindo-lhes a condição de sujeitos de direitos e promovendo uma Política de Proteção Integral (Lorenzi, 2016).

Durante a formação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987, presidida por Ulysses Guimarães, membro do PMDB, um grupo de trabalho dedicado à questão da criança e do adolescente foi constituído. O resultado desse esforço foi o artigo 227, incorporando elementos da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas à nova Constituição. Esse artigo garante direitos fundamentais, como sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral para crianças e adolescentes, oferecendo proteção especial contra negligência, maus-tratos, violência, exploração, crueldade e opressão. Esse foi um passo crucial para a posterior criação do ECA (Lorenzi, 2016).

A década de 90 consolidou a democracia no Brasil, e foi promulgada o ECA (Lei 8.069/90) em 13 de julho de 1990. Esse documento representou uma conquista significativa ao incorporar avanços da normativa internacional sobre os direitos da população infantojuvenil. O ECA trouxe mudanças expressivas, limitando a intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens, como evidenciado pela restrição da medida de internação, aplicada apenas como último recurso em casos de ato infracional (Lorenzi, 2016).

Desde a promulgação do ECA, esforços consideráveis foram dedicados à sua implementação nos setores governamentais e não governamentais. A crescente participação do terceiro setor nas políticas sociais, especialmente a partir de 1990, foi notável na área da infância e juventude. Os conselhos dos direitos, preconizados pela lei, foram constituídos de forma paritária por representantes de organizações da sociedade civil e instituições governamentais, promovendo a formulação de políticas para essa população (Lorenzi, 2016).

No entanto, cumpre destacar que apesar desses avanços, persiste um discurso abstrato e práticas que reproduzem estigmas do passado, especialmente em relação à

infância negra. Crianças e adolescentes negros continuam sendo os principais alvos da institucionalização, processo marcado pelo racismo estrutural, que naturaliza desigualdades e invisibiliza os contextos históricos e sociais. O acolhimento institucional, por exemplo, longe de garantir proteção efetiva, muitas vezes funciona como mecanismo de controle social, afastando os indesejáveis sob o pretexto de proteção (EURICO, 2023).

A partir de então pode-se citar o surgimento de diversas leis que tratassem de questões mais específicas sobre a temática, por exemplo:

- Lei 9.970/2000 (Lei do 18 de Maio): Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Este dia é dedicado à conscientização e mobilização da sociedade para prevenir e combater esses crimes (UNICEF, 2024).
- Lei 13.010/2014 (Lei Menino Bernardo): Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para garantir que crianças e adolescentes sejam educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou tratamentos cruéis ou degradantes. Também modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para reforçar essa proteção (UNICEF, 2024).
- Lei 13.257/2016 (Marco Normativo da Primeira Infância): Dispõe sobre políticas públicas para a primeira infância, alterando várias legislações, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), o Código de Processo Penal (Decreto-Lei nº 3.689/1941), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a Lei nº 11.770/2008 e a Lei nº 12.662/2012. O foco é assegurar o desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos de vida através de políticas públicas adequadas (UNICEF, 2024).
- Lei 13.431/2017 (Lei da Escuta Protegida): Estabelece o sistema de garantia de direitos para crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. A lei altera o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) para incluir procedimentos específicos que visam proteger essas vítimas durante o processo de escuta, garantindo um ambiente seguro e acolhedor (UNICEF, 2024).
- Lei 13.935/2019: Estabelece a obrigatoriedade da prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2019).
- Lei 14.432/2022 (Lei Maio Laranja): Institui a campanha Maio Laranja, realizada anualmente em maio em todo o território nacional. A campanha promove ações efetivas de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, incentivando a conscientização e a prevenção (UNICEF, 2024).
- Lei 14.344/2022 (Lei Henry Borel): Cria mecanismos para a prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes. A lei

altera o Código Penal (Decreto-Lei nº 2.848/1940), a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Crimes Hediondos (Lei nº 8.072/1990) e a Lei da Escuta Protegida (Lei nº 13.431/2017). O objetivo é fortalecer a proteção de menores e garantir medidas mais eficazes contra a violência (UNICEF, 2024).

A eficácia das leis de proteção à criança está intrinsecamente ligada ao seu cumprimento por todas as partes envolvidas. Famílias, escolas, profissionais de saúde, comunidade, sistema jurídico e o governo são essenciais para garantir que as medidas de proteção sejam implementadas de maneira efetiva. Assim como estabelece o Art. 227 da Constituição Federal:

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

O comprometimento de cada um desses setores contribui para criar um ambiente no qual as crianças possam crescer de forma saudável, segura e livre de qualquer forma de violência ou abuso. O respeito e a observância das leis de proteção à criança são fundamentais para promover o bem-estar infantil e construir uma sociedade mais justa e segura para as gerações futuras.

Outra questão merecedora de destaque refere-se à violência racial contra crianças, uma vez que, conforme Eurico (2023), essa forma de violência impacta a vida de crianças e adolescentes de maneira dolorosa e permanente, sobretudo diante da ausência de mecanismos eficazes para coibir tais práticas e da falta de compreensão do fenômeno em sua essência.

Faz-se necessário incluir a discussão sobre violência racial contra crianças, pois, segundo Eurico (2023), trata-se de uma grave violação de direitos humanos que causa dor, sofrimento e adoecimento, sendo frequentemente negligenciada por profissionais que atendem essas vítimas. De acordo com Eurico (2023) o racismo se manifesta na inferiorização, no silenciamento, na indiferença diante das necessidades da criança, bem como na ausência de contato visual e físico adequado durante práticas pedagógicas, atendimentos de saúde e cuidados para alívio da dor, reiterando a desumanização de crianças e adolescentes negros. Para fortalecer a luta antirracista, é imprescindível compreender as formas como o racismo estrutural se expressa e se disfarça, tanto na formulação de políticas públicas quanto nas relações cotidianas (EURICO, 2023). Tais expressões ocorrem de maneira sutil e naturalizada, sustentando o mito da democracia

racial<sup>9</sup>. Um ponto de partida fundamental para enfrentar essa realidade é a educação para as relações étnico-raciais, especialmente na formação e atuação dos profissionais do Sistema de Garantia de Direitos, que atuam diretamente com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade (EURICO, 2023).

No contexto da violência intrafamiliar compreender seu conceito e seus impactos é essencial para desenvolver estratégias eficazes de prevenção e intervenção, proporcionando às crianças a oportunidade de crescerem em um ambiente verdadeiramente seguro e protetor.

### **3.3. Violência intrafamiliar contra a criança: definições e impactos na infância**

A expressão "violência doméstica" ou "violência intrafamiliar" é frequentemente empregada para descrever comportamentos agressivos, abusivos ou violentos que ocorrem dentro do ambiente familiar. Njaine (2020) define a violência doméstica como aquela que ocorre dentro de casa e o foco da análise e da compreensão é o espaço do lar, enquanto a violência intrafamiliar é tratada como fruto e consequência de relações, porém ambas se referem ao mesmo problema. E ambos os termos dizem respeito aos conflitos familiares transformados em intolerância, abusos e opressão.

Ainda para a autora (2020), a violência intrafamiliar coloca crianças e jovens sob o domínio, e não sob a proteção, dos adultos. Ademais, de acordo com a autora algumas ideias favorecem a violência, como a de que o homem ao ser colocado em uma posição de chefe da família, julga o que é melhor para todos e se exclui do julgamento dos demais, que a educação da criança está ligada a castigo ou punição, que a mulher é uma posse do homem e o idoso é um peso para os demais.

Day (2003) entende a violência intrafamiliar como aquela que pode ser cometida dentro ou fora de casa, por qualquer integrante da família que esteja em relação de poder com a vítima.

A compreensão da violência contra crianças é crucial para promover ambientes seguros e saudáveis. Emiko Yoshikawa Egry *et al.* (2017), ao definirem a violência infantil, identificam-na como "todas as formas de maus-tratos emocionais e/ou físicos, abuso sexual, negligência ou tratamento negligente, comercial ou outras formas de exploração". Esta definição, respaldada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), destaca a amplitude das

---

<sup>9</sup> De acordo com Nova (2023) o mito da democracia racial, difundido no Brasil a partir da década de 1930 pelo escritor, sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre em sua obra *Casa-Grande & Senzala*, construiu a imagem de um país cuja principal característica seria a cordialidade nas relações sociais. Essa representação, porém, é distorcida e pouco reconhecida pelos próprios brasileiros. Os estudos de Freyre sugeriam uma sociabilidade harmoniosa entre as diferentes populações, ignorando as contradições históricas existentes desde a colonização portuguesa, especialmente no que se refere às desigualdades raciais estruturais.

situações que podem resultar em danos à saúde, desenvolvimento ou dignidade das crianças, ocorrendo no contexto de relações de responsabilidade, confiança ou poder.

Paiano *et al.* (2007) explica que geralmente a violência é cometida pelos pais ou pessoas com outro vínculo de parentesco, convivência, afeto, etc. Ou seja, na maioria das vezes ela parte de membros da família, que essencialmente teriam a função de cuidar e zelar por todos seus direitos. Hildebrand (2015) pontua que os tipos mais comuns de violência contra crianças e adolescentes são:

Violência Física: dano físico ou lesão causada ao sujeito pelo uso da força, auxílio de armas ou instrumentos; Violência Sexual: toda ação na qual uma pessoa, a partir do estabelecimento de uma relação de poder, obriga outra à realização de práticas sexuais, utilizando força física, influência psicológica e uso de armas ou drogas; Violência Psicológica: toda ação ou omissão que possa ocasionar prejuízos ou danos à autoestima, identidade ou ao desenvolvimento biopsicossocial do sujeito, e Negligência ou abandono: omissão de responsabilidade de um ou mais membros da família em relação a outro, sobretudo àqueles que necessitam de cuidados, atenção ou orientação, em função da idade ou determinada condição física, permanente ou temporária (Hildebrand, 2015, p. 214).

O primeiro grupo social que as crianças têm contato é a família que tem como dever propiciar além de um ambiente seguro e tranquilo, situações de aprendizado e ensinamentos por meio da interação social e afetiva. Sabe-se também que as crianças reproduzem as situações vividas e presenciadas em seu cotidiano. Egry *et al.* (2017) enfatiza a paradoxalidade da violência contra a criança, visto que, em sua fase de crescimento e desenvolvimento, ela demanda proteção e segurança dos adultos. Contudo, revela uma fragilidade no reconhecimento e enfrentamento da violência infantil, sendo influenciada por medo, insegurança e a percepção do âmbito familiar como privado e intocável.

De acordo com Zambom *et al.* (2012), às crianças vítimas de violência intrafamiliar costumam reproduzir o que vivem ou presenciam por meio de suas brincadeiras, atitudes e aprendizagens, causando assim prejuízos em seu desenvolvimento.

Reis, Prata e Parra (2018) propõe um olhar mais abrangente sobre a violência intrafamiliar, não apenas focalizando quem a sofre, mas também quem convive diretamente ou indiretamente com ela. Destacam que o convívio com a violência pode resultar em impactos nas relações afetivas, legitimando-a como estratégia na resolução de conflitos e manifestando-se em psicopatologias, dificuldades em relacionamentos sociais, transtornos de comportamento e envolvimento em relacionamentos violentos na vida adulta.

Nunes e Sales (2016) apontam a negligência como a forma mais frequente de violência, cuja definição é desafiada por aspectos culturais, sociais e econômicos. Por outro lado, apesar da negligência ser menos visível na sociedade, seu impacto nas crianças pode ser significativo, conforme ressaltado pelas autoras.

Contrastando, Mascarenhas *et al.* (2010) apud Nunes e Sales (2016) argumentam que a violência física é mais comum, justificada, muitas vezes, pelo cuidador/agressor como uma forma de educação diante de dificuldades sociais, tensões familiares e descontrole emocional.

Day (2003) explora as manifestações psicológicas da violência, ressaltando danos imediatos e tardios, incluindo pesadelos, ansiedade, isolamento social e distorções cognitivas. Além disso, destaca que, apesar do crescente interesse nas consequências a longo prazo, há poucos estudos sobre os efeitos psicológicos na população em geral, especialmente na população carcerária.

A violência física, conforme descrito, manifesta-se na pele das crianças e adolescentes, com lesões que variam desde equimoses até a Síndrome do bebê sacudido, evidenciando a gravidade dos danos físicos causados (Day, 2003).

As diferentes formas de manifestações da violência sexual, tanto a curto quanto a longo prazo, são descritas por Day (2003), destacando os impactos psicológicos significativos.

Em conclusão, fica claro que de acordo com Day (2003) a violência doméstica contra crianças e adolescentes acarreta danos profundos, podendo afetar sua saúde física e mental ao longo da vida. A necessidade de abordagens abrangentes e intervenções eficazes é crucial para proteger essas vítimas vulneráveis e promover um ambiente propício ao seu desenvolvimento saudável.

Proporcionar um ambiente familiar seguro e afetivo que inclua estímulos positivos, afetividade, equilíbrio, relação familiar harmoniosa e diálogo para as crianças promove um desenvolvimento típico que será fundamental para o restante de suas vidas, como cita Silva *et al.* (2008).

A identificação, atuação e prevenção da violência perpassa por vários setores. No setor de saúde, por exemplo, é possível haver uma identificação de casos de violência, mas de acordo com Minayo (1994) existe um sentimento de perplexidade nos profissionais envolvidos diretamente no atendimento de crianças e adolescentes vitimados. Ainda segundo a autora este setor vem buscando maneiras de atuar diante do problema.

Para Njaine (2020) o trabalho de prevenção da violência passa pela desconstrução das crenças que fundamentam como configuração da violência intrafamiliar. Esses mitos promovem o poder machista, são discriminatórios e contribuem para a reprodução de uma série de problemas que impedem o crescimento e o desenvolvimento das pessoas.

As unidades de atendimento à saúde familiar devem estar preparadas para detectar situações de risco para a ocorrência de violência intrafamiliar. A melhor atitude de acordo com Minayo (1994) para reduzir e prevenir a violência é atender de forma minuciosa a criança e sua família, observando a relação existente, orientando educativamente e

encaminhando casos suspeitos, como de maus-tratos, exploração econômica, prostituição infantil, entre outros.

### **3.4. O papel da escola na identificação e prevenção da violência doméstica contra a criança: redes de apoio e colaboração na promoção do bem-estar infantil**

Ao ingressar no ambiente escolar, as crianças trazem consigo não apenas suas mochilas físicas, mas também uma bagagem emocional composta por suas experiências vividas em casa. O lar é o primeiro espaço de socialização, moldando valores, comportamentos e relações interpessoais. Essas influências familiares desempenham um papel crucial na formação da identidade da criança e, por conseguinte, impactam significativamente seu desempenho na escola.

A escola desempenha um papel crucial como segundo espaço de socialização para muitas crianças, isso a coloca em uma posição estratégica para identificar indicativos de violência. Ao estabelecer um ambiente acolhedor e de confiança, a escola pode se tornar um refúgio seguro para as crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de expressar indicativos de situações vivenciadas em casa.

De acordo com Kramer (1999, p. 118) “a escola é uma instituição privilegiada, pois possibilita o contato entre pessoas que têm diferentes visões de mundo e podem promover o encontro e a troca de valores e de suas vivências.”

De acordo com Faleiros (2007) no ano de 2006, tornou-se prioritário o enfoque na formação de professores e demais profissionais ligados à educação, visando capacitá-los para atuarem como aliados na garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), devem essencialmente garantir a proteção contra qualquer forma de violência, seja física ou simbólica, bem como negligência, seja no interior da instituição ou praticada pela família. A proposta pedagógica deve, portanto, incluir encaminhamentos adequados para violações, direcionando-as para as instâncias competentes (Brasil, 2010, p. 21).

No mesmo contexto, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil têm como objetivo, segundo a DCNEI (Brasil, 2010, p.18), garantir os direitos fundamentais da criança, como proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interação com outras crianças. Esses elementos compõem uma abordagem integral que visa ao pleno desenvolvimento e bem-estar da criança.

Ao se deparar com desafios que ultrapassam os limites das atividades escolares, a escola fica encarregada de estabelecer uma articulação efetiva com diferentes entidades, garantindo o suporte necessário aos alunos. De acordo com as Diretrizes do Brasil (2013, p. 111), essa colaboração deve estender-se ao Conselho Tutelar, aos serviços de apoio aos

sistemas educacionais e a instituições de diversas áreas, aptas a fornecer os cuidados e os serviços de proteção social aos quais esses alunos têm direito.

Segundo Faleiros (2007) para enfrentar a violência, frequentemente originada no ambiente doméstico e em lugares que deveriam proporcionar abrigo, proteção e socialização, é uma missão que só pode ser realizada por meio da mobilização de uma rede abrangente de proteção, na qual a escola se destaca como detentora de uma responsabilidade social expandida.

Por este motivo, é crucial que as iniciativas de cooperação entre setores diversos como os da saúde, educação, serviços sociais, a justiça e a política sejam indispensáveis para resolver o problema da violência (KRUG *et al.*, 2002, p.4).

A respeito da responsabilidade da escola, o ECA (2004) em seu artigo 245, dispõe sobre a responsabilidade de profissionais da educação que atuam diretamente com a criança:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competentes os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente. Pena: multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (Art. 245).

Brino (2014) faz uma interpretação relevante sobre o artigo, destacando três aspectos importantes. Primeiro, a autora destaca que não cabe ao profissional que lida diretamente com a criança investigar a ocorrência de violência e sim reportarem a suspeita a algum órgão de proteção responsável o mais rapidamente possível. Brino (2014) também chama atenção para outro aspecto importante, a comunicação da suspeita. O profissional que comunica uma suspeita ao órgão de proteção não está fazendo uma denúncia, mas acionando a Rede de Proteção, cuja função é averiguar, proteger a criança, apoiar a família e realizar denúncia em delegacia quando necessário. Essa informação é importante para que o profissional não sinta pressão por denunciar algo sem confirmação. A perspectiva deve ser de pedido de ajuda, não punitiva ou conspiratória contra a família, visando proteger a criança e auxiliar a família. Assim, comunicar a suspeita tem o objetivo de garantir proteção, sem julgamento ou averiguação por parte do comunicante, compartilhando com outros setores da sociedade a responsabilidade por essa proteção.

Brino (2014) destaca que a terceira questão importante do artigo 245 é a comunicação à autoridade competente, que deve ser o órgão protetivo da criança. Esse órgão, integrante da Rede de Proteção, é o Conselho Tutelar, responsável por averiguar a suspeita de violência e garantir a proteção da criança. Além do Conselho Tutelar, a notificação também pode ser feita a outros órgãos da Rede, como Delegacia da Mulher, Promotoria ou Juizado da Vara da Infância e da Adolescência.

A conexão entre a escola e o Conselho Tutelar, por exemplo, é crucial para lidar com situações que envolvem violações dos direitos das crianças e adolescentes. A escola, ao identificar sinais de negligência, violência ou outras formas de vulnerabilidade, pode acionar o Conselho Tutelar, uma instância especializada na proteção dos direitos das crianças e adolescentes, para garantir a intervenção necessária.

Além disso, a articulação com instituições de outras áreas, como saúde e assistência social, amplia ainda mais a rede de cuidados e proteção social. Isso significa que a escola não atua isoladamente, mas se integra a um sistema mais amplo que visa atender de maneira integral às demandas das crianças, considerando não apenas seu contexto educacional, mas também as complexidades de suas vidas pessoais.

Os indicativos de violência em crianças são diversos e podem se manifestar de diversas formas, mudanças repentinas no comportamento, como isolamento, agressividade ou queda no desempenho acadêmico, podem ser citados. Além disso, expressões artísticas, redações ou desenhos podem oferecer insights valiosos sobre a vida emocional das crianças. Day (2003) cita que a violência contra crianças pode afetar todos os aspectos da vida, como psicológicos, físicos, comportamentais, acadêmicos, sexuais, interpessoais, espirituais, comprometendo a auto-estima e estimulando a ocorrência de violência subsequente.

No entanto, de acordo com Dias (2013) muitos professores não estão preparados para identificar, acolher e encaminhar crianças vítimas de violência, apesar de conforme Santos (2011) serem indicados como atores importantes nas modalidades de prevenção aos maus tratos:

A prevenção primária engloba várias ações, por parte da comunidade escolar, com o objetivo de eliminar, ou pelo menos reduzir, os fatores sociais, culturais e ambientais que favorecem os maus-tratos [...] A prevenção secundária direciona seu foco para a violência sexual, visando identificar precocemente crianças e adolescentes em situação de risco, e dessa forma tentando evitar que atos de violência aconteçam e/ou se repitam. As ações desenvolvidas nessa fase incidem sobre as situações de maus-tratos já existentes [...] A prevenção terciária tem como meta o acompanhamento integral de crianças e adolescentes em situação de violência sexual e do autor de violência sexual. Diante do fato consumado, deve-se trabalhar para que o ato não se repita. As ações a serem desenvolvidas devem priorizar o imediato encaminhamento de crianças e adolescentes em situação de violência sexual aos serviços educacional, médico, psicológico e jurídico-social (Santos, 2011, p. 17-19).

Brino e Williams (2003) destacam que a capacitação de profissionais, especialmente educadores, é essencial para a identificação precoce de vítimas de violência por abuso sexual, sendo este o foco da pesquisa, cujo objetivo foi avaliar a eficácia de uma intervenção para capacitá-los a atuar em casos dessa natureza. Entretanto, os professores raramente possuem formação sobre o tema, constituindo o grupo com menor repertório de informações. Behana e Koblinsky (1984) apud Brino e Williams (2003) indicam quatro

componentes fundamentais para o treinamento: informações básicas sobre abuso sexual, gravidade do problema, estratégias de prevenção e métodos para detecção e manejo. Brino e Williams (2003) acrescentam um quinto: conhecimento aprofundado do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa capacitação integra a prevenção secundária, voltada à detecção de crianças em risco, prevenção de reincidências e minimização de sequelas. Embora o estudo seja específico sobre abuso sexual, essas diretrizes podem ser generalizadas para outras formas de violência.

Brino (2014) menciona estudos (Brino; Williams, 2008; Finkelhor, 2009) que evidenciam o papel positivo do professor, quando capacitado, na prevenção da violência. A autora também destaca que programas que associam o ensino de conceitos, definições e conhecimentos gerais sobre violência a treinamentos práticos (Brino; Williams, 2009; Ormeño *et al.*, 2009) têm se mostrado eficazes na prevenção da violência contra crianças.

Brino (2014) ressalta, ainda, que crianças pequenas têm dificuldade em relatar abusos, mas, quando os profissionais estão preparados, podem atuar como ouvintes sensíveis e acolhedores, dando credibilidade às revelações e tomando as providências cabíveis. A supracitada autora apresenta fatores de risco, podendo estes contribuir para a violência:

Uso de álcool e drogas pelos pais, parentalidade na adolescência, deficiência mental ou doenças mentais severas nos cuidadores, crença de que a punição corporal é necessária para educar, baixo conhecimento sobre desenvolvimento infantil, histórico de maus-tratos na infância dos pais, violência conjugal, isolamento social, ausência de rede de proteção, instabilidade no trabalho ou desemprego dos responsáveis, detenção dos cuidadores, dificuldades econômicas graves, pobreza, morte dos pais ou cuidadores, além de fatores sociais, como tolerância à pornografia infantil e leis ou sistemas judiciais que não punem agressores de crianças (Brino, 2014).

Brino (2014) também indica os fatores de proteção que, ao contrário dos fatores de risco, contribuem para a não ocorrência de violência. Entre eles, destacam-se:

Pais com conhecimento adequado sobre desenvolvimento infantil; famílias inseridas em comunidades com suporte social e acesso a recursos; boa relação entre família e escola, considerada decisiva na prevenção; presença de pessoas de confiança na família, na escola e na comunidade; conhecimento sobre práticas parentais positivas e alternativas ao uso da violência; profissionais capacitados na prevenção da violência infantil; e existência de leis e sistemas judiciais que reconheçam a violência contra crianças e punam os agressores (Brino, 2014, p.5).

Assim, a escola, além de seu papel educativo, configura-se como espaço estratégico na prevenção e enfrentamento da violência contra crianças, desenvolvimento de programas voltados à conscientização da comunidade acerca dos prejuízos da violência para o desenvolvimento saudável das crianças, e que o professor capacitado pode atuar como multiplicador desse conhecimento junto a colegas, familiares e comunidade em geral.

Cabe ainda aos professores e cuidadores buscar conhecimento sobre a realidade da violência contra crianças no país, utilizando pesquisas científicas como subsídio para orientar ações junto às crianças e à rede de proteção. Esse conhecimento inclui, fundamentalmente, noções sobre desenvolvimento infantil, compreendendo estágios, necessidades, capacidades e limites das crianças, o que contribui para a prevenção da violência (Brino, 2014).

### **3.5. Desenvolvimento da proteção social e intersectorialidade no Combate à Violência contra Crianças**

Primeiramente, é fundamental compreender a origem, a estrutura e a organização das políticas públicas de proteção social no Brasil, bem como os modos pelos quais essas políticas são interpretadas no contexto de uma sociedade regida pela lógica capitalista. Tal compreensão é essencial para que se possa delinear os processos históricos e sociopolíticos que culminaram na configuração atual do campo da assistência social. Pretende-se, através de uma análise contextualizada, compreender o funcionamento da intersectorialidade entre os diferentes programas e serviços.

Nesse sentido, é importante destacar a análise de Iamamoto (2007), que entende a questão social compreendendo-a como o conjunto das expressões das desigualdades produzidas historicamente pelo modo de produção capitalista, decorrente da contradição capital e trabalho. Essas desigualdades decorrem da contradição entre o caráter coletivo da produção e a apropriação privada da riqueza, evidenciando que as políticas públicas surgem como respostas parciais e contraditórias às tensões sociais resultantes dessa lógica estrutural. Assim, compreender as políticas de proteção social exige também decifrar as mediações históricas e institucionais pelas quais se expressa a questão social na atualidade.

Boschetti (2003) realiza uma discussão profundamente fundamentada sobre os termos adotados pela literatura brasileira, destacando a importância de se precisar o conceito de "seguridade social". Isso ocorre porque segundo a autora as terminologias utilizadas em diferentes países carregam sentidos distintos, moldados por suas especificidades históricas e sociais. Simples traduções desses conceitos, como "política social", *welfare state*, Estado de Bem-Estar Social ou Estado Providência, podem gerar confusões e imprecisões na explicação dos fenômenos a que se referem. Por isso, inicialmente, serão conceituados alguns termos relevantes e inter-relacionados para a discussão, como proteção social, direitos sociais, políticas sociais e seguridade social, e espera-se que, ao longo do desenvolvimento do tema, esses conceitos sejam devidamente esclarecidos. É relevante a conceituação para reconhecer e ter consciência de que, na literatura brasileira, diferentes termos podem ser encontrados tratando de um mesmo

sentido, o que exige atenção ao contexto e à historicidade em que cada conceito foi elaborado (Boschetti, 2003).

Conforme Boschetti (2003), o termo “seguridade social” foi uma inclusão relativamente recente no Brasil, embora fosse uma prática consolidada em outros países. Nos Estados Unidos, esse termo é utilizado desde 1935, e na Europa capitalista, desde a década de 1940, para designar um conjunto diversificado de programas e serviços sociais. A seguridade social, tal como é conhecida atualmente, emerge desse contexto como uma importante conquista histórica. Ela representou um movimento de reorganização das políticas sociais já existentes no Brasil, agora estruturadas sob novas bases e princípios, com a ampliação de direitos previamente estabelecidos e a inclusão de novos direitos sociais, refletindo os anseios por maior justiça social e cidadania universal ( Boschetti, 2003).

Jaccoud (2009) chama atenção que as políticas sociais fazem parte de um conjunto de iniciativas públicas com o objetivo de realizar fora da esfera privada o acesso a bens, serviços e renda.

Jaccoud (2009) e Sochaczewski (2014) apresentam definições semelhantes para o conceito de proteção social. Sochaczewski (2014, p. 289) a define como "o termo cunhado para circunscrever o conjunto de intervenções de caráter privado ou público que, enquanto ações isoladas ou sistêmicas, visam a proteger indivíduos que se encontrem em situação de risco ou privação social". Já Jaccoud (2009, p. 58) a conceitua como "um conjunto de iniciativas públicas ou estatalmente reguladas para a provisão de serviços e benefícios sociais, visando enfrentar situações de risco social ou privações sociais".

Para compreender o conceito de direitos sociais, recorreremos à Constituição Federal de 1988, que os define como: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Contudo, é importante destacar que houve um longo processo histórico até que tais direitos fossem efetivamente reconhecidos e consagrados na referida constituição.

Jaccoud (2009) explica que a ideia de estabelecer um sistema público de proteção social surgiu no século XIX, impulsionada pela industrialização e pela constatação de que, à medida que as relações de trabalho assalariadas se expandiam, a vulnerabilidade e a insegurança social aumentavam. Antes do surgimento dos sistemas estatais de proteção social, a responsabilidade por garantir cuidados básicos recaía predominantemente sobre a família e as comunidades, que desempenhavam um papel essencial por meio de solidariedades tradicionais. Essas formas de proteção, como apontam Jaccoud (2009) e Mito (2020), baseavam-se em laços familiares e comunitários, cuja centralidade variava ao longo do tempo, adaptando-se às necessidades e características de cada período histórico.

Com a industrialização e urbanização, os riscos sociais se ampliaram, especialmente o risco de trabalhadores e suas famílias caírem na miséria, caso não conseguissem obter um salário no mercado de trabalho. Esses riscos, como doença, velhice, desemprego e morte, passaram a ser identificados como "risco social". Diante disso, o Estado passou a ser visto como responsável por oferecer proteção social, inicialmente por meio de mecanismos que garantissem uma fonte de renda quando o trabalho não fosse acessível, e, com o tempo, por meio de serviços e benefícios destinados a proporcionar um certo nível de bem-estar para os cidadãos (Jaccoud, 2009).

Nesse contexto, Miotto (2020) destaca que a institucionalização de sistemas de proteção social é um fenômeno recente, vinculado à modernidade e às contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Esse processo de institucionalização, conforme Mota (2006), está diretamente relacionado às conquistas históricas das classes trabalhadoras, que, por meio de mobilizações, pressionaram pela criação de políticas de proteção social. Essas políticas, embora representassem avanços significativos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, também foram moldadas pelas estratégias do capital, que incorporou tais demandas como forma de estabilizar as relações de trabalho e minimizar conflitos sociais.

Cardoso Jr. e Jaccoud (2009) explicam que a construção dos sistemas estatais de proteção social foi impulsionada, por um lado, pelos conflitos sociais resultantes das economias capitalistas e, por outro, pelas demandas por igualdade surgidas nas lutas pela democracia. O processo de industrialização das sociedades modernas gerou tensões sociais que levaram o Estado a intervir, reconhecendo que o mercado, por si só, era incapaz de atender a necessidades consideradas socialmente relevantes. Paralelamente, a afirmação da igualdade entre os indivíduos nas modernas organizações políticas impulsionou a demanda por maior igualdade e autonomia, seja como resposta aos desafios trazidos pela ampliação da participação social e política, seja como forma de enfrentar os problemas associados à baixa participação política e à frágil institucionalização democrática. Esses fatores levaram à criação de garantias e direitos sociais como parte do papel do Estado na busca por justiça social e coesão democrática.

Assim, Mota (2006) ressalta que a seguridade social se constitui como um campo dinâmico e contraditório no capitalismo, onde interesses antagônicos se enfrentam. Por um lado, ela representa uma conquista histórica dos trabalhadores; por outro, é constantemente alvo de investidas do capital, que busca adequá-la aos seus interesses econômicos. Essa contradição central decorre do fato de que atender às necessidades do trabalho, por meio da proteção social, implica tensionar a lógica capitalista, focada na maximização do lucro. No entanto, historicamente, o capital reconheceu que a seguridade social também pode ser funcional à sua própria reprodução, ao garantir estabilidade econômica e social. Assim, a

proteção social é constantemente tensionada, sobretudo em períodos de crise econômica ou mudanças políticas, quando reformas são promovidas para reduzir sua abrangência e reforçar a lógica de mercado (Mota, 2006).

Nesse sentido, Jaccoud (2009) argumenta que a construção das políticas de proteção social não foi diretamente motivada pela pobreza em si, mas pela ameaça política e social que surge da contradição entre dois elementos: de um lado, uma ordem econômica que perpetua a miséria e, de outro, uma ordem política que defende a igualdade de direitos entre todos os cidadãos. Em outras palavras, o sistema econômico, ao gerar desigualdade e manter as pessoas em situações de extrema pobreza, entra em conflito com a ideia de igualdade que é promovida pela política e pelos direitos sociais. Esse descompasso cria uma pressão que, em última instância, leva à criação de políticas de proteção social, como uma forma de mitigar a tensão e garantir a estabilidade social e política.

Essa tensão é também abordada por Iamamoto (2007), que ressalta que, ao mesmo tempo em que o capitalismo desenvolve as forças produtivas, ele amplia a desigualdade social e a produção da miséria, inclusive nos países centrais. Para a autora, a contradição entre desenvolvimento e pauperização está na raiz das manifestações da questão social, que são enfrentadas cotidianamente pelos assistentes sociais, especialmente no campo das políticas públicas. Assim, o papel do Estado e das políticas sociais é ambíguo, pois tanto buscam conter as tensões sociais quanto estão imersos em lógicas que reforçam a desigualdade.

Nessa mesma lógica Sposati (2013) esclarece que no contexto da lógica capitalista, os indivíduos considerados "improdutivos" para o mercado, por não gerarem riqueza por meio do trabalho remunerado, são os que demandam proteção social, mas essa necessidade é frequentemente estigmatizada. O sistema capitalista tende a associar a proteção social à dependência, tutela ou assistencialismo, em oposição aos valores de autonomia e liberdade que promovem a competição e o empreendedorismo individual. Como resultado, tanto os beneficiários quanto os profissionais envolvidos nessa área enfrentam preconceitos. Além disso, a autora ressalta que a proteção social se distingue de outras políticas sociais, especialmente no que diz respeito à sua estrutura de financiamento, que possui particularidades importantes que merecem atenção no debate econômico.

Di Giovanni (1998) destaca que os sistemas de proteção social de maior relevância foram desenvolvidos nas sociedades capitalistas européias, especialmente ao longo das últimas três décadas do século XX. Esses sistemas serviram de base para as estruturas de seguridade social presentes em todas as sociedades complexas contemporâneas. Um aspecto essencial e característico dessas configurações é sua implantação e gestão pelo Estado.

Portanto, compreender a proteção social no Brasil exige também reconhecer que as políticas sociais estão inseridas em um contexto contraditório, em que coexistem a resposta às necessidades básicas da população e a preservação da ordem social vigente. Iamamoto (2007) alerta que os assistentes sociais atuam nesse terreno ambíguo, onde a questão social não é apenas sofrimento e privação, mas também um campo de resistência e invenção de novas formas de viver. Essa perspectiva crítica é fundamental para pensar a proteção social não apenas como política compensatória, mas como espaço de disputa e construção de alternativas sociais mais justas e democráticas.

Com relação ao Brasil, Miotto (2020) observa que a família desempenhou um papel central na construção das relações sociais, desde o período colonial, assumindo, junto com a Igreja, responsabilidades nas áreas de saúde, educação e assistência social. Essa dinâmica moldou profundamente a legislação brasileira e a configuração das políticas de proteção social, inclusive durante a República. A Igreja, fundamentada no princípio da subsidiariedade, continuou influenciando a divisão de responsabilidades pela provisão do bem-estar social, contribuindo para o desenho de políticas públicas que mantiveram a família como núcleo central da proteção social.

Segundo Miotto (2020), o sistema de proteção social brasileiro foi edificado em torno do trabalho e da família, sendo caracterizado como um sistema de caráter familista. Nesse contexto, as chamadas "políticas referidas à família" têm como objetivo fortalecer as funções sociais familiares, considerando sua composição, características e necessidades específicas de seus membros. Essas políticas estão presentes tanto em iniciativas universais quanto em ações focalizadas, como programas voltados para o combate à pobreza e à violência doméstica.

A Constituição Federal de 1988 representou uma transformação significativa ao assegurar a proteção social como um direito de cidadania, implementado por meio da seguridade social. Esse modelo desvinculou o acesso a benefícios e serviços da contribuição individual, garantindo igualdade de acesso com base nas necessidades de cada pessoa. Tal mudança estabeleceu um mecanismo de solidariedade e redistribuição, financiado por impostos e contribuições compartilhados por toda a sociedade. Assim, consolidou-se um princípio de justiça que reconhece o bem-estar social como elemento essencial de um padrão civilizatório e como um componente central dos direitos humanos (Miotto, 2020).

Cardoso Jr. e Jaccoud (2009) destacam que a Constituição de 1988 trouxe avanços significativos na definição da responsabilidade do Estado em relação à proteção social dos cidadãos. Entre os principais pontos, ressaltam-se:

- (i) a criação da Seguridade Social como um sistema básico e integrado de proteção social, que articula as políticas de seguro social, assistência social

e saúde; (ii) a obrigatoriedade do Estado em oferecer atendimento de saúde universal, público e gratuito em todos os níveis de complexidade, instituindo o Sistema Único de Saúde (SUS), sob gestão descentralizada e participativa; (iii) a inclusão da assistência social como uma política pública, assegurando tanto o acesso a serviços para populações vulneráveis quanto uma renda solidária para idosos e pessoas com deficiência em situação de extrema pobreza; (iv) a garantia do direito à aposentadoria parcial e solidária para trabalhadores rurais em regime de economia familiar, mesmo sem contribuição integral; e (v) a consolidação do seguro-desemprego como um direito social, oferecendo renda temporária aos trabalhadores em situação de desemprego involuntário. Essas medidas representaram um marco na ampliação dos direitos sociais no Brasil, promovendo maior equidade e solidariedade social (Cardoso Jr. e Jaccoud, 2009, p.182).

Boschetti (2009) explica que o modelo de seguridade social no Brasil foi historicamente estruturado com base na lógica do seguro, o que restringiu o acesso às políticas de previdência e saúde aos trabalhadores formais ou aos que contribuem diretamente para o sistema previdenciário. Desde a Lei Elói Chaves, de 1923, que deu início às políticas previdenciárias no país, os benefícios foram direcionados prioritariamente àqueles inseridos no mercado de trabalho formal. A assistência social, por sua vez, permaneceu historicamente como uma ação pública sem o status de direito garantido, vinculada institucional e financeiramente à previdência social, o que limitou seu alcance e perpetuou desigualdades no acesso aos direitos sociais.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco para a seguridade social no Brasil, resultado de um extenso e conflituoso processo de debate político na Assembleia Nacional Constituinte, realizado durante a transição democrática pós-regime militar (Boschetti, 2003). Com a promulgação da nova Constituição, as políticas de previdência, saúde e assistência social foram reorganizadas sob um sistema de seguridade social guiado por princípios como universalidade, equidade, seletividade, distributividade e gestão democrática. Esse modelo híbrido combinou elementos dos sistemas bismarckiano e beveridgiano: a previdência social manteve o princípio contributivo, atendendo prioritariamente trabalhadores formais ou contribuintes individuais; a saúde foi universalizada; e a assistência social passou a atender os grupos mais vulneráveis com base em critérios seletivos.

Apesar do avanço representado pela Constituição de 1988, o sistema de seguridade social brasileiro ainda reflete uma trajetória histórica de exclusão e desigualdade. A lógica do seguro, predominante desde 1923, orientou os critérios de acesso, focando a proteção no trabalhador e em sua família e restringindo direitos àqueles vinculados ao mercado formal de trabalho. Em um contexto de desigualdades estruturais, alta informalidade no mercado de trabalho e pobreza endêmica, esse modelo híbrido revela um sistema fragmentado e incapaz de garantir plena integração das políticas sociais para atender de forma homogênea e abrangente às demandas da população.

Boschetti (2009) argumenta que os princípios previstos na Constituição de 1988 tinham o potencial de integrar as políticas de saúde, previdência e assistência social, criando um sistema de seguridade social amplo, coerente e baseado na lógica social em vez da contratual. Contudo, esse objetivo foi frustrado por fatores estruturais e conjunturais, como a adoção de políticas neoliberais a partir da década de 1990, que priorizaram a rentabilidade econômica em detrimento de avanços sociais. A crise econômica, conduzida por um Estado que evitou compromissos redistributivos, agravou a fragilidade do modelo híbrido, distorcido e inconcluso da seguridade social brasileira. Os direitos sociais conquistados foram submetidos a ajustes fiscais, resultando em retrocessos, aumento da pobreza extrema e da "nova pobreza". Esse fenômeno, também observado em outros países da América Latina, reflete a permanência de um "Estado de mal-estar", marcado pela destruição ou contenção de sistemas de seguridade social ainda em desenvolvimento, incapazes de atender à crescente demanda por benefícios e serviços.

Boschetti (2009) aponta que, apesar da criação de um sistema de seguridade social com a Constituição de 1988, o Brasil não conseguiu consolidar um modelo universal e redistributivo. Embora o Sistema Único de Saúde (SUS) tenha mantido os princípios de universalidade e integralidade e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) tenha buscado reestruturar a assistência social, a lógica do seguro foi fortalecida principalmente nas reformas previdenciárias de 1998 e 2003. Esse modelo híbrido, que separa a lógica do seguro (bismarckiana) da lógica da assistência (beveridgiana), gerou políticas fragmentadas que mais se excluem do que se complementam. O país não conseguiu instituir uma "sociedade salarial", mantendo metade da população economicamente ativa em condições informais de trabalho, sem acesso a direitos previdenciários e assistenciais. Além disso, programas como o Bolsa Família, embora relevantes, permanecem no campo das políticas compensatórias, sem caráter de direito pleno. A combinação de frágil assalariamento, baixos salários e desigualdade estrutural agrava os limites desse modelo, que, em vez de reduzir as desigualdades sociais, as reforça, excluindo trabalhadores pobres e confinando-os a condições precárias e instáveis. Por fim, o sistema de seguridade social, já limitado, vem enfrentando desmontes que aprofundam suas insuficiências.

Cardoso Jr. e Jaccoud (2009) destacam que o Sistema Brasileiro de Proteção Social (SBPS) inclui, além de seguro e assistência social, duas políticas universais: saúde e ensino fundamental, garantidos a toda a população como direitos sociais. A educação, embora reconhecida como obrigatória desde 1891, só se estruturou como sistema nacional após 1930, expandindo-se com a LDB de 1961. Até então, o ensino era dual, separando a elite do povo. Na saúde, o Estado começou a atuar nos anos 1930, oferecendo combate a endemias e assistência médica restrita a trabalhadores formais. A universalização da saúde ocorreu nos anos 1980, consolidando-a como direito de todos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece os direitos sociais ao tratar "Dos Direitos e Garantias Fundamentais", ano Art. 6º, que dispõe: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."

A assistência social e a saúde estão incluídas entre os direitos assegurados pela seguridade social, conforme o Art. 194, que define: "A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social." O Art. 196 complementa ao declarar que: "A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação."

Além disso, no campo da educação, o Art. 205 assegura que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Por meio dos artigos 203 e 204 determina-se que a Assistência Social no Brasil será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição prévia à seguridade social, e define os seguintes objetivos:

I: Proteção à família, maternidade, infância, adolescência e velhice. II: Amparo às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. III: Promoção da integração ao mercado de trabalho. IV: Habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência e sua integração à vida comunitária. V: Garantia de um benefício mensal de um salário mínimo para pessoas com deficiência e idosos sem meios de prover sua subsistência, conforme disposto em lei. VI: Redução da vulnerabilidade socioeconômica de famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza (Brasil, 1988).

Além disso, a Lei nº 8.742/1993 (Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS) confirma os princípios e diretrizes constitucionais, detalhando como essas políticas devem ser implementadas e quem são os responsáveis por sua execução (MDS, 2011).

Com base na Constituição Federal e na LOAS, foi elaborada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que orientou a execução da política em âmbito nacional. A partir da PNAS, foi criada, em 2005, a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS), que organizou a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), um modelo descentralizado e participativo de gestão das ações socioassistenciais em todo o país (MDS, 2011).

A seguir, serão caracterizados os sistemas de assistência social, saúde e educação no Brasil, bem como a forma como atuam de maneira integrada no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças.

### **3.5.1. Assistência Social, Saúde e Educação: Intersetorialidade no combate a violência intrafamiliar**

#### **Assistência social**

O **Sistema Único de Assistência Social (SUAS)** é responsável por organizar a assistência social em todo o Brasil com o objetivo de garantir a proteção social aos cidadãos. Nesse sentido, proteção social, conforme Sposati (2004), “se fundamenta na expansão de um padrão societário de civilidade que afiança um padrão básico de vida e respostas dignas a determinadas necessidades sociais” (p.43).

Sposati (2013) descreve que a assistência social se organiza em dois níveis de proteção: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial. Essa proteção é dirigida a situações de vulnerabilidade, como agravos decorrentes das fragilidades naturais do ciclo de vida, deficiências, vitimizações por violência, desastres ambientais, discriminação e violações dos direitos humanos. As situações atendidas envolvem casos complexos, como abandono e violência em diferentes faixas etárias, com ênfase na incidência de gênero e nas formas de violência dentro e fora da família. Além disso, busca-se a restauração da dignidade, o resgate da vida social de pessoas de diversas idades, incluindo aquelas em situação de rua e adolescentes em medidas socioeducativas (Sposati, 2013).

A Proteção Social Básica (PSB) tem como objetivo a prevenção de situações de vulnerabilidade e riscos pessoais e sociais. Por outro lado, a Proteção Social Especial (PSE) lida com situações já estabelecidas de risco. Sua intervenção é voltada para indivíduos e famílias que já enfrentam violações de direitos ou situações graves de vulnerabilidade (MDS, 2011).

A Proteção Social Básica oferta um conjunto de serviços, programas e projetos e benefícios da Assistência Social que visa prevenir situações de vulnerabilidades e riscos pessoais e sociais, por violação de direitos, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

A Proteção Social Especial (PSE) organiza a oferta de serviços, programas e projetos de caráter especializado, que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, o fortalecimento de potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de risco pessoal e social, por violação de direitos. Na organização das ações de PSE é preciso entender que o contexto socioeconômico, político, histórico e cultural pode incidir sobre as relações familiares, comunitárias e sociais, gerando conflitos, tensões e rupturas, demandando, assim, trabalho social especializado (MDS, 2011, p. 17).

O MDS (2011) indica como situações de risco pessoal e social, por violação de direitos: violência física, psicológica, negligência, abandono, violência sexual (abuso e exploração), situação de rua, trabalho infantil, práticas de ato infracional, fragilização ou rompimento de vínculos, afastamento do convívio familiar, dentre outras. E aponta crianças, adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, população LGBT, mulheres e suas famílias como grupos mais vulneráveis a estas situações.

A Proteção Social Especial (PSE) se organiza sob dois níveis de complexidade a depender dos níveis de agravamento, a natureza e a especificidade do trabalho social ofertado. São eles a Proteção Social Especial de Média Complexidade (PSE/MC) e a Proteção Social Especial de Alta Complexidade (MDS, 2011).

A PSE de Média Complexidade atua no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro POP) (MDS, 2011).

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é definido como uma unidade pública estatal destinada à prestação de serviços especializados e continuados a indivíduos e famílias que tiveram seus direitos violados (Brasil, 2006). De acordo com a Lei nº 12.435/2011, o CREAS é uma unidade pública de abrangência municipal, estadual ou regional, voltada ao atendimento de indivíduos e famílias em situação de risco pessoal ou social, decorrente da violação de direitos ou de contingências que demandam intervenções especializadas no âmbito da proteção social especial.

As ações do CREAS são organizadas com foco na família, considerando sua composição, relações de convivência, estratégias de sobrevivência e os diferentes arranjos familiares, bem como sua interação com o contexto social. Essa abordagem busca evitar categorizações baseadas em modelos convencionais e conservadores, que classificam as famílias como “estruturadas” ou “desestruturadas”. O objetivo central é compreender, em determinado contexto, como as relações familiares se constroem e se expressam entre seus membros. Essa perspectiva não atribui à família a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. Pelo contrário, busca contextualizar a situação vivida e reforçar o papel do Estado como provedor de direitos, por meio de políticas sociais que forneçam os instrumentos de apoio e sustentação necessários à proteção social das famílias (MDS, 2011).

O número de CREAS a ser implantado em cada município ou Distrito Federal deve considerar a projeção da demanda a ser atendida, bem como o porte da localidade. Por exemplo, municípios com população entre 20.001 e 50.000 habitantes devem contar com pelo menos um CREAS, cuja equipe mínima recomendada inclui: 1 coordenador; 1 assistente social; 1 psicólogo; 1 advogado; 2 profissionais de nível superior ou médio (para abordagem aos usuários); 1 auxiliar administrativo. Essa estrutura busca assegurar a

eficácia do atendimento e a implementação das ações de proteção social especial no território (MDS, 2011).

Um princípio fundamental para o funcionamento do CREAS é o trabalho em rede. Este baseia-se na articulação entre instituições e agentes que atuam em um mesmo território e compartilham objetivos comuns. Para garantir a sinergia e a dinâmica desse trabalho, é essencial a circulação contínua de informações, abertura ao diálogo permanente, revisão de processos e fluxos de trabalho, e um compromisso coletivo de cooperação institucional. Além disso, é necessário superar vaidades individuais para fortalecer o objetivo comum (MDS, 2011). A articulação do CREAS deve ser priorizada com os seguintes serviços e instituições: Centros de Referência de Assistência Social (CRAS); Gestão do Cadastro Único para Programas Sociais e programas de transferência de renda e benefícios (PETI, Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada - BPC); Serviços de saúde, com ênfase na saúde mental; Órgãos de defesa de direitos, como Conselhos Tutelares, Ministério Público, Poder Judiciário, Defensorias Públicas e delegacias especializadas; Rede de educação; Serviços de acolhimento; Programas de trabalho e geração de renda (MDS, 2011).

De acordo com Brasil (2020) o SUAS fundamenta-se em duas diretrizes estruturantes: a matricialidade sociofamiliar e o território. A matricialidade sociofamiliar estabelece a centralidade da família na execução dos programas, serviços e benefícios da Política de Assistência Social, considerando sua importância para proteção, socialização e referência dos indivíduos. As famílias, independentemente de seus arranjos e contextos culturais, históricos e econômicos, são compreendidas como espaços de proteção, mas também podem ser locais de violências e violações de direitos (BRASIL, MDS, 2004 apud BRASIL, 2020). Já o território é entendido como espaço geográfico, histórico e cultural onde se constroem modos de vida, relações familiares e comunitárias, mas também emergem vulnerabilidades e riscos. Por isso, o SUAS organiza sua rede de serviços com base na descentralização, garantindo capilaridade do atendimento direto ao cidadão nos municípios (MDS, 2016 apud BRASIL, 2020).

Nesse sentido, conforme Brasil (2020) os serviços e ações de atendimento socioassistencial de proteção à criança e o adolescente abrangem toda a família visando fortalecer condições e habilidades para o cuidado e a proteção, conforme as possibilidades do território.

Quanto à violência ou violação de direitos contra crianças e adolescentes, sejam vítimas ou testemunhas, Brasil (2020) destaca que o SUAS oferece ações preventivas por meio dos serviços de Proteção Social Básica, aqueles oferecidos pelo CRAS, como o

Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF)<sup>10</sup> e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), este atua de forma complementar ao trabalho social com famílias realizado pelo PAIF.

Brasil (2020) também indica os serviços oferecidos pelos CREAS. O Serviço Especializado em Abordagem Social (SEAS), voltado à identificação de situações de risco pessoal e social decorrentes de violação de direitos, como trabalho infantil e exploração sexual, bem como o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI). Este último oferece atendimentos continuados, conforme as demandas e especificidades de cada caso, por meio de atendimentos individuais, familiares e em grupo. Suas ações incluem acolhida, escuta qualificada, estudo social, orientação e encaminhamentos para a rede local de serviços, elaboração de planos individual e/ou familiar de atendimento, produção de relatórios e prontuários, orientação sociofamiliar e jurídico-social, além da mobilização e fortalecimento de vínculos e redes sociais de apoio, entre outras atividades.

Outro serviço ofertado pelo SUAS é o Serviço de Acolhimento, destinado a crianças e adolescentes em situações de abandono, ausência de referência familiar, rompimento de vínculos ou necessidade de afastamento temporário do convívio familiar (BRASIL, 2020).

Conforme já mencionado, a **saúde** passou a ser reconhecida como um direito social com a promulgação da Constituição de 1988, marcando um importante avanço na concepção de cidadania e na responsabilização do Estado pela garantia do bem-estar da população. No entanto, essa concepção é resultado de um longo processo histórico que remonta ao período colonial, quando as primeiras ações de saúde pública foram implementadas não com base na garantia de direitos, mas na necessidade de manter uma mão de obra saudável para sustentar os interesses da Coroa portuguesa.

Como destaca Baptista (2007), com a vinda da família real para o Brasil em 1808, surgiram as primeiras iniciativas de institucionalização da saúde pública, voltadas prioritariamente para o saneamento das cidades portuárias, o controle das doenças e a regulamentação da prática médica nos moldes europeus. Até então, o cuidado com a saúde

---

<sup>10</sup> “O PAIF organiza e realiza o trabalho social com famílias nos territórios de abrangência de cada CRAS, realiza atendimento sob demanda e acompanhamento familiar às situações de vulnerabilidades mais complexas ou com trajetórias de agravos, mediado por um plano de acompanhamento combinado e planejado com a família. O PAIF atua com as famílias por meio de ações individuais (acolhida e atendimentos particularizados a pessoas e famílias, encaminhamentos à rede), visitas domiciliares (conforme indicação da equipe técnica), ações coletivas (acolhidas coletivas, oficinas com famílias), ações comunitárias (grupos temáticos ou de coletivização de demandas, rodas de conversas, encontros, palestras, campanhas educativas e temáticas, eventos comunitários), busca ativa, entre outras estratégias/metodologias, em acordo com o contexto familiar, territorial e especificidades regionais” (BRASIL, 2020, p. 18).

era realizado de forma dispersa, baseada nos saberes tradicionais e acessível apenas dentro das possibilidades de cada grupo (Baptista, 2007).

Ao compreender a saúde como um direito social assegurado pela CF de 1988, é fundamental considerar que sua efetivação se insere no campo mais amplo das políticas sociais. Nesse sentido, como apontam Fleury e Ouverney (2008), a política de saúde deve ser tratada como uma política social, voltada para a reprodução dos indivíduos e das coletividades, estando sujeita a múltiplos determinantes, muitas vezes contraditórios que influenciam seus rumos e formatos. A ideia de que toda política de saúde se direciona, exclusivamente, à melhoria das condições sanitárias da população é insuficiente para abarcar a complexidade dos interesses em disputa no campo da saúde pública. Ao reconhecer a saúde como política social, admite-se que ela está intimamente ligada à cidadania, já que a plena participação dos indivíduos na vida política e social depende do acesso a sistemas de proteção que garantam direitos fundamentais, como o da saúde. Essa concepção foi consolidada juridicamente com a promulgação da Constituição de 1988, que consagrou a saúde como “direito de todos e dever do Estado”, sendo garantida mediante políticas sociais e econômicas voltadas à redução dos riscos de doença e ao acesso universal e igualitário aos serviços de saúde (Sousa e Costa, 2010).

Essa definição se concretiza com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), formalizado no artigo 198 da Constituição e regulamentado pelas Leis nº 8.080 e nº 8.142, ambas de 1990. Essas normativas estabeleceram a organização e o funcionamento do SUS com base nos princípios da descentralização, da integralidade do cuidado e da participação social, além de consolidar o papel dos municípios como principais executores das ações de saúde. Trata-se, portanto, de um marco no processo de democratização do país, que transformou o acesso à saúde de um privilégio ou benefício assistencial em um direito de cidadania, reafirmando o papel do Estado como garantidor da justiça social e da equidade no acesso aos serviços essenciais.

Conforme já mencionado em tópicos anteriores, a saúde desempenha um papel fundamental nas ações de prevenção, identificação e enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. Segundo Santos e Yakuwa (2015), a rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) configura-se como um espaço estratégico para lidar com essa problemática, por meio da identificação, acolhimento, atendimento, notificação, orientação às famílias, acompanhamento e proteção das crianças em situação de violência.

Nesse sentido, Minayo (2001) ressalta que a atuação do setor saúde deve ocorrer tanto por meio de ações específicas de prevenção e tratamento das consequências da violência, quanto pela articulação interdisciplinar, interprofissional e intersetorial. Para a autora, é imprescindível direcionar esforços para a efetivação dos direitos humanos e sociais, uma vez que enfrentar as causas da violência implica também combater a pobreza

e a miséria que afetam crianças, garantindo o respeito aos direitos consagrados na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Egry *et al.* (2017) complementam que a abordagem no campo da saúde deve focar as pessoas que sofrem violência, buscando tanto o atendimento e alívio do sofrimento quanto estratégias de prevenção das ocorrências, promovendo uma prática ampliada de saúde e uma sociedade mais saudável. Entretanto, estudos apontam a falta de qualificação dos profissionais de saúde para lidar com situações de violência, embora sua atuação seja essencial para interromper o ciclo de agressões, promover relações saudáveis, reconhecer e notificar os casos, além de oferecer a assistência necessária tanto às vítimas quanto aos agressores. Para isso, torna-se indispensável investir na formação e instrumentalização desses profissionais — no âmbito técnico, ético e estrutural — como parte das políticas de enfrentamento da violência contra crianças (Egry *et al.*, 2017).

A ampliação do conhecimento dos profissionais que atuam no atendimento a crianças vítimas de violência e suas famílias é fundamental para o aprimoramento das práticas, possibilitando reorganizar os modos de assistência e promover intervenções eficazes. Diante da complexidade da violência infantil e suas diversas manifestações, é necessário construir referenciais teóricos que permitam compreender essa realidade e orientar condutas adequadas (Egry *et al.*, 2017).

Minayo (2018) destaca que a inserção oficial da violência na agenda do setor saúde no Brasil ocorreu em 2001, com a promulgação da Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violência (PNRMAV), treze anos após a criação do SUS e cinco anos depois de a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluir a violência como prioridade global na Assembleia Mundial de 1996. Essa agenda foi impulsionada por um conjunto de profissionais de saúde e assistência social, como pediatras e psiquiatras, que alertaram para os graves prejuízos da violência ao crescimento, desenvolvimento e saúde física e mental das crianças, podendo levar, inclusive, a comportamentos suicidas.

No Brasil, entidades pioneiras, como os Centros Regionais de Atenção aos Maus-Tratos na Infância (CRAMI), a Associação Brasileira Multiprofissional para Proteção das Crianças e Adolescentes (ABRAPIA) e a Associação Brasileira de Prevenção de Abusos e Negligências na Infância (ABNAPI), desempenharam papel essencial na proteção da infância e na construção do ECA. Nas últimas quatro décadas, a prevenção da violência infantil tornou-se objeto de intenso debate científico e social, com a implementação de programas de prevenção primária, secundária e intervenções conduzidas por instituições públicas, privadas e organizações não governamentais, em sintonia com movimentos internacionais.

Entre os marcos legais brasileiros, destacam-se: Lei nº 12.015/2009, que define crimes sexuais contra vulneráveis e dispõe sobre crimes hediondos; Lei nº 13.010/2014 (Lei

“Menino Bernardo”), que estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados sem castigos físicos ou tratamentos cruéis ou degradantes; Instituição da Linha de Cuidado para Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas Famílias em Situação de Violência, como diretriz para uma ação contínua e integral no SUS; e, Lei nº 14.679/2023, que altera a Lei Orgânica da Saúde para incluir, entre os princípios do SUS, a proteção integral dos direitos humanos e a atenção à identificação de maus-tratos, negligência e violência sexual contra crianças e adolescentes.

A saúde também é incluída na Lei da Escuta Protegida ao prever que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão criar, no âmbito do SUS, serviços voltados à atenção integral de crianças e adolescentes em situação de violência, assegurando um atendimento acolhedor. Além disso, determina que a coleta, guarda provisória e preservação de materiais com vestígios de violência sejam realizadas pelo Instituto Médico Legal (IML) ou por serviço credenciado do sistema de saúde mais próximo, devendo encaminhar o material para perícia imediata

Essas ações evidenciam que a saúde, enquanto parte da rede de proteção, tem responsabilidade crucial na prevenção, identificação, notificação e enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças, devendo atuar de forma articulada com outros setores e baseada em evidências científicas, políticas públicas efetivas e formação profissional adequada.

Graças à **educação**, o homem se distingue das demais espécies, deixando de se adaptar à natureza para adaptá-la às suas necessidades. A partir desse processo, surge a necessidade de produzir sua própria existência, o que implicava desenvolver formas e conteúdos validados pela experiência, configurando assim um processo de aprendizagem (Saviani, 2019).

Nas comunidades primitivas (modo de produção comunal), a educação ocorria de forma coletiva: “Os homens se apropriaram coletivamente dos meios de produção da existência e, nesse processo, se educam e educam as novas gerações” (SAVIANI, 2019, p. xx). Com o advento das sociedades antigas e medievais (modos de produção escravista e feudal), emerge uma classe ociosa que vive do trabalho alheio. Surge, assim, uma forma diferenciada de educação destinada à elite, cujo objetivo era preencher o tempo livre de maneira digna, por meio de exercícios físicos, música, arte da palavra e atividades intelectuais. Aos demais restava uma educação informal, vinculada à experiência prática no trabalho. Daí a origem da palavra escola, que em grego significa lazer, tempo livre, ócio – uma ocupação própria dos que dispunham de tempo livre para o estudo (Saviani, 2019).

Na sociedade moderna (modo de produção capitalista), a burguesia, embora dominante, não se configurava como uma classe ociosa, mas sim empreendedora, voltada à constante transformação das relações de produção. O predomínio das cidades e a

industrialização sobre o campo e a agricultura impuseram a generalização da escola, uma vez que a plena participação social passou a depender do domínio da linguagem escrita. As relações sociais, mediadas por normas formais e registros escritos, exigiam uma cultura letrada, e a escola tornou-se a instituição responsável por garantir esse acesso. “É, assim, no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte, de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser implementada pelo Estado, por meio da abertura e manutenção de escolas” (SAVIANI, 2019, p. 51).

O século XVI marca o início da instrução pública na Europa, influenciada pela religião, coincidindo com a chegada dos portugueses ao Brasil. Antes da colonização, inexistia um sistema formal de escolarização: a educação das crianças indígenas era integral, baseada na participação nas atividades produtivas, sociais, culturais e espirituais da comunidade, o que lhes garantia a aquisição precoce de conhecimentos e valores necessários à sobrevivência coletiva (RIBEIRO, 2021).

Segundo Ribeiro (2021), a organização da educação no Brasil-Colônia estava diretamente vinculada à política colonizadora portuguesa, tendo como objetivo a aculturação sistemática dos povos originários aos valores europeus e cristãos, reduzindo resistências e assegurando mão de obra adaptada ao trabalho compulsório. Os colégios jesuíticos, além de catequizar, formavam a elite colonial, filhos de colonos e futuros sacerdotes responsáveis por articular os interesses metropolitanos e administrar a produção açucareira, base da economia colonial. Assim, embora a escola não gerasse riqueza imediata, desempenhava um papel estratégico na consolidação do domínio cultural e social, garantindo a continuidade do sistema colonial (RIBEIRO, 2021).

Essa educação, contudo, era profundamente excludente. “Quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas” (SAVIANI, 2008, p. 150). A formação escolar destinava-se à elite colonial, que via no conhecimento formal, somado à posse de terras e escravos, um símbolo de prestígio social. Mulheres, por sua vez, recebiam instrução limitada a boas maneiras e tarefas domésticas, reforçando papéis sociais subordinados (RIBEIRO, 2021). Essa estrutura educacional, portanto, legitimava hierarquias sociais e raciais, assegurando a manutenção da ordem colonial.

A partir das reformas pombalinas, inspiradas pelo Iluminismo, a educação foi retirada do controle da Igreja e posta sob autoridade do Estado. Contudo, como observa Ribeiro (2021), a estrutura pedagógica permaneceu enciclopédica, literária e autoritária, perpetuando métodos disciplinares rígidos e práticas reprodutivistas. Saviani (2019) destaca que a efetivação dessas reformas foi limitada por diversos fatores: escassez de professores

com formação adequada; insuficiência de recursos, devido à falta de estrutura fiscal para financiar as aulas régias; retrocesso político após a morte de D. José I (a chamada Viradeira); e, isolamento cultural da colônia, motivado pelo temor de difusão de ideias emancipacionistas.

Após a independência (1822) e o golpe de 1823, a educação deixou de ser prerrogativa do Estado, abrindo espaço para a iniciativa privada. O ensino primário foi transferido às Províncias, que não dispunham de recursos nem estrutura técnica para difundi-lo. Saviani (2019) observa que o século XIX transcorreu sem avanços significativos na educação pública, permanecendo marcada por exclusão e insuficiência. Somente na década de 1920, com a industrialização, urbanização e as pressões sociais, foram implementadas reformas voltadas à ampliação e à melhoria do ensino. Em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde marcou o reconhecimento da educação como questão nacional.

A partir desse panorama histórico, destacam-se as Constituições brasileiras, que, ao longo do tempo, incorporaram dispositivos fundamentais sobre a educação, conforme apresentado no quadro a seguir com suas principais disposições.

**Quadro 1 – Educação nas Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988**

<b>Constituição</b>	<b>Principais Disposições sobre Educação</b>
<b>1934</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 17 artigos dedicados à educação (Cap. II, arts. 148-158).</li> <li>• União: traçar diretrizes e fixar o Plano Nacional de Educação (art. 5º, XIX e 150).</li> <li>• Ensino primário integral, gratuito e obrigatório, inclusive para adultos (art. 150, p. único).</li> <li>• Tendência à gratuidade do ensino além do primário.</li> <li>• Ensino religioso facultativo (art. 153).</li> <li>• Primeira vinculação constitucional de recursos: União e Municípios ≥ 10%, Estados e DF ≥ 20% (art. 156).</li> <li>• Concurso público para ingresso no magistério (art. 158).</li> </ul>
<b>1937</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• União: competência para fixar bases e quadros da educação nacional (art. 15, IX).</li> <li>• Ensino livre à iniciativa individual (art. 128).</li> <li>• Estado com papel supletivo, educação pública voltada aos pobres (art. 129).</li> <li>• Ensino pré-vocacional e profissional como prioridade estatal.</li> <li>• Ensino primário obrigatório e gratuito, mas com contribuição para quem tem recursos (art. 130).</li> <li>• Ensino religioso permitido como disciplina (art. 133).</li> </ul>

<b>1946</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• União: competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação (art. 5º, XV).</li> <li>• Educação como direito de todos.</li> <li>• Ensino primário oficial gratuito para todos; ensino ulterior gratuito apenas para quem provar insuficiência de recursos (art. 168, II).</li> <li>• Ensino religioso como disciplina nos horários das escolas oficiais, matrícula facultativa (art. 168, V).</li> <li>• Vinculação de recursos mantida: União ≥ 10%, Estados e Municípios ≥ 20% (art. 169).</li> </ul>
<b>1967</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• União: competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 8º, XVII, “q”) e elaborar Planos Nacionais de Educação (art. 8º, XIV).</li> <li>• Ensino primário obrigatório e gratuito (art. 176, § 3º, II).</li> <li>• Ensino religioso facultativo nas escolas públicas de grau primário e médio (art. 176, § 3º, V).</li> <li>• Reconhecimento do ensino como direito de todos e dever do Estado (art. 176).</li> <li>• Ensino livre à iniciativa privada, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo (art. 176, § 2º).</li> <li>• Intervenção do Estado em municípios que não aplicarem 20% da receita no ensino primário (art. 15).</li> <li>• Fim da vinculação obrigatória de recursos para educação (retrocesso), restabelecida apenas com EC nº 24/83 (União: ≥ 13%; Estados, DF e Municípios: ≥ 25%).</li> </ul>
<b>1988</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com colaboração da sociedade (art. 205).</li> <li>• Princípios: igualdade de condições, gestão democrática, liberdade de aprender e ensinar, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais, padrão de qualidade (art. 206).</li> <li>• Deveres do Estado: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental obrigatório e gratuito, progressiva extensão da obrigatoriedade ao ensino médio, atendimento educacional especializado, ensino noturno, programas suplementares (art. 208).</li> <li>• Educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º).</li> <li>• Autonomia universitária (art. 207).</li> <li>• Regime de colaboração entre União, Estados, DF e Municípios (art. 211).</li> <li>• Vinculação de recursos: União (≥ 18%), Estados, DF e Municípios (≥ 25%) (art. 212).</li> <li>• Possibilidade de repasse a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, sob condições legais (art. 213).</li> <li>• Criação do Plano Nacional de Educação (art. 214).</li> </ul>

Fonte 1: autoria própria (2025) com base em Vieira (2007).

Atualmente, pode-se citar leis que defendem a educação. Bastos (2025) destaca como as mais importantes a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse contexto, Marchelli (2014) explica que a LDB tem a função de definir e regulamentar o sistema educacional brasileiro com base nos princípios estabelecidos na Constituição. Ressalta ainda que as Constituições, em seus capítulos sobre educação, não têm a atribuição de estabelecer princípios curriculares. Essa competência é da LDB, que regulamenta os dispositivos constitucionais de forma técnica e precisa, diferindo de interpretações genéricas de “definir e regularizar”. A primeira LDB, promulgada em 1961, estruturava a base curricular dos três níveis de ensino então previstos: primário, médio e superior. No entanto, Rothen (2008) apud Marchelli (2014) afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, embora representasse um avanço, apresentava diversas lacunas e indefinições.

Entre 1986 e 1996, após intensos debates político-ideológicos no contexto pós-ditadura, foi elaborada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). De um lado, estavam as forças progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, representadas por entidades como o FNDEP, que defendiam uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade, essencial à construção de uma sociedade democrática e socialmente justa. Do outro, posicionavam-se forças liberal-conservadoras, que defendiam um projeto educacional de caráter neoliberal, privatista e flexível, voltado a atender às demandas da sociabilidade capitalista (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

No âmbito educacional, diversas legislações reforçam a proteção de crianças e adolescentes contra a violência. A Lei nº 13.803/2019 determina que as escolas notifiquem ao Conselho Tutelar casos de faltas superiores a 30% do permitido, enquanto a Lei nº 13.663/2018 obriga a adoção de medidas de prevenção e combate à violência, incluindo o bullying. A Lei nº 13.010 introduz conteúdos sobre direitos humanos e prevenção da violência como temas transversais nos currículos escolares, alinhados ao ECA. Já a Lei nº 13.257/2016 prioriza, nas políticas para a primeira infância, ações integradas de proteção contra toda forma de violência e garante formação específica aos profissionais que atuam nessa fase do desenvolvimento.

### **3.5.2. Trabalho em rede do sistema de garantia de direitos e procedimentos adotados**

Para compreender as estratégias voltadas à proteção integral de crianças e adolescentes, é fundamental apresentar o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e a rede de proteção, estruturas interligadas que articulam ações de promoção, defesa e controle dos direitos previstos na legislação brasileira.

De acordo com Faraj (2016) o SGD surgiu a partir de uma ampla mobilização social consolidada com a Constituição Federal de 1988 e com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Esse sistema assegura tanto os direitos universais a

todas as crianças e adolescentes quanto a proteção especial àqueles que tiveram seus direitos ameaçados ou violados. Sua estrutura é formada pela articulação de diversos atores, instrumentos e espaços institucionais, formais e informais, com funções e atribuições específicas definidas pelo ECA.

Cumprido destacar que o SGD é normatizado e coordenado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), isso significa que por meio de resoluções o CONANDA estabelece parâmetros para a institucionalização e o fortalecimento do SGD. Por meio disso, visa consolidar uma rede articulada e eficaz para a promoção, defesa e controle dos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Enquanto o CONANDA de acordo com Cruxên (2012, p. 12):

é um órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no Artigo 88 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei no 8.242, de 12 de outubro de 1991, e regulamentado pelo Decreto no 5.089, de 20 de maio de 2004, e em conformidade com a Resolução no 105 de 2005. O Conanda integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) e tem como função coordenar as ações de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Ressalta-se que o órgão foi criado vinculado ao contexto de redemocratização do país e fortalecimento da participação social nas decisões governamentais e no controle da execução das políticas públicas; e à consolidação de uma nova concepção sobre os direitos de crianças e adolescentes (Cruxên, 2012). Ainda, pode-se citar as competências do CONANDA:

(I) elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, fiscalizando as ações de execução, observadas as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas nos arts. 87 e 88 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); (II) zelar pela aplicação da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; (III) dar apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não-governamentais para tornar efetivos os princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos na Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990; (IV) avaliar a política estadual e municipal e a atuação dos Conselhos Estaduais e Municipais da Criança e do Adolescente; (VII) acompanhar o reordenamento institucional propondo, sempre que necessário, modificações nas estruturas públicas e privadas destinadas ao atendimento da criança e do adolescente; (VIII) apoiar a promoção de campanhas educativas sobre os direitos da criança e do adolescente, com a indicação das medidas a serem adotadas nos casos de atentados ou violação dos mesmos; (IX) acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária da União, indicando modificações necessárias à consecução da política formulada para a promoção dos direitos da criança e do adolescente; (X) gerir o fundo de que trata o art. 6º da lei e fixar os critérios para sua utilização, nos termos do art. 260 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; (XI) elaborar o seu regimento interno,

aprovando-o pelo voto de, no mínimo, dois terços de seus membros, nele definindo a forma de indicação do seu Presidente (BRASIL, 1991).

Por meio da Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006 o CONANDA estabelece os parâmetros do SGD. Cumpre destacar que ao Sistema compete promover, defender e controlar a efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos de todas as crianças e adolescentes, assegurando seu reconhecimento como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, protegendo-os contra qualquer ameaça ou violação e garantindo a apuração e reparação dessas situações (art. 2º). A Resolução também reforça que o sistema deve articular-se com os demais sistemas nacionais de operacionalização de políticas públicas, especialmente nas áreas de saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamento, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade (parágrafo 1º). Ademais, os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil que integram o SGD devem atuar em rede, fundamentando-se em três eixos estratégicos: (I) defesa dos direitos humanos, (II) promoção dos direitos humanos e (III) controle da efetivação dos direitos humanos (art. 5º).

Compreende-se como rede “um espaço de formação de parcerias, cooperações e articulações dos sujeitos institucionais” (LORENCINI; FERRARI; GARCIA, 2002, p. 298)

Nesse sentido, o trabalho em rede é um mecanismo eficaz para a interrupção da violência, favorece uma visão ampliada das situações, permite que se planejem ações integradas e é uma forma de compartilhar responsabilidades sobre os casos, possibilitando que cada setor atue com foco nas questões que lhe cabem (Ferreira, 2023).

Segundo Lorencini, Ferrari e Garcia (2002), as ações em rede envolvem um conjunto de estratégias integradas para o enfrentamento de situações de violência. Entre elas, destacam-se: a recepção e o encaminhamento adequado dos casos; a discussão conjunta entre todos os profissionais envolvidos no atendimento, realizada de forma sistemática ou em situações de crise; a manutenção de registros acessíveis ('abertos'), permitindo que os profissionais consultem prontuários e processos judiciais sempre que necessário; a realização de visitas interinstitucionais em espaços como abrigos, fóruns, escolas, clínicas psicológicas e domicílios; a promoção de fóruns de debates tematizados; a participação em espaços políticos de discussão sobre a violência intrafamiliar; e, por fim, a troca contínua de saberes e experiências entre os atores da rede.

De acordo com com Maia (2018) uma rede social se constitui como uma estrutura coletiva e heterogênea, composta por diferentes atores que compartilham objetivos comuns, embora apresentem visões, papéis e desafios distintos. A autora destaca que a força da rede reside na diversidade, que é potencializada para alcançar um propósito comum. Maia (2018) acrescenta quão é fundamental a articulação entre órgãos, instituições e

profissionais responsáveis pelo atendimento a crianças e adolescentes em situação ou suspeita de violação de direitos, uma vez que ações isoladas e fragmentadas são insuficientes para garantir a prevenção, a responsabilização do agressor e o atendimento integral à vítima (I POLLITO, 2004 apud MAIA, 2018). Chama-se atenção para os danos adicionais que a falta de integração entre esses serviços e programas pode gerar à criança ou ao adolescente, agravando o trauma decorrente da situação de violência, fenômeno denominado revitimização<sup>11</sup> (FURNISS, 1993; SANDERSON, 2005 apud MAIA, 2018).

Conforme destacado anteriormente, o SGD se divide em três eixos: promoção, controle e defesa. O eixo da promoção dos direitos humanos é implementado por meio da política de atendimento prevista no artigo 86 do ECA, integrada à política geral de direitos humanos (BRASIL, 2006). Esse eixo compõe-se pelas políticas sociais básicas e os órgãos de atendimento direto, como as escolas e os serviços públicos de saúde (Ferreira, 2023).

O eixo do controle diz respeito ao acompanhamento das ações públicas por instâncias colegiadas, garantindo a participação paritária entre governo e sociedade civil (BRASIL, 2006), como ocorre nos conselhos de direitos e nos fóruns de discussão (FERREIRA, 2023).

Já o eixo da defesa dos direitos humanos assegura o acesso à justiça e a utilização dos mecanismos legais para garantir a proteção integral de crianças e adolescentes (BRASIL, 2006), envolvendo órgãos como defensorias públicas, conselhos tutelares, Ministério Público e Poder Judiciário (FERREIRA, 2023).

Cumprе destacar que o Art. 4º da Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006, dispõe que as leis orgânicas relacionadas a políticas sociais, como assistência social, educação e saúde, constituem instrumentos normativos essenciais para a efetivação dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Tais leis orientam a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à garantia do desenvolvimento integral, assegurando o acesso a serviços básicos, a proteção contra violações de direitos e condições adequadas para o bem-estar desse público. Desse modo, funcionam como bases legais que viabilizam a

---

<sup>11</sup> A revitimização, também chamada de vitimização secundária, refere-se ao processo em que crianças e adolescentes, vítimas ou testemunhas de violência, sofrem nova forma de violência no âmbito institucional, decorrente de práticas burocráticas e procedimentos inadequados que tornam a investigação demorada, repetitiva e cansativa, intensificando o sofrimento da vítima (GUIMARÃES, 2023). O Decreto nº 9.603/2018, que regulamenta a escuta protegida, define revitimização como “discurso ou prática institucional que submeta crianças e adolescentes a procedimentos desnecessários, repetitivos, invasivos, que levem as vítimas ou testemunhas a reviver a situação de violência ou outras situações que gerem sofrimento, estigmatização ou exposição de sua imagem” (BRASIL, 2018, n.p.). Essa forma de violência institucional pode resultar da frieza e formalismo presentes nos procedimentos judiciais, que muitas vezes relegam a vítima a segundo plano, gerando sentimentos de medo, humilhação e vergonha, em desrespeito aos direitos fundamentais e à condição peculiar de desenvolvimento dessas pessoas (COSTA, 2019 apud GUIMARÃES, 2023).

aplicação prática dos princípios constitucionais de proteção e prioridade absoluta à criança e ao adolescente.

Diante do exposto, propõe-se descrever como a legislação orienta a atuação dos órgãos da rede de proteção, nos campos da educação, saúde e assistência social, no atendimento a crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, bem como a forma como se estabelece a articulação entre esses setores para garantir a prevenção, a identificação e o enfrentamento das violações de direitos.

A Lei nº 13.431/2017 e o Decreto nº 9.603/2018 representam avanços significativos na proteção de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. A partir dessas normativas, bem como de documentos orientadores elaborados em parceria com o governo, serão abordados os procedimentos a serem adotados pelos setores de saúde, educação e assistência social.

O Decreto nº 9.603/2018 estabelece a responsabilidade pela identificação de sinais de violência aos órgãos, programas, serviços e equipamentos das políticas setoriais que compõem os eixos de promoção, controle e defesa dos direitos da criança e do adolescente, os quais integram o Sistema de Garantia de Direitos, e indica que as intervenções têm como finalidade, conforme BRASIL (2018, art.3º):

I - mapear as ocorrências das formas de violência e suas particularidades no território nacional;

II - prevenir os atos de violência contra crianças e adolescentes;

III - fazer cessar a violência quando esta ocorrer;

IV - prevenir a reiteração da violência já ocorrida;

V - promover o atendimento de crianças e adolescentes para minimizar as sequelas da violência sofrida; e

VI - promover a reparação integral dos direitos da criança e do adolescente.

Em relação ao trabalho em rede, o supracitado decreto estabelece que os órgãos, serviços, programas e equipamentos públicos deverão atuar de forma integrada e coordenada, assegurando os cuidados necessários e a proteção de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, devendo ainda compartilhar as informações coletadas por meio de relatórios, em conformidade com o fluxo estabelecido, preservando sempre o sigilo das informações (BRASIL, 2018).

Para isso, deve ser criado um comitê de gestão colegiada da rede de cuidado e proteção social das crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, preferencialmente no âmbito dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente. Esse comitê terá como finalidade articular, mobilizar, planejar, acompanhar e avaliar as ações da rede intersetorial, além de colaborar para a definição dos fluxos de atendimento e aprimorar a integração entre os serviços (BRASIL, 2018).

Também é necessário definir o fluxo de atendimento, observando requisitos como: realização articulada dos atendimentos à criança ou adolescente; prevenção da superposição de tarefas; priorização da cooperação entre órgãos, serviços, programas e equipamentos públicos; estabelecimento de mecanismos para compartilhamento de informações; e definição do papel de cada instância ou serviço, bem como do profissional de referência responsável por sua supervisão. Além disso, devem ser criados grupos intersetoriais locais para discussão, acompanhamento e encaminhamento de casos suspeitos ou confirmados de violência contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2018).

O atendimento intersetorial poderá incluir procedimentos como: acolhimento; escuta especializada nos órgãos do sistema de proteção; atendimento pelas redes de saúde e assistência social; comunicação ao Conselho Tutelar, à autoridade policial e ao Ministério Público; realização do depoimento especial perante autoridade policial ou judiciária; e aplicação de medidas de proteção pelo Conselho Tutelar, quando necessário (BRASIL, 2018).

Em relação ao SUAS, segundo Brasil (2020), os procedimentos adotados ao tomar conhecimento de situações de violência contra crianças ou adolescentes variam conforme a forma como a informação chega até ele. De modo geral, esses profissionais devem estar preparados para identificar sinais, acolher revelações espontâneas e, sobretudo, evitar a revitimização por meio de escutas, procedimentos e encaminhamentos inadequados ou desnecessários.

A descoberta da violência pode ocorrer tanto por meio da revelação espontânea da vítima, geralmente feita ao profissional com quem possui maior vínculo, quanto pela observação de sinais físicos ou comportamentais. Em caso de revelação espontânea, Brasil (2020) orienta os seguintes passos: I. Acolher a revelação; II. Realizar a escuta do livre relato; III. Informar a criança ou adolescente sobre possíveis desdobramentos; IV. Identificar demandas de cuidados imediatos ou urgentes; V. Relatar imediatamente à equipe de referência; VI. Comunicar o Conselho Tutelar; VII. Encaminhar para acompanhamento especializado no CREAS (BRASIL, 2020).

Quando houver apenas sinais que indiquem possível situação de violência, ainda que sem confirmação, deve-se proceder à comunicação ao Conselho Tutelar, que acionará os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos, conforme o fluxo local. Nesses casos, o acompanhamento socioassistencial não deve ser interrompido. Ao contrário, deve ser ajustado, incorporando essas informações no Plano de Acompanhamento Familiar, de forma a garantir a proteção integral da criança, do adolescente e de sua família (BRASIL, 2020).

Enquanto, os serviços de saúde devem assegurar que o atendimento a crianças e adolescentes em situação de violência seja realizado por equipe multiprofissional do SUS,

contemplando acolhimento, tratamento especializado, notificação e acompanhamento em rede. Em casos de violência sexual, o protocolo prevê a realização de exames, a adoção de medidas profiláticas para infecções sexualmente transmissíveis, a anticoncepção de emergência, orientações adequadas e, quando necessário, a coleta, identificação, descrição e guarda de vestígios (BRASIL, 2018).

A notificação por parte da saúde é uma das dimensões da Linha de Cuidado para Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas famílias em Situação de Violência (BRASIL, 2010) “que prevê também o acolhimento, o atendimento, os cuidados profiláticos, o tratamento, o seguimento na rede de cuidado e a proteção social, além das ações de vigilância, prevenção das violências e promoção da saúde e da cultura da paz” (BRASIL, 2017, p.7).

Quanto aos procedimentos adotados pelo setor da saúde, foram identificados apenas documentos orientadores anteriores à Lei nº 13.431/2017 e ao Decreto nº 9.603/2018. A Linha de Cuidado para a Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas Famílias em Situação de Violências (Brasil, 2010) apresenta orientações que se aproximam das práticas atuais.

Segundo Brasil (2010), o acolhimento constitui o primeiro passo no cuidado a crianças e adolescentes em situação de violência. Trata-se de uma postura ética, que não depende de local, horário ou profissional específico para ocorrer. Esse processo deve incluir uma escuta qualificada, empática e atenta, valorizando as informações apresentadas pela criança ou adolescente, pois o relato espontâneo é considerado altamente confiável. A abordagem deve ser feita com delicadeza, evitando novos traumas ou revitimizações.

O profissional não deve emitir julgamentos, expressar indignação, censura, acusações ou adotar atitudes de confronto. Caso identifique risco de revitimização ou perceba que a própria família representa ameaça à integridade da criança ou adolescente, deve comunicar imediatamente a situação ao Conselho Tutelar, a fim de receber orientações e garantir a proteção da vítima (BRASIL, 2010).

O passo seguinte indicado por Brasil (2010) é o atendimento, compreendido como uma ação multiprofissional realizada no âmbito da saúde e articulada com a rede de cuidado e proteção social. O objetivo é garantir atenção integral à saúde de crianças e adolescentes, por meio da elaboração de um plano de cuidado em linha de atenção, que exige o preenchimento adequado de um prontuário único por todos os profissionais envolvidos.

Esse prontuário deve ser completo, sem omissão de informações, e registrar detalhadamente as falas de cada pessoa presente no atendimento. Entre as informações obrigatórias, devem constar: dados do exame físico (com descrição minuciosa das lesões, incluindo localização, formato e dimensões), dados individuais e familiares, medicações

prescritas, solicitações de exames, procedimentos realizados, providências adotadas, encaminhamentos efetuados e a cronologia de todos os atendimentos (BRASIL, 2010).

Após o atendimento, recomenda-se a realização da notificação compulsória. Mesmo que a família não concorde ou se recuse a aceitar a notificação, o profissional de saúde é legalmente obrigado a efetuar-la, conforme previsto no Art. 245 do ECA (BRASIL, 2010).

Desde 2006, o SUS utiliza a Ficha de Notificação/Investigação Individual, Violência Doméstica, Sexual e/ou Outras Violências Interpessoais, que deve ser preenchida em três vias: a via original deve ser encaminhada ao serviço de Vigilância em Saúde/Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde; a segunda via deve ser destinada ao Conselho Tutelar e/ou às autoridades competentes (como a Vara da Infância e Juventude ou o Ministério Público); e, a terceira via permanecerá na unidade de saúde que notificou o caso (BRASIL, 2010). A sistematização dessas informações possibilita caracterizar os tipos e a natureza das violências cometidas contra crianças e adolescentes, além de traçar o perfil das vítimas e dos(as) prováveis agressores(as). Esses dados subsidiam o Poder Público e as três esferas de gestão do SUS na definição de prioridades e na formulação de políticas públicas voltadas à prevenção da violência, promoção da saúde e construção de uma cultura de paz, sempre em articulação com a rede de cuidado e proteção, tanto de forma intrasetorial quanto intersetorial (BRASIL, 2010).

Quanto ao seguimento na rede de cuidado e proteção social, Brasil (2010) orienta que a criança ou adolescente, juntamente com sua família, seja acompanhada até a alta, com um planejamento individualizado para cada caso. Para isso, é necessário acionar a rede de cuidado e proteção existente no território, de acordo com as necessidades de saúde e proteção identificadas. Esse acompanhamento deve envolver tanto a rede de saúde (atenção primária, equipes de Saúde da Família, hospitais, unidades de urgência, CAPS, CAPSi, CTA, SAE) quanto a rede de proteção social e defesa (CRAS, CREAS, escolas, Ministério Público, Conselho Tutelar, Varas da Infância e Juventude, entre outros).

O Decreto nº 9.603/2018 orienta especificamente como o profissional da educação deve agir caso o mesmo identifique ou a criança revele atos de violência. Nesse sentido ele deverá: “I. acolher a criança ou o adolescente. II. informar à criança ou ao adolescente, ou ao responsável ou à pessoa de referência, sobre direitos, procedimentos de comunicação à autoridade policial e ao conselho tutelar; III. encaminhar a criança ou o(a) adolescente, quando couber, para atendimento emergencial em órgão do sistema de garantia de direitos da criança e do(a) adolescente vítima ou testemunha de violência; e IV. comunicar o Conselho Tutelar” (BRASIL, 2018, art. 11). Além disso, segundo Brasil (2018), cabe às redes de ensino atuar no enfrentamento das vulnerabilidades que possam afetar o pleno desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes, por meio da implementação de programas voltados à prevenção da violência.

Santos e Gonçalves (2020) apresentam uma série de procedimentos que podem ser adotados tanto pelos profissionais da educação quanto por outros atores da rede de proteção. É importante destacar que suspeitas infundadas ou não verificadas podem acarretar graves consequências para as pessoas envolvidas. Por isso, os procedimentos sugeridos devem ser utilizados com o objetivo de garantir a proteção da criança, enquanto a responsabilidade pela apuração dos fatos cabe aos órgãos de segurança e ao sistema de justiça (SANTOS; GONÇALVES, 2020).

O conjunto de procedimentos que devem ser seguidos por todos os profissionais que interagem com crianças ou adolescentes vítimas ou testemunhas de violência é a escuta especializada, prevista pela Lei nº 13.431/2017. Os procedimentos da escuta especializada devem ser aplicados no acolhimento da revelação espontânea, garantindo uma abordagem adequada e protetiva. Para isso, é imprescindível que todos os profissionais dos órgãos envolvidos estejam capacitados tanto para acolher a revelação espontânea quanto para realizar as interações necessárias com a criança ou adolescente, assegurando a proteção integral e o respeito aos seus direitos. Há também, o depoimento especial, que de acordo com o Decreto nº 9.603/2018, é definido como o procedimento de oitiva de criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência realizado perante autoridade policial ou judiciária, com a finalidade específica de produção de provas no âmbito da investigação ou do processo judicial (BRASIL, 2018, art. 22).

O profissional pode tomar conhecimento da violência de diferentes formas: por meio de suspeitas a partir de sinais observados, de uma revelação espontânea da criança (individualmente ou em grupo), de uma revelação feita por um membro da família, por pares, amigos ou colegas, ou ainda por meio de rumores na escola, na unidade de serviço ou em redes sociais (SANTOS; GONÇALVES, 2020).

A postura de escuta da criança e do adolescente com suspeita ou confirmação de violência é a mesma, de acordo com Santos e Gonçalves (2020) o profissional deve propiciar um ambiente tranquilo e seguro, garantindo privacidade, não exposição e proteção da intimidade; permitir que a criança ou adolescente se expresse com suas próprias palavras, respeitando seu ritmo; ouvir atentamente, sem interrupções, até que conclua o relato, evitando fragmentar a confiança conquistada; acolher a narrativa, sinalizando atenção; evitar perguntas detalhadas sobre o ocorrido, controlando curiosidade ou ansiedade; a criança deve contar livremente; reconhecer os sentimentos da criança ou adolescente, evitando frases que minimizem a situação, como “Isso não foi nada” ou “Vai passar”; levar a sério o relato, reafirmando que contar foi a atitude correta e destacando a coragem necessária para fazê-lo; tratar com empatia, dignidade e respeito, evitando comportamentos que transmitam pena ou infantilização; utilizar frases de apoio e reiterar que a culpa não é da criança ou do adolescente, pois é comum que se sintam responsáveis;

empregar linguagem simples e clara, utilizando os mesmos termos usados pela criança, inclusive para partes do corpo; confirmar com a criança ou adolescente se a compreensão do relato está correta; ser claro sobre o dever profissional de comunicar às autoridades competentes, explicando que isso é necessário para protegê-la(o); evitar promessas que não possam ser cumpridas, como “tudo vai ficar bem”, explicando os próximos passos com base no fluxo de atendimento; não manifestar juízo de valor sobre os fatos, evitando julgamentos de ordem moral ou religiosa; conter demonstrações de surpresa, horror ou desaprovação que possam causar constrangimento; se chorar, não tente esconder; e, evitar confortar por meio de toques físicos, pois isso pode remeter ao abuso; caso a criança solicite, oferecer abraço de forma adequada.

## **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1. Tipo de pesquisa**

Os procedimentos metodológicos são entendidos como o caminho que articula o pensamento e a prática diante da realidade. Essa concepção abrange os instrumentos empregados para operacionalizar o conhecimento, as técnicas utilizadas, bem como a criatividade, a experiência e as capacidades pessoais do pesquisador (Minayo *et al.*, 2011). A definição dos instrumentos e do percurso metodológico em uma investigação deve ser coerente com o objeto de estudo e o problema a ser analisado. Nesse sentido, o método pode ser interpretado como um conjunto de procedimentos e ferramentas que viabilizam o alcance dos objetivos da pesquisa.

Adicionalmente, conforme mencionado pela supracitada autora:

[...] a) a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO, 2007, p.44).

Visando atender aos objetivos propostos nesta pesquisa será realizado um estudo de natureza quanti-qualitativa de tipo histórico-estrutural e dialético, de caráter exploratório e descritivo, tendo como método de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental.

A escolha pelo caráter exploratório da pesquisa se justifica pelos estudos exploratórios que permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. Ou seja, o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores

conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental (Trivinos, 1987 p. 109). O caráter descritivo permite ao pesquisador a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2002).

Segundo Malhotra (2001, p.155), “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”.

A pesquisa qualitativa conforme enfatizada por Minayo (2011, p. 21) se concentra em aspectos da realidade social que não podem ser facilmente quantificados, como significados, motivações, valores e atitudes. Argumenta-se que esses fenômenos humanos são essenciais para compreender a complexidade da vida social e não podem ser reduzidos a números ou indicadores quantitativos.

Enquanto o enfoque histórico-estrutural e dialético é destacado por Minayo (2011, p. 24) como uma abordagem sociológica significativa que reconhece a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, assim como as condições socioeconômicas subjacentes aos fenômenos e as contradições sociais. Essa abordagem combina a análise dos contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos e as relações sociais de produção e dominação, juntamente com a compreensão das representações sociais. A dialética, conforme argumentado por Minayo (2011), valoriza tanto as quantidades quanto a qualidade, reconhecendo as contradições inerentes às ações humanas e o movimento constante entre partes e todo, assim como entre interioridade e exterioridade dos fenômenos.

A investigação histórico-estrutural:

[...] aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico (Trivinos, 1987, p.129).

De acordo com Trivinos (1987, p.129) na pesquisa qualitativa de natureza histórico-estrutural e dialética, a análise não se limita à simples descrição superficial dos fenômenos, mas visa compreender tanto sua forma externa quanto sua essência intrínseca. Essa abordagem busca investigar as causas subjacentes à existência dos fenômenos, explicando suas origens, inter-relações e mudanças ao mesmo tempo em que tenta antecipar suas possíveis consequências para a vida humana.

## **4.2. Local de estudo**

A pesquisa foi desenvolvida no município de Viçosa, Zona da Mata de Minas Gerais. De acordo com o Censo IBGE 2022, o município de Viçosa apresenta-se com uma área de 299,418 km<sup>2</sup>, evidenciando sua extensão territorial. Em meio a essa vastidão, abriga uma população residente de 76.430 pessoas, e a densidade demográfica, calculada em 255,26 habitantes por quilômetro quadrado. Nesse contexto, ressalta-se a presença significativa da Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada no campus Viçosa e uma das mais antigas instituições de ensino superior do Brasil.

De acordo com dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Viçosa, o município conta com 20 escolas municipais, 21 particulares, 13 filantrópicas e 10 escolas estaduais. E segundo o Censo IBGE 2022 a população infantil de 0 a 9 anos é de 8.259 crianças.

Destaca-se no artigo 211 da Constituição Brasileira tanto “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”, porém, “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. De acordo com Da Silva (2024) embora os municípios sejam responsáveis pela gestão da educação infantil, a União contribui para a construção de escolas e creches e para o pagamento dos profissionais da educação por meio do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

## **4.3. Coleta de dados**

A coleta de dados foi conduzida em duas etapas, após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa (CEP/UFV) (ANEXO A). Inicialmente, foi estabelecido contato com a Secretaria Municipal de Saúde, a Secretaria Municipal de Educação, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e o Conselho Tutelar, com o objetivo de realizar entrevistas com, pelo menos, um profissional de cada setor e obter autorização para o levantamento de dados referentes à violência intrafamiliar contra crianças no município.

Não foi possível obter retorno da Secretaria de Saúde e do Conselho Tutelar, de modo que a coleta prosseguiu apenas junto à Secretaria de Educação e ao CREAS. A Secretaria Municipal de Educação informou não possuir os dados organizados de forma a possibilitar sua disponibilização para análise, porém autorizou a realização de entrevistas com profissionais da rede municipal de ensino, incluindo uma profissional atuante no gabinete da própria secretaria. O CREAS, por sua vez, disponibilizou-se a conceder uma

entrevista e a fornecer os registros de atendimentos referentes aos casos de violência intrafamiliar.

#### **4.3.1. Pesquisa Documental**

Pesquisa Documental pode ser definida como “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando novas e /ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental” (Godoy, 1995, p.21).

Segundo Gil (2002, p. 45-47), esses documentos, considerados "de primeira mão" incluem arquivos de órgãos públicos, instituições privadas como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, entre outros. Também estão inseridos nessa categoria documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, entre outros. Nesse sentido, Godoy (1995) esclarece que tais documentos são considerados 'primários' quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou 'secundários', quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.

Conforme Godoy (1995), três aspectos fundamentais devem ser considerados na pesquisa documental: a seleção dos documentos, o acesso a eles e a análise dos mesmos. A escolha dos documentos não é aleatória, sendo orientada por propósitos, ideias ou hipóteses específicas. Após a seleção, o pesquisador deve se concentrar na codificação e análise dos dados. Nesse contexto, na primeira etapa da coleta de dados, foi realizada uma pesquisa documental aprofundada nos arquivos do GESUAS, com o objetivo de levantar de forma detalhada os casos de violência intrafamiliar contra crianças cuja faixa etária é compatível com a etapa da educação infantil em Viçosa-MG.

Inicialmente, foi elaborado um roteiro para a coleta de dados (APÊNDICE A), o qual orientou o contato inicial com a coordenação do CREAS, com o objetivo de conhecer a organização da equipe e compreender os procedimentos de armazenamento de dados adotados pela unidade.

A aplicação do roteiro foi realizada presencialmente na sede do CREAS de Viçosa, com a participação de um único respondente, no dia 15 de outubro de 2024, com duração aproximada de uma hora. Na mesma data, deu-se início à coleta de dados por meio do software GESUAS, a qual foi concluída em 15 de dezembro de 2024.

O mesmo procedimento foi inicialmente planejado para a Secretaria de Educação do município. Contudo, a participante da pesquisa informou a inexistência de registros de casos de violência. Diante dessa circunstância, optou-se pela realização de uma entrevista informal, conforme Gil (2008):

Este tipo de entrevista é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. O que se pretende com entrevistas deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado. A entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado. Nos estudos desse tipo, com frequência, recorre-se a entrevistas informais com informantes-chaves, que podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas, etc. Também se recorre a entrevistas informais na investigação de certos problemas psicológicos, onde é importante que o pesquisado expresse livre e completamente suas opiniões e atitudes em relação ao objeto de pesquisa, bem como os fatos e motivações que constituem o seu contexto. Nestes casos, a entrevista informal é denominada entrevista clínica ou profunda e, em algumas circunstâncias, não dirigida (Gil, 2008, p. 111).

#### **4.3.1.1. Registros de atendimento do CREAS**

O registro das ações desenvolvidas pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) ocorre, predominantemente, por meio do Prontuário SUAS, um instrumento padronizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e utilizado nos serviços de proteção social especial de média e alta complexidade. O prontuário foi criado com o objetivo de organizar e sistematizar informações sobre o acompanhamento de famílias e indivíduos, permitindo o registro das atividades realizadas, dos encaminhamentos efetuados, das avaliações de evolução e dos resultados alcançados (Brasil, 2014).

De acordo com o Brasil (2014), o Prontuário SUAS visa qualificar o processo de acompanhamento familiar, contribuindo para a integração entre os serviços e para a vigilância socioassistencial. O documento orienta os profissionais a registrarem tanto os aspectos objetivos, como composição familiar, renda e acesso a benefícios, quanto os aspectos subjetivos e relacionais que emergem durante o acompanhamento.

Conforme descreve Dias (2016), o prontuário propõe o registro de um amplo conjunto de informações relativas às famílias e ao histórico de ações realizadas com elas, abrangendo o acesso à moradia, à escolarização e ao trabalho, as condições de saúde, a participação dos membros familiares em serviços e programas sociais, o cumprimento de medidas socioeducativas, situação de acolhimento institucional e vivências de violação de direitos e violência, entre outros aspectos. Além disso, o instrumento estimula a elaboração de um planejamento do trabalho social a ser desenvolvido com cada família, bem como a realização de avaliações periódicas para o monitoramento do acompanhamento.

Dias (2016) também destaca que o prontuário reúne informações detalhadas sobre a família acompanhada, embora de forma dispersa ao longo dos diferentes campos e seções do documento. Para tornar mais clara sua estrutura, a autora sistematiza os itens coletados

em torno de cinco eixos principais: a) perfil socioeconômico das famílias; b) necessidades sociais e de cuidados; c) demandas e acesso aos serviços; d) situação de violência; e) trabalho com famílias.

No caso específico de Viçosa-MG, o CREAS utiliza um software privado para o armazenamento dos dados de atendimento: o GESUAS. Trata-se de um sistema de acesso restrito, sendo possível a entrada apenas mediante cadastro prévio de usuário e senha individual. O acesso às informações foi concedido pela coordenação do CREAS, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Anuência. Ressalta-se, por minha parte, o compromisso de que os dados obtidos não seriam divulgados sem o devido tratamento, preservando-se a confidencialidade e a integridade das informações.

Primeiramente, após o acesso concedido pela coordenação do CREAS, a plataforma apresentava uma tela inicial. Para acessar os dados das famílias, foi necessário gerar um relatório. Nesse campo, preenchi com o recorte temporal definido pela pesquisa e selecionei a opção de “famílias atendidas” e, em seguida, “famílias atendidas com crianças”. Esse procedimento gerou um arquivo em formato PDF com mais de 300 páginas, contendo o nome do responsável familiar, das crianças e o endereço.

Como o critério de inclusão estabelecido era de crianças com até 5 anos e 11 meses, foi necessário retornar à tela inicial e pesquisar, um a um, os nomes gerados pelo relatório. Sempre que havia uma criança que, no período do estudo — de 1º de janeiro de 2022 a 15 de outubro de 2024 — estivesse dentro dessa faixa etária, aplicava-se um segundo critério: verificar se algum membro daquela família havia sido vítima de violência intrafamiliar no mesmo período.

A partir do relatório gerado, o nome do responsável familiar ou da criança era inserido no campo de busca. Ao realizar a pesquisa, abria-se uma nova tela que permitia visualizar diversas informações. Nessa etapa, foi possível acessar dados como identificação da família — incluindo raça/cor, gênero e idade —, endereço, composição familiar, condições educacionais, participação em programas sociais, acesso a benefícios eventuais, além do histórico de situações de violência e de violações de direitos vivenciadas. Também estavam disponíveis registros das ações de monitoramento e o prontuário completo da família.

Em muitos casos, observou-se a ausência de dados ou o preenchimento incorreto das informações. Um exemplo recorrente era o campo “histórico de violências”, que frequentemente indicava não haver registros para determinada família. No entanto, ao acessar o prontuário, identificavam-se relatos detalhados de situações de violência, o que tornou o processo de análise exaustivo e demorado, uma vez que foi necessário ler registro por registro. Caso os dados estivessem corretamente inseridos nos campos adequados, o

próprio relatório teria fornecido informações mais fidedignas, evitando a necessidade desse trabalho manual.

Ao final desse processo, foram identificadas 102 pessoas vítimas de violência intrafamiliar.

O GESUAS é um Software criado em 2008 voltado para as Secretarias de Assistência Social. Atualmente, o software atende a 44 cidades distribuídas nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Bahia, Paraíba e Pará (Mota, 2016; GESUAS, 2025).

O GESUAS foi desenvolvido com base na normatividade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), conforme diretrizes do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Para sua criação, foram utilizados diversos documentos técnicos, como:

Formulário Prontuário SUAS, a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, a Norma Operacional do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS 2012), o SUAS e População em Situação de Rua, as Orientações Técnicas do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), as Orientações Técnicas para operacionalização dos Serviços de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos, as Orientações Técnicas para os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), a Resolução nº4 da Comissão Intergestores Tripartite (CIT), os Manuais de instruções para o registro das informações especificadas na resolução Nº04/2011 da Comissão Intergestores Tripartite (CIT) para CRAS e CREAS, os Manuais Censo do CRAS e CREAS, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), a Política Nacional de Assistência Social, o Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferência de Renda no Âmbito do SUAS, as Orientações Técnicas sobre o PAIF (Volumes 1 e 2), e por fim as Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes (Mota, 2016, p. 81).

Segundo Mota (2016), o GESUAS tem como principal objetivo organizar sistematicamente as informações necessárias para o atendimento aos beneficiários, incluindo o histórico de acompanhamento familiar e outros dados exigidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Essa estrutura auxilia gestores municipais na tomada de decisões, proporcionando maior agilidade e simplificação na gestão da burocracia pública. A necessidade do GESUAS surge como resposta a um problema recorrente nos processos de gestão pública: a excessiva burocratização estatal. O software permite o registro de atividades mensais das unidades de assistência social, do Plano de Acompanhamento Familiar (PAF) e do Plano Individual de Atendimento (PIA). Ademais, para garantir a proteção e confidencialidade das informações, é imprescindível que o sistema seja acessado apenas por usuários cadastrados com nome de usuário e login.

De acordo com informações extraídas do site do GESUAS, o software é a primeira versão online do prontuário SUAS. O supracitado prontuário é uma ferramenta criada para

auxiliar os profissionais dos CRAS, CREAS e Unidades de Acolhimento na organização das informações relacionadas ao acompanhamento de famílias e indivíduos. Ele possibilita a identificação das ações desenvolvidas, o acompanhamento dos atendimentos, dos encaminhamentos realizados, do processo de evolução, a avaliação das ações promovidas e os resultados alcançados, fornece dados essenciais para a Vigilância Socioassistencial (MDS, 2013; GESUAS, 2025). Segundo o MDS (2013), o Prontuário SUAS tem como objetivo principal contribuir para a qualificação do processo de acompanhamento familiar nos CRAS e CREAS.

Em suma, este sistema digitaliza o tradicional Prontuário SUAS, oferecendo uma versão online sem limite de prontuários, facilitando o registro e a impressão de documentos conforme a necessidade dos técnicos. Com a capacidade de integrar todos os equipamentos e serviços socioassistenciais de um município, o GESUAS permite a geração ágil de relatórios, como o Registro Mensal de Atendimento (RMA), além de possibilitar o acompanhamento de benefícios eventuais e a realização do georreferenciamento do território, o que contribui para a identificação de situações de risco e vulnerabilidades sociais. Ao proporcionar uma base única de dados, o software assegura a integração das ações de atendimento e acompanhamento familiar em todos os níveis de proteção, otimizando as ações de referência e contrarreferência. Com módulos específicos para cada equipamento e um painel de monitoramento em tempo real para gestores, o GESUAS facilita a vigilância socioassistencial, oferecendo dados fidedignos e territorializados, essenciais para uma gestão eficiente e a tomada de decisões informadas. Assim, o software se configura como uma ferramenta estratégica na qualificação e agilização dos processos de trabalho na assistência social, promovendo maior eficácia na gestão pública e no atendimento às necessidades da população (GESUAS, 2025).

Ainda que alguns municípios utilizem o GESUAS, software pago que disponibiliza uma versão online do prontuário, seu uso não é universalizado. Assim, o Prontuário SUAS em formato físico ou digitalizado permanece como o principal instrumento de registro e acompanhamento das ações realizadas pelo CREAS, constituindo uma fonte essencial para o monitoramento, a avaliação e a análise das situações de vulnerabilidade e violação de direitos que chegam ao serviço.

#### **4.3.2. Entrevistas**

Nesta segunda etapa da coleta de dados foi realizada uma entrevista fundamentada a partir de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B).

As participantes desta investigação científica são profissionais em exercício na Rede Municipal de Ensino de Viçosa, por estarem diretamente envolvidas com o objeto de estudo. Inicialmente, a proposta da pesquisa previa a participação de diretores(as),

coordenadores(as) e professores(as). No entanto, ao adentrar o cotidiano escolar, foi possível observar que vice-diretores(as) e supervisores(as) também estavam aptos a contribuir significativamente com a investigação, dada a natureza de suas funções.

As (os) vice-diretoras (res) exercem atribuições como assessorar a Direção na administração da escola, responder pela gestão em suas ausências temporárias, substituir o(a) diretor(a) nos impedimentos legais temporários, além de auxiliar o(a) supervisor(a) e o(a) professor(a) no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e na recuperação de estudantes. Já as (os) supervisores têm entre suas funções a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) junto à comunidade escolar; o planejamento e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem; a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento dos(as) alunos(as) em sua formação geral e sondagem de aptidões; a cooperação com atividades docentes e a produção de estatísticas de rendimento escolar, entre outras tarefas previstas pelo regimento escolar.

Além disso, a disponibilidade desses profissionais no ambiente escolar durante o período de coleta de dados também favoreceu sua inclusão como participantes da pesquisa.

Dessa forma, o contato com as instituições foi realizado por meio de telefone, e-mail e visitas presenciais, ocasião em que a pesquisa foi apresentada e os convites à participação foram formalizados. Das 20 instituições inicialmente consideradas, seis são exclusivamente dedicadas à Educação Infantil. As demais atendem tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental. Apenas uma unidade atende exclusivamente ao Ensino Fundamental, sendo, por esse motivo, excluída da etapa de entrevistas.

Em relação às respostas institucionais: em seis unidades não foi possível estabelecer contato; quatro retornaram o primeiro contato, mas não deram continuidade ao processo; uma unidade encontrava-se temporariamente desativada em razão de reformas; e uma recusou participar. Ao final, sete instituições aceitaram participar da pesquisa, resultando em um total de 13 entrevistadas.

Além das profissionais que atuam diretamente nas unidades escolares, também foi entrevistada uma representante do setor de Psicologia da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa. A inclusão dessa participante teve como objetivo ampliar a compreensão sobre as ações institucionais e intersetoriais relacionadas à identificação, acolhimento e encaminhamento de situações de violência contra crianças na rede municipal de ensino. Sua contribuição foi fundamental para contextualizar as práticas e desafios enfrentados no âmbito da gestão educacional, bem como para esclarecer aspectos referentes à articulação entre as escolas e os demais órgãos da rede de proteção à infância no município.

#### 4.4. Procedimentos de análise dos dados

Conforme apontado por Rodrigues (2011), há uma ampla gama de métodos, técnicas e recursos disponíveis para conduzir investigações. No entanto, é fundamental selecionar aqueles que sejam mais adequados ao tratamento e à análise dos dados, levando em conta a estratégia delineada e o paradigma teórico adotado.

Nesse sentido, optou-se pela análise de conteúdo como técnica de análise em ambas etapas da pesquisa, devido à sua ampla aplicação em diversas áreas do conhecimento, tanto em investigação de fontes primárias, como entrevistas, quanto de fontes secundárias, como textos provenientes de meios de comunicação, notícias, imagens, discursos ou guíões de séries e filmes (Rodrigues, 2011), e se “aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte” (Godoy, 1995, p. 23).

Além disso, utilizou-se o software IRaMuTeQ como ferramenta de apoio, devido à sua capacidade de processar grandes volumes de dados textuais de forma eficiente, facilitando a categorização e a análise lexical. O IRaMuTeQ proporciona uma abordagem sistemática e rigorosa, garantindo maior precisão nos resultados e contribuindo para a validação dos achados (Salviati, 2011). Assim, a combinação entre a análise de conteúdo e o uso do IRaMuTeQ reforça o rigor metodológico e a consistência dos procedimentos adotados na pesquisa.

Para a análise dos casos de violência intrafamiliar por bairro do município de Viçosa, será utilizado o Índice de Segregação Socioespacial elaborado por Bastos Filho et al. (2019), construído com base nas Regiões Urbanas de Planejamento definidas por Cruz (2014).

Esse índice compreende a segregação socioespacial como um processo pelo qual diferentes grupos sociais se distribuem de maneira desigual no espaço urbano, o que resulta na formação de áreas com níveis distintos de acesso a serviços, infraestrutura e oportunidades. Tal desigualdade territorial expressa-se nas condições de vida da população e está intimamente relacionada a fatores como pobreza, violência e exclusão social.

De acordo com o modelo clássico de centro e periferia (Villaça, 2001 apud Bastos Filho et al., 2019), o centro urbano tende a concentrar populações de maior renda e melhor infraestrutura, enquanto as áreas periféricas, mais afastadas e carentes de equipamentos e serviços públicos, abrigam grupos de menor renda, o que contribui para o aprofundamento das desigualdades e vulnerabilidades sociais.

Dessa forma, a análise da localização espacial das vítimas de violência intrafamiliar em Viçosa, à luz do referido índice, permitirá identificar possíveis relações entre o território,

a vulnerabilidade social e a ocorrência da violência, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos contextos socioespaciais em que esses fenômenos se manifestam.

Conforme Cruz (2014) a cidade de Viçosa é dividida em 14 regiões urbanas de planejamento: Centro, Acamari, Bom Jesus, Nova Viçosa, Fátima, Lourdes, Santa Clara, Passos, Santo Antônio, Nova Era, Amoras, Silvestre, Fundão e Cachoeirinha, conforme o Quadro 2.

**Quadro 2** – Composição das Regiões Urbanas de Planejamento – Viçosa, MG

<b>REGIÃO URBANA DE PLANEJAMENTO (RUP)</b>	<b>BAIRROS</b>
<b>Região 1:</b> Centro	Integrada pelos bairros: Ramos, Clélia Bernardes, Belvedere e Centro.
<b>Região 2:</b> Acamari	Integrada pelos bairros: Romão dos Reis, Rua Nova, Acamari, Vila Alves, Jardim do Vale, Quinta Dos Guimarães, Monte Verde e Otávio Pacheco.
<b>Região 3:</b> Bom Jesus	Integrada pelos bairros: Bom Jesus, Bela Vista, Sagrada Família, Estrelas e Conceição.
<b>Região 4:</b> Nova Viçosa	Integrada pelos bairros: Nova Viçosa e Posses.
<b>Região 5:</b> Fátima	Integrada pelo Bairro de Fátima.
<b>Região 6:</b> Lourdes	Integrada pelos bairros: Betânia, Santa Clara (parte baixa, limitada pela av. JK até a rua Joaquim Andrade), Lourdes e Al. Fábio Ribeiro Gomes.
<b>Região 7:</b> Santa Clara	Integrada pelos bairros: JK, Santa Clara (parte alta), Maria Eugênia, Coelhas e São Sebastião.
<b>Região 8:</b> Passos	Integrada pelos bairros: Fuad Chequer, Sagrado Coração
<b>Região 9:</b> Santo Antônio	Integrada pelos bairros: Julia Molar e Santo Antônio.
<b>Região 10:</b> Nova Era	Integrada pelos bairros: Nova Era, Vale do Sol e União (Morro do Café).
<b>Região 11:</b> Amoras	Integrada pelos bairros: Barrinha, Cidade Nova, Arduino Bolívar (Amoras), Laranjal (São José), Boa Vista, Vau-Açú, Inácio Martins e Floresta.

<b>Região 12:</b> Silvestre	Integrada pelos bairros: Liberdade, João Bras, Violeira, Recanto da Serra, Parque do Ipê, Inconfidentes, Silvestre e Novo Silvestre.
<b>Região 13:</b> Fundão	Integrada pelo distrito de São José do Triunfo.
<b>Região 14:</b> Cachoeirinha	Integrada pelo distrito de Cachoeira de Santa Cruz.

Fonte 3: Cruz (2014)

De acordo com Bastos Filho et al. (2019), o Índice de Segregação Socioespacial foi construído a partir da análise de variáveis socioeconômicas, de saúde, vulnerabilidade familiar, violência, educação e emprego, entre outras dimensões relacionadas às condições de vida urbana. Com base nesses indicadores, o autor classificou as Regiões Urbanas de Planejamento de Viçosa de acordo com o nível de segregação socioespacial, resultando na seguinte hierarquia: (1) Centro, (2) Fátima, (3) Lourdes, (4) Santo Antônio, (5) Acamari, (6) Bom Jesus, (7) Nova Era, (8) Passos, (9) Silvestre, (10) Amoras, (11) Santa Clara e (12) Nova Viçosa.

Essa classificação revela um gradiente socioespacial que reflete as desigualdades existentes no município. As regiões situadas nos piores índices de segregação — como Amoras, Santa Clara e Nova Viçosa — caracterizam-se por rendas média e per capita familiares mais baixas, acesso precário a escolas, hospitais e unidades de saúde da família (PSFs), além de maior vulnerabilidade social e familiar. Tais áreas, em geral, estão mais afastadas do centro urbano, o que reforça o padrão de desigualdade territorial e exclusão socioespacial, em consonância com os argumentos apresentados por diversos autores sobre a relação entre território, pobreza e vulnerabilidade.

#### **4.4.1. Análise de Conteúdo e o Software IRaMuTeQ**

Conforme mencionado anteriormente, os dois procedimentos foram empregados para analisar os dados coletados por meio de dois instrumentos diferentes: a pesquisa documental e a entrevista. No caso da pesquisa documental, Godoy (1995) destaca que, uma vez selecionados os documentos para a pesquisa, o próximo passo crucial é o processo de codificação e análise dessas informações. O referido autor indica a análise de conteúdo, conforme a perspectiva de Bardin, como uma das técnicas mais utilizadas para interpretar e organizar os dados coletados.

Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De acordo com Godoy (1995) qualquer tipo de comunicação que transmite significados de um emissor (quem comunica) para um receptor (quem recebe a mensagem) pode ser analisada por meio das técnicas de análise de conteúdo. Neste sentido, a técnica também se aplica perfeitamente à análise de entrevistas.

A análise de conteúdo, de acordo com Sampaio (2021), é composta por três grandes fases, organizadas em 12 etapas, conforme proposto por Riffe, Lacy e Fico (2014) apud Sampaio (2021).

A Conceituação é a fase inicial e envolve duas etapas: primeiro, a identificação do problema, na qual uma revisão da literatura bem conduzida permite delinear o estado da arte sobre o fenômeno em análise, apresentando: (1) métodos e técnicas empregados em pesquisas anteriores; (2) o corpus utilizado; e (3) os principais resultados encontrados. Essa abordagem facilita a identificação de lacunas nos estudos já realizados e dos aspectos que necessitam de maior aprofundamento, ou seja, do problema de pesquisa propriamente dito (Sampaio, 2021).

Em segundo lugar, ocorre a formulação das questões de pesquisa e hipóteses, com a definição clara do problema investigativo, fundamentada na revisão teórica, bem como a elaboração das perguntas e hipóteses que nortearão o estudo (Sampaio, 2021).

De acordo com Sampaio (2021) uma revisão de literatura criteriosa, associada à formulação de questões e hipóteses alinhadas com achados prévios, contribui de forma significativa para o avanço do conhecimento científico.

A segunda fase proposta por Sampaio (2021), chamada Desenho, é composta por sete etapas. Inicialmente, realiza-se a seleção da(s) unidade(s) e subunidade(s) de análise. Nesta etapa, define-se qual será a unidade de conteúdo a ser investigada e de que maneira o material será examinado. Conforme o supracitado autor, é fundamental esclarecer se a análise incidirá sobre palavras, frases, parágrafos ou sobre o texto em sua totalidade. Essas decisões devem ser explicitadas de forma inequívoca, a fim de garantir a transparência, a confiabilidade e a possibilidade de replicação do estudo (Sampaio, 2021). Trata-se de um ponto crítico na análise de conteúdo, pois é comum encontrar pesquisas que não deixam clara a definição das unidades de análise, comprometendo, assim, a validade dos resultados (Sampaio, 2021).

Nesta etapa, também se estabelece a definição da amostra, o que envolve, inicialmente, a determinação da unidade amostral, ou seja, as “porções” específicas de texto ou conteúdo que serão selecionadas para análise. A unidade amostral indica o suporte

físico do qual os dados se originam (CERVI, 2016 apud SAMPAIO, 2021), como jornais impressos, programas de rádio, transmissões televisivas, entre outros.

Após essa definição, é necessário determinar a unidade de análise (também conhecida como unidade de codificação), que representa o menor elemento significativo de conteúdo a ser classificado (MORAES, 1999 apud SAMPAIO, 2021). Em alguns casos, a unidade de análise coincide com a unidade amostral — por exemplo, quando o documento ou o texto completo é considerado a base para a análise (SAMPALIO, 2021).

Em seguida, passa-se à etapa da criação e definição das categorias. Nesta fase, realiza-se a elaboração do livro de códigos (codebook) e da planilha de codificação (ou esquema de codificação). O esquema de codificação é definido como “um conjunto de questões (códigos) com o qual o codificador trata os materiais e do qual obtém respostas dentro de um conjunto predefinido de alternativas (valores de codificação)” (BAUER, 2007, p. 199 apud SAMPAIO, 2021).

O referencial de codificação orienta a definição das categorias e códigos a serem utilizados, além das regras que deverão ser seguidas rigorosamente pelos codificadores. Esse referencial é formalizado no manual de codificação ou livro de códigos (codebook), um documento fundamental que assegura a padronização do processo analítico. As categorias devem atender a critérios essenciais de validade e confiabilidade, sendo: exclusivas (um dado só pode ser classificado em uma única categoria); exaustivas (todas as possibilidades de codificação devem estar previstas); homogêneas (as categorias devem ser consistentes internamente, agrupando elementos com características comuns) (SAMPALIO, 2021).

Segundo WHITE e MARSH (2006 apud SAMPAIO, 2021), um livro de códigos completo deve conter, no mínimo, os seguintes seis componentes: listagem das categorias e seus respectivos códigos; breve descrição de cada categoria; definição detalhada e precisa de cada categoria; regras que determinam quando aplicar determinado código; regras que determinam quando não aplicar o código; exemplos concretos e claros de aplicação.

As instruções devem ser elaboradas de modo detalhado, evitando ambiguidades, e especificando inclusive aspectos aparentemente simples do processo de codificação (NEUENDORF, 2002 apud SAMPAIO, 2021).

Na análise de conteúdo, o código corresponde a uma palavra ou expressão curta que resume, destaca ou representa uma característica relevante dos dados, funcionando como um rótulo para organizar e classificar informações de acordo com os objetivos da pesquisa (SALDAÑA, 2012 apud SAMPAIO, 2021). A codificação consiste em um processo sistemático de transformação dos dados brutos em unidades significativas, permitindo a reorganização, o agrupamento e a conexão dos dados para gerar sentido e explicações (HOLSTI, 1969; BARDIN, 2016 apud SAMPAIO, 2021).

As categorias são construções analíticas derivadas de teorias, experiências ou dados empíricos prévios, utilizadas para descrever e compreender o fenômeno em estudo (KRIPPENDORFF, 2004 apud SAMPAIO, 2021). Os códigos são organizados em categorias quando apresentam conteúdo ou contexto similares (ERLINGSSON; BRYSEWICZ, 2017 apud SAMPAIO, 2021), sendo estas fundamentadas nas questões de pesquisa, nos referenciais teóricos e nas evidências empíricas coletadas (SAMPAIO, 2021).

Esse processo pode ser operacionalizado por meio de softwares especializados ou, de forma mais simples e acessível, utilizando uma planilha eletrônica (como Excel, Calc ou equivalente), que facilita o controle dos dados e a posterior realização de testes estatísticos (SAMPAIO, 2021).

Assim, além da elaboração do livro de códigos, é igualmente necessária a construção de um formulário de codificação (FdC), a planilha de dados que será preenchida pelos codificadores durante os treinamentos, testes de confiabilidade e a codificação final. Este formulário deve estar estruturado para conter espaços apropriados à aplicação de todos os códigos definidos nas respectivas categorias, assegurando a integridade e a precisão do processo de análise (SAMPAIO, 2021).

A próxima etapa torna-se necessária quando os recursos disponíveis para a pesquisa são insuficientes para permitir a análise da totalidade das unidades da população de interesse. Caso seja possível investigar toda a população, realiza-se então um censo, dispensando a necessidade de amostragem (SAMPAIO, 2021).

De acordo com NEUENDORF (2002 apud SAMPAIO, 2021), a amostragem consiste no processo de seleção de um subconjunto de unidades representativas da população para possibilitar a generalização dos resultados. Em qualquer pesquisa que utilize a análise de conteúdo, três aspectos essenciais devem ser considerados: a) a representatividade da amostra em relação à população-alvo; b) o tamanho adequado da amostra; c) a distinção entre unidade de coleta (amostragem) e unidade de codificação (SAMPAIO, 2021). Essas definições são cruciais para garantir a validade dos resultados e a possibilidade de replicação do estudo por outros pesquisadores (SAMPAIO, 2021).

Outra etapa, anterior à codificação definitiva, consiste na realização de um pré-teste das categorias e das regras de codificação, o que envolve: a) treinamento dos codificadores — para assegurar a compreensão e a correta aplicação do livro de códigos (SAMPAIO, 2021); b) revisão do livro de códigos — ajustes nas definições, regras e exemplos de codificação, com base nas dificuldades ou inconsistências observadas durante o treinamento (SAMPAIO, 2021); c) teste de confiabilidade-piloto — aplicação preliminar da codificação em uma amostra reduzida dos dados, a fim de verificar o grau de concordância entre os codificadores e realizar os ajustes necessários no *codebook* (SAMPAIO, 2021).

Em pesquisas desenvolvidas em trabalhos acadêmicos (TCC, especialização, mestrado e doutorado), em que muitas vezes o próprio pesquisador é o único codificador. Nesses casos, realiza-se o procedimento de teste de confiabilidade por estabilidade, conforme reconhecido por Krippendorff (2004 apud SAMPAIO, 2021), ainda que este método indique um menor nível de presunção de confiabilidade, pois avalia apenas a consistência do próprio pesquisador. Para maximizar a confiabilidade, Sampaio (2021) recomenda: a) elaborar um livro de códigos completo, com códigos alfanuméricos, variáveis, categorias e todas as regras de codificação; b) construir uma planilha de codificação com colunas para as variáveis e para o código da regra aplicada em cada codificação; c) caso alguma situação não esteja prevista no livro de códigos, reformulá-lo para incluir a nova regra necessária; d) reduzir ambiguidades sempre que múltiplas regras puderem ser aplicadas a um mesmo caso, criando uma regra adicional de desempate se necessário; e) realizar o procedimento de codificação em, no mínimo, 10% do material total (com pelo menos 50 unidades), codificando e refinando o codebook conforme surgirem dúvidas ou inconsistências; f) após um intervalo de pelo menos uma semana, repetir a codificação das mesmas unidades sem consultar a primeira codificação; g) comparar os resultados das duas codificações para calcular os índices de confiabilidade; h) caso o índice obtido seja insatisfatório, revisar os casos divergentes e ajustar o livro de códigos; i) repetir o processo com outras unidades até atingir um índice ótimo de confiabilidade (mínimo recomendado: 0,9); j) após alcançar o índice satisfatório, codificar todo o corpus da pesquisa; k) reportar os níveis de confiabilidade obtidos para cada variável analisada; l) sempre que possível, disponibilizar publicamente o livro de códigos, a planilha de dados e o material analisado (SAMPAIO, 2021).

É importante destacar que, especialmente em pesquisas com um único codificador, atingir um índice de confiabilidade acima de 0,9 é considerado indispensável, uma vez que um resultado inferior indica fragilidade nas regras de codificação — o que compromete a possibilidade de replicação por outros pesquisadores (SAMPAIO, 2021).

Por fim, reforça-se a necessidade de realizar testes de confiabilidade em toda pesquisa de análise de conteúdo quantitativa, pois tais testes são indispensáveis para assegurar a replicabilidade e, conseqüentemente, a confiabilidade dos resultados. Publicações em periódicos científicos de alto impacto exigem, como prática-padrão, a apresentação de testes de confiabilidade com altos índices de concordância. Contudo, tais testes devem ser acompanhados de outras estratégias metodológicas que garantam ainda mais a robustez e a validade do estudo, conforme será discutido na seção seguinte (SAMPAIO, 2021).

A codificação inicia-se somente após o atendimento de cinco requisitos essenciais (SAMPAIO, 2021): a) definição da unidade de análise; b) definição e realização da amostra;

c) revisão adequada do referencial de codificação (livro de códigos) para garantir validade e confiabilidade; d) treinamento adequado dos codificadores; e) resultado satisfatório no teste inicial de confiabilidade entre codificadores.

Na codificação final, as unidades de análise são distribuídas entre os codificadores que passaram no teste, com cada codificador atuando de forma independente, sem consulta entre si ou ao líder da pesquisa. A divisão do material deve buscar diversidade, para evitar vieses pessoais, e o líder deve garantir tempo razoável para que a codificação seja feita com qualidade (SAMPAIO, 2021).

Os testes de confiabilidade podem ocorrer em múltiplos momentos da pesquisa (SAMPAIO, 2021): a) teste-piloto; b) teste oficial antes da codificação; c) teste intermediário (aproximadamente aos 40-50% da codificação); d) teste final, após a codificação.

O teste inicial verifica a assimilação das categorias e capacidade dos codificadores; o intermediário identifica possíveis perdas de qualidade durante o processo; o final confirma a manutenção da qualidade da codificação.

Caso o teste final apresente índices insatisfatórios, recomenda-se refazer a codificação, podendo retornar ao treinamento ou trocar codificadores, embora este cenário seja excepcional se todos os passos forem seguidos. A prática usual é apresentar ao menos um teste de confiabilidade bem-sucedido antes da codificação final, com resultados reportados em publicações (SAMPAIO, 2021).

Na análise de conteúdo quantitativa categorial, a tabulação consiste na contagem de frequências da presença/ausência das categorias codificadas. Com os dados tabulados, é possível aplicar procedimentos estatísticos para testar hipóteses e responder perguntas de pesquisa, aumentando o rigor científico da análise (SAMPAIO, 2021).

Interpretar resultados na análise de conteúdo envolve fazer inferências fundamentadas sobre (SAMPAIO, 2021): a) emissor/produzidor da mensagem; b) receptor; c) mensagem em si; d) meio de comunicação.

Essas inferências devem ser sistemáticas, explicitamente informadas e idealmente verificáveis, apoiadas em contexto teórico e epistemológico. O relatório científico deve conter: revisão de literatura; apresentação da abordagem metodológica e epistemológica; descrição detalhada do desenho da pesquisa (amostragem, unidades de análise, codificação, confiabilidade); resultados da pesquisa; limitações e autoavaliação; conclusões e sugestões para futuras pesquisas (SAMPAIO, 2021).

Validade é a adequação epistemológica entre os instrumentos de pesquisa e o fenômeno estudado, ou seja, se realmente mensuramos o que pretendemos. Há uma relação inversa entre validade e confiabilidade: códigos mais simples aumentam a confiabilidade, mas podem diminuir a validade (SAMPAIO, 2021).

A avaliação da validade deve ser feita pelo campo científico da pesquisa, por meio da apresentação clara do livro de códigos (codebook) e do material base, que devem ser disponibilizados — em anexo ou online. A replicabilidade requer acesso ao codebook e ao banco de dados, garantindo que outros pesquisadores possam reproduzir a análise. Publicações e repositórios institucionais são as formas recomendadas para disponibilizar esses materiais, assegurando a continuidade e o rigor da pesquisa científica (SAMPAIO, 2021).

**Quadro 3** – Etapas da Análise de Conteúdo

<b>Etapas da Análise de Conteúdo</b>	
<b>Fase</b>	<b>Etapa</b>
<b>Conceituação</b>	1. Identificar o problema (revisão de literatura)
	2. Questões de pesquisa e hipóteses
<b>Desenho</b>	3. Selecionar a(s) unidade(s) e subunidade(s) de análise
	4. Criar e definir categorias
	a. Elaboração do livro de códigos
	b. Elaborar a planilha de codificação
	5. Amostragem
	6. Pré-teste das categorias e das regras de codificação
	a. Treinamento
	b. Revisão do livro de códigos
	c. Teste de confiabilidade-piloto
	7. Treinamento final e teste de confiabilidade das categorias
	8. Codificação
9. Testes de confiabilidade intermediário e final	
<b>Análise</b>	10. Tabulação e aplicação de procedimentos estatísticos
	11. Interpretar e reportar os resultados
	12. Validação e replicabilidade

Fonte 3: Elaborado pela autora (2025) com base em Sampaio e Lycarião (2021)

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme exposto no tópico 5.3 Coleta de dados, na Seção de Metodologia, desta pesquisa, a coleta de dados foi realizada em duas etapas.

A primeira etapa da coleta de dados consistiu na pesquisa documental aprofundada nos arquivos do GESUAS que atendessem aos critérios de inclusão deste estudo (faixa etária e período de registro da violência).

A segunda etapa da coleta de dados se deu através da realização de entrevistas com as profissionais que, à época da pesquisa, exerciam funções ativas em instituições escolares municipais

Os resultados serão apresentados, discutidos, e analisados no tópico a seguir.

### 5.1. Resultados da primeira etapa da coleta de dados: a pesquisa documental

A pesquisa documental, realizada na base de dados GESUAS, foi estruturada em três seções, levando-se em conta os objetivos propostos nesta pesquisa para uma adequada organização e exposição dos dados coletados. Na primeira seção buscou-se caracterizar as ocorrências de violência intrafamiliar registradas. A segunda seção tinha como propósito aduzir a caracterização dos casos de violência intrafamiliar sofrida diretamente por crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. Na terceira e última seção, foram caracterizados casos de violência intrafamiliar em que a criança não era a vítima direta, mas presenciava ou convivía com situações de violência direcionadas a outros membros da família.

Encontrou-se nesta primeira etapa da coleta de dados, o total de cento e duas (102) famílias atendidas, que, em algum momento no período de 1º de janeiro de 2022 a 15 de outubro de 2024, havia, pelo menos, um integrante com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses, e neste intervalo temporal, houve ocorrência de violência intrafamiliar.

#### 5.1.1. Caracterização das ocorrências de violência intrafamiliar

##### a. Caracterização geral das ocorrências de violência intrafamiliar

De acordo com a base de dados pesquisada, e para o objetivo do presente estudo foram analisados os indicadores: *identificação (raça, gênero, idade) e endereço da família; composição familiar; condições educacionais; programas sociais, acesso a benefícios eventuais; histórico de situação de violência e violações de direitos vivenciados pela família; ações de monitoramento; prontuário da família*<sup>12</sup>.

---

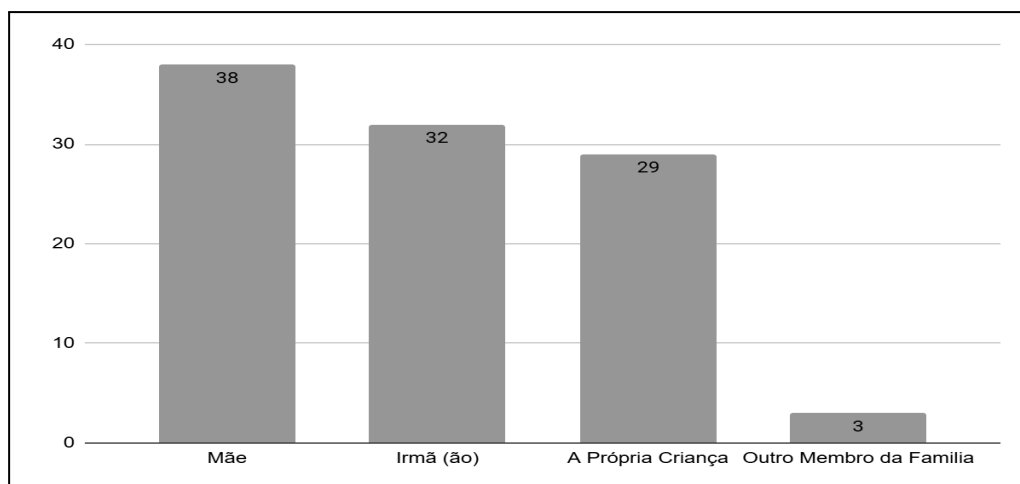
<sup>12</sup> “Cada família assistida tem direito a um prontuário e cada prontuário deve conter informações relativas a orientações, ações e atividades ofertadas durante o processo de acompanhamento nos serviços” (FIALHO, 2025).

O Gráfico 1 apresenta a distribuição das vítimas de violência intrafamiliar conforme o vínculo com a criança. No total de 102 registros, observou-se que 89 envolviam crianças de 0 a 5 anos e 11 meses como vítimas diretas ou indiretas. Entre essas ocorrências, 29 vítimas foram crianças na faixa etária citada, 38 foram mães, 32 corresponderam a irmãs e irmãos, e 3 a outros parentes, como avós e tias. Em diversos episódios, mais de um membro da mesma família foi vitimado, por exemplo, a própria criança e sua mãe. Em consonância com esse achado, Brasil (2010) ressalta que é bastante provável que, quando uma criança é vítima de violência intrafamiliar, outros membros de sua família também estejam envolvidos como vítimas.

Cumpra destacar também, que as mulheres mães das crianças pertencentes à faixa etária pesquisada foi o grupo mais atingido pela violência intrafamiliar. Este resultado corrobora com pesquisas de Cerqueira (2025) e Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024) violência contra a mulher configura-se como uma das mais severas expressões das desigualdades de gênero no Brasil, mantendo-se, ao longo dos anos, em patamares alarmantes nos registros do sistema de saúde. Segundo Cerqueira (2025), somente em 2023, mais de 1,2 milhão de mulheres foram vítimas de diferentes formas de violência, incluindo casos de violência doméstica e intrafamiliar.

Os dados também indicam que, mesmo as crianças que não sofreram violência de forma direta, foram vítimas da exposição à violência interparental e/ou intrafamiliar. A violência interparental, segundo Sani (2008), corresponde à vitimização decorrente do testemunho, por parte da criança, de episódios de violência entre adultos com quem mantém vínculo afetivo e com quem compartilha o mesmo espaço doméstico. Trata-se, portanto, de um padrão de comportamentos abusivos e coercitivos que cônjuges ou companheiros exercem entre si, conforme discutem Coutinho e Sani (2008). A vivência nesse ambiente conflituoso pode afetar profundamente o bem-estar e o desenvolvimento infantil, resultando na vitimização da criança, mesmo na ausência de agressões físicas diretas contra ela.

**Gráfico 1** – Número de vítimas de violência intrafamiliar em Viçosa, Minas Gerais (2022-2024)



Fonte 4: Registro de atendimento do CREAS (2025)

Quanto ao tipo de violência, os dados (Tabela 1) revelam que a violência psicológica foi a mais recorrente, totalizando 75 registros, dos quais a maioria foi direcionada às mães (41 casos), seguida por irmãos (22) e crianças (10). Em seguida, destaca-se a violência física, com 38 ocorrências, sendo novamente as mães as principais vítimas (19), seguidas por irmãos (12) e crianças (6). De acordo com Reichenheim (2006), situações conflituosas entre casais, quando resolvidas por meio da violência, tendem a se estender aos filhos, especialmente em contextos de tensão acentuada. Silva (2007) diferencia a violência física, caracterizada por agressões corporais, da violência psicológica, que se manifesta por palavras, gestos e olhares ameaçadores, sem contato físico direto. O autor salienta que os diversos tipos de violência frequentemente se entrelaçam e se manifestam de forma combinada. A associação entre violência física e psicológica, por exemplo, é uma das mais recorrentes nos contextos domésticos. A predominância da violência psicológica dirigida às mães pode indicar que a figura materna é frequentemente alvo de estratégias de controle emocional por parte do agressor, o que repercute diretamente no ambiente doméstico e na vivência das crianças. Como apontam Reichenheim (2006) e Silva (2007), essas formas de violência, ainda que distintas, frequentemente se sobrepõem, contribuindo para um ciclo contínuo de agressões e sofrimento familiar.

A violência sexual, classificada como abuso ou violência sexual, contabilizou 29 registros, afetando majoritariamente irmãos (13), crianças (9) e mães (5). Esses dados evidenciam que, embora crianças menores de seis anos não tenham sido o grupo mais exposto à violência sexual, o fenômeno também afeta significativamente outras faixas etárias. No caso dos irmãos, entende-se que as vítimas são, em sua maioria, crianças e

adolescentes com idade superior a seis anos. Segundo Cerqueira (2025), o estupro continua sendo o crime que mais vitimiza crianças e adolescentes no país, especialmente na faixa etária de 10 a 13 anos, que registrou uma taxa alarmante de 233,9 vítimas por 100 mil indivíduos. Esse dado nacional corrobora os achados locais e reforça a necessidade de atenção específica a essa faixa etária nas estratégias de enfrentamento da violência sexual.

A negligência ou abandono, com 25 ocorrências, afetou principalmente as crianças (13), corroborando os achados de Pasian *et al.* (2013), Apostólico (2012) e Zambon (2012), que apontam a negligência como a forma mais frequente de maus-tratos contra crianças e adolescentes. Trata-se de uma forma de violência de difícil definição, pois envolve aspectos culturais, sociais e econômicos específicos de cada família ou grupo social. Conforme destaca Apostólico (2012), a detecção da negligência torna-se mais viável quando há proximidade com a família e compreensão de sua dinâmica interna.

Esses dados evidenciam que as formas de violência que mais afetam diretamente as crianças no ambiente intrafamiliar estão relacionadas tanto à omissão de cuidados essenciais quanto à violência psicológica e sexual, indicando múltiplas dimensões de vulnerabilidade.

Já a violência patrimonial, com 6 casos, teve como vítimas exclusivas mulheres da família, especialmente mães. Outras formas de violência, embora menos frequentes, também foram registradas: não especificada (3 casos), exploração sexual (2), outra (2), violência moral (1) e discriminação em decorrência de raça/etnia (1).

**Tabela 1** – Número de vítimas de Violência Intrafamiliar por tipo de violência e vítima em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)

<b>Tipo de violência</b>	<b>A própria criança</b>	<b>Mãe</b>	<b>Irmãos</b>	<b>Outro membro da família</b>	<b>Total</b>
Violência Psicológica	10	41	22	2	75
Violência Física	6	19	12	1	38
Abuso/ Violência Sexual	9	5	13	2	29
Negligência ou Abandono	13	5	7	0	25
Violência Patrimonial	0	5	0	1	6
Não Especificada	1	2	0	0	3
Exploração Sexual	0	1	1	0	2
Outra	0	1	1	0	2
Violência Moral	0	1	0	1	2

Discriminação em decorrência de raça/etnia	0	1	0	0	1
--	---	---	---	---	---

Fonte 5: Registro de atendimento do CREAS (2025)

**b. Perfil das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses vítimas de violência intrafamiliar (vítimas diretas e indiretas)**

As crianças vítimas diretas e indiretas de violência intrafamiliar totalizam 89 casos, sendo 29 classificadas como vítimas diretas, ou seja, aquelas que sofreram agressões ou negligências em sua própria integridade física, emocional ou psicológica, e 60 como vítimas indiretas, isto é, crianças que presenciaram ou conviviam com situações de violência entre outros membros da família.

As variáveis analisadas nesse grupo compreenderam sexo, raça/cor, matrícula na educação infantil, faixa etária, região urbana de planejamento e programas sociais e benefícios eventuais.

**Tabela 2** – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável sexo em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)

Variável	Quantidade	Quantidade	Total
<b>Sexo</b>	<b>Vítimas Diretas</b>	<b>Vítimas Indiretas</b>	<b>Vítimas diretas e indiretas</b>
Feminino	16	30	46
Maculino	13	30	43

Fonte 6: Registro de atendimento do CREAS (2025)

Em relação ao sexo das crianças vítimas diretas e indiretas de violência, observa-se uma leve predominância do sexo feminino, com 46 casos registrados (51,7%). As vítimas do sexo masculino somaram 43 casos, representando 48,3% do total. Observa-se, portanto, que as meninas constituem a maioria das vítimas, o que está em consonância com estudos prévios sobre o tema.

Martins (2009), ao analisar famílias atendidas pelo Crami em São José do Rio Preto-SP, identificou frequência do sexo feminino em 60% dos casos. Semelhante ao presente estudo, Martins observou variação do predomínio conforme a idade: até sete anos, o sexo masculino predominava, ocorrendo inversão a partir dessa idade, com predomínio do sexo feminino. Resultados similares também foram encontrados em outras pesquisas,

que relacionam a maior prevalência de violência contra meninas a fatores culturais históricos, que impuseram a este sexo condições de abuso, exploração e discriminação socialmente aceitas.

Ao mesmo tempo, estudos apontam que o sexo, isoladamente, não determina a ocorrência de maus-tratos entre crianças e adolescentes. No entanto, fatores de gênero e desigualdade social aumentam o risco para meninas, e a maior notificação de casos envolvendo o sexo feminino pode contribuir para a observada predominância. A menor prevalência de violência no sexo masculino, especialmente a partir dos sete anos, pode estar associada à maior capacidade de defesa física dos meninos, o que também explica a queda expressiva de registros nesse grupo etário observada no presente estudo.

**Tabela 3** – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável raça/cor em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)

Variável	Quantidade	Quantidade	Total
Raça/cor	Vítimas Diretas	Vítimas Indiretas	Vítimas diretas e indiretas
Parda	20	32	52
Branca	4	15	19
Preta	1	11	12
Não Declarada	4	2	6

Fonte 7: Registro de atendimento do CREAS (2025)

Em relação à variável raça/cor, observa-se uma maior concentração de casos de violência intrafamiliar entre crianças pardas. Esse grupo apresentou 52 ocorrências no período analisado, sendo 32 casos de vitimização indireta e 20 de vitimização direta. Esses dados evidenciam uma prevalência significativa da vitimização de crianças pardas, que, no grupo etário de 0 a 6 anos, totalizavam 4.285 indivíduos. O cálculo da prevalência indica que, para cada 1.000 crianças pardas, aproximadamente 12 sofreram algum tipo de violência no período.

Na sequência, o grupo de crianças brancas apresentou 19 ocorrências, das quais 15 referem-se à vitimização indireta e 4 à vitimização direta. Considerando o total de 5.077 crianças brancas residentes no município, a prevalência estimada foi de 3,74 casos por 1.000 crianças.

Por fim, o grupo de crianças pretas registrou 12 ocorrências, sendo 11 casos de vitimização indireta e 1 de vitimização direta. Entre as 1.306 crianças pretas do município, a

prevalência estimada foi de 9,19 casos por 1.000 crianças, evidenciando também uma situação de vulnerabilidade relevante nesse grupo populacional.

O grupo com cor/raça não declarada totalizou seis ocorrências, sendo quatro casos de vitimização direta e dois de vitimização indireta. Entre as categorias de menor representatividade numérica, indígenas (8 crianças) e amarelas (25 crianças), não foram registrados casos de violência contra crianças no período analisado.

De forma geral, considerando todas as 10.701 crianças de 0 a 6 anos residentes em Viçosa em 2022, foram identificados 89 casos de violência intrafamiliar tendo a criança na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses como vítima, o que corresponde a uma prevalência de 7,75 casos por 1.000 crianças (0,78%). Os resultados indicam que, embora a população parda não seja a maioria absoluta das crianças do município (representando 37,8% desse grupo etário), apresenta a maior taxa de vitimização proporcional, seguida pela população preta, enquanto a população branca apresenta a menor prevalência registrada. Tal resultado dialoga com achados de Antognolli (2021), que aponta que crianças negras (pretas e pardas) sofrem mais com a violência doméstica que as brancas no estado de Minas Gerais, fenômeno também descrito por Camargo, Alves e Quirino (2005) como reflexo de preconceitos e práticas racistas enraizadas na cultura dominante.

Noronha (1999) destaca que a violência e a vitimização tendem a seguir um padrão étnico no Brasil, com negros e indígenas mais acometidos quando se analisa a prevalência, mesmo em contextos em que a frequência absoluta de casos seja maior entre brancos, o que ocorre quando essa população é mais numerosa no território analisado. Esse padrão é explicado pelas desigualdades sociais e raciais que atingem desproporcionalmente a população negra, refletindo iniquidades estruturais. Costa (2007) também ressalta que negros e pardos vivenciam experiências sociais desiguais e iniquidades que aumentam sua vulnerabilidade à violência, além de apontar a dificuldade de classificação racial nos registros, o que pode comprometer a análise. Barcelos (2021) acrescenta que divergências entre estudos quanto à cor/raça mais vitimada podem decorrer de lacunas nos registros ou de características demográficas específicas do território. No caso de Viçosa, os dados aqui apresentados evidenciam um padrão mais próximo ao observado em estudos nacionais que apontam maior vulnerabilidade proporcional de crianças negras (pretas e pardas) à violência intrafamiliar, reforçando a importância de análises que considerem não apenas a frequência absoluta, mas também a prevalência em relação ao tamanho populacional de cada grupo racial.

**Tabela 4** – Prevalência de violência intrafamiliar contra crianças por cor/raça em Viçosa - Minas Gerais (2022 - 2024)

Cor/Raça	Crianças 0-6 anos	Crianças vítimas de violência intrafamiliar (0 a 5 anos e 11 meses)	Prevalência (x 1000)
Parda	4.285	52	12,1
Preta	1.306	12	9,2
Branca	5.077	19	3,7
Não declarada	—	6	—
<b>Total</b>	<b>10.701</b>	<b>89</b>	<b>—</b>

Fonte 8: Dados da pesquisa (2025) com base no IBGE (2022)

Em relação à frequência escolar das crianças vítimas diretas ou expostas à violência intrafamiliar, observa-se que a maioria não frequentava a escola no momento do registro, totalizando 42 casos (47,2%), sendo 15 vítimas diretas e 27 vítimas indiretas. Em outros 31 casos (34,8%), oito vítimas diretas e 23 indiretas, não havia informação sobre matrícula ou frequência escolar, o que impossibilita verificar se essas crianças estavam sendo atendidas pela rede educacional. Apenas 16 crianças (18,0%), das quais seis eram vítimas diretas e dez vítimas indiretas, encontravam-se matriculadas em instituições de ensino.

Esses dados indicam que, para grande parte das crianças dessa faixa etária, a ação da escola como agente de proteção é inexistente ou desconhecida, seja pela ausência de matrícula, seja pela falta de informação. Esse cenário evidencia uma verdadeira invisibilidade na proteção institucional para crianças pequenas, especialmente aquelas de 0 a 3 anos, que não têm matrícula obrigatória em creches e, portanto, permanecem fora do alcance das políticas públicas de educação e proteção.

Os dados encontram respaldo na pesquisa de Gobbato e Barbosa (2017), que destaca que crianças pequenas são frequentemente negligenciadas nas políticas educacionais e em documentos oficiais, evidenciando uma invisibilidade institucional que compromete sua proteção e desenvolvimento. Segundo as autoras, a infância nessa faixa etária é desvalorizada em comparação às demais etapas geracionais, sendo os bebês e crianças pequenas o grupo social mais vulnerável e discriminado na população brasileira.

A educação infantil, conforme os artigos 29, 30 e 31 da LDB (Lei nº 9.394/1996), é a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de até cinco anos, visando ao desenvolvimento integral. É ofertada em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), com avaliação contínua, carga mínima de 800 horas anuais em 200 dias, atendimento diário parcial ou integral, frequência mínima de 60% e emissão de documentação sobre o

desenvolvimento. Desde a Emenda Constitucional nº 59/2009, a matrícula na pré-escola, dos 4 aos 5 anos, é obrigatória, cabendo ao poder público garantir a oferta e às famílias assegurar a frequência, sob pena de comunicação ao Conselho Tutelar em caso de faltas excessivas. Já a matrícula em creches, para crianças de 0 a 3 anos, é direito, mas não é obrigatória, o que reforça que muitas crianças pequenas permanecem fora do ambiente escolar e, conseqüentemente, menos expostas à proteção institucional que a escola oferece, inclusive na identificação e encaminhamento de situações de violência, assim a proteção só se torna obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

**Tabela 5** – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável matriculadas na Educação Infantil em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)

<b>Variável</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Total</b>
<b>Matriculadas na Educação Infantil</b>	<b>Vítimas Diretas</b>	<b>Vítimas Indiretas</b>	<b>Vítimas diretas e indiretas</b>
Não	15	27	42
Não Informado	8	23	31
Sim	6	10	16

Fonte 9: Registro de atendimento do CREAS (2025)

Em relação às faixas etárias mais afetadas por situações de violência intrafamiliar foram as de crianças com menos de um ano e com quatro anos de idade, ambas com 19 casos registrados. Em seguida, aparecem as crianças de dois anos (17 casos), três anos (16 casos), cinco anos (14 casos) e, por fim, crianças com um ano de idade, com 11 registros. Martins (2009), que aponta a escassez de estudos brasileiros que apresentem a incidência por faixa etária em relação à população total, destacando que crianças menores de sete anos são mais vulneráveis à violência devido à dependência dos adultos, fragilidade física e emocional, e incapacidade de se defender. A ocorrência de casos entre menores de um ano evidencia a importância de ações preventivas no pré-natal, parto e puerpério, para identificar situações de risco e promover intervenções precoces. Estudos nacionais e internacionais (Alves et. al, 2017; Lewandowski et. al, 2021; ) indicam aumento de notificações nos últimos anos, mas parte desse crescimento pode refletir mudanças legais que tornam obrigatória a comunicação de casos suspeitos. A violência contra crianças ainda é frequentemente invisível, oculta pelo medo, constrangimento e sub-notificação, o que impede mensurar sua real magnitude; portanto, os resultados deste estudo representam uma aproximação da realidade.

**Tabela 6** – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável faixa etária em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)

Variável	Quantidade	Quantidade	Total
Faixa Etária	Vítimas Diretas	Vítimas Indiretas	Vítimas diretas e indiretas
Menos de 1 ano	4	15	19
4 anos	7	12	19
2 anos	6	11	17
3 anos	9	7	16
5 anos	6	8	14
1 ano	1	10	11

Fonte 10: Registro de atendimento do CREAS (2025)

O período da pesquisa compreende parte da pandemia de COVID-19, com medidas de isolamento social até 2023, o que, conforme Levandowski (2021), configurou fatores de risco para a ocorrência e subnotificação de violência contra crianças. A necessidade de distanciamento social e a restrição ao acesso às aulas e à circulação dificultaram o convívio das crianças com adultos de referência e, conseqüentemente, a identificação de casos de violência e a busca por ajuda. Assim, a subnotificação registrada neste estudo pode ter sido influenciada pelo contexto pandêmico, tornando os números uma aproximação da realidade efetiva, sem representar a totalidade dos casos ocorridos.

**Tabela 7** – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável região urbana de planejamento em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)

Variável	Quantidade	Quantidade	Total
Região urbana de planejamento	Vítimas Diretas	Vítimas Indiretas	Vítimas diretas e indiretas
Região 7	3	12	15
Região 3	5	6	11
Zona Rural	4	7	11
Região 12	1	7	8
Região 11	2	5	7
Região 1	0	6	6

Região 5	3	3	6
Região 9	4	2	6
Região 13	3	3	6
Região 10	2	3	5
Região 14	2	3	5
Região 4	0	3	3

Fonte 11: Registro de atendimento do CREAS (2025)

No que diz respeito à quantidade de vítimas por região, observa-se que a Região 7 (Santa Clara) apresenta a maior concentração, com 15 registros. Em seguida, a Região 3 (Bom Jesus) contabiliza 11 registros, enquanto a Região 12 (Silvestre) soma 8. A Região 11 (Amoras) aparece com 7 registros, e, com 6 registros cada, estão a Região 1 (Centro), a Região 5 (Fátima), a Região 9 (Santo Antônio), a Região 13 (Fundão) e a localidade rural de Sol Nascente. Já a Região 10 (Nova Era) e a Região 14 (Cachoeirinha) registram 5 ocorrências cada. A Zona Rural (demais localidades) apresenta 4 registros, e, por fim, a Região 4 (Nova Viçosa) possui o menor número, com 3 registros.

A região 7 (Santa Clara) destacou-se como aquela com maior número de registros de violência intrafamiliar e apresentou um dos piores índices de Segregação Socioespacial, segundo Bastos Filho *et al.* (2019), ficando atrás apenas da região 4 (Nova Viçosa), que apresentou o índice mais elevado de segregação, embora tenha registrado o menor número de casos de violência observados na pesquisa. De acordo com Bastos Filho *et al.* (2019), essas regiões são caracterizadas por rendas média e per capita familiares mais baixas, acesso precário a escolas, hospitais e unidades de saúde, alta vulnerabilidade familiar e localização afastada do centro, o que corrobora a argumentação de autores que relacionam segregação a desigualdade no acesso a bens e serviços urbanos.

Bastos *et al.* (2020) reforçam essa análise ao demonstrar que a segregação socioespacial em Viçosa também está fortemente associada à segregação racial/étnica e à renda. A comparação entre regiões com alto índice de segregação, como Santa Clara e Nova Viçosa, evidencia semelhanças quanto à precariedade da infraestrutura, à baixa acessibilidade, à ausência de investimentos públicos e ao perfil socioeconômico mais vulnerável, contrastando com a região central, muito mais equipada urbanisticamente. Entre as características mais marcantes dessas áreas segregadas estão a falta de calçamento, de iluminação pública, de limpeza urbana e de coleta regular de lixo, além dos altos índices de violência. Em Santa Clara, por exemplo, registraram-se oito homicídios em 2016, o maior número do município naquele ano.

As regiões Bom Jesus, Amoras e Silvestre ocuparam, respectivamente, as posições 2, 3 e 4 no ranking de casos de violência e foram classificadas como de média segregação no índice de Bastos Filho *et al.* (2019). Nova Era, apesar de também constar como de média segregação, registrou apenas cinco casos de violência, mesma quantidade que Fátima e Santo Antônio (classificados como baixa segregação) e o Centro (não segregado). As regiões Cachoeirinha e Fundão não foram contempladas no índice por se tratarem de distritos, assim como a zona rural.

**Tabela 8** – Número de crianças vítimas e testemunhas de violência intrafamiliar por variável programas sociais e benefícios eventuais em Viçosa, Minas Gerais (2022 - 2024)

Variável	Quantidade	Quantidade	Total
Programas sociais e benefícios eventuais	Vítimas Diretas	Vítimas Indiretas	Vítimas diretas e indiretas
Programa Bolsa Família (Pbf)	24	39	63
Cesta Básica	12	24	36
Outros	10	14	24
Aluguel social/pagamento de aluguel	5	16	21
Ajuda de Custo/Auxílio Temporário	9	11	20
Auxílio natalidade	0	16	16
Passe Livre Municipal	11	1	12
Declaração de Hipossuficiência	5	6	11
Auxílio funeral	3	1	4
Material de Construção	1	3	4

Fonte 12: Registro de atendimento do CREAS (2025)

Quanto à distribuição dos programas sociais e benefícios eventuais recebidos por famílias em contexto de violência intrafamiliar, observa-se que o Programa Bolsa Família (PBF) foi o mais acessado, contemplando 63 famílias (61,8%). Destas, 24 possuíam crianças vítimas diretas e 39 apresentavam crianças vítimas indiretas de violência intrafamiliar.

De acordo com Silva (2024), o PBF tem como propósito central resgatar a dignidade e a cidadania das famílias beneficiárias, articulando-se com outras políticas públicas voltadas à superação da pobreza e à transformação social. Trata-se de uma política de

transferência de renda destinada ao enfrentamento da pobreza e extrema pobreza, atingindo populações vulneráveis devido à relação capital-trabalho. O programa fornece complemento monetário às famílias pobres, sem exigir contribuição prévia, com base na renda per capita familiar. Esses benefícios podem ser temporários ou prolongados, buscando atender necessidades mínimas e promover a superação das condições de vulnerabilidade. Para ser elegível, a família deve ter renda mensal por pessoa de até R\$ 218,00. O benefício pode ser suspenso caso haja melhora da condição socioeconômica, pendências cadastrais ou descumprimento das condicionalidades.

Diante disso, observa-se que 61,8% das famílias em contexto de violência intrafamiliar no período estudado recebiam o benefício. Esse dado encontra respaldo em Brino (2014), que associam dificuldades econômicas graves, pobreza e desemprego dos pais como fatores de risco diretamente relacionados à ocorrência de violência contra crianças.

No entanto, pesquisas de Deslandes (1994), Alves (2020) e Garbin (2012) evidenciam a problemática de atribuir a pobreza como fator exclusivo para a violência intrafamiliar. Embora não rejeitem a existência dessa relação, as autoras destacam que um tema de tamanha complexidade não deve ser analisado de forma simplista.

Conforme Deslandes (1994) e Alves (2020) apesar de a violência intrafamiliar contra crianças atingir todas as classes sociais, raças, gêneros e faixas etárias, são as classes populares que apresentam os maiores percentuais de registros. Alves (2020) destaca que a violência é intensificada pela situação de pobreza e pela dificuldade cotidiana em garantir a sobrevivência, gerando tensões sociais que culminam em opressão doméstica, principalmente contra crianças e mulheres. Em consonância, Garbin (2012) e Deslandes (1994) indicam que eventos traumáticos são frequentemente enfrentados pela população mais pobre, incluindo pobreza, estresse, rupturas familiares e violência, o que reforça sua vulnerabilidade.

Além disso, Deslandes (1994) aponta que a expressiva concentração de renda no Brasil gera um maior número de famílias pobres, que, por sua quantidade, correspondem à maioria dos casos registrados. As famílias menos favorecidas também possuem maior acesso aos serviços sociais públicos, o que eleva o número de registros oficiais de violência nesse grupo. Esse acesso facilitado decorre das constantes intervenções nas vidas privadas dessas famílias, realizadas por diferentes instâncias do poder público, poderes locais e, por vezes, poderes paralelos. Em contrapartida, famílias com maior poder aquisitivo estão menos expostas a notificações, pois fazem uso de serviços privados de saúde, assistência psicológica e educação, que lhes garantem maior discricção.

De acordo com o MDS (2018), esses benefícios constituem um tipo de proteção social de natureza temporária, ofertados com o objetivo de prevenir e enfrentar situações

provisórias de vulnerabilidade social, decorrentes ou agravadas por nascimentos, mortes, vulnerabilidades temporárias e calamidades. Tais contingências, entendidas como eventos inesperados e repentinos, podem agravar ou levar indivíduos e famílias a vivenciarem situações de insegurança social, demandando atenção imediata do poder público, independentemente da renda.

No período analisado, a distribuição de cestas básicas foi o benefício mais frequente, com 36 registros, seguida pelo Aluguel Social/Pagamento de Aluguel, com 21 ocorrências. Outros benefícios com presença significativa incluem a Ajuda de Custo/Auxílio Temporário (20), o Auxílio Natalidade (16), a Declaração de Hipossuficiência (11) e o Passe Livre Municipal (10). Com menor incidência, registraram-se o Auxílio Funeral e o fornecimento de Material de Construção (ambos com 4 ocorrências) e o benefício de Passagem (2). Além disso, 24 registros foram classificados como “Outros”, o que evidencia a diversidade de auxílios prestados.

## **5.2. Resultados da segunda etapa da coleta de dados: as entrevistas**

### **a. Entrevista com a Secretária Municipal de Educação**

A entrevista realizada com a coordenadora de psicologia da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa evidenciou importantes avanços no processo de articulação intersetorial da rede de proteção à criança e ao adolescente, especialmente no que se refere à implantação do Comitê de Gestão Colegiada da Rede de Cuidado e Proteção Social das Crianças e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência. A criação dessa instância colegiada, deliberada pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) por meio da Resolução nº 005/2025, atende às diretrizes da Resolução nº 235/2023 do CONANDA e ao Decreto nº 9.603/2018, que regulamenta a Lei nº 13.431/2017.

De acordo com a entrevistada, o Comitê foi instituído como uma estratégia de governança intersetorial, reunindo representantes de diversos órgãos e setores da rede de proteção municipal entre eles, as secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde, o Conselho Tutelar, o Sistema de Justiça, as Polícias Civil e Militar, além de instituições da sociedade civil. A finalidade central é planejar, monitorar e integrar ações voltadas à proteção de crianças e adolescentes, promovendo o alinhamento de procedimentos e o fortalecimento dos fluxos de encaminhamento.

Conforme destacado na fala da gestora, o Comitê já realizou reuniões periódicas desde sua criação, nas quais foram discutidas as dificuldades operacionais da rede, como a ausência de protocolos unificados e a necessidade de padronização dos registros e notificações. Durante essas reuniões, observou-se também o envolvimento dos

representantes dos setores na construção de propostas conjuntas para aprimorar o atendimento e reduzir a revitimização.

Um dos marcos dessas ações foi a participação dos membros do Comitê e demais profissionais da rede no curso promovido pelo UNICEF, intitulado “Lei da Escuta Protegida – Estratégias para Implementação nos Municípios”. Essa formação teve como propósito universalizar no município os procedimentos relacionados à escuta protegida, além de subsidiar a criação de fluxos de encaminhamento e protocolos setoriais de atendimento, em conformidade com os dispositivos da Lei nº 13.431/2017.

A partir dessa iniciativa, o Comitê elaborou, em conjunto com o CMDCA, o Projeto de Capacitação e Escuta Protegida de Viçosa/MG, que prevê a formação técnica e intersetorial de 100 profissionais da rede de proteção, abrangendo representantes das áreas de educação, saúde, assistência social, sistema de justiça e segurança pública. O projeto tem como objetivo implementar de forma qualificada a Lei da Escuta Protegida, promovendo a formação técnico-jurídica e prática sobre escuta especializada, o planejamento de fluxos integrados e o fortalecimento do próprio Comitê de Gestão Colegiada como instância articuladora e normativa local.

O curso, com 120 horas de duração e metodologia híbrida (112 horas online e 8 presenciais), será ministrado por especialistas de reconhecimento nacional, incluindo o professor Benedito Rodrigues dos Santos, um dos colaboradores na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei da Escuta Protegida. As ações formativas estão programadas para ocorrer entre outubro e dezembro de 2025, contemplando atividades teóricas, práticas e imersões presenciais voltadas à consolidação de protocolos intersetoriais de atendimento e à criação de multiplicadores locais de formação.

Essas ações representam um avanço concreto na consolidação da rede de proteção de Viçosa, pois sinalizam uma mudança de postura institucional: de uma atuação fragmentada e reativa para uma gestão colegiada, planejada e orientada por evidências legais e técnicas. A entrevistada destaca que a expectativa é que, com o fortalecimento do Comitê e a qualificação dos profissionais, o município passe a dispor de fluxos integrados e protocolos unificados, assegurando à criança e ao adolescente um atendimento humanizado, ágil e livre de revitimização.

Em síntese, a constituição do Comitê de Gestão Colegiada e o desenvolvimento do projeto de capacitação representam passos fundamentais para a efetiva implementação da Lei nº 13.431/2017 em Viçosa – MG, ampliando a capacidade institucional de proteção e o compromisso da rede local com o princípio da proteção integral.

#### **b. Perfil das profissionais participantes da pesquisa**

As participantes desta investigação científica são profissionais em exercício na Rede Municipal de Ensino de Viçosa, por estarem diretamente envolvidas com o objeto de estudo. Inicialmente, a proposta da pesquisa previa a participação de diretores(as), coordenadores(as) e professores(as). No entanto, ao adentrar o cotidiano escolar, foi possível observar que vice-diretores(as) e supervisores(as) também estavam aptos a contribuir significativamente com a investigação, dada a natureza de suas funções.

As (os) vice-diretores exercem atribuições como assessorar a Direção na administração da escola, responder pela gestão em suas ausências temporárias, substituir o(a) diretor(a) nos impedimentos legais temporários, além de auxiliar o(a) supervisor(a) e o(a) professor(a) no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e na recuperação de estudantes. Já as (os) supervisores têm entre suas funções a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) junto à comunidade escolar; o planejamento e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem; a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento dos(as) alunos(as) em sua formação geral e sondagem de aptidões; a cooperação com atividades docentes e a produção de estatísticas de rendimento escolar, entre outras tarefas previstas pelo regimento escolar.

Além disso, a disponibilidade desses profissionais no ambiente escolar durante o período de coleta de dados também favoreceu sua inclusão como participantes da pesquisa.

Dessa forma, o contato com as instituições foi realizado por meio de telefone, e-mail e visitas presenciais, ocasião em que a pesquisa foi apresentada e os convites à participação foram formalizados. Das 20 instituições inicialmente consideradas, seis são exclusivamente dedicadas à Educação Infantil. As demais atendem tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental. Apenas uma unidade atende exclusivamente ao Ensino Fundamental, sendo, por esse motivo, excluída da etapa de entrevistas.

Em relação às respostas institucionais: em seis unidades não foi possível estabelecer contato; quatro retornaram o primeiro contato, mas não deram continuidade ao processo; uma unidade encontrava-se temporariamente desativada em razão de reformas; e uma recusou participar. Ao final, sete instituições aceitaram participar da pesquisa, resultando em um total de 13 entrevistadas.

Todas as profissionais entrevistadas eram do sexo feminino, o que corrobora os achados de Monti (2020) e Dias (2013), evidenciando a predominância histórica de mulheres na educação infantil.

Entre as 13 profissionais da educação entrevistadas, seis exercem a função de professoras de Educação Infantil. Todas possuem formação em Pedagogia, sendo duas graduadas pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), duas pela Faculdade de Viçosa

(FDV), uma pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e uma pela Faculdade UNOPAR.

No que se refere à formação continuada, observa-se que quatro professoras não informaram possuir cursos adicionais ou especializações. Uma docente relatou possuir formação complementar em Educação Infantil, Educação Especial, Supervisão Escolar e Mestrado em Educação, enquanto outra professora destacou especializações em Supervisão Pedagógica, Inspeção Escolar e Orientação Educacional.

Em relação ao tempo de atuação na área da educação, as professoras apresentam trajetórias diversas, com experiência variando entre 8 e 30 anos. Especificamente, uma atua há 8 anos na área e 6 anos na instituição atual; outra possui 25 anos de experiência e 21 anos na escola; uma terceira tem 15 anos de atuação na educação e 5 anos na unidade escolar; outra acumula 30 anos de experiência e 4 anos na instituição; uma quinta professora atua há 11 anos na educação e 4 anos na escola; e, por fim, uma docente possui 9 anos de experiência profissional e menos de 1 ano na instituição.

**Tabela 9** – Informações sobre as professoras entrevistadas (Viçosa-MG, 2025)

	<b>Professora 1</b>	<b>Professora 2</b>	<b>Professora 3</b>	<b>Professora 4</b>	<b>Professora 5</b>	<b>Professora 6</b>
<b>Idade</b>	52 anos	47 anos	41 anos	47 anos	49 anos	41 anos
<b>Cargo</b>	Professora de educação infantil	Professora de educação infantil e Vice-diretora	Professora de educação infantil	Professora de educação infantil	Professora de educação infantil	Professora de educação infantil
<b>Formação Inicial</b>	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
<b>Instituição que se formou</b>	UNOPAR	Universidade Federal de Viçosa	Faculdade de Viçosa	UEMG	Universidade Federal de Viçosa	Faculdade de Viçosa
<b>Formação Continuada</b>	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Educação Infantil, Educação Especial, Supervisão Escolar; Mestrado em Educação	Não Informado	Supervisão pedagógica, inspeção escolar, orientação educacional.
<b>Tempo na</b>	8 anos	25 anos	15 anos	30 anos	11 anos	9 anos

<b>educação</b>						
<b>Tempo atuando na escola</b>	6 anos	21 anos	5 anos	4 anos	4 anos	Menos de 1 ano

Fonte 13: Dados obtidos pela pesquisadora em entrevistas (2025)

Entre as entrevistadas, quatro exercem a função de supervisoras pedagógicas. No que se refere à formação inicial, observa-se que três são graduadas em Pedagogia e uma possui licenciatura em História. Ressalta-se que todas as supervisoras concluíram a graduação na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Quanto à formação continuada, verifica-se que três supervisoras possuem Mestrado em Educação, evidenciando um nível elevado de qualificação acadêmica, enquanto uma profissional apresenta uma Segunda Licenciatura em Pedagogia.

Em relação ao tempo de atuação na área da educação, há uma variação expressiva, que vai de 2 a 30 anos de experiência profissional. Entretanto, observa-se que todas exercem a função de supervisão pedagógica há menos de um ano na instituição atual. Especificamente, uma supervisora possui 30 anos de experiência na educação, outra 2 anos, uma terceira 4 anos e a quarta 18 anos de atuação na área educacional.

**Tabela 10** – Informações sobre as supervisoras entrevistadas (Viçosa-MG, 2025)

	<b>Supervisora 1</b>	<b>Supervisora 2</b>	<b>Supervisora 3</b>	<b>Supervisora 4</b>
<b>Idade</b>	52 anos	29 anos	36 anos	41 anos
<b>Cargo</b>	Supervisão Pedagógica	Supervisão Pedagógica	Supervisão Pedagógica	Supervisão Pedagógica
<b>Formação Inicial</b>	Pedagogia	História	Pedagogia	Pedagogia
<b>Instituição que se formou</b>	Universidade Federal de Viçosa	Universidade Federal de Viçosa	Universidade Federal de Viçosa	Universidade Federal de Viçosa
<b>Formação Continuada</b>	Mestrado em Educação	Segunda Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Educação	Mestrado em Educação
<b>Tempo na educação</b>	30 anos	2 anos	4 anos	18 anos
<b>Tempo atuando na escola</b>	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano

Fonte 14: Dados obtidos pela pesquisadora em entrevistas (2025)

Entre as 13 profissionais participantes da pesquisa, três atuam como diretoras escolares. No que se refere à formação inicial, observa-se que todas são graduadas em Pedagogia, sendo duas formadas pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e uma pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Quanto à formação continuada, identifica-se que uma diretora possui Mestrado em Educação, outra relatou ter uma especialização, e a terceira não informou possuir formações adicionais.

No que diz respeito ao tempo de atuação na área da educação, as trajetórias profissionais variam entre 16 e 30 anos de experiência, enquanto o tempo de trabalho na instituição atual oscila entre 7 e 28 anos. Especificamente, uma diretora possui 16 anos de experiência na educação e 11 anos na escola, outra apresenta 30 anos de atuação profissional e 28 anos na instituição, e a terceira atua há 23 anos na área educacional, estando há 7 anos na escola.

**Tabela 11** – Informações sobre as diretoras entrevistadas (Viçosa-MG, 2025)

	<b>Diretora 1</b>	<b>Diretora 2</b>	<b>Diretora 3</b>
<b>Idade</b>	38 anos	49 anos	42 anos
<b>Cargo</b>	Diretora	Diretora	Diretora
<b>Formação Inicial</b>	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
<b>Instituição que se formou</b>	Universidade Federal de Viçosa	Universidade Federal de Viçosa	UNOPAR
<b>Formação Continuada</b>	Mestrado em Educação	Não Informado	Especialização
<b>Tempo na educação</b>	16 anos	30 anos	23 anos
<b>Tempo atuando na escola</b>	11 anos	28 anos	7 anos

Fonte 15: Dados obtidos pela pesquisadora em entrevistas (2025)

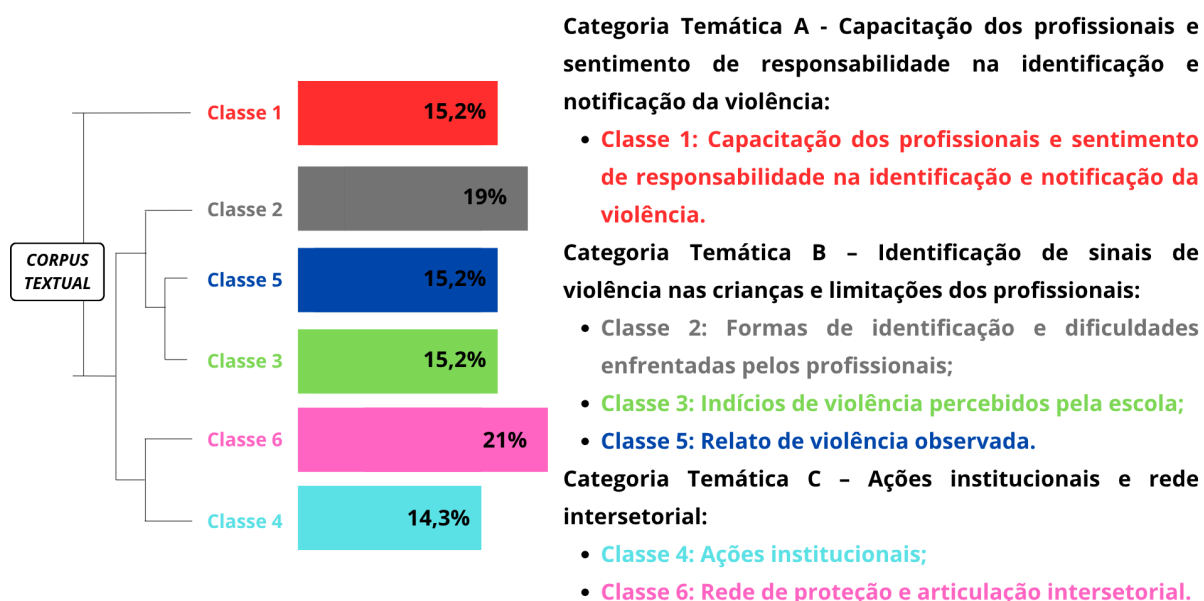
### **c. Resultados da segunda etapa da coleta de dados: a aplicação das entrevistas**

A partir das respostas obtidas nas treze entrevistas, foi realizada a técnica de análise de dados a Classificação Hierárquica Descendente - CHD, por meio do software Iramuteq, seguindo o método de Reinert (1983), com um aproveitamento de 75,54%, que correspondeu a 139 Segmentos de Texto (STs), conforme explicitada anteriormente no tópico 5.4 Coletada de dados, na Seção de Metodologia, da presente pesquisa.

Com o intuito de apresentar as principais evocações e proporcionar uma melhor visualização da distribuição do corpus de análise, apresenta-se a seguir a demonstração da CHD oferecida pelo software Iramuteq, que deu origem a três (03) categorias temáticas

(eixos) e seis (06) classes, de acordo com o dendrograma apresentado na figura 1, com demonstração em percentual de cada classe/subcategoria. O conteúdo analisado deu origem a dois eixos temáticos, sendo geradas três classes no primeiro eixo e três classes no segundo eixo, conforme Figura 1. Este conteúdo foi previamente identificado de acordo com as questões norteadoras da pesquisa e as categorias temáticas principais foram: Categoria Temática A, denominada “Capacitação dos profissionais e sentimento de responsabilidade em identificar e notificar”; Categoria Temática B, intitulada “Identificação de sinais de violência nas crianças e limitações dos profissionais”; e Categoria Temática C “Ações institucionais e rede interssetorial”, que serão apresentados e discutidos no decorrer desta seção.

**Figura 1** – Dendrograma com a organização de classes com base na CHD



Fonte 11: Dados da pesquisa (2025), elaborados com base no software Iramuteq

O conteúdo foi previamente identificado de acordo com as questões norteadoras e os eixos temáticos principais foram: Categoria Temática A – Capacitação dos profissionais e sentimento de responsabilidade na identificação e notificação da violência, que compreendeu 15,24% do corpus textual proposto e correspondeu à classes 1; Categoria Temática B – Identificação de sinais de violência nas crianças e limitações dos profissionais, representado por 49,53% do referido corpus textual, sendo composto, pelas classes 2, 3 e 5; e Categoria Temática C – Ações institucionais e rede interssetorial, representado por

35,25% do supracitado corpus textual, e, composto, pelas classes 4 e 6 também demonstrado no dendograma de barras, na figura 1.

A primeira categoria temática refere-se às percepções dos profissionais sobre sua formação, preparo e dever no reconhecimento e encaminhamento de casos de violência. Já a segunda categoria temática abrange os sinais indicativos de suspeita de violência e os desafios enfrentados em relação à notificação dos casos identificados. Por fim, a terceira se refere às ações adotadas pela escola ao perceber um sinal indicativo de suspeita de violência e aos atores da rede de proteção com os quais a instituição se relaciona.

A partir da primeira categoria (Categoria Temática A), foi denominada a seguinte classe pertencente a ela: Classe 1: Capacitação dos profissionais e sentimento de responsabilidade na identificação e notificação da violência. Da segunda categoria (Categoria Temática B) foram denominadas as seguintes classes pertencentes a ela: Classe 2: Formas de identificação e dificuldades enfrentadas pelos profissionais; Classe 3: Indícios de violência percebidos pela escola e Classe 5: Relato de violência observada. E da terceira e última categoria (Categoria Temática C) foram denominadas as classes: Classe 4: Ações institucionais e Classe 6: Rede de proteção e articulação intersetorial.

Abaixo, na Figura 2, tem-se um diagrama com a lista de palavras evidenciadas separadas de acordo com as classes identificadas pelo software. Apresentam-se também a composição de cada uma dessas classes, definida a partir de um teste realizado pelo software, denominado teste qui-quadrado ( $X^2$ ), que verifica a associação entre as palavras dentro de cada classe, tendo como ponto de corte de  $x^2 > 3,84$ , além do valor de  $p$  ( $P$ ) que identifica o nível de significância da associação do segmento de texto contendo a palavra com a classe, um valor baixo ( $> 0,05$ ) indica que a associação é estatisticamente significativa, sugerindo que a palavra tem um papel importante na caracterização dessa classe no texto<sup>13</sup>.

### **Categoria Temática A – Capacitação dos profissionais e sentimento de responsabilidade na identificação e notificação da violência**

Os tópicos pertencentes às classes do dendrograma gerado e seus agrupamentos, de acordo com as temáticas, são apresentados a seguir.

#### **Classe 1 – Capacitação dos profissionais e sentimento de responsabilidade na identificação e notificação da violência**

A classe (01) um foi denominada de “Capacitação dos profissionais e sentimento de responsabilidade na identificação e notificação da violência”, sendo responsável por 15,24%

---

<sup>13</sup> Definições extraídas do “Tutorial oficial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ”. Camargo, B. V.; Justo, A.M. UFSC, 2013 (Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-enportugais>).

dos segmentos de texto. Em seu conteúdo constatou-se a recorrência do tema da violência sexual em capacitações destinadas a professores e o sentimento em relação à identificação e notificação de casos de violência intrafamiliar contra crianças atendidas nas instituições.

Em relação a capacitação, as expressões mais recorrentes foram “Participei de capacitação”, “Campanha Faça Bonito” e “recorrente”, o que indica que a maioria das professoras já teve contato com a temática da violência contra crianças (9 professoras afirmaram ter participado de capacitações e 4 afirmaram que nunca participaram), citando a campanha de enfrentamento ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes como principal referência de ação voltada à sensibilização e prevenção no contexto escolar. Essa observação é corroborada por Lima *et al.* (2024), que relatam experiências positivas na capacitação de professores durante ações da campanha nacional do Maio Laranja, nas quais se constatou o interesse e o reconhecimento dos profissionais pelo tema, bem como a possibilidade de ampliação no reconhecimento e na notificação de casos. De modo convergente, Nunes e Alves (2024) destacam que as campanhas Maio Laranja e Faça Bonito constituem esforços relevantes de conscientização, prevenção e atendimento às vítimas.

Além da análise realizada no software Iramuteq, procedeu-se a uma análise de conteúdo manual, a partir da qual foram identificados outros aspectos que merecem destaque, ampliando a compreensão sobre a capacitação das docentes em relação a violência intrafamiliar contra crianças. Nas falas a seguir, observa-se que, embora algumas professoras já tenham participado de capacitações sobre o tema, persiste a percepção de despreparo para lidar com situações de violência contra crianças.

Já, nessa campanha Faça Bonito. Mas bem superficial, bem rasa. Se você me perguntar, você tem preparo pra lidar com essa situação? Não, a gente vai pelo coração. Quase sempre a gente busca o Conselho Tutelar. A gente vê também que não tem essa capacitação. Então, nesse sentido, a gente fica muito receosa. Sabe? Então, é isso. Não, eu não sou preparada. A gente não consegue dizer que a gente consegue resolver o problema das crianças. A gente não consegue. E eu tenho 30 anos de sala de aula e ainda não sei como agir (SUPERVISORA 1).

Sim, várias vezes. Aqui na escola. Em outros lugares também, na UFV. O pessoal da Educação Infantil faz muito né? E a gente não tem essa formação. A maioria, praticamente, não tem. 90% dos professores não tem, a gente não tem essa formação (PROFESSORA 2).

A fala da supervisora 1: *"Não, eu não sou preparada (...). E eu tenho 30 anos de sala de aula e ainda não sei como agir"* evidencia a lacuna persistente na formação docente para atuar no reconhecimento, encaminhamento e prevenção de casos de violência. Moretti (2024) argumenta que é imprescindível a elaboração de propostas de intervenção de média e longa duração, contemplando tanto a formação inicial quanto a continuada, para que os

profissionais da educação estejam devidamente preparados para trabalhar com prevenção, identificar sinais e lidar com situações de violência contra crianças no cotidiano escolar.

Essa realidade não é isolada. Ristum e Vasconcelos (2010) apontam que grande parte dos profissionais da educação não recebe formação adequada sobre violências e suas consequências na vida das vítimas, além de desconhecer a legislação que obriga a denúncia, mesmo nos casos suspeitos. Complementarmente, Silva (2024) destaca que, no Brasil, a formação inicial dos professores raramente supre as múltiplas demandas do cotidiano escolar, que vão desde o manejo da diversidade cultural em sala de aula até o uso eficaz das novas tecnologias educacionais. Nesse contexto, a formação continuada assume papel central, pois possibilita a ampliação de conhecimentos, o desenvolvimento de novas habilidades e a atualização das práticas pedagógicas em consonância com as demandas sociais contemporâneas. Além disso, promove a reflexão crítica e o aprimoramento constante da atuação docente, impactando positivamente a qualidade da educação básica.

O contraste entre a participação pontual em campanhas como a “Faça Bonito” e a ausência de formações aprofundadas revela que ações isoladas, embora relevantes para a sensibilização, não são suficientes para garantir segurança e preparo técnico aos docentes. As falas evidenciam que, sem uma política de formação estruturada e contínua, as professoras recorrem a soluções imediatistas e subjetivas (“ir pelo coração”), o que fragiliza a atuação da escola como espaço de proteção. Nesse sentido, há um descompasso entre as diretrizes legais de enfrentamento à violência e as condições reais de capacitação dos profissionais, indicando a urgência de estratégias institucionais que unam conhecimento teórico, habilidades práticas e articulação com a rede de proteção.

A fala da professora 2: *“E a gente não tem essa formação. A maioria, praticamente, não tem. 90% dos professores não têm, a gente não tem essa formação”* evidencia que o currículo dos cursos de licenciatura raramente contempla, de forma sistemática, conteúdos relacionados à violência contra crianças. Cunha *et al.* (2023) indicam que essa lacuna na formação inicial compromete a atuação dos docentes diante de situações sensíveis, que exigem preparo técnico e conhecimento sobre os protocolos legais de notificação.

Felipe (2019) defende a importância de trabalhar, nas licenciaturas, temas para além dos conteúdos específicos de cada área, como sexualidade e gênero. Segundo o autor, muitos professores relatam dificuldades em abordar essas questões, principalmente devido a tabus sociais que geram desconforto tanto no docente quanto no estudante, criando barreiras de diálogo. Essa dificuldade não se restringe ao ambiente escolar, sendo também perceptível em contextos familiares. Em situações em que crianças ou adolescentes apresentam dúvidas ou relatam experiências de violência sexual, especialmente de natureza intrafamiliar, o silêncio ou a descrença por parte do adulto acabam por invisibilizar e perpetuar a violência.

A discussão sobre a inclusão dessa temática na formação docente vem sendo aprofundada por autores como Ferreira (2019), Lessa e Mayor (2019) e Monti (2020), que destacam as dificuldades enfrentadas pelos professores para reconhecer, lidar e intervir diante da violência infantil. Esses estudos indicam que a ausência de preparo é um dos principais obstáculos para que a escola cumpra plenamente seu papel de proteção. Outros trabalhos apresentam estratégias metodológicas que podem auxiliar o professor na abordagem do tema em sala de aula e no encaminhamento adequado de casos suspeitos, como propõem Diocesano e Berkenbrock (2020), Lopes (2018) e Oliveira *et al.* (2020), ressaltando a importância da formação continuada voltada a conteúdos transversais.

Penido (2022) argumenta que é preciso reconhecer os limites da formação inicial do pedagogo, geralmente com duração de três a quatro anos, que embora rica em disciplinas e temáticas, não consegue abranger todas as problemáticas que se apresentarão na prática profissional. Por isso, torna-se necessário eleger conteúdos imprescindíveis, e a temática da violência doméstica contra crianças figura como prioridade, considerando seu impacto direto na aprendizagem, no comportamento e na socialização. Nesse sentido, Mokwa, Gonini e Ribeiro (2014, p. 4239) defendem que discutir o tema junto aos educadores, além de fomentar novos estudos, permite reflexões sobre os efeitos danosos da violência doméstica, possibilitando que o professor identifique alterações no desenvolvimento e no comportamento das crianças e atue de forma mais efetiva.

A análise das entrevistas, apoiada pela frequência de termos identificados no software, evidencia que a expressão mais recorrente relacionada ao sentimento de responsabilidade docente na identificação e notificação de casos de violência contra crianças foi “não é papel do professor”. As falas revelam percepções ambíguas, que variam entre a compreensão de um papel restrito à observação e encaminhamento, a negação da responsabilidade formal, e o reconhecimento de um dever ético diante de indícios de violência.

Ele tem que falar, né? Apesar que eu penso, depois de anos de serviço, que não é o nosso papel, estamos aqui para ensinar, né? Para passar conhecimento. Assim, não é o papel da escola. Eu acho que o papel da escola é passar conhecimento (PROFESSORA 2).

Eu penso que ele não é responsável por identificar, mas ele é uma pessoa em potencial para saber quando tem alguma coisa errada acontecendo com a criança (DIRETORA 1).

Não é nossa obrigação. Mas como a gente tá aqui e lida com criança o tempo todo, a gente tem que ficar atento também, né? E não deixar passar (PROFESSORA 6).

Eu não acho que é papel nosso, não. Mas, já foi tão imposto, assim, que o professor é tudo, né? A gente acaba sendo um pouquinho de cada coisa [...] Mas não que seja a nossa função. Mas a gente acaba fazendo, né? (PROFESSORA 5).

Monti (2020) argumenta que a Educação Infantil vai além da transmissão de conteúdos formais, sendo responsabilidade do professor conhecer profundamente a criança, identificar problemas mesmo quando não verbalizados e observar atentamente manifestações comportamentais que possam indicar situações anormais. Segundo o autor, as escolas funcionam como importantes nichos ecológicos de prevenção à violência, devendo os educadores, incluindo todos os profissionais da instituição, compreender as leis, conhecer os recursos da rede de apoio, reconhecer os sinais emitidos pelas crianças, considerar as particularidades das famílias e entender as principais questões do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a Educação Infantil pode fomentar uma cultura escolar preparada não apenas para transmitir conteúdos, mas para proteger ativamente seus estudantes e suas famílias (Pietro, 2007, p. 49).

Monti (2020) aponta como fato relevante a escassez de pesquisas voltadas para compreender o papel das creches e pré-escolas na defesa dos direitos das crianças e, conseqüentemente, na proteção da infância em diferentes contextos. O autor observa que os estudos sobre violência no Brasil são relativamente recentes, surgindo principalmente a partir do final da década de 1980 (Debarbieux, 2001), e ainda apresentam pouco aprofundamento em questões centrais, como a definição da responsabilidade do professor na proteção infantil frente à violência intrafamiliar. Nesse sentido, Monti enfatiza a necessidade de investigações que abordem a identidade docente e seu papel na proteção da infância, apoiando-se nas reflexões de Sekkel (1998), que defendem a importância de se discutir o papel pedagógico da Educação Infantil no enfrentamento da violência e afirmam que a superação da violência deve ser um dos principais objetivos da ação educativa em creches e pré-escolas.

O desconhecimento sobre o papel do educador suscita uma discussão muito necessária sobre identidade docente. Os autores holandeses Akkerman e Meijer (2011) apontam a falta de uma definição precisa de identidade docente na literatura específica da área. Definir identidade docente é um grande desafio e, esta indefinição, influencia a aquisição de conhecimento por parte dos professores, sua construção como profissional e, conseqüentemente, afeta seu trabalho. E, esta falta de definição persista, a identidade docente é comumente caracterizada por sua multiplicidade, por sua descontinuidade e por sua natureza social. Ou seja, os autores expõem o fato de que a identidade não é fixa e estável, mas muda e se desenvolve com o tempo e com o contexto (AKKERMAN e MEIJER, 2011). O entendimento, então, que permanece é de que a identidade docente deve evoluir com o contexto, com o mundo e com as necessidades que surgem de seus educandos.

Garbin (2010) o sentimento de responsabilidade quanto à notificação está, para a maior parte dos professores, relacionado ao dever profissional. Infelizmente, mesmo sendo

a notificação reconhecida pela maioria como uma obrigação, ainda existe entre alguns a ideia de irresponsabilidade, o que demonstra, além do desconhecimento de suas atribuições, o descompromisso com a integridade e o bem-estar da criança. O sentimento de responsabilidade esteve significativamente associado ao recebimento de informações a respeito da violência, achado que reforça a ideia de que a inclusão desta temática na formação do educador é de fundamental importância para seu enfrentamento. Verificou-se também certa insegurança dos professores quanto à identificação dos casos de violência o que, de certa forma, contrasta com a informação de que foram instruídos a respeito e sabem reconhecê-los. Isso pode estar associado à falta de clareza quanto aos conceitos e a uma ignorância quase completa da legislação sobre o assunto. Como resultado, existem profissionais totalmente despreparados para enfrentar os casos reais que se apresentam, temerosos de se posicionar diante destes e receosos de que o encaminhamento de uma suspeita resulte em um tipo de inconveniente legal para eles (LERNER, 2000, p. 30). É preciso conhecer os direitos da criança não somente para aumentar a percepção sobre o abuso, mas, principalmente, para que se tenha a atitude de denunciá-lo (BRINO; WILLIAMS, 2003, p. 2). Dentre os motivos para tal insegurança, foram apontados principalmente: a negativa da criança quando questionada; a ausência de marcas físicas e a falta de conhecimento sobre esse tema.

### **Categoria Temática B – Identificação de sinais de violência nas crianças e limitações dos profissionais**

A categoria temática B, denominada Identificação de sinais de violência nas crianças e limitações dos profissionais, inclui as classes dois, três e cinco, que serão analisadas a seguir.

#### **Classe 2 – Formas de identificação e dificuldades enfrentadas pelos profissionais**

A Classe 02, denominada “Formas de identificação e dificuldades enfrentadas pelos profissionais”, correspondeu a 19,05% dos segmentos de texto. A Figura 4 apresenta, por meio da nuvem de palavras e da representação gráfica da frequência, a síntese dos resultados dessa classe, evidenciando as formas pelas quais as profissionais tomaram conhecimento da violência, bem como as principais dificuldades enfrentadas nos processos de identificação e notificação.

Há um consenso na literatura de que os profissionais da educação desempenham um papel fundamental na identificação da violência contra a criança (Almeida, Santos & Rossi, 2006; Granville, Souza, Menezes *et al.*, 2009; Bastos & Alcântara, 2006; Dias, 2013). Esse papel se confirma nas falas das entrevistadas, que apontam diferentes formas de reconhecimento dos indícios de violência, seja por meio do relato espontâneo da criança,

seja pela observação de marcas físicas, ou ainda pela percepção de mudanças comportamentais.

Nessa campanha (Faça Bonito), onde uma criança de 4 anos veio nos contar que não aguentava mais o que o avô estava pedindo para que ele fizesse, né? (SUPERVISORA 1).

A gente identificou nas falas dele aqui na escola. E a gente recebeu alguns outros pais. Porque ele acaba replicando essa violência [...] Ele relatou para o professor. Inclusive nós fizemos uma campanha [...] que é contra a violência, Faça Bonito (SUPERVISORA 4).

Naquele momento que eu tava trocando de roupa [...] aí eu percebi, né? Ele disse que foi na panela que tinha encostado. Até parecia que era um negócio de cigarro, sabe? Uma guimba de cigarro, alguma coisa. Aí eu olhei aquilo e passei a observar (PROFESSORA 1).

Eu tenho uma criança esse ano que estava batendo demais. Às vezes, só do coleguinha encostar, ele já dava soco debaixo, assim. E batia demais nos colegas, porque ele apanhava (PROFESSORA 2).

Um dia ela chegou roxa, né? Foi trocar a blusa dela e estava roxa (DIRETORA 3).

Eu percebi que uma criança chegava com marcas roxas (PROFESSORA 3).

A criança chegava com hematomas, sempre chorosa e ela não falava do que se tratava depois a gente foi investigar (PROFESSORA 4).

Só quando a própria criança, às vezes, comenta. Normalmente, assim, violência é coisa básica. Mas, ah, hoje minha mãe me bateu porque eu fiz isso, fiz aquilo. Coisa leve (DIRETORA 2).

A análise das entrevistas evidencia que os profissionais da educação identificam sinais de violência contra a criança a partir de múltiplos indícios, que dialogam diretamente com a literatura. Em consonância com Ristum (2014) e Vagostello *et al.* (2003), o relato da vítima aparece como um dos principais elementos, como quando uma criança de quatro anos revelou os abusos do avô durante a campanha *Faça Bonito* (SUPERVISORA 1) ou quando o aluno relatou espontaneamente a violência vivida em casa (DIRETORA 2, SUPERVISORA 4). Além disso, as marcas corporais foram amplamente destacadas, como nos casos de hematomas, manchas roxas e queimaduras suspeitas (PROFESSORA 1, PROFESSORA 3, PROFESSORA 4 e DIRETORA 3), o que confirma a categoria mais frequente encontrada por Ristum (2014) e por Bastos e Alcântara (2004). Outro aspecto recorrente foi a alteração de comportamento, sobretudo a agressividade contra colegas, como relatado pela ENTREVISTADA 03, que identificou em uma criança reações violentas associadas às agressões sofridas em casa. Esses achados corroboram as categorias de “mudança de comportamento” e “agressividade” apontadas por Ristum (2014), que incluem desde oscilações emocionais até atitudes hostis com colegas e professores. Observa-se, portanto, que os relatos das professoras confirmam grande parte dos indícios já descritos

na literatura, demonstrando que, mesmo sem formação específica, os docentes conseguem identificar sinais significativos de violência intrafamiliar. No entanto, como ressalta Bastos e Alcântara (2004), esses profissionais ainda são subutilizados no enfrentamento da violência, uma vez que a identificação nem sempre resulta em encaminhamentos formais e denúncias, evidenciando a lacuna entre percepção e ação.

Em relação às dificuldades enfrentadas, observou-se entre as entrevistadas um consenso em torno do medo como principal barreira à denúncia de casos de violência. Esse temor se manifesta de diferentes formas: receio de retaliações diretas da família ou da comunidade, especialmente quando o profissional reside no mesmo bairro; medo de ser identificado como responsável pela denúncia; e insegurança quanto à reação negativa dos pais, que podem negar a situação ou até mesmo retirar a criança da instituição. Além disso, algumas profissionais relataram a preocupação de serem vistas como acusadoras diretas dos familiares.

[...] chama alguém da família para uma conversa para tentarmos ouvir e saber realmente o que está acontecendo nesse momento a família nega (PROFESSORA 4).

Não, o que que acontece, assim, nas poucas experiências que eu vivi, quando a gente começa a mexer muito, sabe o que as famílias fazem? Tiram a criança da escola, porque aí ela pega o problema e leva para outro lugar (SUPERVISORA 1).

Eu acho que, talvez, algum profissional tenha medo de alguma retaliação da família, né? Do entorno. Às vezes, porque mora no bairro. Mora no bairro. Ah, se eu falar, eles vão ter alguma percepção, alguma coisa assim (SUPERVISORA 3).

Acho que ele fica com receio dos pais ficarem contrariados, ter alguma negação por parte daquele professor, ou achar que o professor está apontando ele como um agressor (PROFESSORA 3).

O medo, né? O medo da família, da comunidade, do retorno que isso pode dar para gente. Porque se souber que sou eu? (PROFESSORA 6).

Medo. Medo de represálias da própria família (DIRETORA 2).

Trechos como *“medo de represálias da própria família”*, *“medo de alguma retaliação da família”* e *“medo da família, da comunidade, do retorno que isso pode dar para gente”* evidenciam que o sentimento de insegurança atravessa de forma marcante as experiências das profissionais. Esses relatos dialogam diretamente com Miller (2008), que identificou o medo de ameaças e de retaliações como fatores centrais que inibem a notificação, bem como com Vasconcelos (2023), ao apontar que a dificuldade em identificar situações não físicas de violência e a crença de que a escola deve confirmar a suspeita antes de acionar os órgãos competentes intensificam a hesitação. De modo convergente, Assis (1991) e Faleiros (2006) ressaltam que o receio de envolvimento em conflitos familiares e de possíveis represálias constitui barreira recorrente à denúncia, contribuindo para a

perpetuação de práticas de silêncio. Nesse cenário, reafirma-se a constatação de Gonçalves e Ferreira (2002) de que a subnotificação da violência infantil ainda é uma realidade persistente no Brasil.

Observou-se, ainda, a recorrência da negação por parte das famílias quando informadas sobre situações de violência identificadas pela instituição, assim como a retirada da criança da escola como forma de interromper a investigação ou evitar o acompanhamento (SUPERVISORA 1 e PROFESSORA 4). Esses comportamentos corroboram os achados de Miller (2008), que aponta o medo de retaliação e a resistência familiar como barreiras à efetiva notificação de casos de violência. Vasconcelos (2023) também ressalta que a família pode adotar posturas de negação ou desacreditar os relatos da escola, o que reforça a sensação de impotência dos profissionais e dificulta o manejo adequado dos casos.

### **Classe 3 – Indícios de violência percebidos pela escola**

A Classe 03, denominada “Indícios de violência percebidos pela escola”, correspondeu a 15,24% dos segmentos de texto. Observou-se a recorrência de mudanças de comportamento, como agitação e agressividade, como principais indícios percebidos pelos professores, conforme demonstrado na Figura 5.

O sinal de violência que para mim, assim, me chama atenção, e me leva a crer que pode ter, né, uma violência, é quando a criança, ela muda o comportamento dela, e aí das duas formas, ou ela fica muito agressiva, muito agitada, ou então ela fica muito introspectiva, muito no cantinho dela, fechada. Quando a criança começa a faltar demais, ela muda, ela para de vir à aula (SUPERVISORA 1).

A gente tem contato direto com as crianças, aí os menorzinhos têm que trocar, então as professoras sempre ficam atentas. Se tem algum roxo, algum machucado, alguma coisa diferente. Então, a gente vê por isso mesmo (SUPERVISORA 3).

Marcas físicas, também emocionais, quando a criança apresenta mudança de comportamento, pode se notar também que agressividade, alguma manifestação de repressão, ou agressividade com o colega, professor, ausência também, às vezes até apetite (PROFESSORA 3).

Uma mudança no comportamento. Essa mudança de comportamento pode ser tanto no desenvolvimento do aprendizado quanto no comportamento mesmo da criança ficar mais fechada ou não querer contato com outras pessoas ou demonstrar receio por certas pessoas. Então, são algumas coisas que fazem a gente pensar que houve algum caso de violência (SUPERVISORA 2).

Olha, eu observo muito assim a violência física, quando a criança chega com alguma hematoma porque isso é visível e quando a criança apresenta quadro, por exemplo, de chorar sem motivo ou de tristeza, ou de cabeça baixa, ou o trabalho com criança pequena às vezes elas contam algo que você percebe elas contam que mamãe bateu o fio a gente nunca sabe a

real, o fundamento daquilo mas a gente percebe na fala, no choro no sentido, na expressão da criança (PROFESSORA 4).

Observa-se nas falas das profissionais, mudanças de comportamento como sinais frequentes de violência, incluindo agitação, agressividade, retraimento, tristeza ou isolamento, conforme relatado pelas entrevistadas: “O sinal de violência que para mim chama atenção é quando a criança muda o comportamento dela, ficando muito agressiva ou muito introspectiva” (SUPERVISORA 1).

Além disso, a observação direta de marcas físicas também se configura como indício importante, especialmente entre crianças pequenas: “Se tem algum roxo, algum machucado, alguma coisa diferente. Então, a gente vê por isso mesmo” (SUPERVISORA 3); “Olha, eu observo muito a violência física, quando a criança chega com alguma hematoma ou apresenta tristeza e choro constantes” (PROFESSORA 4). As mudanças comportamentais observadas incluem alternância entre agitação e introspecção, agressividade ou carência afetiva, retraimento, isolamento, timidez, apatia, choro constante e expressão de tristeza (PROFESSORA 3 e SUPERVISORA 2).

Os achados das entrevistas corroboram estudos anteriores sobre os indícios de violência na infância. Inoue e Ristum (2008) destacam que os sinais mais comuns incluem presença de marcas corporais, alterações de comportamento e comportamento sexual inadequado. Ristum (2014) complementa que as marcas corporais podem incluir hematomas, escoriações, queimaduras, braços engessados e sinais de espancamento, enquanto a agressividade se manifesta em brigas com colegas, gritos e comportamentos violentos com professores. A mudança de comportamento, incluindo alternâncias entre agitação e introspecção, bem como retraimento e tristeza, é reforçada por Vagostello *et al.* (2003), que apontam ausência frequente, baixo rendimento, falta de atenção, apatia e choro como indicadores importantes. Ristum e Moura (2006) também observam que, além das marcas corporais, crianças vítimas de violência podem apresentar comportamento retraído, tendência ao isolamento e agressividade.

Gomes e Fonseca (2005) complementam que os indicadores de violência podem ser físicos, como hematomas, fraturas, queimaduras, baixo peso, aparência descuidada, distúrbios do sono e enurese ou comportamentais incluindo vergonha excessiva, regressão ao estágio de desenvolvimento anterior, fugas de casa, alterações de humor, resistência a atividades grupais e comportamento sexual inadequado para a idade. Dessa forma, a análise das entrevistas evidencia que os profissionais da educação infantil utilizam tanto sinais físicos quanto comportamentais para identificar situações de violência, alinhando-se aos parâmetros observados em pesquisas nacionais e internacionais.

## **Classe 5 –Relato de violência observada**

A Classe 05, denominada “Relato de violência observada”, correspondeu a 15,24% dos segmentos de texto do corpus. Nesta categoria, buscou-se identificar a tipologia da violência a partir dos relatos das profissionais da educação, considerando tanto os tipos de agressão observados quanto às circunstâncias em que ocorreram.

Entre os casos relatos, destacam-se situações de violência sexual:

Uma criança de anos veio nos contar que não aguentava mais o que o avô estava pedindo para que ele fizesse [...] Então, e ela já vivendo essa violência sexual (SUPERVISORA 1).

Uma das minhas alunas sofria abusos (sexuais) quase que diários do familiar [...] A gente identificou um caso de abuso sexual contra um menino aqui na nossa escola (DIRETORA 1).

Esses relatos ilustram a violência sexual, que, segundo Lyra, Constantino e Ferreira (2023), caracteriza-se por qualquer situação em que uma criança ou adolescente é utilizada para a gratificação sexual de um adulto ou de um adolescente mais velho, apoiada em uma relação de poder. Essa forma de violência pode se manifestar de diferentes maneiras, incluindo carícias, manipulação dos órgãos genitais, mamas ou ânus, ou mesmo a prática de atos sexuais, com ou sem penetração.

Também houveram relatos de violência física:

Então já viram ela (mãe) agredindo na rua. Num bar. Antes de ser colocado, para vir no ônibus, antes de ser colocado no ônibus. Ela agride. Ele (criança) falou, ela (mãe) me morde. E dói muito (SUPERVISORA 4).

Era uma criança muito chorosa. Um dia ela chegou roxa. Foi trocar a blusa dela e estava roxa (DIRETORA 3).

A DIRETORA 3 relatou que uma criança chegava à escola muito chorosa e, em determinado dia, apresentava hematomas visíveis pelo corpo: “Foi trocar a blusa dela e estava roxa”. Esse episódio ilustra a violência física, que é frequentemente a forma mais visível de violência devido à presença de marcas corporais. No entanto, a ausência de sinais físicos não diminui nem invalida os efeitos dessa violência, que podem ser tanto físicos quanto psicológicos. A violência física pode variar em gravidade, desde tapas e beliscões até lesões mais severas, provocadas por gestos que atingem regiões vulneráveis do corpo, uso de objetos ou instrumentos para ferir, queimaduras, sufocações e mutilações. Além disso, o castigo físico recorrente, mesmo quando não severo, é atualmente reconhecido como ato violento, devido aos prejuízos futuros que acarreta para a vítima, tanto físicos quanto psíquicos (Lyra, Constantino e Ferreira, 2023).

Em a relação a violência psicológica, as entrevistadas relataram:

Porque na casa ela tava sendo espancada. Tava todo dia machucada pra escola, mas não ligava pra criança. Não dava carinho. Ele tem que tomar remédio (PROFESSORA 2).

A criança chegava com hematomas sempre chorosa e ela não falava do que se tratava depois a gente foi investigar e pedimos a mãe estava no processo de separação judicial e estava bebendo usando bebidas e batia na criança e ainda ameaçava para que ela não falasse (PROFESSORA 4).

A professora 4 relatou que uma criança chegava à escola com hematomas e frequentemente chorosa, sem relatar a origem das lesões. Ao investigar, constatou-se que a mãe, em processo de separação judicial e sob efeito de álcool, agredia a criança e a ameaçava para que não revelasse os abusos. Esse relato ilustra claramente a violência psicológica, que, segundo Lyra, Constantino e Ferreira (2023), embora muitas vezes difícil de perceber ou comprovar, pode ser tão prejudicial quanto as formas de violência mais visíveis. A violência psicológica manifesta-se em conflitos entre pais e filhos por meio de expressões depreciativas, comparações desfavoráveis entre irmãos, favorecimento de um em detrimento de outro, e também quando a criança testemunha brigas conjugais ou agressões entre os genitores. Por atuar principalmente sobre o campo emocional e espiritual da vítima e pela ausência de sinais físicos imediatos, esse tipo de abuso é um dos mais desafiadores de identificar. No entanto, um olhar atento e sensível do professor permite perceber os efeitos desse maltrato sobre crianças e adolescentes.

A professora 4 descreve uma situação correspondente a negligência:

Quantas vezes nós tivemos que chamar esse ano mesmo Criança mais de 5 dias Com a mesma Purpurina na cabeça [...] a cabeça com mau cheiro (PROFESSORA 4).

A fala da professora 4, que relata situações em que uma criança permaneceu por mais de cinco dias com a mesma purpurina na cabeça e apresentava mau cheiro, evidencia sinais claros de negligência. Segundo Lyra, Constantino e Ferreira (2023), negligência consiste na omissão dos pais ou responsáveis em prover as necessidades básicas da criança ou adolescente, comprometendo seu desenvolvimento físico, emocional e social. O abandono representa a forma mais extrema dessa omissão. As manifestações mais comuns incluem a falta de cuidados essenciais, como privação de medicamentos, atraso na carteira de vacinação, ausência de acompanhamento da saúde, descuido com a higiene, exposição às condições adversas do ambiente e não oferta de estímulos adequados ou oportunidades de frequência escolar (Brasil, 2002).

### **Categoria Temática C – Ações institucionais e rede intersetorial**

A categoria temática C, denominada “Ações institucionais e rede intersetorial”, compreende a Classe 4 – Ações institucionais e a Classe 6 – Rede de proteção e articulação institucional, cuja análise será apresentada a seguir.

#### **Classe 4 – Ações institucionais**

A Classe 4, denominada “Ações institucionais”, correspondeu a 14,3% dos segmentos de texto. Essa categoria teve como objetivo identificar as medidas adotadas pelas instituições pelas quais as entrevistadas são responsáveis diante da suspeita ou confirmação de violência intrafamiliar envolvendo crianças atendidas. A análise da nuvem de palavras evidenciou que os termos e expressões mais recorrentes nas falas das participantes foram: direção, conversar, comunicar, procurar, supervisão e desconheço protocolo.

O processo de notificação consiste na comunicação realizada por profissionais do setor da educação ou de outros órgãos da rede de proteção ao Conselho Tutelar, com o objetivo de assegurar cuidados adequados às crianças e adolescentes vítimas de violência. Tal procedimento visa, também, o rompimento de comportamentos agressivos e a promoção de melhorias no contexto familiar, devendo ser compreendido como uma informação de necessidade de assistência, e não como uma denúncia de caráter policial (BRASIL, 2011 apud SANTOS, 2017). Nesse sentido, compete ao Conselho Tutelar acompanhar o caso, verificar a situação envolvida, seja no próprio conselho ou no domicílio da família, e adotar medidas conjuntas com os pais e conselheiros, encaminhando apenas casos de maior gravidade às autoridades judiciárias (BRASIL, 2011 apud SANTOS, 2017).

Todos os profissionais que atuam com o público infantojuvenil, bem como a sociedade em geral, têm a responsabilidade de notificar situações de violência quando delas tomam conhecimento. Esse procedimento inicia o processo de interrupção do ciclo de violência, assegurando a preservação dos direitos da criança ou adolescente e permitindo que medidas de responsabilização e atendimentos específicos sejam implementados (SANTOS, 2017).

As entrevistas realizadas corroboram essa perspectiva, evidenciando o entendimento dos profissionais sobre seu papel na identificação e encaminhamento de casos de violência:

O papel é observar, né, e mandar para as autoridades, né. Mas de observar, igual eu sempre falo com meus professores aqui, né, uma criança chegou com uma marca, seja ela pequenininha, deixe registrado, me avise, porque a gente tem que comunicar (SUPERVISORA 1).

A gente fala lá no conselho tutelar, já chegou a chamar a polícia aqui na escola várias vezes. E ao CRAS também. O CRAS já esteve aqui (PROFESSORA 2).

Eu fiz uma notificação, uma denúncia ao Conselho Tutelar. E aí eu fiz uma denúncia ao Conselho Tutelar aqui em Viçosa. Eu fiz uma denúncia anônima (DIRETORA 1).

Esses relatos demonstram que, no contexto escolar, a observação cuidadosa e a comunicação imediata às instituições competentes constituem estratégias centrais para a

proteção das crianças, complementando os protocolos institucionais e reforçando a articulação entre escola, família e órgãos da rede de proteção.

Observou-se, por meio da análise de conteúdo manual, que as escolas, comumente, buscam dialogar com a família ao identificar ou suspeitar da ocorrência de violência no ambiente familiar:

A primeira coisa que a gente faz aqui. Enquanto escola. A gente chama a família. Não tocando esse assunto. Mas para entender como é a família. Não tocando especificamente. Mas falando isso. Para entender como é a família. Aí às vezes acontece a situação. E aí identificando. Tem que ser somado com isso. Nós já encaminhamos para o Conselho Tutelar (ESUPERVISORA 4).

Então, eu acho que o mais importante é a gente observar, levar na competência maior com a direção da escola, com a equipe pedagógica da escola, e o próximo passo é chamar a família. A gente começa mais na observação mesmo (PROFESSORA 1).

A gente usa muito e o que eu prefiro antes de falar no conselho tutelar é uma conversa com a família [...] sempre em nome da instituição a gente vai no pedagógico identifica, fala geralmente diretor, supervisor chama alguém da família para uma conversa para tentarmos ouvir e saber realmente o que está acontecendo nesse momento a família nega (EPROFESSORA 4).

A literatura aponta que certas ações institucionais como mencionadas pelas entrevistadas podem apresentar riscos à criança quando não seguidas dos procedimentos legais adequados. Vagostello *et al.* (2003) destacam que a simples convocação dos pais, sem notificação aos Conselhos Tutelares ou às Varas de Infância e Juventude, pode alertar o agressor e estimular estratégias de dissimulação da violência, como lesões em regiões menos visíveis ou uso de violência psicológica para silenciar a vítima. Além disso, embora os profissionais da educação consigam identificar sinais de maus-tratos, muitas vezes buscam orientar os pais em vez de encaminhar formalmente os casos aos serviços de proteção, o que pode colocar em risco a integridade da criança (Vagostello *et al.*, 2003).

Pereira (2008) observa atitudes contraditórias nesse contexto: embora as escolas mencionem o “encaminhamento do caso para o Conselho Tutelar”, muitas profissionais relatam oferecer atendimento direto à criança sem a devida capacitação. Brino e Williams (2003b) alertam que intervenções inadequadas, especialmente quando a criança já verbalizou a condição de vítima, aumentam a possibilidade de revitimização. Hernandez-La Cruz (1999) reforça que a escola pode e deve desenvolver programas de prevenção do risco psicossocial oriundos da violência doméstica, mas, para isso, é essencial investir na capacitação dos educadores, garantindo que as ações institucionais sejam seguras e eficazes.

## **Classe 6 – Rede de proteção e articulação institucional**

A Classe 6, intitulada “Rede de proteção e articulação institucional”, respondeu por 20,95% dos segmentos analisados. As entrevistas indicam que, embora os profissionais reconheçam a importância de protocolos e fluxos institucionais, a implementação efetiva desses procedimentos ainda é limitada. Alguns relatos apontam para ações isoladas, como orientações pontuais de profissionais do CRAS, mas sem formalização estruturada na rede:

Um funcionário do cras vai vir fazer uma orientação para as nossas professoras. Como se fosse um protocolo. Que vai ter essa orientação. Justamente para orientar. O que os professores devem fazer nesse caso (SUPERVISORA 4).

É, eu não sei, assim, muito o fluxo, como é que acontece depois, né, geralmente eu sei dessa na escola, né, da gente conversar com a família, depois encaminhar pro conselho, aí depois eu não sei muito como é que funciona pra frente não (SUPERVISORA 3).

E o problema é que se essa responsabilidade, se não tem o fluxo e a responsabilidade cai, a escola identificou, aí a responsabilidade não recai diretamente na escola. Recai diretamente, às vezes, na professora (SUPERVISORA 2).

Isso aí é um consenso mesmo entre nós, mas não é nada institucionalizado (SUPERVISORA 2).

então isso é algo que dá mais segurança para os profissionais a partir do momento que você tiver um protocolo você está agindo dentro de uma formalidade para não ser mal interpretada pelas famílias (PROFESSORA 4).

Não é estruturado e nem há uma institucionalização desse protocolo na prefeitura, não. Na rede, não. Nós temos uma equipe, um setor de psicologia dentro da Secretaria Municipal de Educação que trata dessas questões. Nos ajudam nos encaminhamentos, no acolhimento, mas nada é institucionalizado. Eu desconheço um protocolo de atendimento para situações de violência na rede (DIRETORA 1).

As educadoras destacam que a inexistência de protocolos formalizados gera insegurança, já que a responsabilidade de identificar e encaminhar casos de violência frequentemente recai diretamente sobre a professora, sem respaldo institucional. A presença de um protocolo, mesmo não oficial, é percebida como fator que proporciona maior segurança na atuação e reduz o risco de interpretações equivocadas pelas famílias (PROFESSORA 4 e SUPERVISORA 2).

Embora a maioria dos profissionais conheça órgãos de proteção à criança e ao adolescente, sendo o Conselho Tutelar o mais citado, estudos apontam que esses serviços nem sempre estão plenamente implementados. Gonçalves e Ferreira (2002) destacam que, mesmo quando existentes, os Conselhos Tutelares frequentemente operam em condições precárias, com infraestrutura limitada, retaguarda insuficiente, formação heterogênea dos conselheiros e grande demanda de atendimento.

Dias (2020) acrescenta que profissionais que trabalham em equipe e compreendem os fluxos de atendimento têm maior facilidade em lidar com situações de violência. No entanto, Lobato, Moraes e Nascimento (2012) enfatizam que ainda persistem dificuldades significativas: desconhecimento do tema, falta de estrutura para o manejo dos casos, incerteza quanto aos fluxos e limitações na abordagem integrada e intersetorial. Esses achados reforçam a necessidade de discussões, capacitação e integração mais efetiva entre os serviços para enfrentar a violência doméstica de forma sistemática.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise das características da violência intrafamiliar contra crianças no município de Viçosa, Minas Gerais, e da reflexão sobre os limites e possibilidades da escola na identificação e notificação desses casos, foi possível delinear considerações que ampliam a compreensão do papel da educação na proteção infantil e que podem servir de subsídio para estudos e ações futuras.

Reitera-se que o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, analisar os limites e possibilidades das escolas de educação infantil na identificação, intervenção e prevenção da violência intrafamiliar sofrida por crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, matriculadas na rede municipal de Viçosa – MG, desdobrou-se em percursos específicos voltados à compreensão das formas de violência vivenciadas pelas crianças, os desafios enfrentados pelos profissionais na sua identificação e notificação, bem como as potencialidades da escola na promoção da proteção e do desenvolvimento integral das crianças.

A partir da discussão desenvolvida, foi possível compreender a dinâmica do fenômeno da violência intrafamiliar nesse contexto, caracterizando suas manifestações e analisando as formas de atuação tanto das escolas quanto da rede de proteção do município.

O levantamento teórico e a análise empírica evidenciaram a complexidade da violência intrafamiliar contra a criança, compreendida como fenômeno atravessado por dimensões históricas, sociais, políticas, culturais, econômicas e ideológicas. Essa multiplicidade de fatores confere caráter dinâmico à problemática, que acompanha as mudanças nos vínculos sociais. Apesar de estar contemplada em legislações e políticas públicas, a pesquisa revelou um descompasso entre o marco normativo e sua implementação prática, fragilizando mecanismos efetivos de proteção integral às crianças.

Com o propósito de atender ao primeiro objetivo específico, que consistiu em realizar um levantamento para identificar a incidência da violência intrafamiliar sofrida por crianças de 0 a 5 anos e 11 meses matriculadas na Educação Infantil em Viçosa – MG,

apresenta-se a seguir a análise dos registros referentes aos casos notificados, permitindo delinear o panorama da violência que atinge essa faixa etária no município.

Os dados evidenciaram 102 registros de violência intrafamiliar no período de 2022 a 2024, dos quais 89 envolveram crianças de até 5 anos e 11 meses como vítimas diretas ou indiretas. Destas, 29 crianças foram vítimas diretas submetidas a agressões físicas, psicológicas, sexuais ou à negligência e 60 foram vítimas indiretas, por testemunharem episódios de violência entre os responsáveis ou outros familiares.

A violência psicológica foi a mais recorrente (75 registros), seguida da violência física (38) e da violência sexual (29), enquanto a negligência apareceu em 25 ocorrências, atingindo principalmente as próprias crianças. A análise também revelou que as mães foram o grupo mais vitimado no conjunto das ocorrências, o que confirma o entrelaçamento entre as violências contra mulheres e seus filhos no espaço doméstico.

No que se refere ao perfil das crianças vitimizadas, observou-se leve predominância do sexo feminino (51,7%) e maior incidência entre as crianças pardas (52 casos), seguidas pelas brancas (19) e pretas (12). A prevalência estimada foi de 7,75 casos por mil crianças de 0 a 5 anos e 11 meses residentes em Viçosa, sendo mais elevada entre crianças pardas e pretas o que evidencia desigualdades raciais e sociais na exposição à violência.

Em relação à frequência escolar, verificou-se que apenas 16 crianças (18%) estavam matriculadas em instituições de ensino, enquanto 42 (47,2%) não frequentavam a escola e 31 (34,8%) não tinham informação registrada sobre matrícula. Tal cenário indica uma invisibilidade institucional na proteção das crianças pequenas, sobretudo das que ainda não estão em idade obrigatória de escolarização, permanecendo fora do alcance das ações de prevenção e identificação da violência.

A distribuição espacial dos casos revelou concentração nas regiões Santa Clara (15 registros), Bom Jesus (11) e Silvestre (8), territórios marcados por maior vulnerabilidade social e segregação socioespacial. A maioria das famílias em situação de violência estava inserida em programas sociais, especialmente o Programa Bolsa Família (61,8%), o que reforça o vínculo entre vulnerabilidade econômica e risco de violação de direitos.

Esses resultados apontam que a violência intrafamiliar contra crianças pequenas em Viçosa–MG configura-se como um fenômeno complexo, atravessado por desigualdades de gênero, raça e classe, e que a escola de educação infantil, embora ainda alcance um número reduzido de crianças nessa faixa etária, constitui espaço estratégico para o fortalecimento das ações de prevenção e proteção.

Em continuidade à análise, e com o intuito de atender ao segundo objetivo específico, investigar os procedimentos adotados pelas instituições participantes da pesquisa diante de casos de violência identificados, analisando os desafios enfrentados na

defesa dos direitos da criança, apresentam-se a seguir os resultados obtidos a partir das entrevistas com as profissionais da educação.

As falas das 13 participantes, professoras, supervisoras e diretoras da rede municipal de Educação Infantil de Viçosa evidenciam percepções distintas quanto ao papel da escola frente à violência intrafamiliar, revelando tanto iniciativas institucionais de enfrentamento quanto fragilidades estruturais e formativas que limitam a atuação docente e gestora na proteção infantil.

De modo geral, observou-se que os procedimentos adotados pelas escolas, diante de situações de suspeita ou confirmação de violência, concentram-se na observação de sinais físicos e comportamentais, na escuta inicial da criança e, posteriormente, na comunicação à direção escolar ou à Secretaria Municipal de Educação, que, em alguns casos, aciona o Conselho Tutelar. Entretanto, a ausência de um protocolo institucional padronizado e de formação continuada específica sobre o tema gera incertezas e insegurança entre os profissionais quanto às etapas formais da notificação.

As entrevistas também revelaram que os principais desafios enfrentados pelas educadoras envolvem o medo de retaliações familiares, a insegurança jurídica sobre o dever de comunicar, e a falta de clareza quanto aos fluxos de encaminhamento. Além disso, há um sentimento recorrente de impotência e desamparo institucional, especialmente em escolas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade social, onde a violência é percebida como parte do cotidiano das famílias.

Apesar dessas dificuldades, as profissionais reconhecem o papel essencial da escola na defesa dos direitos da criança, destacando que o vínculo afetivo e o convívio diário permitem identificar mudanças sutis de comportamento, negligência ou sofrimento emocional. Tal percepção reforça a compreensão de que a Educação Infantil, por sua proximidade com as famílias e com a realidade das crianças pequenas, constitui um espaço privilegiado para a prevenção, identificação precoce e encaminhamento de situações de violência, desde que haja apoio intersetorial efetivo e formação adequada dos educadores.

Por fim, em atendimento ao terceiro objetivo específico — identificar as políticas de enfrentamento à violência contra a criança desenvolvidas pelo município, analisando o trabalho em rede, suas estratégias e limites na garantia dos direitos da criança —, procedeu-se ao mapeamento das ações institucionais e intersetoriais voltadas à proteção infantil no contexto de Viçosa – MG, bem como à análise da articulação entre os órgãos que compõem a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente.

Os resultados evidenciam que o município dispõe de uma estrutura formal de atendimento composta, principalmente, pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Saúde e Secretaria de Assistência Social, que atuam de forma complementar

nos casos de suspeita ou confirmação de violência. Entretanto, as entrevistas e os documentos analisados revelaram que o trabalho em rede ainda é marcado por fragmentação e descontinuidade, refletindo desafios na comunicação, na definição de papéis e na consolidação de protocolos integrados de atendimento e acompanhamento.

A entrevista com a Secretaria Municipal de Educação trouxe elementos importantes para compreender o funcionamento e as fragilidades da rede local. A profissional destacou que, embora existam esforços para aprimorar o fluxo de encaminhamentos e a escuta qualificada nas escolas, a ausência de uma equipe multiprofissional permanente nas instituições de Educação Infantil limita as possibilidades de intervenção imediata e o acompanhamento continuado das famílias. Segundo ela, os casos suspeitos ou confirmados de violência são encaminhados à Secretaria, que, por sua vez, comunica o Conselho Tutelar e o CREAS, mas o retorno dessas instituições nem sempre ocorre de forma sistemática, dificultando o monitoramento dos desdobramentos. A psicóloga também ressaltou a importância de fortalecer os momentos formativos junto aos educadores, ampliando a compreensão sobre o papel da escola na proteção e sobre os limites de sua atuação.

Outro ponto de destaque refere-se ao Comitê de Gestão Colegiada da Rede de Cuidado e Proteção Social de Crianças e Adolescentes Vítimas ou Testemunhas de Violência, instituído no município em consonância com a Lei nº 13.431/2017 e o Decreto nº 9.603/2018. O comitê reúne representantes das áreas de educação, saúde, assistência social, segurança pública e sistema de justiça, com o objetivo de articular fluxos, padronizar procedimentos e promover a integração entre os órgãos da rede. Embora o comitê represente um avanço institucional relevante, os depoimentos indicam que sua atuação ainda é recente e enfrenta desafios de continuidade e efetividade, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento das ações deliberadas e à participação regular de todos os segmentos envolvidos.

As estratégias municipais de enfrentamento concentram-se, sobretudo, em campanhas de sensibilização — como o Maio Laranja e o Faça Bonito — e em ações pontuais de formação, articuladas por meio da Secretaria Municipal de Educação e do CREAS. Apesar de importantes para promover o debate e a conscientização, tais iniciativas ainda não configuram políticas sistematizadas e permanentes de prevenção, o que evidencia a necessidade de um planejamento intersetorial mais consistente.

Em síntese, o enfrentamento da violência contra a criança em Viçosa – MG demonstra avanços significativos na institucionalização da rede de proteção, sobretudo com a criação do Comitê de Gestão Colegiada e a ampliação do diálogo entre os setores. No entanto, persistem limites relacionados à falta de integração entre os serviços, à descontinuidade de ações e à carência de recursos humanos especializados, o que

compromete a efetividade da rede na garantia dos direitos das crianças vítimas ou testemunhas de violência intrafamiliar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ricardo Saraiva; DA COSTA MARINHO, Rachel Amorim Quirino. A atenção primária como eixo estruturante da redução dos indicadores de violência contra crianças e adolescentes. **REVISA**, v. 8, n. 2, p. 228-241, 2019.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Cortez editora, 2022.

APOSTÓLICO, Maíra Rosa et al. Características da violência contra a criança em uma capital brasileira. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 20, p. 266-273, 2012.

ARAUJO, Ricardo Souza et al. Capitalismo dependente, desigual e combinado: formação social e questão social no Brasil. 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Livros técnicos e científicos editora, 1973.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Um exemplo de prevenção primordial da VDCA. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 375-412.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento. In: **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 1993. p. 334-334.

BAMBIRRA, Vânia. O capitalismo dependente latino-americano. Tradução: Fernando Correa Prado e Marina Machado Gouvêa. 4ª ed. rev. Florianópolis: Insular, 2023. 224p.

BANDEIRA, Noemi. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: da denúncia ao atendimento. 2009.

BAPTISTA, Tatiana Vargas de Faria. História das políticas de saúde no Brasil: a trajetória do direito à saúde. In: **Políticas de saúde: organização e operacionalização do Sistema Único de Saúde**. 2007. p. 29-60.

BARDIN, L. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 2011.

BARROS, Pauline Silveira de. O que a sociedade cala a escola fala: violência intrafamiliar de estudantes a partir dos olhares de professoras/es de uma escola do campo. 2024.

BAZON, Marina Rezende; FALEIROS, Juliana Martins. Identificação e notificação dos maus-tratos infantis no Setor Educacional. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, p. 53-61, 2013.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Leticia Carneiro. LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016.

BOSCHETTI, Ivanete. Implicações da reforma da previdência na seguridade social brasileira. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, p. 57-96, 2003.

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade social no Brasil: conquistas e limites à sua efetivação. **CFESS. Conselho Federal de Serviço Social.(Org.). Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CEAD/Ed. UnB, p. 19, 2009.

BRASIL, 1988, art. 227) BRASIL. (2019). **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm).

BRASIL. (2019). **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em: 23 mai. 2024.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução nº 113, de 21 de setembro de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei no 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Brasília, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

Brasil. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. (2010). Linha de Cuidado para a Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas Famílias em Situação de Violência: orientações para gestores e profissionais de saúde. Brasília: [s.n].

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. Viva: instrutivo notificação de violência interpessoal e autoprovocada [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. – 2. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Painel de dados da Ouvidoria nacional dos Direitos Humanos**, 2020-2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados>.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Painel de dados da Ouvidoria nacional dos Direitos Humanos**, 2020-2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados>.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.242 de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e o Adolescente (Conanda) e dá outras providências, 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8242.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8242.htm) . Acesso em: 02 nov. 2024.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Parâmetros de atuação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília - DF, 2020.

BRASIL. Serviços e informações do Brasil. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos-estaduais/divulgacao-do-perfil-de-morbimortalidade-da-idade-hospitalar-1#:~:text=Morbimortalidade%20%C3%A9%20um%20conceito%20complexo,de%20doen%C3%A7a%20em%20uma%20popula%C3%A7%C3%A3o.>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Serviços e informações do Brasil. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos-estaduais/divulgacao-do-perfil-de-morbimortalidade-da-idade-hospitalar-1#:~:text=Morbimortalidade%20%C3%A9%20um%20conceito%20complexo,de%20doen%C3%A7a%20em%20uma%20popula%C3%A7%C3%A3o.>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRAZIL. SECRETARIA DE POLÍTICAS DE SAÚDE. **Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço**. Editora MS, 2002.

BRINO, R. de F.; WILLIAMS, LC de A. A escola como agente de prevenção do abuso sexual infantil. **São Carlos: Suprema**, 2009.

BRINO, R. F.; SOUZA, M. A. O. Concepções sobre violência intrafamiliar na área educacional. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 4, p. 1251-1273, out./dez., 2016

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Capacitação do Educador Acerca do Abuso Sexual Infantil. *Interação em Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2003.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 209-230, 2008.

BRINO, R. F. Prevenção da Violência Contra Crianças Pequenas: a atuação dos profissionais da educação. In: ARCE, Alessandra (Org.) *O Trabalho Pedagógico com Crianças de até Três Anos*. Campinas: Alínea, 2014, p. 143-162.

CAMARGO, C.L.de; ALVES, E.S.; QUIRINO, M.D.; Violência contra crianças e adolescentes negros: uma abordagem histórica. *Texto Contexto Enferm.*, v.14, n.4, p.608-615, 2005. doi: 10.1590/S0104-07072005000400019.

CÂNDIDO, Joice Luiza Alves et al. A negligência contra crianças na perspectiva de professores da Educação Infantil pública e privada. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p. e59210112143-e59210112143, 2021. **CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 1 jul. 2025.

CARDOSO, Diana Filipa da Costa Pimenta. **A percepção social da violência interpaparental**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

CARDOSO JR, José Celso Pereira; JACCOUD, Luciana de Barros. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. 2009.

CARMO, Fabiane; RAIOL, Raimundo. RESPONSABILIDADE CIVIL DOS PAIS EM CASOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇA E ADOLESCENTE. **Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos**, v. 15, n. 1, 2022.

CASEFF, Gabriela; BALOGH, Giovanna. 1 a cada 3 diz ter sido vítima de agressão sexual na infância. Folha de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha-social-mais/2022/08/1-a-cada-3-diz-ter--sido-vitima-de-a-gressao-sexual-na-infancia.shtml>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELO, Rodrigo; RIBEIRO, Vinicius; ROCAMORA, Guilherme de. Capitalismo dependente e as origens da “questão social” no Rio de Janeiro. **Serviço Social & Sociedade**, n. 137, p. 15-34, 2020.

CAVALLI, Michelle. VIOLÊNCIA ESTRUTURAL Enfrentamentos para o Serviço Social?. **ETIC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498**, v. 5, n. 5, 2009.

Centre for Children and Families in the Justice System. (2002). Children exposed to domestic violence. London: The David and Lucile Packard Foundation.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro Coordenador et al. Atlas da violência 2025. 2025.

CHAUÍ, Marilena; ITOKAZU, Ericka Marie; CHAUI-BERLINCK, Luciana. **Sobre a violência: Escritos de Marilena Chaui, vol. 5**. Autêntica, 2021.

Childhood Brasil, Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente – Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). Guia de Escuta Especializada: conceitos e procedimentos éticos e protocolares/Benedito Rodrigues dos Santos, Itamar Batista Gonçalves – São Paulo, Brasília: Childhood Brasil: SNDCA., 2022 – 2023, 127p.

COSTA, Maria Conceição Oliveira et al. O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, p. 1129-1141, 2007.

COSTA, Renata Gomes da et al. Apropriação das mulheres no Brasil: uma análise feminista e antirracista das consequências materiais do capitalismo dependente. 2019.

COUTINHO, Maria José; SANI, Ana Isabel. Evidência empírica na abordagem sobre as consequências da exposição à violência interpaparental. 2008.

CRUXÊN, Isadora Araújo. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente na Visão de seus Conselheiros. 2012.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Penso Editora, 2021.

DANTAS, Diego Fonseca. O Partido para além da consciência do proletariado. **Editora Chefe**, p. 21.

DA SILVA, Armelinda Borges et al. Considerações sobre as políticas públicas para a educação infantil no Brasil. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. e4305-e4305, 2024.

DA SILVEIRA FERNANDES, Amanda Santos; SARAIVA, Juracy Assmann. Manifestação da violência contra a criança e sua denúncia na literatura. **Revista Odisseia**, v. 8, n. Especial, p. 230-249, 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DAY, Vivian Peres et al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 25, p. 9-21, 2003.

DE ARAÚJO GÓIS, Ana Valéria Dantas et al. Intervenção escolar por internos de medicina inseridos na Atenção Básica acerca do combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes: Um Relato de Experiência. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 7, p. 2945-2958, 2024.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997), **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DE FARIA BRINO, Rachel. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil: avaliação de um programa de capacitação. 2010.

DE LIMA, EDYANE SILVA. O cuidado às crianças vítimas de violência sexual em região de saúde do estado do paraná.

DE LOURDES SAVELI, Esméria; TENREIRO, Maria Odete Vieira; PIRES, Marta Maria Gonçalves Balbé. VISITANDO CONCEITOS DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO. **Olhar de Professor**, v. 16, n. 1, p. 17-30, 2013.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto, 2015.

DE PAULA, Thaís da Costa et al. Capacitação de profissionais da educação acerca do abuso sexual infantil: Uma revisão sistemática. **Revista Eletrônica De Educação**, v. 18, n. 1, p. e576396-e576396, 2024.

DE PONTES, Jhaina Aryce et al. Resignificando os conceitos de criança e infância. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 2, n. 1, p. 113-129, 2017.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília. 1. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. **Impactos da Violência na Saúde**, 2013.

DE SOUZA SILVA, Beatriz Helena Ernesto et al. Maio Laranja contra o Abuso e Exploração Sexual Infantil.

DE SOUZA TERRA, Fábio; DOS SANTOS, Lana Ermelinda da Silva. A violência doméstica e a criança. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, v. 10, n. 3, 2006.

DIAS, D. L.; GALLO, A. E. Avaliação de Capacitação para Professores sobre Violência Intrafamiliar Infantil. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

DIAS, Débora Letícia. **Capacitação de Professores para Prevenção de Violência Intrafamiliar Infantil**. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Análise Comportamental)-Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina–UEL, Londrina.

DIAS, Débora Letícia. **Capacitação de Professores para Prevenção de Violência Intrafamiliar Infantil**. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Análise Comportamental)-Programa de Pós-graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina–UEL, Londrina.

DIAS, Emerson Piantino. (Des) articulação da rede de assistência às crianças e adolescentes vítimas de violência intrafamiliar. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 101703-101717, 2020.

DI GIOVANNI, Geraldo. Sistemas de proteção social: uma introdução conceitual. **Reforma do Estado e política de emprego**. Campinas-SP: IE/UNICAMP, p. 9-29, 1998.

DOS SANTOS, Rosangela Araújo; SCHMIDT, Cristina; DA CUNHA, Maíra Darido. O papel do professor no acolhimento escolar em casos de violência doméstica com os alunos. **Temas em Educação e Saúde**, p. 142-157, 2020.

EGRY, Emiko Yoshikawa; APOSTOLICO, Maíra Rosa; MORAIS, Teresa Christine Pereira. Notificação da violência infantil, fluxos de atenção e processo de trabalho dos profissionais da Atenção Primária em Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 1, p. 83-92, 2018.

EGRY, Emiko Yoshikawa et al. **Enfrentar a violência infantil na Atenção Básica: como os profissionais percebem?**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 70, p. 119-125, 2017.

ESTEVES, Michelly Rodrigues et al. Influências das relações intrafamiliares no comportamento de crianças que frequentam creches públicas de Alfenas. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, p. 97-103, 2012.

**EURICO, Márcia Campos**. Racismo como fator de risco na vida de crianças e adolescentes. In: FÁVERO, Eunice Teresinha; VILA NOVA, Adeildo (orgs.). *Racismos, Infâncias e Juventudes: entre a (des)proteção, o extermínio e a educação*. São Paulo: EDUC, 2023. p. 14-31.

Eurico, Márcia Campos (2022-08-08T22:58:59.000). Racismo na infância (Portuguese Edition) . Cortez Editora. Edição do Kindle.

FALEIROS, Eva Silveira. A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*, Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amais, 1995.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Ministério da educação, 2007.

FARAJ, Suane Pastoriza; SIQUEIRA, Aline Cardoso; ARPINI, Dorian Mônica. Notificação da violência: percepções de operadores do direito e conselheiros tutelares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 4, p. 907-920, 2016.

FÁVERO, Eunice Teresinha; NOVA, Adeildo Vila (Ed.). **Racismos, infâncias e juventudes: entre a (des) proteção, o extermínio e a educação**. EDUC—Editora da PUC-SP, 2023.

FEDERAL, Senado et al. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado**, p. 28, 1988.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Editora Elefante, 2023.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FERRARI, Dalka Chaves de Almeida. Atendimento psicológico a casos de violência intrafamiliar. **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. São Paulo: **Ágora**, p. 160-173, 2002.

FERREIRA, A. L. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In: ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., and NJAINE, K., eds. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]**. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023, pp. 237-262. ISBN: 978-65-5708-150-1. <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0011>.

FERREIRA, Ana Lúcia. Linha de cuidado para a atenção a crianças e adolescentes em situação de violência: teoria e prática. **Violências intencionais contra grupos vulneráveis**, p. 191, 2012.

FIALHO, Juliana. GESUAS. Prontuário SUAS Online. Viçosa, MG. 2025. Acesso em: 15 jul 2025.

FLEURY, Sonia; OUVENEY, Assis Mafort. Política de Saúde: uma política social. **Políticas e sistema de saúde no Brasil**, v. 3, p. 1-42, 2008.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de saúde pública**, v. 27, n. 2, p. 388-394, 2011.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2022a). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022: as violências contra crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo, SP: FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2022a). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022: as violências contra crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo, SP: FBSP.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253> .

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

FREITAS, Marcos César. História social da infância no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 103, p. 190-190, 1998.

FREY, K. Desenvolvimento sustentável local na sociedade em rede: o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação. *Rev. Sociol. Polít.*, v. 21, p. 165-85, 2003.

FUNDAÇÃO ABRINQ. Cenário da infância e adolescência no Brasil. Fundação ABRINQ, 2020. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2020-03/cenario-brasil-2020-1aeducacao.pdf>.

FUNDAMENTAIS II, DIREITOS E. GARANTIAS. XXXI CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI BRASÍLIA-DF. 2024.

GARBIN, C. A. S.; QUEIROZ, A. P. D. G.; COSTA, A. A.; GARBIN, A. J. I. Formação e atitude dos professores de educação infantil sobre violência familiar contra criança. *Educar em Revista*, n. especial 2, p. 207-216, 2010.

GARBIN, Cléa Adas Saliba et al. Avaliação do conhecimento de educadores sobre violência intrafamiliar: uma abordagem realizada em escolas municipais de ensino básico. **Em Extensao**, v. 16, n. 2, 2017.

GARBIN, Cléa Adas Saliba et al. Formação e atitude dos professores de educação infantil sobre violência familiar contra criança. **Educar em Revista**, n. numeroespecial02, p. 207-216, 2010.

GERTZE, Jurema Mazuhy. **Infância em Perigo: a assistência às crianças abandonadas em Porto Alegre: 1837-1880**. 1990. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em História)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira; FONSECA, Adriana Dora da. Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, apreendidas do discurso de professoras e cuidadoras. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 14, p. 32-37, 2005.

GONÇALVES, Hebe Signorini; FERREIRA, Ana Lúcia. A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde. **Cadernos de saúde pública**, v. 18, p. 315-319, 2002.

GRANVILLE-GARCIA, Ana Flávia et al. Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. **Saúde e Sociedade**, v. 18, p. 131-140, 2009..

Guimarães, Lyrielli Teixeira, and Diolina Rodrigues Santiago Silva. "Lei 13.431/17: avanços na proteção de crianças e adolescentes através da escuta protegida contra a revitimização em casos de violência." *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação* 9.9 (2023): 4118-4141.

HERNANDEZ-LA CRUZ, M. C. **Prevenção de risco psicossocial na escola**. 1999. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente**. Artmed, 2004.

HILDEBRAND, Natália Amaral et al. **Violência doméstica e risco para problemas de saúde mental em crianças e adolescentes**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 28, n. 2, p. 213-221, 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Fonte: IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2023, v4.6.67.

JACKMAN, Mary R. Violence in social life. **Annual review of sociology**, v. 28, n. 1, p. 387-415, 2002.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil. Brasília, Ministério das Relações Exteriores**, 1999.

KRAMER, Sonia (Ed.). **Infância e educação infantil**. Papyrus Editora, 1999.

Liberta. Disponível em: <https://liberta.org.br>. Acesso em: 15 de jun. 2024.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. Os direitos da criança e do adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais. **Florianópolis: Fundação Boiteux**, v. 5, 2012.

LIMA, Isabela Rodrigues et al. A CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM TEÓFILO OTONI COMO MECANISMO PARA RECONHECER A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 5, n. 3, p. e534999-e534999, 2024.

LIMA, L. P. A Educação Infantil Diante da Violência Doméstica Contra a Criança: compreendendo sentidos e práticas. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

LOBATO, Geórgia R.; MORAES, Claudia L.; NASCIMENTO, Marilene C. Desafios da atenção à violência doméstica contra crianças e adolescentes no Programa Saúde da Família em cidade de médio porte do estado do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 9, p. 1.749- 1.758, 2012.

LORENCINI, B. D. B.; FERRARI, D. C. A.; GARCIA, M. R. C. Conceito de redes. In: FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (org.). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. São Paulo: Agora, 2002.

LORENZI, Gisella Werneck. Uma breve história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. **Fundação Telefônica**, 2016.

LOURENÇO, Lélío Moura et al. O impacto do testemunho da violência interparental em crianças: uma breve pesquisa bibliométrica e bibliográfica. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 104-111, 2011.

MAIA, Ana Paula et al. A escola na rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes: guia de referência. **São Paulo: Ação Educativa**, 2018.

Malhotra, N. (2001). **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre, Brasil: Bookman.

Manual de Instruções para a utilização do Prontuário SUAS (versão preliminar) – MDS / SNAS / Departamento de Gestão do SUAS – 2014. Disponível em: <[http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip\\_datain/ckfinder/userfiles/files/Manual\\_Prontuario\\_SUAS\\_VERSAO\\_PRELIMINAR.pdf](http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/Manual_Prontuario_SUAS_VERSAO_PRELIMINAR.pdf)>. Acesso em: 27/05/2015;

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista E-currículo**, v. 12, n. 3, pág. 1480-1511, 2014.

MARTINS, Christine Baccarat de Godoy; JORGE, Maria Helena Prado de Mello. Maus-tratos infantis: um resgate da história e das políticas de proteção. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 23, p. 423-428, 2010.

MARTINS, Karina Oliveira; LACERDA JUNIOR, Fernando. Ideologização da violência no capitalismo: contribuições da Psicologia da Libertação de Martin-Baró. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 221-235, 2018.

MARX, KARL. A chamada acumulação primitiva. MARX, Karl. **O Capital: para a crítica da economia política**. Livro I, volume II, RJ: Civilização Brasileira, 2013. p. 833-885.

MENEZES, Sezinando Luiz; COSTA, Célio Juvenal da. Considerações em torno da origem de uma verdade historiográfica: o Tratado de Methuen (1703), a destruição da produção manufatureira em Portugal, e o ouro do Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, p. 199-209, 2012.

MINAYO, Maria C. de S.; ASSIS, Simone G. **Saúde e violência na infância e na adolescência**. *Jornal de Pediatria*, v. 70, n. 5, p. 263-266, 1994.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista brasileira de saúde materno infantil**, v. 1, p. 91-102, 2001.

MIRANDA, Antônio Carlos. Violência sexual contra crianças e adolescentes em uma comarca do interior de Minas Gerais. 2019.

MIRANDA, Dediane Alves Silva; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. A relação entre professor e alunos vítimas de abuso: A inserção no contexto escolar. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 1, n. 2, p. 185-206, 2020.

MISSE, Michel. Crime e violência no Brasil contemporâneo. **Estudos de sociologia do crime e da violência urbana**, 2006.

MISSE, Michel. Violência e teoria social. **Dilemas-Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 9, n. 1, p. 45-63, 2015.

MIURA, Paula Orchiucci; DE OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto; DE VASCONCELOS, Angelina Nunes. CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

MIURA, Paula Orchiucci et al. Violência doméstica ou violência intrafamiliar: análise dos termos. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. e179670, 2018.

MOLINA, Luana Pagano; MARTELLI, Andréa Cristina; BORTOLON, Nathalia Luiza. O estatuto da criança e do adolescente e o trabalho docente no enfrentamento da violência sexual contra crianças. **Temas & Matizes**, v. 17, n. 28, p. 46-66, 2023.

MONTI, Luísa Leôncio; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Estudo sobre violência intrafamiliar contra a criança: Conhecimentos e atitudes de professores da Educação Infantil. **Educação UFSM**, v. 48, 2020.

MONTI, Luísa Leôncio; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Estudo sobre violência intrafamiliar contra a criança: Conhecimentos e atitudes de professores da Educação Infantil. **Educação UFSM**, v. 48, 2023.

MONTI, Luísa Leôncio. ESTUDO SOBRE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A CRIANÇA: CONHECIMENTOS E ATITUDES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Ensaio Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 37-37, 2021.

Monti, Luísa Leôncio Estudo sobre violência intrafamiliar contra a criança : Conhecimentos e atitudes de professores da Educação Infantil / Luísa Leôncio Monti. -- Araraquara, 2020 153 f. : tabs

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo et al. Violência no contexto familiar. 2014.

NJAINÉ, Kathie et al. **Impactos da violência na saúde**. Editora Fiocruz, 2020.

NUNES, Antonio Jakeulmo; SALES, Magda Coeli Vitorino. **Violência contra crianças no**

**cenário brasileiro.** *Ciencia & saude coletiva*, v. 21, p. 871-880, 2016.

OLIVEIRA, Roberta Rezende. As condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família: percepções da comunidade escolar em um município de Pequeno Porte. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Proteção de Crianças e Adolescentes contra as Violências**, 2017. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/protacao-de-criancas-e-adolescentes-contra-violencias#:~:text=Lei%2013.431%2F2017%20\(Lei%20da,da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescent e\).](https://www.unicef.org/brazil/protacao-de-criancas-e-adolescentes-contra-violencias#:~:text=Lei%2013.431%2F2017%20(Lei%20da,da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescent e).)

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; KRUG, Etienne G. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

PAIANO, M.; ANDRADE, B.B; CAZZONI, E., ARAUJO, J.J.; WAIDMAN, M.A.; MARCON, S.S. (2007) **Distúrbios de Conduta em Crianças do Ensino Fundamental e sua Relação com a Estrutura Familiar**. *Revista Brasileira de Crescimento e 16 Desenvolvimento Humano*. Vol. 17, nº 02. São Paulo, ago, 2007.

PASIAN, Mara Silvia et al. Negligência infantil: a modalidade mais recorrente de maus-tratos. **Pensando famílias**, v. 17, n. 2, p. 61-70, 2013.

PEREIRA, Paulo Celso; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, p. 139-152, 2008.

Pessoa, Zenaura Sousa Sobrinho. Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas do município de Cordeiros – Bahia. [recurso eletrônico]. / Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa, Nilma Margarida de Castro Crusó. - - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023

PIETRO, A. T. A Denúncia de Abuso Sexual no Ambiente Escolar: o estudo de uma proposta de intervenção para professores do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande: FURG, 2007.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: ÀTICA, 1998. PIRES, Ennia Débora Passos Braga. A Prática do coordenador pedagógico-limites e perspectivas. Dissertação, (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

QUINTANEIRO, Tânia. **Um toque de clássicos-Marx| Durkheim| Weber**. Editora UFMG, 2003.

Referenciais Curriculares: Educação Infantil / Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação - Ponta Grossa ( PR), 2020

REICHENHEIM, Michael Eduardo; DIAS, Alessandra Silva; MORAES, Claudia Leite. Co-ocorrência de violência física conjugal e contra filhos em serviços de saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, p. 595-603, 2006.

REINACH, Sofia; BURGOS, Fernando. Violência contra crianças e adolescentes no Brasil: A urgência da parceria entre educação e segurança pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, v. 15, p. 219-225, 2021.

REIS, Deliane Martins; PRATA, Luana Cristina Gonçalves; PARRA, Cláudia Regina. O impacto da violência intrafamiliar no desenvolvimento psíquico infantil. **Psicologia. pt**, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2018.

- REIS, E. A.; REIS, I. A. **Análise descritiva de dados**. Síntese numérica Estatística, 2002.
- RIBA, Aline Conegundes; ZIONI, Fabiola. O corpo da criança como receptáculo da violência física: análise dos dados epidemiológicos do Viva/Sinan. **Saúde em Debate**, v. 46, n. spe5, p. 193-207, 2022.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Autores associados, 2021.
- RISTUM, Marilena. As marcas da violência doméstica e a identificação por professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 1, n. 01, p. 13-26, 2014.
- RISTUM, Marilena. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 231-242, 2010.
- RODRIGUES, Auro de Jesus et al. Metodologia Científica. rev., ampl. **Aracaju: Unit**, p. 77-87, 2011.
- ROQUE, Sílvia. Violência (estrutural). **Dicionário das crises e das alternativas**, p. 213-214, 2012.
- RUSSO, Gláucia Helena Araújo et al. Famílias negligentes ou negligenciadas? Uma análise sobre negligência contra crianças e adolescentes em Mossoró-RN. **Emancipação**, v. 24, p. 1-21, 2024.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. Ministério Público do Estado da Bahia, 2004.
- SAFFIOTI, Heleieth IB. No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual. In: **Quem mandou nascer mulher?: Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. 1997. p. 137-211.
- SALVIATI, M. E. Manual do aplicativo Iramuteq. Planaltina, 2011.
- SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação. 2021.
- Sani, A. I. (2008). Crianças expostas à violência interparental. In C. Machado, & R. A. Gonçalves (Orgs.). *Violência e vítimas de crimes: crianças* (pp. 95-127). Portugal: Quarteto. [ Links ]
- SANI, Ana Isabel; CARDOSO, Diana. A exposição da criança à violência interparental: uma violência que não é crime. **Revista JULGAR online**, v. 4, p. 1-10, 2013.
- SANTOS, Bendito; IPPOLITO, Rita. Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. 3. ed. rev. e atual. Seropédica - RJ: EDUR, 2011.
- SANTOS, Helvando Vieira et al. COMO O BRASIL, O ESTADO DE MINAS GERAIS E O MUNICÍPIO DE TEÓFILO OTONI ATUAM EM RELAÇÃO AO COMBATE, DIVULGAÇÃO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 3, n. 1, 2022.
- SANTOS, Hugo Henrique dos. Elaboração de protocolo para notificação e referenciamento em casos de violência contra crianças e adolescentes e Sistema de Garantia de Direitos. 2017.
- SANTOS, Jaqueline Silva; YAKUWA, Marina Sayuri. A Estratégia Saúde da Família frente à

violência contra crianças: revisão integrativa. **Revista da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras**, v. 15, n. 1, p. 38-43, 2015.

SANTOS, Lana Ermelina da Silva dos; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho. A violência familiar no mundo da criança de creche e pré-escola. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 60, p. 524-529, 2007.

SANTOS, Leidiene Ferreira et al. Forças que interferem no enfrentamento da violência infantil na escola. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 10, pág. e1789108503-e1789108503, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Autores associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS–Revista Científica**, v. 10, p. 147-168, 2008.

SCARINGI, Vanessa Cristina. Atuação das agentes educacionais da Educação Infantil no enfrentamento à violência sexual contra crianças. 2025.

SCHINKEL, Willem. **Aspects of violence: A critical theory**. Springer, 2010.

SEKKEL, M. C. Reflexões Sobre a Experiência com a Educação Infantil: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SFERRA, Danielly Tavares Bueno; REDIVO, Heloisa. Lei Henry Borel: mudanças, efetividade e aplicabilidade da legislação: changes, effectiveness, and applicability of the legislation. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, v. 25, n. 45, p. 261-287, 2023.

SILVA, Everlane Suane de Araújo da; PAES, Neir Antunes. Programa Bolsa Família ea redução da mortalidade infantil nos municípios do Semiárido brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 2, p. 623-630, 2019.

SILVA, José Fernando Siqueira. O método em Marx e o estudo da violência estrutural. **Revista Serviço Social e Realidade**, v. 13, n. 2, 2009.

SILVA, Luciane Lemos da; COELHO, Elza Berger Salema; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, p. 93-103, 2007.

SILVA, N.C.B. da; NUNES, C.C.; BETTI, M.C.M.; RIOS, K. de S.A. (2008) **Variáveis da Família e seu Impacto sobre o Desenvolvimento Infantil**. Temas em Psicologia. Vol.16, nº 02. Ribeirão Preto, maio de 2008.

SILVA, Samylla Bruna de Jesus et al. Perfil das notificações de violência contra crianças e adolescentes. **Rev. enferm. UFPE on line**, p. [1-7], 2020.

SOCHACZEWSKI, Jacques; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos. Desenvolvimento da proteção social e transformações no Welfare State pós-industrial. 2014.

SOUZA, Georgia Costa de Araújo; COSTA, Iris do Céu Clara. O SUS nos seus 20 anos: reflexões num contexto de mudanças. **Saúde e sociedade**, v. 19, p. 509-517, 2010.

SOUZA, Rafaela Ribeiro de, et al. **Lei Henry Borel: A Exposição do Atraso das Medidas de Proteção à Infância no Brasil**. Universidade Prof. Edson Antônio Velano - UNIFENAS, Número 2, Volume 5, jul/dez de 2023, ISSN: 2596-3481.

SPOSATI, Aldaíza. Contribuição para a construção do Sistema Único de Assistência Social–SUAS. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 78, p. 171-187, 2004.

SPOSATI, Aldaíza. Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. **Serviço Social & Sociedade**, p. 652-674, 2013.

STEARNS, Peter N. **Childhood in world history**. Routledge, 2006.

TEIXEIRA, Eliana Franco; VESPÚCIO, Carolina Rocha. O direito à educação nas Constituições brasileiras [em linha]. 2001.

TEMER, Luciana. Brasil precisa enxergar a gravidade da violência sexual infantil. Folha de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2021/08/brasil-precisa-enxergar-a-gravidade-da-violencia-sexual-infantil.shtml>. Acesso em: 19 jun. 2024.

Thornton, V. (2014). Understanding the emotional impact of domestic violence on young children. *Educational & Child Psychology*, 31 (1), 90-100.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo**. 1987.

UNICEF. Panorama da Violência Letal e Sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

UNICEF. UNICEF e a proteção de crianças e adolescentes. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/protacao-de-criancas-e-adolescentes-contra-violencias#:~:text=Lei%2013.431%2F2017%20\(Lei%20da,da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente\)](https://www.unicef.org/brazil/protacao-de-criancas-e-adolescentes-contra-violencias#:~:text=Lei%2013.431%2F2017%20(Lei%20da,da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente).). Acesso em: 14 abril 2024.

UNICEF Brasil. Fundo das Nações Unidas para a Infância. A educação que protege contra a violência. UNICEF Brasil. 2018.

UNICEF et al. Perfil estadístico de la violencia contra la infancia en América Latina y el Caribe. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. História. Disponível em: <https://www.ufv.br/historia/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

Vagostello, L. (2003). Violência Doméstica e Escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. *Paidéia*, 13, (26), 191-196.

Vagostello, L. (2006). Práticas de Escolas Públicas e Privadas Diante da Violência Doméstica em São Paulo. *PSIC*, 7 (1), 87-94.

Vasconcelos, Angelina Nunes de et. al. VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ALAGOAS: MAPEAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO.

VELHO, Gilberto. O desafio da violência. **Estudos avançados**, v. 14, p. 56-60, 2000.

VIÇOSA (MG). Lei nº 1.368, de 28 de dezembro de 1999. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, organiza o quadro de educação das escolas municipais, estrutura a carreira do magistério e dá outras providências. Viçosa, MG.

VIEIRA, Monique Soares et al. VIOLÊNCIA ESTRUTURAL NO BRASIL: UM DEBATE NECESSÁRIO. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 3, n. 2, p. 341-354, 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.

VIODRES INOUE, Silvia Regina; RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 25, p. 11-21, 2008.

WAKSMAN, Renata Dejtiar; HIRSCHHEIMER, Mário Roberto. Manual de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência. **Núcleo de Estudos da Violência Doméstica contra a Criança e o Adolescente. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2011.**

ZAMBON, Mariana Porto et al. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes: um desafio.** Revista da Associação Médica Brasileira, v. 58, p. 465-471, 2012.

ALVES, Jakelline Miranda et al. Notificação da violência contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 19, n. 1, p. 26-32, 2017.

LEVANDOWSKI, Mateus Luz et al. Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 1, p. e00140020, 2021.

ARRUDA DA SILVA, Priscila et al. Notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde no Brasil. **Avances en Enfermería**, v. 33, n. 1, p. 142-150, 2015.

SILVA, Priscila Arruda da. Notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes como exercício de poder e resistência. 2015.

ZAMBON, Mariana Porto et al. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: um desafio. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 58, p. 465-471, 2012.

Arruda da Silva et al.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados

#### 1. Identificação do equipamento da coleta de dados

- a. Ano do início de funcionamento
- b. Quantidade de sedes na cidade
- c. Número de Profissionais
- d. Início do registro de casos
- e. Tipo de política social se vincula

#### 2. Informações da Criança/Vítima

- a. Data de Nascimento/ Idade
- b. Sexo:
- c. Criança/Pessoa com Deficiência (PCD): Não ( ) Sim ( ) Qual:
- d. Bairro de Residência:
- e. Recorrência do Caso: Não ( ) Sim ( ) \_\_\_\_\_

#### 3. Dados do Caso

- a. Data de Notificação
- b. Tipo de Violência
- c. Caracterização da Ocorrência:
  - o Local do Ocorrido: (Especificar)
  - o Reincidência: Não ( ) Sim ( )
  - o Meio de Agressão: (Especificar)

#### 4. Informações sobre o Agressor

- a. Número de Envolvidos
- b. Relação da Vítima com o Agressor
- c. Sexo/Gênero do Agressor
- d. Relação da violência com uso de drogas lícitas ou ilícitas: Não ( ) Sim ( ) Qual \_\_\_\_\_

#### 5. Configuração Familiar

- a. Configuração e Composição familiar

#### 6. Aspectos Socioeconômicos do grupo familiar

- a. Renda Familiar (em relação ao salário mínimo)
- b. Participação em Programas Sociais: Não ( ) Sim ( ) Qual \_\_\_\_\_
- c. Tipo de Moradia: (Especificar)
- d. Condições de Moradia: (Especificar)

e. Quantidade de Pessoas na Residência

**7. Aspectos Relacionados ao Serviço**

a. Origem do Encaminhamento

b. Demanda que Motivou a Busca pelo Serviço

c. Responsável Acompanhando no Momento do Acolhimento

d. Tempo de Permanência no Serviço

**8. Observações e Desfechos**

a. Observações

b. Desfechos

c. Percepção do profissional participante:

## APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

### **PROJETO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA ESCOLA NA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR**

Tempo previsto para a realização: de 30 a 40 minutos.

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A entrevista a seguir tem como objetivo principal, analisar os limites e possibilidades das escolas de educação infantil na identificação da violência intrafamiliar sofrida por crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses matriculadas na rede de educação infantil do município de Viçosa - MG.

Para tanto, ressaltamos que as informações coletadas serão utilizadas estritamente para este estudo e que o anonimato dos participantes será preservado em todas as etapas da pesquisa. Agradecemos antecipadamente e contamos com sua participação, respondendo às questões propostas.

#### **IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é a sua formação acadêmica?
3. Onde se formou?
4. Há quanto tempo você trabalha na escola?
5. Há quanto tempo você está atuando como professor ou coordenador em CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) em Viçosa, Minas Gerais?
6. Para você o que seria um sinal de violência?
7. Você identificou alguma violência contra criança na escola? ( ) Sim ( ) Não
  - 7.1 Em caso afirmativo poderia relatar?
8. Já participou de capacitação sobre o tema da violência contra crianças?
9. Na sua opinião, é papel do professor ou coordenador identificar casos de violência contra crianças atendidas na instituição?
10. Na sua opinião, é papel do professor ou coordenador notificar casos de violência contra crianças atendidas na instituição?

11. Quais são as medidas que você acredita serem necessárias tomar em caso de identificação de sinais de violência contra a criança atendida pela instituição?

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado participante,

Convidamos o (a) senhor (a) para participar da Pesquisa: **LIMITES E POSSIBILIDADES DA ESCOLA NA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR**, sob a orientação da professora Dra. Virgínia Alves Carrara. O objetivo principal deste estudo é analisar os limites e possibilidades das escolas de educação infantil na identificação da violência intrafamiliar sofrida por crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses matriculadas na rede de educação infantil do município de Viçosa - MG.

A presente pesquisa será constituída de análise de documentos dos arquivos do CREAS, Secretaria Municipal de Educação e Saúde e entrevistas com professores e gestores de instituições públicas de educação infantil da cidade. Sua participação consistirá em responder a uma entrevista com duração prevista de aproximadamente 30 minutos. As entrevistas serão individuais e realizadas no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir.

Serão gravadas e transcritas, mediante autorização prévia dos entrevistados, evitando assim perdas de informação e minimizando distorções, sendo a gravação e a transcrição resguardadas com total sigilo.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na utilização do tempo do/as entrevistado/as, possibilidade de desconforto ou alguma reação emocional durante a realização da entrevista. Estes fatores serão minimizados, haja vista que as entrevistas serão realizadas pessoalmente e a entrevistada contará com a orientação da pesquisadora quanto aos esclarecimentos a respeito das perguntas propostas e no direito de não responder questões que considerar invasivas. Além disso, as respostas obtidas serão guardadas com todo sigilo necessário.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e o (a) senhor (a) não terá nenhum custo ou receberá qualquer vantagem financeira, possuindo plena liberdade para recusar-se a participar, bem como, para retirar sua participação a qualquer fase da pesquisa. O (a) Sr. (a) não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Além disso, serão garantidas a confidencialidade e privacidade das informações prestadas, pois qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e todo material utilizado será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, o (a) senhor (a) poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo e, em caso de eventuais danos resultantes da pesquisa, desde que devidamente identificados e comprovados, a Sra. terá garantido o direito à indenização.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos.

As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução n.º 466/2012

do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

---

Eu, \_\_\_\_\_, fui  
contato \_\_\_\_\_, fui  
informada dos objetivos da pesquisa **LIMITES E POSSIBILIDADES DA ESCOLA NA  
PROTEÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR** de forma  
clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar  
novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro que  
concordo em participar e que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e  
esclarecido, sendo-me dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

Virgínia Alves Carrara

---

Maíra Macedo Rodrigues

---

Assinatura da Participante

Nome da pesquisadora responsável: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Virgínia Alves Carrara

Endereço: Avenida PH Rolfs, Campus Universitário, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG

E-mail: [vcarrara@ufop.edu.br](mailto:vcarrara@ufop.edu.br)

Nome da pesquisadora principal: Maíra Macedo Rodrigues

Endereço: Avenida PH Rolfs, Campus Universitário, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG

E-mail: [maira.rodrigues@ufv.br](mailto:maira.rodrigues@ufv.br)

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar: CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário CEP: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-2316

E-mail: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br)

## ANEXO

### ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP - Autorização Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
VIÇOSA - UFV



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LIMITES E POSSIBILIDADES DA ESCOLA NA PROTEÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR

**Pesquisador:** Virgínia Alves Carrara

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 82391624.5.0000.5153

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.116.054

##### Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à Grande Área a 6. Ciências Sociais Aplicadas.

As informações elencadas nos campos „Apresentação do Projeto“, „Objetivo da Pesquisa“ e „Avaliação dos Riscos e Benefícios“ foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2384627), Carta Resposta e/ou do Projeto Detalhado:

1. INTRODUÇÃO: A violência constitui um fenômeno intrínseco à sociedade capitalista, afetando, de variadas formas e intensidades, a totalidade da população. A violência intrafamiliar é uma manifestação que atinge as crianças em diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Esta pesquisa investiga a incidência de violência contra crianças no âmbito intrafamiliar e analisa a percepção dos professores de Educação Infantil de escolas públicas do município de Viçosa, Minas Gerais, sobre os limites e possibilidades na identificação e notificação dos casos de violência intrafamiliar contra a criança. O objetivo dessa pesquisa é analisar os limites e possibilidades das escolas de educação infantil na identificação da violência intrafamiliar sofrida por crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses matriculadas na rede de educação infantil do município de Viçosa - MG. Para realizar a pesquisa, será conduzido um estudo quantitativo de natureza histórico-estrutural e

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

Continuação do Parecer: 7.116.054

dialético. Este estudo, de caráter exploratório e descritivo, utilizará a entrevista semi estruturada e a pesquisa documental como métodos de coleta de dados. Espera-se que este estudo delinear um perfil sociodemográfico dos casos de violência intrafamiliar e identifique os limites e possibilidades da atuação dos professores frente a esses casos. Visando contribuir para o desenvolvimento de políticas intersetoriais de proteção à criança no município.

#### 2. HIPÓTESE:

- Hipótese 1: Falta de capacitação suficiente dos profissionais para identificar e notificar violência intrafamiliar contra crianças.
- Hipótese 2: A desvalorização e sobrecarga do trabalho dos professores dificultam a identificação de sinais de violência intrafamiliar.
- Hipótese 3: A falta de políticas públicas municipais integradas e a comunicação inadequada entre os diferentes setores de garantia de direitos da criança dificultam a identificação e o atendimento eficaz de casos de violência intrafamiliar contra crianças na educação infantil, resultando em intervenções fragmentadas e ineficazes.

#### 3. METODOLOGIA:

Proposta: coleta de dados a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental.

Análise: Todos os dados, tanto da pesquisa documental quanto das entrevistas, serão analisados por meio da análise de conteúdo, que consiste nas seguintes etapas: Leitura flutuante; Escolha dos documentos; Formulação das hipóteses e objetivos; Elaboração de indicadores, respeitando os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; Estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos; Elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos resultados: escolha das unidades de contagem (codificação), seleção das regras de contagem (classificação) e escolha de categorias (categorização); Interpretação referencial - Reflexão e intuição com base nos documentos para estabelecer relações; Desvendar o conteúdo latente presente nos documentos.

#### 4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO:

Inclusão: não estão explícitos no formulário on-line, mas compreende-se: A coleta de dados dos professores e gestores será realizada por meio de entrevistas semi estruturadas, inicialmente

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

Continuação do Parecer: 7.116.054

com 11 questões. A população de professores e gestores é composta por 156 profissionais distribuídos nas 19 escolas. Para definir a amostra de professores e gestores, será utilizada a amostragem aleatória simples e amostragem por saturação.

Exclusão: não estão explícitos.

**Objetivo da Pesquisa:**

De acordo com os pesquisadores:

Objetivo primário: Analisar os limites e possibilidades das escolas de educação infantil na identificação, intervenção e prevenção da violência intrafamiliar sofrida por crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses matriculadas na rede de educação infantil do município de Viçosa - MG.

Objetivo secundário: Objetiva-se especificamente:

- a) Realizar levantamento acerca dos casos de violência da violência intrafamiliar sofrida por crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, matriculadas na Educação Infantil em Viçosa-MG;
- b) Identificar a incidência de violência intrafamiliar sofrida por crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses nas escolas de educação infantil e os procedimentos adotados;
- c) Investigar as práticas adotadas pelas instituições públicas de Educação Infantil em Viçosa diante de casos de violência;
- d) Conhecer as políticas internas de defesa da infância e dos direitos de crianças presentes nas instituições participantes da pesquisa;
- e) Identificar as estratégias de enfrentamento por parte do município quanto a violência sofrida pelas crianças;
- f) Identificar os desafios enfrentados pelas instituições educacionais no enfrentamento da violência contra a criança.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes Riscos: Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na utilização do tempo do/as entrevistado/as, possibilidade de desconforto ou alguma reação emocional durante a realização da entrevista. Estes fatores serão minimizados, haja vista que as entrevistas serão realizadas pessoalmente e a entrevistada contará com a orientação da pesquisadora quanto aos esclarecimentos a respeito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977  
UF: MG Município: VICOSA  
Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br

Continuação do Parecer: 7.116.054

das perguntas propostas e no direito de não responder questões que considerar invasivas. Além disso, as respostas obtidas serão guardadas com todo sigilo necessário.

E os seguintes Benefícios: A pesquisa ampliará significativamente o debate acadêmico sobre o tema, oferecendo perspectivas que poderão enriquecer o campo de estudo. Também promoverá reflexões importantes acerca do sucateamento da educação no país, evidenciando os desafios e as deficiências existentes no sistema educacional.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os pesquisadores propõem estudo unicêntrico, no país e exploratório; e retrospectivo por meio de análise de documentos com dados sensíveis (com consentimento previamente coletado) e entrevistas abertas presenciais, do tipo qualitativo, conforme descrito em *Metodologia* no campo *Apresentação do Projeto* acima. O número de participantes está estimado em 0, com a informação de que *para definir a amostra de professores e gestores, será utilizada a amostragem aleatória simples e a amostragem por saturação*. O orçamento total é de R\$ 3.030,00, com a informação de *Financiamento próprio*. A coleta de dados por entrevistas será iniciada em 09/2024 e o término está programado para 03/2025. Houve pendências devidamente respondidas.

Segundo o padrão de tipificação da pesquisa, constante na Resolução CNS nº 674/2022, o delineamento do estudo se caracteriza como: I) Estudo que visa descrever ou compreender fenômenos que aconteceram ou acontecem no cotidiano do participante de pesquisa; II) Não há intervenção no corpo humano; III) TIPO A3 (Entrevista, aplicação de questionários, grupo focal ou outras formas de coleta dirigida de dados). Portanto, a tramitação do presente protocolo é simplificada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os pesquisadores acostaram no formulário online (incluir os documentos que foram juntados no protocolo. Se houver pendência em algum, após análise, incluir na frente a informação *com pendência*):

1. TCLE;
2. Roteiro de entrevistas;
3. Cronograma com compromisso explícito de iniciar a pesquisa após a aprovação do sistema CEP/Conep;

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

Continuação do Parecer: 7.116.054

4. Projeto de pesquisa  $\checkmark$  mestrado;
5. Folha de rosto assinada pela coordenação do PPG em Economia Doméstica por se tratar de mestrado;
6. Há autorização do CREAS, SMS e SME.
7. Termo de sigilo e confidencialidade dos dados sensíveis (violência).

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site [www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2384627.pdf	16/09/2024 14:13:58		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIA_S.pdf	16/09/2024 14:12:53	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Dissertacao_Modificado.pdf	16/09/2024 14:08:29	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito
Outros	termo_de_sigilo_e_confidencialidade.pdf	16/09/2024 14:07:26	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_modificado.pdf	16/09/2024 14:00:28	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	16/09/2024 13:59:28	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

Continuação do Parecer: 7.116.054

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Dissertacao.pdf	13/08/2024 15:43:18	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	13/08/2024 15:42:17	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA.pdf	18/07/2024 10:02:55	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_SMS.pdf	18/07/2024 10:02:17	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_CREAS.pdf	18/07/2024 10:02:03	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_SME.pdf	18/07/2024 10:00:53	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	18/07/2024 09:57:57	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17/07/2024 16:30:38	MAIRA MACEDO RODRIGUES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VICOSA, 02 de Outubro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Guilherme de Azambuja Pussieldi**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br