UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

MARILURDES SILVA FARIAS

A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes e a constituição do *habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas

RIBEIRÃO PRETO

2018

MARILURDES SILVA FARIAS

A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes e a constituição do *habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública.

Linha de pesquisa: Assistência à criança e ao adolescente

Orientadora: Profª. Drª. Marta Angélica Iossi Silva

RIBEIRÃO PRETO

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Farias, Marilurdes Silva
A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes e a constituição do *habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas. Ribeirão Preto, 2018.
150 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem em Saúde Pública.
Orientadora: Silva, Marta Angélica Iossi

1. Criança 2. Adolescente 3. Notificação de abuso. 4. Escola. 5. Professoras. 6. *Habitus*.

FARIAS, MARILURDES SILVA

A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes e a constituição do *habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública.

Aprovado em / /

Comissão Julgadora

Prof. Dr._____

Instituição:_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____

DEDICATÓRIA

Às crianças, em especial às minhas sobrinhas Giovanna e Larissa que permitiram um encontro único e particular com o meu “ser” enfermeira, mulher, mãe e humana e me proporcionaram a imensidão da vida!

Ao meu sobrinho Samuel, a cada dia mais forte e resiliente.

À minha sobrinha Catarina, sempre ensinando a todos como ser grande.

A todos os profissionais, em especial da educação, que têm a árdua tarefa de construir um mundo melhor e menos violento.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores e gestores das escolas públicas municipais e estaduais do município de Ribeirão Preto que me receberam com muito carinho, cordialidade, entusiasmo e expectativas. Todos, sem exceção, se colocaram à disposição, nas reuniões docentes e pedagógicas, entre um intervalo e outro, entre uma aula e outra, para participar do estudo. Obrigada por tornarem possível a concretização desta pesquisa!.

À minha grande família Farias, pelos laços eternos que nos unem, em especial aos meus sobrinhos amados e aos meus irmãos Andrea Maria, Kleber e Pedro.

À minha irmã Rosa Sulaine, pelo apoio, amizade e incentivo sempre. E por entender que eu não consigo, pelo menos por enquanto, correr uma maratona, somente 5 km.

Ao meu amigo Eduardo Name Risk, pela verdadeira solidariedade de classe, ternura e apoio nos momentos decisivos da construção desta tese. Obrigada, amigo!.

Aos meus amigos Lucimara Baptista, Antônio Donizete, Dulce Helena e Creuza Pimenta, pela amizade verdadeira, pela presença constante nos momentos difíceis da minha vida e por acreditarem no meu potencial. Obrigada, amigos!.

À Profª. Drª. Marta Angélica Iossi Silva, minha orientadora, pelo desafio aceito, pela seriedade e compromisso na formação acadêmica e profissional de alunos e orientandos, especialmente os da Enfermagem, pela sua generosidade e pela ajuda valiosa na condução e concretização desta tese.

À Profª. Drª. Luci Regina Muzzeti, pesquisadora dedicada aos estudos da obra de Bourdieu, por me aproximar do objeto de estudo e mostrar algumas possibilidades de análise, à luz do referencial bourdieusiano. Por sua sensibilidade, pela “jojo” e por “nós”, paciência e profissionalismo. Você é um “poço” de ternura! Obrigada pela acolhida em Araraquara, pelas valiosas contribuições, antes, durante e após a qualificação do projeto, e pela disponibilidade mais uma vez para participar da banca examinadora da defesa pública.

Aos professores e funcionários da Pós-Graduação, em especial a Profª. Drª. Maria das Graças Bomfim de Carvalho, pela acolhida no início da pós-graduação, pelas

valiosas contribuições, no momento da qualificação do projeto, e por participar da banca examinadora da defesa pública.

Ao Prof. Dr. José Vilani de Farias, pela paciência, disponibilidade em participar da banca examinadora e pelas valiosas sugestões sobre as possibilidades de conduzir meu objeto de estudo à luz de referencial bourdieusiano.

Aos colegas da pós-graduação, pelo convívio fraterno e enriquecedor que certamente me auxiliaram no amadurecimento das ideias, em especial Flávia, Iara, Jorge, Wanderlei, Lidiane e Fabiane pela amizade e discussões acaloradas, e à Estela Carneseca, sempre disposta a me ajudar e a ouvir meus desabafos políticos.

Aos bibliotecários Robson de Paula Araujo e Maria Cristina, pela revisão das referências bibliográficas e pelas valiosas orientações para a formatação correta da tese.

À Tereza Magalhães, pelas discussões sobre a temática da tese.

À Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto, por conceder a autorização para a coleta de dados nas escolas municipais, em especial a Profª Maria Débora Vendramini Durlo, Secretária de Educação, por sua cordialidade e colaboração valiosa no entendimento da pesquisa.

À Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto, por conceder a autorização para a coleta de dados nas escolas estaduais do município, em especial a Profª Simone Maria Locca, Dirigente Regional de Ensino, por sua colaboração valiosa no entendimento da pesquisa.

Ao grupo Proase, pela troca de experiências, produção e amadurecimento profissional.

Ao grupo de estudos da Profª Drª Luci Regina Muzzeti sobre a teoria de Pierre Bourdieu da Unesp de Araraquara que me receberam com muito carinho, cordialidade, levando-me à compreensão do objeto de estudo, sempre dispostos a ajudar. Obrigada a todos!.

Aos amigos e amores com quem compartilho a vida.

> [...] o *habitus*, que se constitui ao longo de uma história particular, impondo sua lógica particular à incorporação, e por quem os agentes participam da história objetivada nas instituições, é o que permite habitar as instituições, se apropriar delas na prática, e assim mantê-las em atividade, em vida, em vigor, arrancá-las continuamente do estado de letra morta, de língua morta, de fazer reviver o sentido que ali se encontra depositado, mas impondo-lhe as revisões e as transformações que são a contrapartida e a condição da reativação (BOURDIEU, 2013a, p. 94-95).

RESUMO

FARIAS, M. S. **A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes e a constituição do *habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas.** 2018. 150 f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

A violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes é resultante de um processo social que se configura, em todas as suas formas, como grave problema que impacta o desenvolvimento e a saúde das vítimas. Sua ocorrência é associada a aspectos multifacetados e multideterminados, sendo agravada pela não notificação. Este estudo objetiva analisar o *habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas frente à violência intrafamiliar vivida pelos alunos, que pode ou não se materializar na notificação dos casos identificados aos serviços e órgãos de defesa e da proteção da criança e do adolescente. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida por meio do método praxiológico bourdieusiano com ênfase no conceito de *habitus* e em seus componentes. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com 18 professoras e gestoras de 6 escolas públicas de Ribeirão Preto-SP. Os resultados revelaram que as participantes provêm de famílias numerosas, com reduzido capital cultural, capital econômico e capital social. Demonstrou-se ainda que as professoras e gestoras tomam decisões em relação aos casos de violência intrafamiliar identificados. Entretanto, de modo recorrente, elas optam por soluções pontuais como conversar com os pais no interior da própria escola, registrar no livro de ocorrências ou, no caso das professoras, repassar a responsabilidade da notificação para a Direção. Apenas dois casos identificados foram compartilhados com o Conselho Tutelar. A não notificação, baseada nas relações de força de base material, aparece como uma regularidade do *habitus*, adquiridas precocemente pelas experiências familiares que, necessariamente, passaram a integrar e relacionar-se com o *habitus* das educadoras – disposições estas que, associadas a determinações do espaço social da escola e da comunidade, continuam orientando e condicionando a tomada de decisão em relação à efetivação da notificação. Em outras palavras, as educadoras acabam produzindo ações e, por sua vez, estratégias ajustadas às suas disposições enquanto pertencentes às classes dominadas e reafirmam essa materialidade na prática. Em geral, a não notificação ocorre pelo sentimento de medo, ou seja, um *habitus* estruturado desde a infância e reestruturado no espaço escolar. No entanto, é possível problematizar estratégias para a reestruturação do *habitus* das educadoras, aumentando o índice das notificações. Dessa forma, é possível romper com o ciclo da violência criando *habitus* de prevenção, promoção e combate às violações do direito da criança e do adolescente.

Palavras-chave: Criança. Adolescente. Notificação de abuso. Escola. Professoras. *Habitus.*

ABSTRACT

FARIAS, M. S. **The notification of family violence against children and adolescents and the constitution of the *habitus* of teachers and administrators of public schools**. 2018. 150 p. Dissertation (Doctorate) – University of São Paulo at Ribeirão Preto College of Nursing, Ribeirão Preto, 2018.

Family violence against children and adolescents is the result of a social process that is configured, in all its forms, as a serious problem that has an impact on the development and health of victims. Its occurrence is associated with multifaceted and multidetermined aspects, being aggravated by non-notification. This study aims to analyze the *habitus* of teachers and administrators of public schools in the face of family violence experienced by students, which may or may not materialize in the notification of identified cases to the services and defense agencies and protection of children and adolescents. It is a qualitative research, developed through the bourdieusiano praxiological method with emphasis on the concept of *habitus* and its components. Data collection was done through interviews with 18 teachers and managers of 6 public schools in Ribeirão Preto-SP. The results revealed that the participants came from large families with low cultural, economic and social capital. It was demonstrated at the same time that the teachers and managers make decisions regarding the identified cases of family violence. However, on a recurring basis, they opt for specific solutions such as talking with parents inside the school, registering in the book of occurrences or, in the case of teachers, pass on the responsibility of notification to the Board. Only two identified cases were shared with the Guardianship Council. Non-notification, based on material-base force relationships, appears as a regularity of the *habitus*, acquired early by family experiences that necessarily began to integrate and relate to the *habitus* of educators – dispositions that, associated to determinations of the social space of the school and the community, continue to guide and condition the decision- making regarding the effectiveness of the notification. In other words, the educators end up producing actions and, in turn, strategies adjusted to their dispositions as belonging to the dominated classes and reaffirm this materiality in practice. In general, non-notification occurs because of the fear feeling, that is, a *habitus* structured from childhood and restructured in the school space. However, it is possible to problematize strategies for the restructuring of the educators' *habitus*, increasing the rate of notifications. In this way, it is possible to break with the cycle of violence by creating *habitus* of prevention, promotion and combat to violations of the right of the child and the adolescent.

Keywords: Child. Teenager. Notification of abuse. School. Teachers. *Habitus*.

RESUMEN

FARIAS, M. S. **La notificación de la violencia intrafamiliar contra niños y adolescentes y la constitución del *habitus* de profesoras y gestores de escuelas públicas.** 2018. 150 h. Tesis (Doctorado) - Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

La violencia intrafamiliar contra niños y adolescentes es el resultado de un proceso social que se configura en todas sus formas como un grave problema que impacta el desarrollo y la salud de las víctimas. Su ocurrencia se asocia a aspectos multifacéticos y multideterminados, siendo agravada por la no notificación. Este estudio tiene por objetivo analizar el *habitus* de profesoras y gestores de escuelas públicas ante la violencia intrafamiliar vivida por los alumnos, que puede o no materializarse en la notificación de los casos identificados a los servicios y órganos de defensa y de la protección del niño y del adolescente. Se trata de una investigación de carácter cualitativo, desarrollada por medio del método praxiológico bourdieusiano con énfasis en el concepto de *habitus* y en sus componentes. La recolección de datos ocurrió por medio de entrevistas con 18 profesoras y administradores de 6 escuelas públicas de Ribeirão Preto-SP. Los resultados revelaron que las participantes provienen de familias numerosas, con reducido capital cultural, económico y social. Se demostró al mismo tiempo que las profesoras y gestoras toman decisiones en relación a los casos identificados de violencia intrafamiliar. Sin embargo, de modo recurrente, ellas optan por soluciones puntuales como conversar con los padres en el interior de la propia escuela, registrar en el libro de ocurrencias o, en el caso de las profesoras, pasar la responsabilidad de la notificación a la Dirección. Sólo dos casos identificados fueron compartidos con el Consejo Tutelar. La no notificación, basada en las relaciones de fuerza de base material, aparece como una regularidad del *habitus*, adquiridas precozmente por las experiencias familiares que, necesariamente, pasaron a integrar y relacionarse con el *habitus* de las educadoras – disposiciones que, asociadas a determinaciones del espacio social de la escuela y de la comunidad, continúan orientando y condicionando la toma de decisión en relación a la efectividad de la notificación. En otras palabras, las educadoras acaban produciendo acciones y a su vez, estrategias ajustadas a sus disposiciones como pertenecientes a las clases dominadas y reafirman esta materialidad en la práctica. En general, la no notificación ocurre por el sentimiento de miedo, o sea, un *habitus* estructurado desde la infancia y reestructurado en el espacio escolar. Sin embargo, es posible problematizar estrategias para la reestructuración del *habitus* de las educadoras, aumentando el índice de las notificaciones. De esta forma, es posible romper con el ciclo de la violencia creando *habitus* de prevención, promoción y combate a las violaciones del derecho del niño y del adolescente.

Palabras clave: Niño. Adolescente. Notificación de abuso. Escuela. Profesores. *Habitus*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das professoras e gestoras segundo o estado civil, Ribeirão Preto-SP, 2018 70

Tabela 2 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à faixa etária, Ribeirão Preto-SP, 2018 72

Tabela 3 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à faixa etária de conclusão do Ensino Superior, Ribeirão Preto-SP, 2018 72

Tabela 4 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à esfera administrativa da instituição de Ensino Superior, Ribeirão Preto-SP, 2018 74

Tabela 5 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à instituição de Ensino Superior, Ribeirão Preto-SP, 2018 74

Tabela 6 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à sua titulação, Ribeirão Preto-SP, 2018 78

Tabela 7 - Distribuição das professoras e gestoras segundo o conhecimento de língua estrangeira, Ribeirão Preto-SP, 2018 79

Tabela 8 - Distribuição das professoras e gestoras segundo o turno em que cursou o Ensino Superior, Ribeirão Preto-SP, 2018 84

Tabela 9 - Distribuição segundo o nível de instrução dos pais e das mães das professoras e gestoras, Ribeirão Preto-SP, 2018 84

Tabela 10 - Distribuição segundo a profissão dos pais e das mães das professoras e gestoras, Ribeirão Preto-SP, 2018 86

Tabela 11 - Distribuição segundo a profissão anterior das professoras e gestoras, Ribeirão Preto-SP, 2018 88

Tabela 12 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à renda familiar bruta mensal, Ribeirão Preto-SP, 2018 96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das professoras e gestoras segundo o estado civil, Ribeirão Preto-SP, 2018 70

Gráfico 2 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à faixa etária, Ribeirão Preto-SP, 2018 71

Gráfico 3 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à faixa etária de conclusão do Ensino Superior, Ribeirão Preto-SP, 2018 72

Gráfico 4 - Distribuição segundo o nível de instrução dos pais e das mães das professoras e gestoras, Ribeirão Preto SP, 2018 85

Gráfico 5 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à renda familiar bruta mensal, Ribeirão Preto-SP, 2018 95

LISTA DE SIGLAS

ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ATPC	Avaliação do Trabalho Pedagógico Coletivo
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Esportivo de Educação Integral
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAMIs	Centro Regional de Atendimento aos Maus-tratos na Infância
CREAS	Centro de Referência de Assistência Social
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
DP	Desvio-padrão
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EPTV	Emissoras Pioneiras de Televisão
Faban	Faculdade Bandeirantes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMRP	Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IES	Instituição de Ensino Superior
IPRS	Índice Paulista de Responsabilidade Social
LACRI	Laboratório de Estudos da Criança da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP	Ministério Público

MS	Ministério da Saúde
OMS/WHO	Organização Mundial de Saúde/World Health Organization
ONU	Organização das Nações Unidas
ProUni	Programa Universidade para Todos
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SEAVIDAS	Serviço de Atenção à Violência Doméstica e Agressão Sexual
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMERP	Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto
SUS	Sistema Único de Saúde
TDC	Trabalho Coletivo Docente
UEHCRP	Unidade de Emergência do Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância/United Nations Children's Fund
VIVA	Vigilância de Violências e Acidentes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 O fenômeno da violência contra a criança e o adolescente 18
1.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os direitos da proteção integral 23
1.3 A escola como um espaço de combate à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes 26
2 REFERENCIAL TEÓRICO NA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU 32
2.1 Refletindo sobre o conceito de *habitus* 33
2.2 As noções de capital 37
2.3 Noção de campo 40
3 PRESSUPOSTOS 44
4 JUSTIFICATIVAS 46
5 OBJETIVOS 50
5.1 Objetivo geral 50
5.2 Objetivos específicos 50
6 PERCURSO METODOLÓGICO 52
6.1 Campo de estudo 52
6.1.1 Caracterizações das escolas 54
6.2 Participantes 60
6.3 Desenho do estudo e técnica de coleta de dados 60
6.4 Procedimento de coleta de dados 62
6.5 Análise dos dados 62
4.6 Aspectos éticos 63
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO 66
7.1 A TRAJETÓRIA CULTURAL E SOCIAL DAS EDUCADORAS 66
7.1.1 Professoras e gestoras quanto ao gênero 66
7.1.2 Professoras e gestoras quanto ao estado civil 70
7.1.3 Professoras e gestoras quanto à faixa etária e idade de ingresso no curso superior 71
7.1.4 Professoras e gestoras quanto à esfera administrativa da unidade de Ensino Superior 74
7.2 CAPITAL CULTURAL E ESCOLAR DAS EDUCADORAS 78
7.2.1 Professoras e gestoras quanto ao hábito de leitura e visitas a museus, bibliotecas, teatros e viagens 80
7.2.2 Professoras e gestoras quanto ao turno em que a agente escolar cursou a universidade 83
7.3 DADOS FAMILIARES DAS EDUCADORAS 84
7.4 O CAPITAL ECONÔMICO DAS EDUCADORAS 88

7.4.1 Professoras e gestoras quanto ao tipo de ocupação anteriormente exercida 88
7.4.2 Professoras e gestoras quanto à escolaridade, sexo, ordem de nascimento entre os irmãos e número de pessoas nas famílias 90
7.4.3 Professoras e gestoras quanto à renda bruta familiar mensal das professoras e gestoras 93
7.5 CAPITAL SOCIAL DAS EDUCADORAS 96
7.6 O *HABITUS* DE PROFESSORAS E GESTORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS FRENTE À NOTIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES 101
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 125
REFERÊNCIAS 133
APÊNDICES 143
ANEXO 148

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

1.1 O fenômeno da violência contra a criança e o adolescente

O panorama mundial sobre a violência contra crianças e adolescentes é preocupante, constituindo-se em um grave problema de saúde pública. A área da saúde sempre foi um dos principais espaços chamado para atuar frente à questão. No entanto, a complexidade do fenômeno e o impacto no desenvolvimento dessa população têm exigido ações governamentais integradas e articuladas com os diferentes setores da sociedade, de forma a promover a garantia dos direitos e a proteção integral à saúde (BRASIL, 2007, 2014).

A violência contra a criança e o adolescente não é algo novo. Acredita-se que ela tenha acompanhado a trajetória do homem, desde sempre. A respeito dessa questão, afirma Minayo (2002, p. 95-98):

> [...] implica uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância [...] poderíamos dizer que frequentemente elas servem como o popular 'saco de pancada' para aliviar o estresse dos adultos. [...] Enfim, somos inclinados a concordar que o tema da violência contra a infância e a adolescência é uma forma secular de relacionamento da sociedade, variando em expressões e explicações.

O "despertar desse pesadelo" tem como marco fundamental a atuação da Assembleia Geral das Nações Unidas que, em 1959, anunciou a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF), 2014). Dentre os princípios dessa declaração destaca-se o propósito de proteção da criança, em sentido amplo, promovendo seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

Somente trinta anos depois, em 1989, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) sancionou a Convenção sobre os Direitos da Criança ratificada em nosso país. Um ano antes dessa Assembleia, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil priorizava a criança e o adolescente em seu artigo 227, mantido até os dias atuais, a saber:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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, crueldade e opressão (BRASIL, 2017, p. 83).

Crianças e adolescentes, pessoas em formação, estão em maior condição de vulnerabilidade em relação aos adultos. Considerando-se esse aspecto, a responsabilidade sobre a criança e ao adolescente é atribuída não apenas à família, mas à sociedade e ao Estado. Este último, representado pelos serviços e órgãos de promoção e proteção integral da criança e do adolescente. Enfatiza-se, nesse cenário, a absoluta prioridade dada às crianças em todos os seus direitos fundamentais: saúde, habitação, alimentação, educação, cultura, lazer, dignidade, etc.

A Lei nº 13.431/2017, recentemente implementada, complementa e reforça esses dispositivos constitucionais ampliando o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes à sua condição de vítima, bem como resguardá-los de ambientes hostis e violentos também nas condições de testemunhas, inclusive prevê a criação, pelo Poder Público, de ações integradas e coordenadas destinadas a assegurar um atendimento individualizado, qualificado, e que não reforce o processo de vitimização para esta população e suas famílias em situação de violência (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2017).

Nessa perspectiva, o espaço escolar tem sido apontado como *lócus* de referência para o enfretamento da violência. Ele se constitui como espaço social capaz de viabilizar ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, e as equipes pedagógicas devem ser capazes de assegurar metas e ações no sentido de evitar as manifestações de violência conforme as determinações legais inscritas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (FALEIROS; FALEIROS, 2007; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2016).

Os profissionais da educação são capazes de observar e identificar mudanças de comportamento e sinais físicos que funcionam como indicadores dos maus-tratos e, muitas vezes, são para esses profissionais que crianças e adolescentes revelam suas vivências enquanto vítimas de violência doméstica (FALEIROS; MATIAS; BAZON, 2009; MCGARRY; BUCKLEY, 2013). Estudos internacionais têm apontado os profissionais da educação como um grande aliado

no planejamento de estratégias de promoção e proteção da saúde, que objetivem enfrentar o complexo fenômeno da violência contra crianças e adolescentes em idade escolar (GOLDMAN; GRIMBEEK, 2011; FENG; HUANG; WANG, 2010; FENG et al., 2012).

Dados do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2014) revelam que cerca de 6,6 milhões de crianças menores de 5 anos de idade morreram em 2012, a grande maioria de causas externas ou acidentes e violências, ou seja, causas evitáveis. Estima-se que 345 crianças sejam mortas diariamente em situações violentas e 7 em cada 10 mulheres são abusadas sexualmente antes de completar 18 anos, sendo a maior concentração de vítimas na faixa etária de 7 a 15 anos de idade (WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), 2002).

Um relatório recente da UNICEF (2017) aponta o lar como o espaço em que ocorre a primeira experiência de violência das crianças. Segundo os dados desse relatório, 3/4 das crianças de 2 a 4 anos de idade – cerca de 300 milhões – são regularmente submetidos a um ato violento e disciplinador (castigo físico e/ou agressão psicológica) por seus pais ou outros cuidadores no ambiente doméstico, e cerca de 6 em cada 10 (250 milhões) estão sujeitas a violência física. Quase metade das crianças de 12 a 23 meses são submetidas a castigos corporais e em proporção semelhante estão expostas ao abuso verbal e psicológico. Muitas crianças também são indiretamente afetadas pela violência intrafamiliar e de gênero. Em todo o mundo, 1 em cada 4 crianças (176 milhões) menores de 5 anos vive com mãe que foi uma recente vítima de violência do parceiro íntimo (UNICEF, 2017).

O relatório revela ainda que quase metade dos homicídios na fase da adolescência ocorre nos países da America latina e Caribe, embora menos de 10% da população mundial de adolescentes vivam nessas regiãos. O Brasil está entre os cinco países com as maiores taxas de homicídios entre a faixa etária de 10 a 19 anos de idade, sobretudo adolescentes negros, de baixa renda e da periferia, revelando as mazelas causadas pelas desigualdades sociais e ecônomicas (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF), 2016).

A violência não se encontra somente nas atitudes mais evidentes, encontra-se nas relações e ações construídas socialmente, muitas vezes, inconscientes e naturalizadas. Às vezes as situações de violência causam indignação e até intervenções. Porém, outras vezes, a violência permanece silenciada como parte do cotidiano das famílias. Para as vítimas do ambiente privado, o maior desafio é

romper com os paradigmas da compreensão do mundo social em relação à violência, bem como, desvelar os mecanismos que regulam o funcionamento da sociedade visando a tomada de consciência desses mecanismos para que seja possível romper esse ciclo e promover a mudança social, ou pelo menos amenizar os efeitos dessa lógica.

Etiologicamente, o conceito de violência é muito amplo, e sua tipologia é vasta, variando desde aquela de cunho verbal, até a que resulta em morte. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2002), ela pode ser definida pelo uso da força com vistas à exclusão, ao abuso e ao aniquilamento do outro – seja esse outro um indivíduo, um grupo, um segmento social ou um país –, tendo como consequências prováveis lesões físicas, danos psicológicos, alterações do desenvolvimento, abandono e até a morte.

Segundo Minayo (2002), a violência contra a criança e o adolescente, no transcorrer da civilização, além do caráter arbitrário dos pais de decidirem sobre a sua vida, sempre esteve vinculada ao processo educativo. Ela tem sido considerada, em todos os tempos, como um instrumento de socialização e, portanto, como resposta automática a desobediências e rebeldias. A luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente são questões essenciais tanto para compreensão dessas fases da vida, como para a redução da violência e para a prevenção dos danos em longo prazo (FALEIROS; FALEIROS, 2007; PEREZ; PASSONE, 2010; RISTUM, 2010; RISTUM; BASTOS, 2004; SALOMON, 2002; SILVA, 2011).

Minayo (2006) refere a violência intrafamiliar como aquela exercida, principalmente entre os membros familiares, que ocorre usualmente na esfera privada. Para a violência, independente do tipo, que acomete crianças e adolescentes, o Ministério da Saúde define como quaisquer atos ou omissões dos pais, parentes, responsáveis, instituições e, em última instância, da sociedade em geral, que redundam em dano físico, emocional, sexual, e moral às vítimas (BRASIL, 2014).

No Brasil, atualmente, a violência praticada por pais ou responsáveis contra crianças e adolescentes é considerada como um problema de saúde pública expressivo (BRASIL, 2014). Para tanto instituiu-se a Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violências que determina como devem ser orientadas as ações, abrangendo desde as ações preventivas e aquelas voltadas a evitar a ocorrência de violências e acidentes, até aquelas destinadas ao tratamento

e recuperação das vítimas. Destaca-se ainda, a promoção da adoção de comportamentos e de ambientes seguros e saudáveis e a monitorização da ocorrência de acidentes e de violências, por meio, entre outras estratégias, das notificações[1], reforçando as preocupações daqueles que, em função das atividades que exercem, deparam-se cotidianamente com suas causas e consequências (BRASIL, 2004, 2009).

Seguindo as orientações da WHO (2002) e do ECA (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2017), o Ministério da Saúde (BRASIL, 2014), realinhou os eixos de promoção e ação integral à saúde em conformidade com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), com o propósito de sensibilizar e orientar gestoras e os profissionais da saúde para uma ação contínua e de proximidade com as crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violência com o intuito de construir vínculos de convívio duradouros, apoio e possibilidades para a consolidação de valores, comportamentos e atitudes positivas entre os membros familiares (BRASIL, 2014).

Dentre os eixos considerados fundamentais para o alcance da atenção integral à saúde da criança e adolescente, a notificação da violência, quando suspeitada ou confirmada, aparece como uma estratégia que ratifica a materialidade do cuidado intergral e da proteção social da vítima e de seus familiares em situação de violência, pois, de fato, é o produto revelador da violência que, em tese, garante a continuidade do cuidado (BRASIL, 2014; SILVA; FERRIANI, 2007). Ademais, a notificação pode desencadear atitudes e comportamentos semelhantes na medida em que essa experiência, a ação de notificar, é compartilhada com outros profissionais e serviços que vivenciam a mesma realidade social e que estão a espera de um “estímulo” para agir em conformidade com a orientação vigente (BOURDIEU, 2004a, 2013a; BRASIL, 2014).

De acordo com Minayo (2006), a área da saúde tem um importante papel na disseminação de ações setoriais e intersetoriais para a implementação das modificações necessárias para uma abordagem intergral do cuidado à saúde às vítimas de violência, haja vista constituir-se em um setor que atua em todos os

[1] A notificação é um instrumento de coleta de informações, preenchimento obrigatório, que tem como principal finalidade acionar os serviços que compõem a Rede de Cuidado e Proteção Integral da Criança e Adolescente em casos de suspeita ou confirmação de violência (BRASIL, 2014).

níveis de atenção à saúde, tanto no cuidado primário da violência, como na assistência dos casos identificados e notificados. A autora destaca, ainda, que os resultados acumulados no setor da saúde, mesmo que não sejam suficientes no que tange à compreensão da complexidade do fenômeno, são encorajadores para prosseguir na luta por ações práticas condizentes com o cuidado intergral, sobretudo o cuidado voltado para as ações de prevenção.

1.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os direitos da proteção integral

O Estatuto da Criança e do Adolescente, surgiu em 1990 com o intuito de minimizar a crescente vitimização de crianças e adolescente, reunindo propostas e mecanismos para coibir e prevenir a violência contra essa população (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2017). O ECA, também, é resultado das lutas dos movimentos sociais preocupados com as condições de vida e de desenvolvimento de crianças em adolescentes no país, atendendo, ainda, diretrizes internacionais para a proteção dessa população (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2017). Suas diretrizes e ordenadores jurídicos provocaram mudanças paradigmáticas em diferentes setores da sociedade (saúde, educação, organização familiar e comunitária etc.). No entanto, os números de violência e situações de agressão permanecem registrados e crescentes, provocando diferentes tipos de danos. Assim, permanece um esforço coletivo entre os profissionais de diferentes áreas para encontrar uma solução objetiva em que as crianças e adolescentes sejam identificados como sujeitos de direitos e não sejam alvos de situações de violações, abandono e morte (RISTUM; BASTOS, 2004; SELDES; LEIVA, 2008; SILVA; FERRIANI, 2007).

O reconhecimento dos direitos e da proteção integral da criança e do adolescente, também, consolida a ideia de que, assim como não se admite a violação à integridade entre adultos, em qualquer grau, não se pode admitir a violação à integridade física, psicológica, sexual e o cuidado de uma criança ou adolescente. Esta premissa tem sido a justificativa de pesquisadores da área (LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA CRIANÇA (LACRI), 2008; MINAYO, 2002, 2006) para a abolição de qualquer forma de punição corporal, sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que cometida por pais, professoras ou responsáveis, com finalidades pretensamente pedagógicas. E isso permite vislumbrar a punição

física, praticada contra crianças e adolescentes, como um problema que, muitas vezes, pode se tornar invisível quando acontece no ambiente doméstico e não é reportado ou denunciado.

Assim, a tarefa fundamental do Estado, dos educadores, da Saúde é desconstruir os paradigmas que sustentam as práticas de violência contra criança e adolescentes. Esse é um dos aspectos centrais preconizados pelo ECA. Atingir a raiz do problema, conhecer as razões que levam os pais ou cuidadores a maltratá-los, também, são ações essenciais nesse debate. É na perspectiva da proteção integral e na direção de desconstrução desses paradigmas, que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 13, contribui para coibir a naturalização do castigo físico como parte da educação de crianças e adolescentes. Nesse sentido, Digiácomo e Digiácomo (2017, p. 22) enfatizam:

> Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Desse artigo, emergiu o decreto conhecido como “Lei da Palmada”, que alterando o ECA, estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. Um passo positivo no combate à violência, principalmente quando os dados revelam que apenas 9% das crianças com menos de 5 anos de idade vivem em países que consideram o castigo físico como uma violação dos direitos de crianças e adolescentes (UNICEF, 2017).

Outra alteração do ECA, que demonstra preocupação das autoridades com a proteção da criança e do adolescente, é o Artigo 70, que passou a vigorar a partir do dia 27 de junho de 2014, acrescida dos seguintes dispositivos:

> Art. 70-B. As entidades, públicas e privadas, que atuem nas áreas a que se refere o art. 71, dentre outras, devem contar, em seus quadros, com pessoas capacitadas a reconhecer e comunicar ao Conselho Tutelar suspeitas ou casos de maus-tratos praticados contra crianças e adolescentes.
> Parágrafo único. São igualmente responsáveis pela comunicação de que trata este artigo, as pessoas encarregadas, por razão de cargo, função, ofício, ministério, profissão ou ocupação, do cuidado, assistência ou guarda de crianças e adolescentes, punível, na forma

> deste Estatuto, o injustificado retardamento ou omissão, culposos ou dolosos (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2017, p. 115).

Para que o próprio ECA e essas mudanças sejam efetivadas na vida de crianças e adolescentes, são propostos dispositivos a serem utilizados por profissionais e equipes de diferentes setores. Além disso, reforça-se a importância da notificação dos casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos envolvendo crianças e adolescentes ao Conselho Tutelar. Para tanto, o ECA incorpora a necessidade de capacitação do quadro funcional de entidades públicas e privadas que lidam com essa faixa etária para saber identificar possíveis sinais de violência contra criança e adolescentes, principalmente no caso das escolas. Em contrapartida, percebe-se que os argumentos ficam sem garantia, quando os currículos escolares, por exemplo, inserem essa temática como estudos transversais e não obrigatórios no cotidiano do espaço escolar (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2017).

Os profissionais da educação, mesmo considerando as penalidades para a não notificação ou denúncia das situações de violência, muitas vezes, não conseguem decifrar códigos de violência como uma transgressão de poder dos pais contra os direitos de seus filhos e, portanto, torna-se um hábito no cotidiano familiar muito difícil de ser reestruturado (BOURDIEU; CHARTIER, 2012; LONGO, 2012). Essa é uma realidade que precisa ser alterada e a importância da notificação, em si, deve ser aspecto difundido nos cursos de formação da área da educação, foco desse estudo.

É a partir dessa perspectiva que os pressupostos da teoria de Bourdieu (2013a, 2013b) serão úteis para esse trabalho, na medida em que alertam que os agentes transformam e são transformados pela relação dialética entre o subjetivismo e o objetivismo, cujas ações, práticas e representações são o produto final dessa interação. São, portanto, parte de suas condições materiais de existência já socializadas no passado e em contínua interação com as experiências no momento presente. Em outras palavras, a compreensão do mundo social é de certa forma uma adequação da trajetória de vida, do indivíduo e de seu grupo, ao espaço social de convívio no momento atual. Em uma tradução relacionada a este estudo, os professores e gestores da educação, a partir de suas histórias pessoais e trajetórias formativas, interpretam as situações de violência contra crianças e adolescentes,

testemunhadas ou reveladas, a partir de comportamentos em conformidade com as experiências que originaram o seu próprio *habitus* de denúncia ou omissão.

Ao mesmo tempo, seguindo esse raciocínio podemos inferir que a violência, à luz da teoria de Bourdieu, seria uma resposta às imposições praticadas pelos agentes de socialização – família, igreja, escola e Estado – por terem sido submetidos constantemente a experiências precoces de violências, de repressões, de relações autoritárias e hierárquicas dos dominantes sobre os dominados, dos mais fortes sobre os mais fracos e, portanto, acabam por ser incentivados a responder a esse modelo que gera ainda mais violência (BOURDIEU, 2012).

1.3 A escola como um espaço de combate à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes

Os números oficiais divulgados sobre a violência contra a criança e o adolescente não correspondem à real dimensão do fenômeno. Foi o que concluíram Faleiros, Matias e Bazon (2009) pesquisando a prevalência de maus-tratos em crianças de zero a 6 anos de idade frequentando estabelecimentos educacionais públicos e privados, na região de Ribeirão Preto-SP. As pesquisadoras demonstraram que os professores/educadores entraram em contato com um número significativo de casos de maus-tratos e que, devido ao despreparo e o pouco engajamento da instituição escolar frente à problemática, os casos não são revelados ao sistema de proteção infantil que, por sua vez, encontra-se sem qualquer intervenção precoce. Especificamente na cidade de Ribeirão Preto, encontraram uma taxa de prevalência de maus-tratos de 8,0%, confirmando a hipótese de que a prevalência oficial de 0,2% é bem menor, ou seja, os casos notificados tendem a representar a “ponta do iceberg” (BAZON, 2008; FALEIROS; MATIAS; BAZON, 2009; FARIAS et al., 2016; LACRI, 2008; SELDES; LEIVA, 2008).

Esses achados suscitam alguns dos desafios relacionados ao enfretamento do problema. É preciso investir em ações intrassetorial e intersetorialmente que promovam a sensibilidade social aos direitos e necessidades das crianças e adolescentes, de forma a responsabilizar a todos para identificar as situações de violência, reconhecendo-as como tal, com o compromisso em notificá-las para que, consequentemente, fortaleçam-se as redes de proteção integral à criança, ao adolescente e suas famílias (BAZON, 2008; BRASIL, 2014).

Com relação à notificação, é relevante reiterar quanto crucial é esta prática no combate da violência, por documentar as ocorrências, criando indicadores de risco e vulnerabilidade, o que pode subsidiar ações de intervenção, em vários níveis. Em termos sociais, as notificações tendem a trazer à tona dramas particulares, promovendo o reconhecimento dos direitos e da proteção integral infanto-juvenil e impondo restrições sociais a práticas punitivas ou de maus-tratos que ocorrem no ambiente doméstico. No âmbito familiar e nas relações interpessoais, a notificação pode ser o diferencial na interrupção ou diminuição desse ciclo de violência (BRASIL, 2014; FERRIANI; GARBIN; RIBEIRO, 2004; GAWRYSZEWSKI et al., 2007). Além disso, a análise periódica do registro pode melhorar a qualidade da informação e garantir visibilidade para sua gravidade nos diferentes contextos.

Contudo, se observa, de forma recorrente, que o ato de notificar é quase sempre substituído pelo ato de denunciar, gerando um entendimento conflitante na abordagem que tende à responsabilização do abusador. Esse processo se contrapõe, pelo menos em tese, à principal finalidade do ato de notificação que seria a de acionar o Conselho Tutelar e os serviços que compõem a rede de cuidados e de proteção social que podem oferecer apoio à família e proteger a criança e o adolescente (BAZON; FALEIROS, 2013; BRASIL, 2014).

Vagostello et al. (2003), por meio de um estudo realizado com 80 professores, na rede de ensino do município de São Paulo, demosntrou que aproximadamente 87,2% dos professores acreditam que a função da escola, frente à violência doméstica, é de convocação e orientação dos pais; já 56,4% dos entrevistados acreditam que a ação adequada seria a notificação aos Conselhos Tutelares. Ou seja, os participantes possuem boa interpretação sobre as atitudes a serem adotadas, mas ignoram a notificação como recurso que amplia o alcance das medidas a serem adotadas na ajuda e proteção das vítimas.

Tal situação, também, revela que a escola não está imune ao fenômeno da violência e, muitas vezes, as vítimas se revelam para os profissionais no cotidiano das instituições. No entanto, observa-se que estes não se implicam em ações que possam responsabilizar coletivamente as redes de atendimentos (por meio da notificação). A realidade dos fatos não é compartilhada entre as instituições e as ações dos educadores responsáveis pelas denúncias são estáticas e esporádicas. Esse compartilhamento só é possível quando a notificação ocorre de forma

sistemática e independente das ações pontuais a serem adotadas caso a caso na capilaridade das escolas.

No tocante à instituição escolar, ainda, o ECA (SÃO PAULO, 2012) atribui a função de zelar pela proteção de crianças e adolescentes, esperando-se que ela contribua para a notificação dos casos. Em seu art. 56, o ECA, estabelece que é papel dos dirigentes de estabelecimento de ensino comunicar ao Conselho Tutelar os seguintes casos: a) maus-tratos envolvendo seus alunos; b) reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; c) os elevados níveis de repetência (SÃO PAULO, 2012, p. 61). Contudo, o que se observa na prática, é que em muitos casos, os fatos não são notificados à instituição responsável pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

Um estudo realizado por Farias et al. (2016) que objetivou caracterizar e dimensionar os casos de violência, em crianças do nascimento aos 9 anos de idade, notificadas no município de Ribeirão Preto-SP, apresentou dentre seus resultados, o baixo percentual de casos (0,8% do total) notificados pela área da educação. A análise dos dados empíricos evidenciou a importância da notificação dos casos para a visibilidade do fenômeno da violência para proteção infanto-juvenil para criação de políticas públicas voltadas à sua prevenção, e o dimensionamento epidemiológico do problema (FARIAS et al., 2016). Ainda neste estudo, a negligência contra a criança mostrou menor presença, alcançando 19,7% do total de notificações, resultado que contraria os achados de Costa et al. (2007), e de Faleiros, Matias e Bazon (2009) que encontraram a negligência como a modalidade de maior frequência de notificação a partir do setor educacional.

A explicação para o baixo percentual de negligência encontrado no estudo de Farias et al. (2016) pode estar relacionado ao fato de que 79,3% dos casos notificados nesse estudo eram oriundos do setor saúde, que geralmente entram em contato com os casos mais graves e sequelas físicas visíveis e, portanto, com maiores indícios de violência. Já o setor educacional, infere-se, tenderia a entrar em contato com os casos mais sutis de vitimização e até mesmo pequenos agravos tolerados e aceitos na sociedade, a exemplo do castigo físico (BAZON, 2008; CARMO; HARADA, 2006; GRANVILLE-GARCIA et al., 2009; VITOLO et al., 2005).

Apesar da área da saúde ser considerada um *lócus* privilegiado para a detecção da violência (MINAYO, 2002, 2006), a importância da escola no enfrentamento da violência doméstica e familiar evidencia-se na medida em que

crianças e adolescentes têm contato diário e prolongado com ela e com seus profissionais. Além disso, em grande parte dos casos, a escola é o único espaço de proteção, especialmente para as crianças e adolescentes que têm os familiares como agressores e não encontram, em outros membros da família, a segurança e o apoio necessários à revelação da violência (ALBUHAIRAN et al., 2011; BAZON; FALEIROS, 2013; FALEIROS, 2006).

Estratégias que têm sido utilizadas no setor educacional, como *lócus* de referência no enfretamento da violência contra crianças e adolescentes, têm demonstrado sucesso. Segundo uma pesquisa americana, os casos notificados pelas escolas são, em geral, aqueles que mais frequentemente se fundamentam, revelando que os professores são, provavelmente, uma das fontes de informação mais fidedignas, no que concerne à informação sobre a vitimização doméstica contra crianças (GOLDMAN; GRIMBEEK, 2011; YANOWITZ; MONTE; TRIBLE, 2003). Os professores tornam-se, portanto, importantes nas questões relativas à detecção dos casos de violência contra crianças e adolescentes, sendo capazes de reconhecer não somente os sinais físicos dos abusos e maus-tratos, como também, os sinais/alterações comportamentais e emocionais dessa população (FENG; HUANG; WANG, 2010; YANOWITZ; MONTE; TRIBLE, 2003).

Entretanto, apesar das evidências acima, percebe-se, na verdade, que o espaço da educação é um segmento de muitas contradições e, na maioria das vezes, de imposições de comportamentos sociais e culturais preestabelecidas que tendem a ser reproduzidos no cotidiano dos agentes que age e interagem nesse espaço social (BOURDIEU, 1998a, 2004a, 2013a, 2013b). Além disso, a escola e seus profissionais são responsáveis por demandas específicas da educação, como grande volume de conteúdo e disciplinas a serem ministradas em detrimento da abordagem de temas transversais. Esses condicionantes podem contribuir para o distanciamento destes profissionais, à parte o descumprimento da lei, em desempenhar um papel fundamental na linha de frente de combate à violência, ou seja, notificando os casos identificados.

Pierre Bourdieu, ao abordar a escola como agência transformadora do *habitus primário*, adquiridos na família, procurou elucidar como ocorre a assimilação do poder dominante, no espaço escolar, considerando diferentes variáveis. Segundo o autor:

> ‘Enquanto força formadora de hábitos’, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado (BOURDIEU, 2013b, p. 211).

Neste estudo, as premissas apresentadas por Bourdieu (2007a) permitem considerar o espaço social como *lócus* de poder e dominação, em que seus sujeitos agem e interagem orientados por uma estrutura incorporada, o *habitus*, que reflete as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Nesse sentido, as práticas sociais cristalizadas das professoras e gestoras tendem a interferir no movimento de notificação das diferentes situações de violência que são experimentadas por crianças e adolescentes no espaço doméstico, mas que se materializa no espaço escolar.

Assim, acredita-se que para o setor educacional criar condições para o envolvimento dos profissionais no combate e visibilidade do fenômeno da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes é essencial, e, sob o ponto de Bourdieu (2007b), tende a se constituir em um caminho necessário para o seu enfretamento. Nesse caminho, preambularmente, é preciso conhecer e desvelar o que a notificação da violência intrafamiliar representa para os profissionais da educação, sobre o prisma deles mesmos e do espaço social da educação. Como eles interpretam esse instrumento.

Na busca dessa compreensão, propõe-se a seguinte questão de pesquisa nesta tese: “Quais condicionantes se materializam no espaço social entre a tomada de consciência da constatação ou suspeita da violência intrafamiliar, por parte dos professores e gestores de escolas públicas, e a reflexão sobre a efetivação da notificação às instâncias competentes?”.

REFERENCIAL TEÓRICO

2 REFERENCIAL TEÓRICO NA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU

Esta tese toma como referencial teórico o estudo do sociólogo francês Bourdieu (2007a), cuja obra é vasta e diversificada em seus objetos de estudo. Seus achados abordaram a questão dos códigos legitimadores impostos pelas frações de classes privilegiadas na busca da disseminação de uma cultura. Bourdieu (2007a) e Nogueira e Catani (1998) ressaltam a necessidade de uma busca incessante por conhecer e desvelar os fatores que se apresentam de maneira evidente, porém, sem transparecer a realidade e a forma como esta se constitui.

Nesse sentido, supera algumas contradições e dicotomias que marcam as explicações sociais, entre elas, a contradição entre objetividade/subjetividade, fundamentando seu raciocínio no conhecimento praxiológico. Nas palavras de Bourdieu (2003, p. 40), esse conhecimento praxiológico:

> [...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

Considerando os aspectos sociais e culturais vividos pelo homem, Bourdieu (2004a) lançou conceitos tomados como instrumentos teórico-metodológicos que contribuem significativamente com a construção do conhecimento. Entre seus principais conceitos destacam-se o de *habitus* e o de campo. O primeiro conceito (*habitus*) é concebido como uma incorporação de conhecimento, vivências, valores, ações, escolhas, interditos pelo agente, ou seja, os pensamentos, as ideias, as representações de mundo que as pessoas vão acumulando ao longo da vida, enfim, comportamentos cotidianos que se tornam culturais. Estão incluídas nesse processo as relações familiares, profissionais, políticas, religiosas, entre outras, que contribuem para a formação social desse agente e que o torna capaz de tomar certas posições em detrimento de outras. Diferentemente da palavra *hábito*, que se associa a algo cristalizado, o *habitus* envolve uma capacidade criadora, ativa e inventiva (BOURDIEU, 2004a).

No que refere ao segundo conceito, o de campo, entende-se esse como a situação social em que os agentes sociais realizarão sua prática de acordo com o

habitus apreendido. Um campo é marcado por agentes dotados de um mesmo *habitus*, que se movimentam como jogadores, cujas posições no jogo dependerão do acúmulo de capital correspondente ao campo que cada agente adquirir (BOURDIEU, 2004a). Por exemplo, no espaço da educação, a posição dos agentes, se dominante ou dominado, dependerá do capital intelectual acadêmico ou escolar de cada um. Dessa forma, os agentes estão em constante luta para mudarem suas posições no jogo, utilizando estratégias que permitam o acúmulo de capital.

A partir do conceito de campo, podemos ter uma visão espacial tanto das professoras e gestoras de escolas públicas como dos grupos sociais dos quais elas fazem parte. Assim, é possível fazer um mapeamento de como se distribuem nos espaços sociais, que podem ser autônomos ou não, levando-nos a enxergar não só onde se localizam, mas as relações de forças sentidas por elas.

Enquanto no conceito de *habitus* busca-se desvelar as disposições que estruturam as concepções do espaço social escolar frente à notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, no de campo procura-se compreender a contextualização dessas disposições. Assim, entendendo os modelos como reflexos de *habitus*, que podem ser modificados a partir das sanções do campo. São essas perspectivas – de *habitus*, de capital e de campo –, que serão essenciais para compreender o comportamento dos professores e gestores frente à efetivação, ou não, da notificação diante de situações de violência e maus-tratos vividas por crianças e adolescentes.

2.1 Refletindo sobre o conceito de *habitus*

O conceito de *habitus* é a categoria central para entender a teoria de Bourdieu (2004a, 2013a), não somente pelo fato de ter sido adotado por um grande número de estudiosos a partir das contribuições de Bourdieu, mas porque conduzem o agente a agir de acordo com o meio em que foram socializados no passado, e segundo o modo como partilham a realidade social existente no momento presente. O principal intuito do teórico era desvelar a realidade social. Para tanto, ele partiu da concretude das condições materiais de existência adquiridas na primeira instância de socialização –, a família ou o chamado *habitus primário* –, e depois, na escola – instância transformadora do *habitus primário*.

Para Bourdieu e Chartier (2012, p. 58), a noção de *habitus* tem várias propriedades e nela:

> [...] os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias do juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais.

É possível exemplificar a noção de *habitus* imaginando a escolha por um curso superior, quando se conclui o Ensino Médio. Alguns preferem o curso de Pedagogia, Enfermagem e outros escolhem o curso de Medicina ou Direito. Baseado na perspectiva de Bourdieu (2007a, 2007b), os ingressantes no nível superior terão como suporte para suas preferências as disposições assimiladas em suas respectivas famílias de origem. Para aqueles que foram socializados em famílias com maior volume de capitais, sobretudo o capital cultural, e que tiverem as melhores chances de decifrar os conteúdos e códigos escolares tenderiam a se direcionar, sobretudo, para os cursos de Medicina e Direito, por exemplo.

Ao contrário, os ingressantes que herdaram de seus familiares um baixo volume de capital e, possivelmente, tenderiam a não atingir um bom desempenho escolar e a buscar os cursos de Pedagogia e Enfermagem, pois há maiores chances de se reconhecer naquilo que está mais próximo de suas histórias de vidas e do meio social no qual foram socializados. Para Bourdieu (2013a) o *habitus* nunca é uma improvisação ou é uma improvisação regular, pois tem por base as condições materiais de existência. Para Muzzeti (1992, p. 15)

> Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o passado do agente persiste no momento atual. O *habitus* depositado em cada agente, no interior das relações familiares, funciona como transferências analógicas de esquemas, matriz de percepção e de apreensões que estão na origem e antecedem a prática do agente quando esse se confronta com uma determinada situação, assegurando, dessa forma, a presença de experiências passadas e reestruturando-as na situação presente.

Essa transposição e duração do *habitus*, ao longo do tempo, como menciona Muzzeti (1992), não é fixa, rígida ou mecânica, uma vez que as condições objetivas de existência seriam preponderantes sobre o comportamento individual. Pelo

contrário, todas as ações, atitudes, comportamentos, decisões do indivíduo seriam ressignificadas de acordo com o meio social no qual estão inseridos, com a bagagem socialmente herdada da família, transformada na escola, e também no grupo social com o qual se harmonizam, ou seja, compartilham as mesmas condições objetivas de existência. Sempre em uma movimentação contínua de estruturação e reestruturação, essa relação dialética, na visão de Bourdieu, é o próprio *habitus*.

Os grupos afins, ou seja, com as mesmas histórias sociais, tenderiam a construir um conhecimento prático, nem sempre consciente, mas em conformidade com as disposições individuais e coletivas já incorporadas anteriormente, isto é, partilham do mesmo *habitus*. Portanto, essas repetições ou regularidades do *habitus*, tendo por base as condições materiais de existência, é o que distingue um grupo ou fração de classe. Assim, as práticas tornam-se imediatamente previsíveis e percebidas dentro da realidade social concreta na qual elas agem, restando estabelecer qual a forma mais adequada de fazê-la. Para Bourdieu (2013a, p. 95):

> É na medida e somente na medida em que o *habitus* são a incorporação da mesma história [...] que as práticas que engendram são mutuamente compreensíveis e imediatamente ajustadas às estruturas e também objetivamente combinadas e dotadas de um sentido objetivo ao mesmo tempo unitário e sistemático, transcendente às intenções subjetivas e aos projetos conscientes, individuais ou coletivos [...].

Todavia, o *habitus* individual ou coletivo, que está diretamente relacionado à prática, mais precisamente, é o produto dele. Mas não de forma isolada. A prática é o resultado de uma relação dialética entre as estruturas objetivas e o contexto em que se inserem, e que é mediada pelo *habitus*; este, por sua vez, é o produto dessa relação dialética. Dessa forma, a indissociável tríade estrutura-*habitus*-prática – o conceito de *habitus* – que é produto da estrutura e que constrói as práticas dos agentes nas diferentes situações sociais, e que é determinante para a compreensão dos processos de reprodução (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011).

A posição de cada membro do grupo no espaço social depende do volume do capital disponível e dos tipos de capitais valorizados nesse espaço, sempre considerando que há primazia do capital econômico, e o êxito escolar e social depende do valor relativo dado ao capital cultural nessa disputa de posição

(BOURDIEU, 1998a; NOGUEIRA; CATANI, 1998). Na medida em que os membros do grupo se posicionam no espaço social, algumas estratégias são necessárias para designar repetidas ações objetivamente orientadas para uma determinada finalidade. Essas estratégias são orientações não racionais oriundas do próprio *habitus* para assegurar o ajustamento e/ou a compensação entre os investimentos, sobretudo o educativo, e a ação prática exigida em uma situação determinada.

Essas estratégias seriam uma espécie de recurso que controla o esforço que cada grupo impõe quando se depara com situações, por exemplo, de violência intrafamiliar, no espaço escolar, com a obrigatoriedade de notificá-la. Dependendo das probabilidades de êxito ou fracasso da ação, as estratégias seriam uma alternativa de preservação do grupo ou até mesmo de manutenção no grupo e no espaço social de convívio. Muzzeti (1997) relaciona as estratégias mais comumente utilizadas, embora sejam constantemente estruturadas e reestruturadas de forma inconsciente, quais sejam:

a) Estratégias de fecundidade: objetivam à conservação dos bens materiais, sociais e simbólicos recorrendo à redução da prole e à restrição indireta da maternidade;
b) Estratégias sucessoriais: referenciam-se, principalmente, no costume e no direito, para transmitir o patrimônio da família para seus descendentes;
c) Estratégias culturais: investimentos direcionados, consciente ou inconscientemente, para manter os códigos escolares legítimos do grupo, – vão desde investimentos culturais na base familiar até formações complementares que auxiliam na expansão da herança familiar;
d) Estratégias profiláticas: conservação e manutenção do patrimônio biológico;
e) Estratégias econômicas: investimentos para aumentar o patrimônio econômico do grupo;
f) Estratégias de investimento social: visam construir relações sociais estáveis e duradouros, para promover a mobilidade do grupo no espaço social;
g) Estratégias matrimoniais: visam preservar e/ou aumentar os diversos patrimônios biológicos, sociais, simbólicos, culturais e econômicos, sem pulverizá-los;

h) Estratégias ideológicas: visam impor as diferenças sociais como naturais e, com isso, manter os privilégios, legitimando os códigos escolares.

2.2 As noções de capital

Como vimos, as estratégias são oriundas de disposições modeladas pelas necessidades imanentes de determinado espaço social, e dependem do volume de capital possuído para pertencerem a um determinado grupo ou fração de classe. Ademais, cada indivíduo permanece, ou não, na fração de classe de origem de acordo com o capital hegemônico possuído. Portanto, o *habitus* somado aos capitais possuídos *versus* as condições objetivas do espaço social determinarão a *práxis* do indivíduo (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011).

Nesse sentido, uma das categorias de análise necessárias à compreensão e apreensão das regularidades que norteiam a concreticidade dos *habitus* repousa sobre as noções de capital (NOGUEIRA; CATANI, 1998). Para Bonamino et al. (2010) Bourdieu e Coleman introduziram o conceito ampliado de capital na análise social, para explicar plenamente as relações entre as desigualdades educacionais e a origem socioeconômica, cuja definição isolada de capital econômico, era insuficiente. Para tanto, consideraram o capital cultural e social, agindo diretamente sobre o capital econômico, para fortalecer essa relação.

Destaca-se que o capital cultural depende do valor relativo dado ao êxito escolar e social do agente, haja vista ser o capital com maior impacto na definição do destino escolar, pois aqueles que foram socializados em família com bens culturais elevados tenderiam a assimilar com menos esforço os conteúdos e códigos escolares hegemônicos. Em contrapartida, o fracasso escolar seria mais frequente para os alunos que não foram socializados com esses códigos culturais no ambiente familiar (BOURDIEU, 1998b; BOURDIEU, 2007b).

De acordo com a acepção de Bourdieu (2003), crianças e jovens assimilam determinados comportamentos, sem a consciência da incorporação dessas práticas. Trata-se de um mecanismo involuntário. Quer dizer, o *habitus* consiste na absorção das estruturas sociais, que acontece de maneira insensível. Ele é assimilado pelos agentes não como formas de aprendizado perceptível, e o poder que exerce sobre as pessoas é grande, pois chega a iludi-las com a ideia de que são originais na maneira de agir, de pensar, de sentir, quando, na verdade, são reprodutoras de

valores incorporados. Veem-se, como exemplo, os modelos do masculino e do feminino, construídos com base na educação familiar e na relação com os símbolos da coletividade em que se evidenciam uma tendência aos seguintes aspectos: homens são protetores, agressivos, heterossexuais e dominadores. Por outro lado, as mulheres são delicadas, submissas, dominadas. Para Lazdan et al. (2014), esse paradigma precisa ser questionado desde a idade escolar, para dar lugar a outro, com espaço de igualdade nas relações de gênero.

Façamos uma passagem, antes de seguir discutindo a sociologia de Bourdieu, para esclarecer que não há uma definição unívoca do conceito de gênero, pois essa depende da matriz teórica com a qual se dialoga. Neste estudo, entende-se que gênero se refere à construção social e histórica da feminilidade e da masculinidade (LOURO, 2011). A partir dessa noção clássica, no caso das participantes deste estudo, será discutido o papel da socialização familiar, entre outras instituições, na perpetuação da dominação masculina (BOURDIEU, 2012; NOGUEIRA; CATANI, 1998) que avilta a condição feminina ao naturalizá-la e restringi-la ao universo doméstico.

Para Nogueira e Nogueira (2002), compreende-se, assim, que a escola tenha uma aparência democrática, mas, na verdade, ela concede prêmios àqueles que incorporam seus ensinamentos constituindo a meritocracia – sistema de recompensa ou promoção do aluno seria fundamentado em seu mérito pessoal. As meninas, por exemplo, tendem a ser educadas pelos familiares para serem dóceis. Olham para os professores como se deve. Elas são propensas a ter mais méritos, tendem a ser mais dedicadas ao estudo. Os garotos são mais predispostos à rebeldia; por essa razão as meninas tendem a ser mais bem sucedidas que os meninos, na trajetória escolar (BOURDIEU, 2007b).

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 17) uma das principais contribuições de Bourdieu é o modo como ele analisa a educação:

> [...] onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, passa-se a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Assim, Bourdieu (2013a, 2013b) se apropria da noção de capital marxista para dizer que o capital cultural, assim como o econômico, pode ser investido, convertido, valorizado e desvalorizado. Além disso, é o capital cultural que nos permite entender a origem social das desigualdades escolares presentes na sociedade, e que podem se metamorfosear em iniquidades sociais. Portanto, nesse espaço social, o capital cultural é dominante, sendo encontrado sob três formas descritas a seguir:

a) O capital cultural incorporado é fruto das disposições duráveis assimiladas no contexto familiar e, portanto, tendem a ser mais familiarizados com os conteúdos e códigos escolares. Não pode ser acumulado, permanece a vida toda com o indivíduo;
b) O capital cultural objetivado depende dos investimentos do próprio indivíduo e das disposições adquiridas na família, para apreciar os bens considerados legítimos, como: livro, música, teatro, dança, uma obra de arte, um computador etc.;
c) O capital cultural institucionalizado é formado pelos títulos escolares que colocam o indivíduo em vantagem em relação a quem não teve competência para adquiri-los, ou conseguiu em instituições que não têm um reconhecimento social e simbólico.

Para fins deste estudo, no que concerne ao capital cultural (BOURDIEU, 1998a), daremos relevância especialmente ao **capital cultural incorporado, objetivado e o institucionalizado**, visto que na análise dos resultados vamos enfatizar as regularidades do *habitus* tendo como base as condições objetivas de existência dos profissionais da educação, dentro da realidade social concreta, os quais decidem ou não pela notificação da violência contra crianças e adolescentes aos órgãos legais.

Nogueira e Catani (1998) enumeram, ainda, o **capital econômico** como um elo para a reconversão em outros capitais. Entretanto, não basta somente o poder financeiro para investir, por exemplo, em formações complementares ou bens materiais, mas o que condiciona a busca por determinado capital são as disposições adquiridas na família, primeiramente, e depois reestruturadas na escola e colocadas em práticas como um sistema de preferências. Em suas palavras, aqueles que

assimilaram na família as condições objetivas de existência estão na base para favorecer, por exemplo, o investimento em bens culturais (BOURDIEU, 1998a, 2003).

O **capital social**, por sua vez, é o conjunto de relações sociais influentes mantidas pela família com o objetivo de salvaguardar o reconhecimento social e as propriedades comuns a um determinado grupo ou fração de classe. São relacionamentos corporativos duradouros e úteis que compartilham bens materiais e simbólicos. É a representação social do grupo pelo agente e do agente pelo grupo, ambos se preservam e se apoiam para manter as mesmas propriedades em comum (NOGUEIRA; CATANI, 1998). O capital social exige um investimento constante nos relacionamentos sociais para manter a representação do grupo, no espaço social, e suas trocas materiais e simbólicas. Então, a participação em eventos, festas, reuniões, congressos vai fortalecendo os vínculos sociais e próprio corporativismo entre os grupos (NOGUEIRA; CATANI, 1998).

O **capital simbólico** é o reconhecimento do reconhecimento do dominante pelo dominado, ou seja, é um poder extraído da essência dos demais capitais sem a necessidade de valor financeiro. Todavia, são valorizações e representações arbitrárias, socialmente construídas, porém, reconhecidas pelos agentes como legítimas e reproduzidas naturalmente sem necessidade de coação ou violência objetiva (NOGUEIRA; CATANI, 1998).

O capital simbólico nos remete ao plano de fundo do funcionamento escolar, em que há a **violência simbólica** que institui um poder arbitrário e a reprodução dos valores das classes privilegiadas culturalmente, desconsiderando as classes dominadas. Conforme sentencia Bourdieu (2012, p. 50):

> [...] a força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos.

2.3 Noção de campo

Nas palavras de Muzzeti (1997) refletir sobre a noção de campo, na concepção de Bourdieu, exige um domínio apurado do objeto de pesquisa inserido dentro da realidade objetiva do meio. Nem sempre, o pesquisador atenta para todos

os fatores vistos como essenciais para apreender as relações de forças que podem estar relacionadas com o objeto de pesquisa. É necessário pensar de forma relacional e não somente de distribuição das propriedades entre os indivíduos (BOURDIEU, 2013b).

Podemos dizer que o campo é o identificador do *habitus*, na medida em que desenha a trajetória de vida dos agentes, a partir das condições objetivas de existência. Todavia, é a partir das sanções do campo que o agente se torna um ator social que age e interage com a realidade social produzindo e reproduzindo o *habitus.* Em outras palavras, o campo é um espaço estruturado de posições (BOURDIEU, 2004b).

Espaço social e campo aparecem como conceitos análogos, à luz da concepção bourdieusiana (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011). O espaço social nada mais é do que uma representação das condições objetivas do indivíduo, ou seja, é um ponto de vista do sujeito a partir de sua inserção no espaço social. Entretanto, seu ponto de vista muda de acordo com a posição que ocupa dentro do espaço social e de acordo com a sua historicidade (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011).

Para Bourdieu e Chartier (2012), a imersão no espaço social define a ação do sujeito em relação a uma determinada situação. É como se uma força dissimulada, inconsciente, reguladora, tendenciosa e coletiva investisse recursos para a conservação das estruturas objetivas e, sob determinados interesses, impõe hierarquias como evidentes e inevitáveis sob o ponto de vista do interlocutor.

Partindo desse raciocínio, é possível inferir que a ação prática, independentemente da consciência e da vontade, depende do espaço social em que o indivíduo age e interage. É, portanto, imprescindível analisar as características do meio para compreender como é possível agir de determinada forma em detrimento de outras a partir das relações de forças presentes no interior do espaço social e que se materializam no sujeito pela mediação do *habitus*.

Neste estudo, especificamente, vamos nos direcionar para as relações de força de base material que agem como mediadoras do *habitus* dos profissionais da educação, quando tomam conhecimento de uma situação de violência intrafamiliar, contra seus alunos, e o momento de reflexão sobre o problema que pode culminar na efetivação da notificação dos casos. Ou seja, ao utilizarmos o referencial teórico bourdieusiano, analisaremos aspectos sociais e culturais presentes nos discursos de

profissionais da educação, e que podem interferir no comportamento de notificação, ou não notificação de situações de violência intrafamiliar identificadas. As probabilidades objetivas da notificação, de acordo com a disputa propriamente dita dos capitais específicos desse campo, não serão consideradas. Em vez disso, serão analisadas as relações de força sentidas pelos profissionais da educação nesse espaço social que interferem ou condicionam o *habitus* da efetivação ou não da notificação.

PRESSUPOSTOS

3 PRESSUPOSTOS

O *habitus* é o regulador do comportamento do agente ou grupo de agentes que têm por base as condições materiais de existência semelhantes. Sendo assim, têm-se como pressupostos deste estudo:

- ✓ O *habitus*, interiorizado no âmbito familiar, de professores e gestores de escolas públicas, sofre influências externas que poderão determinar uma possível efetivação da notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes quando identificada no interior do espaço escolar;

- ✓ O professor ou gestor da escola pública que decide ou não pela notificação, tem por base também as experiências vivenciadas anteriormente sobre outras notificações já realizadas pela escola;

- ✓ As professoras e gestoras de escolas públicas que não realizam a notificação e buscam resolvê-la internamente e de forma informal não encontram no espaço escolar mecanismos práticos que facilitam a reestruturação do *habitus.*

JUSTIFICATIVAS

4 JUSTIFICATIVAS

A primeira justificativa para este estudo é pessoal, e é reflexo do contato da pesquisadora junto a crianças e adolescentes vítimas de violência – sobretudo a intrafamiliar –, e suas famílias, por meio da experiência profissional como enfermeira no setor de Pediatria da Unidade de Emergência do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (UE–HCFMRP-USP), e também pela oportunidade de aproximação e desenvolvimento de outra pesquisa com a mesma temática realizada no município de Ribeirão Preto (FARIAS, 2012). Nesses cenários, foi possível conhecer a dinâmica dos serviços, ampliar os conhecimentos sobre violência e estender o contato estabelecido entre profissionais de saúde, educação, pais, crianças e adolescentes.

Ao identificar os casos notificados de violência, deparamo-nos com situações que demonstram a necessidade de pesquisas que permitam evidenciar a magnitude e importância social do fenômeno, já que sabemos que os números podem não refletir a realidade local e serem insuficientes para a real implementação de medidas de enfrentamento da violência, justamente por não se apreender a realidade concreta (BAZON, 2008; FERREIRA, 2002). Como já foi apresentado, os profissionais da educação por terem contato diário e direto com os alunos sob seus cuidados, estão em posição única e privilegiada, no que tange à identificação e à ajuda de crianças e adolescentes vitimizados pela violência intrafamiliar (ALBUHAIRAN et al., 2011; BAZON, 2008; GRANVILLE-GARCIA et al., 2009; VITOLO et al., 2005), o que confirma a necessidade de estudos como o desenvolvido, que envolvam o contexto escolar como um espaço que compõe a linha de frente no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.

Além disso, considerando que o espaço escolar constitui o cenário ideal para atenção aos “sinais de violência” presentes no cotidiano de crianças e adolescentes expostos à violência, em seus lares, é possível pensar em uma justificativa social para o estudo, na medida em que inclui uma dimensão pouco explorada em estudos sobre a notificação de violência contra crianças e adolescentes. Seguindo o referencial teórico adotado na pesquisa, ainda, esses profissionais da educação podem adotar atitudes repressivas e autoritárias, das quais, muitas vezes, não se dão conta, pois eles já sofreram um processo naturalizador dentro de um contexto

social e cultural que aceita a violência como mecanismo de interação social ou forma válida para resolver conflitos.

Desse modo, este estudo busca romper com o senso comum, difundido socialmente, no que diz respeito ao fenômeno da violência no espaço da educação, visto que os achados apontam para o baixo envolvimento do espaço social escolar no combate à violência contra crianças e adolescentes. Para se analisar o objeto de estudo que ora se propõe, pretende-se aprofundar no universo dos significados, pensamentos e conhecimentos dos profissionais da educação frente à notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, buscando apreender os conhecimentos desses sujeitos a respeito dessas vivências, partindo do entendimento de como essas se dão. Segundo Bourdieu (2013, p. 90):

> Ao escapar à alternativa das forças inscritas no estado anterior do sistema, no exterior dos corpos, e das forças interiores das motivações surgidas, no instante, da decisão livre, as disposições interiores, interiorização da exterioridade, permitem que as forças exteriores sejam exercidas, mas segundo a lógica específica dos organismos nos quais estão incorporadas [...].

Em outras palavras, tenta-se compreender as razões e as relações postas na sociedade que permeiam a resistência e implicam a responsabilidade da notificação, ou não, da violência intrafamiliar pelas professoras e gestoras de escolas públicas. A decisão de notificar a violência intrafamiliar é uma escolha baseada nas relações de força de base material, uma escolha regulada, ou seja, do *habitus* estruturado e reestruturado na instituição escolar em relação às imbricações das relações desta relação com a comunidade envolvida, e serviços e os órgãos legais de proteção à criança e ao adolescente. Essas relações de forças que embasam o comportamento do professor ou gestor de escola pública, que decide ou não pela notificação, têm por base também as informações anteriores sobre os resultados das diferentes notificações já realizadas na sociedade.

Esta relação dialética entre as experiências prévias vivenciadas na família, grupo e meio no qual foram socializados é o que determina a sua maneira de agir, de se posicionar e de se comportar frente a uma determinada situação. Todavia, essas ações encadeadas pelo *habitus* estão constantemente vivenciando novas experiências, ao mesmo tempo em que estão sendo influenciadas por elas. Em outras palavras, a prática na acepção de Bourdieu (2013b) é o *habitus* captado,

apreendido, reconstituído e objetivado em ações mensuráveis. Esse *habitus* se traduzir-se-á na decisão das professoras e gestoras das escolas pesquisadas em notificar ou não as situações de violência com as quais têm contato.

Científica e institucionalmente, este estudo oferece referencial teórico que poderá subsidiar discussões no âmbito da Saúde Pública, área de desenvolvimento desta tese, sobre os indicadores construídos pelas notificações de violência contra crianças e adolescentes, aumentando o referencial para se pensar ações intersetoriais, sobretudo na atenção primária à saúde. Por outro lado, o conhecimento construído permite que a interface saúde e educação seja fortalecida não apenas como campo de saber, mas também como campo de prática que pode intervir na realidade concreta das escolas, com as professoras e outros profissionais, para auxiliar no processo de notificação e identificação de situações de violência e maus-tratos.

OBJETIVOS

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo geral

- Analisar o *habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas frente à violência intrafamiliar, vivida pelos alunos, que pode ou não se materializar na notificação aos serviços e órgãos de defesa e proteção da criança e do adolescente dos casos identificados.

5.2 Objetivos específicos

- Identificar as razões e as relações postas na sociedade que permeiam a resistência e implicam a responsabilidade da notificação ou não da violência intrafamiliar pelas professoras e gestoras de escolas públicas;

- Compreender como a constituição do *habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas influenciam o (re)conhecimento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.

PERCURSO METODOLÓGICO

6 PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 Campo de estudo

O campo de estudo centrou-se em escolas públicas municipais e estaduais de Ribeirão Preto-SP, compreendendo escolas de Educação Infantil e Fundamental, situadas na Vila Virgínia. Optou-se por essa região por duas razões: 1) atender uma grande demanda de crianças e adolescentes e 2) concentrar anualmente o maior número de notificações de violência contra crianças e adolescentes no período de 2011 a 2016 (RIBEIRÃO PRETO, 2017a).

O município de Ribeirão Preto, situado no Nordeste do Estado de São Paulo, abriga uma população estimada em 661.997 habitantes, com uma taxa geométrica de crescimento anual – 2010/2017 de 1,32% a.a., e uma população com menos de 15 anos de 17, 7% e com um grau de urbanização de 99,72% (SÃO PAULO, 2017). A quase totalidade da população habita a zona urbana do município. Os indicadores apontam que a população desfruta de boas condições de existência, sobretudo pelo acesso a uma infraestrutura urbana adequada: 99,8% dos moradores têm acesso à coleta de lixo domiciliar, mais de 97,48% da população têm acesso ao tratamento do esgoto sanitário e 99% tem água encanada (SÃO PAULO, 2017).

A economia da região é voltada para o agronegócio e se destaca como um importante polo econômico do país. Apesar do município de Ribeirão Preto ter uma renda *per capita* alta, em comparação com outros municípios do país, o indicador Gini[2], referente à concentração de renda fica acima da média nacional (0,77 contra 0,61). Além disso, apesar de o município possuir níveis de riqueza elevados, não concentra bons indicadores sociais. Reside em áreas vulneráveis 14,1% da população, e 56,89% de crianças de zero a 3 anos de idade não estão matriculadas em creches (SÃO PAULO, 2017).

Na área da saúde, Ribeirão Preto se destaca por possuir uma ampla rede de serviços, compreendendo a atenção primária, secundária e terciária, e ser referência regional no atendimento a vítimas de violências doméstica, sexual e/ou outras violências. A cidade possui um dos mais conceituados hospitais universitários do

[2] Esclarecendo que, quanto mais próxima a um (1) for a nota, maior a desigualdade entre pobres e ricos (SÃO PAULO, 2017).

país, referência na assistência a pacientes do Sistema Único Saúde (SUS), articulada à pesquisa científica e ao ensino universitário.

No âmbito educacional, Ribeirão Preto se destaca por realizar avanços no atendimento a crianças de creche e da pré-escola, com crescimento no atendimento da faixa etária de 4 a 5 anos de idade de 86,2% para 91,7%, e com a diminuição do atraso escolar no Ensino Médio de 18,1% para 16,2%, sendo um dos indicadores sociais que mantêm o município bem posicionado Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) (SÃO PAULO, 2017).

O Plano Municipal de Educação contou com a ampla participação de representantes da comunidade escolar, da sociedade civil organizada com atuação na área educacional, do Ministério Público e de representantes de instituições públicas e privadas. A motivação para a construção do Plano Municipal de Educação foi atender às demandas educacionais da população no âmbito do município, mas ampliada em todos os níveis de ensino do município, inclusive o médio e o superior.

A partir da política de descentralização da educação, o município assumiu a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ficando com o Estado e com a União o compromisso com o Ensino Médio e o Ensino Superior. A cidade conta com 109 escolas municipais, sendo que a primeira etapa da educação básica conta com 35 CEIs e 42 EMEIs, 31 EMEFs, uma escola de educação especial e uma escola de educação profissionalizante. Além das escolas municipais, a Secretaria da Educação mantém 24 escolas conveniadas, sendo 19 de Educação Infantil e 5 de educação especial. A rede pública municipal tem 2.741 professoras efetivas e 418 emergenciais. Os dados apontam um déficit de aproximadamente 4 mil vagas em creches e pré-escolas (RIBEIRÃO PRETO, 2017b).

A Lei Complementar nº 235/2012 dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração e sobre o Estatuto do Magistério público municipal de Ribeirão Preto. Essa lei, entre outros avanços, criou um projeto de valorização do corpo docente do município e reforçou o compromisso com a educação básica, sobretudo a Educação Infantil (RIBEIRÃO PRETO, 2017b).

Apesar dos investimentos na área da educação, a realidade mostra que o quadro de pessoal é insuficiente para atender a comunidade escolar e aos problemas de indisciplina, conflitos, evasão e violência dentro e fora da escola. São problemas que se multiplicam e que, na maioria das vezes, a equipe escolar tem dificuldade para lidar com a materialidade dessas condições. Ademais, os problemas

acabam sendo amenizados e/ou naturalizados pelos próprios educadores que passam a não acreditar na possibilidade de intervenção por parte da escola, cujo senso comum é de um espaço de produção de conhecimento.

O bairro da Vila Virgínia, situado na zona sul do município, especificamente o campo deste estudo, possui um total de 9 escolas, entre escolas estaduais e municipais, sendo que as escolas municipais que compuseram parte do estudo foram dois Centros de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e um Centro Esportivo de Educação Integral (CEMEI). Na rede estadual contemplou-se uma do ensino fundamental - ciclos I e II, e médio - e uma escola estadual do Ensino Fundamental, apenas com os ciclos I e II. Cada unidade de ensino contava com um diretor, um vice-diretor ou/e coordenador pedagógico.

Os sujeitos da pesquisa foram, preferencialmente, professoras do ciclo I do Ensino Fundamental, pois esses permaneciam mais tempo com as crianças menores de 6 anos de idade e, conforme Minayo (2006), consideradas mais vulneráveis a situações de maus-tratos em virtude da incapacidade de reagir, física e emocionalmente, às situações adversas de negligência, abusos e maus-tratos físicos e sexuais.

6.1.1 Caracterizações das escolas

O campo de pesquisa compreendeu 6 escolas públicas, sendo 2 estaduais e 4 municipais. O Plano de Gestão das Unidades Escolares é elaborado em consonância com o Plano Nacional da Educação, por meio da Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, e pela LDB/96, cujo principal objetivo é atender às demandas educacionais da população no âmbito municipal.

A educação no Brasil engloba a rede pública e privada e é composta por quatro etapas principais: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Médio e o Superior. A chamada educação básica compreende a Educação Infantil, a educação fundamental e a média. Os cursos de alfabetização e educação de jovens e adultos (EJA), bem como cursos técnicos de nível médio, complementam as etapas do ciclo educacional brasileiro (FERREIRA, 2014).

O município de Ribeirão Preto, com a municipalização, é responsável pela gestão da educação do Ensino Infantil e Fundamental. A esfera estadual, por sua vez, tem maior atuação no Ensino Médio. Cada unidade escolar possui o seu próprio

projeto pedagógico, construído a partir de uma de gestão participativa e voltado, principalmente, para as características peculiares da comunidade local. Há uma preocupação evidente da escola em envolver os pais no acompanhamento do cotidiano escolar de seus filhos – contribuindo para o desenvolvimento e crescimento social, cultural e escolar das crianças –, bem como em investir na construção de uma escola em consonância com as necessidades da comunidade, que seja reconhecida como um instrumento de mudança e de apoderamento de seus agentes e da própria sociedade (RIBEIRÃO PRETO, 2017b). Também desenvolvem projetos em parceria com a Polícia Militar, bombeiros e Secretária Estadual da Saúde que visam à participação dos alunos e de seus familiares.

As escolas estaduais atendem alunos do ensino fundamental do 1º ao 5º (anos iniciais) e do 6º ao 9º (anos finais), no horário diurno. Ambas foram fundadas há mais de 40 anos, sendo que a mais antiga tem 86 anos de existência e seus nomes são em homenagem a “cidadãos ilustres” da cidade. Cada escola estadual tem aproximadamente 680 alunos matriculados, na faixa etária de 6 a 16 anos, sendo a maioria dos alunos matriculados nos anos iniciais, de 4 a 6 anos de idade. Ambas as escolas se defrontam com o problema da evasão escolar e da violência; como estratégia a Secretaria Estadual de Ensino criou o cargo de professor mediador de conflito a partir de 2014, com o intuito de orientar e articular práticas voltadas à prevenção de conflitos no ambiente escolar. Dentre as ações desenvolvidas por este profissional, destaca-se a análise dos fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno, somando esforços com a equipe gestora e toda a equipe docente para lidar com questões conflituosas e de violências que se manifestam no ambiente escolar. Como todo educador, planeja ações para atuar de maneira pró-ativa, mesmo que ocorram questões disciplinares imprevisíveis. Esse profissional “mediador de conflito” é um elo entre os alunos e seus familiares com a equipe escolar, notadamente junto com os professores em sala de aula.

Segundo informações dos próprios gestores, esse profissional deve possuir cordialidade, tolerância, senso crítico, espírito de liderança, competência para orientar trabalho em equipe e, acima de tudo, um bom relacionamento com a comunidade escolar. Conforme afirmam os gestores estaduais, os mediadores de conflito são “resolutivos” e evitam a sobrecarga de tarefas nas mãos da direção escolar. Eles são selecionados pela diretora da unidade.

As unidades de ensino estadual também têm coordenadores pedagógicos que, por sua vez, são os responsáveis por ministrar conteúdos nas oficinas de ATPCs e TDCs aos professores e são os responsáveis pela elaboração do Plano de Gestão Escolar, juntos com a comunidade escolar interna e externa.

As escolas municipais, no entanto, não contam com um profissional voltado para essa função. Ademais, o cargo de coordenador pedagógico foi supresso em razão de ajustes financeiros fiscais e as responsabilidades foram concentradas nas mãos da diretora e vice-diretora. Segundo informações dos próprios gestores municipais, esse profissional era de grande relevância para mediar as situações de conflito dentro e fora de sala de aula, além de minimizar a sobrecarga de tarefas concentradas nas mãos da Direção. A ausência desse profissional pedagógico parece ter tido um impacto negativo na condução de situações de conflitos e violências identificadas no interior das unidades escolares, possivelmente porque o coordenador pedagógico era o responsável por essa mediação, além da equipe gestora.

O Plano de Gestão Municipal é participativo, quer dizer, por meio dele, o Conselho de Escola constitui um colegiado, de natureza consultiva e deliberativa, constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários. Sua função é atuar, articuladamente com o núcleo de Direção, no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. Percebe-se uma adequação das atividades pedagógicas de acordo com o perfil da comunidade atendida. Ademais, observa-se uma autonomia significativa da diretora da escola em relação à elaboração de Plano de Gestão. Vale ressaltar que atualmente o cargo de diretora da rede de ensino municipal é preenchido por intermédio de concurso público e não mais por indicação.

O Projeto Político Pedagógico das escolas estaduais são muitos semelhantes. No entanto, as diferenças variam de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e com as características da demanda comunitária. Observamos projetos voltados para a evasão escolar, e ações voltadas para o combate à violência dentro e fora da escola, tais como: o *bullying e o* uso de álcool e drogas. Contudo, não observamos projetos específicos direcionados para capacitação do corpo docente, alunos e seus familiares na linha de atenção à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violência.

Há, todavia, uma clara preocupação dos professores e equipe gestora com a problemática da violência, sobretudo com a violência intrafamiliar; inclusive houve relato de palestras esporádicas com profissionais do Observatório de Violência da Universidade de São Paulo e com profissionais do Serviço de Atenção à Violência Doméstica e Agressão Sexual (SEAVIDAS). Entretanto, ficou evidente a existência de toda uma demanda social na qual a escola não consegue solucionar. A seguir, a denominação das unidades escolares do município de Ribeirão Preto.

CEMEI (Centro Esportivo Municipal de Educação Intergral) – A escola foi fundada em 1994. Inicialmente, atendia alunos do ensino fundamental do 1º ao 9º em período integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A partir de 1999, com a municipalização da educação e para atender à grande demanda do bairro, a escola foi reorganizada e passou a atender o ensino fundamental de 9 anos, em dois turnos: manhã e tarde. Anos iniciais do 1º ao 5º (fase I do ensino fundamental) ano e nos anos finais da 6º ao 9º ano (fase II do ensino fundamental). Os alunos do EJA, período noturno, foram remanejados para unidades de ensino estadual.

Atualmente, para atender à demanda do bairro, o CEMEI atende no período da manhã e tarde crianças e adolescentes do 1º ao 3º ano, 4º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O CEMEI atende, em prioridade, o Bairro da Vila Virgínia e as turmas vêm formadas dos EMEIs localizadas no próprio bairro. Não há vagas remanescentes e todos os anos há uma lista de espera de pelo menos um turma por série. Além da construção moderna e a infraestrutura com biblioteca, laboratórios e anfiteatro, a escola é muito concorrida e uma das razões para a grande procura desta unidade de ensino se deve à excelência na qualidade de ensino oferecido e pelo fortalecimento do vínculo entre o corpo docente e corpo discente e de seus familiares em uma perspectiva construtivista.

Analisando em conformidade com os ensinamentos de Pierre Bourdieu percebe-se que essa unidade escolar tem um capital social e escolar mais distintivo, e simbolizado em relação às demais unidades pela infraestrutura – referência na qualidade de ensino –, e pela grande concorrência por vagas disputadas entre pessoas da comunidade local.

Com relação à caracterização socioeconômica e cultural da comunidade que frequentam o CEMEI, o questionário escolar preenchido pelos pais ou responsáveis por ocasião da matricula aponta que a maioria dos pais tem Ensino Médio completo

e trabalham em empregos formais. Grande parte dos responsáveis, 88%, consideram a escola ótima ou boa e revelam que acompanham seus filhos nas tarefas escolares e destinam em média uma hora de estudo por dia.

Diferentemente das demais escolas pesquisadas, os dados revelam o hábito pela leitura dos alunos e seus familiares e gosto por livros didáticos. Cabe ressaltar que essas características da escola são um diferencial importante em relação às outras unidades pesquisadas, onde os dados revelam um baixo gosto pela leitura e mostra a televisão como principal meio de entretenimento e diversão.

CEI (Centro de Educação Infantil) – Atendem criança da Educação Infantil, em período integral, na faixa etária de 0 a 3 anos, cerca de 180 crianças estão matriculadas atualmente. O Projeto Político Pedagógico é direcionado para atividades lúdicas e interativas como a narração de contos, leituras variadas e audição de músicas infantis que objetivam estimular as diferentes áreas de desenvolvimento da criança. Tal projeto, tradicionalmente, mantém uma equipe de professores coesa e comprometida com o desenvolvimento educacional de seus alunos.

Um dos CEIs pesquisados nasceu da reivindicação da comunidade do bairro Vila Virgínia e conjunto habitacional Dom Manoel da Silveira D'elboux e foi inaugurada em 21 de novembro de 1992. A partir dos 4 anos de idade, essas crianças são direcionadas para os EMEIs municipais ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental das unidades estaduais de ensino.

Segundo a própria Secretaria de Educação o *déficit* estimado para atender essa faixa etária é de aproximadamente 3000 vagas, e apesar de prevista a construção de 10 creches na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) não há previsão para o início das obras (RIBEIRÃO PRETO, 2017b).

EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) – Atende crianças de 4 a 5 anos de idade, nos períodos da manhã e da tarde. Geralmente essas crianças são oriundas dos CEIs.

Há uma procura grande pelas EMEIs, principalmente nessa faixa etária, e uma satisfação dos pais em relação à qualidade de ensino oferecido.

O histórico do patrono da escola é uma homenagem a uma menina de 10 anos de idade que preferiu sucumbir a ter que ceder ao assédio sexual do enteado de sua mãe. Por sua atitude foi canonizada em 1950 pela Igreja Católica, tornando-se símbolo de pureza e virtude (RIBEIRÃO PRETO, 2017c). Percebe-se na

homenagem póstuma um forte apelo religioso no diz respeito à ideia da figura feminina, em que impera a casta, o pudor, a renúncia de si e abdicação dos desejos e, como diz Bourdieu (2012, p. 37) “[...] Todo o trabalho de socialização tende, por conseguinte, a impor-lhe limites, todos eles referentes ao corpo, definido para tal como sagrado [...]”.

Portanto, essa concepção dada às mulheres é uma forma de violência simbólica e de poder que se impõe aos corpos e que lhes conferem características, pensamentos, práticas e vocações que ampliam, por exemplo, suas escolhas por profissões consideradas do universo feminino e notadamente diminutas, subalternas e pouco valorizadas (LAZDAN et al., 2014).

Na concepção pedagógica da escola, ressalta-se uma abordagem social, histórica e cultural, em que aluno, professor e escola interagem com intuito da socialização do conhecimento e desenvolvimento das habilidades sociais e humanas, a partir das experiências adquiridas.

Com relação à caracterização socioeconômica e cultural da comunidade do bairro tem-se uma renda salarial dos pais, com variação de 1 a 3 salários, sendo que muitos deles trabalham nas mais variadas funções. Mas verifica-se a predominância de trabalhadores braçais e autônomos, funcionários públicos, comerciários e também de muitos desempregados. Os pais possuem Ensino Fundamental ou Médio completo; muitas mães trabalham como manicure, vendedoras, domésticas, diaristas, servidoras públicas ou são donas de casa. A maioria das famílias possui entre 2 a 4 filhos e reside em casa própria de alvenaria.

A quase totalidade das famílias não possui plano de saúde e é atendida pela Unidade Básica de Saúde do Bairro. A religião católica e evangélica são as predominantes. Em relação ao lazer, as pessoas distraem-se vendo TV, indo ao shopping, à praça e ao clube do bairro; relatam que possuem hábito de leitura, têm acesso a livros e estão sempre bem informadas. Os alunos frequentam as unidades de ensino de acordo com a faixa etária e são absorvidos para a série seguinte pelas próprias escolas do bairro. Vários alunos são provenientes da favela Mangueira, que se localiza próxima à escola.

6.2 Participantes

Participaram deste estudo 18 profissionais da educação, sendo: 11 professoras, 6 diretoras e uma vice-diretora. Optou-se por entrevistar 3 educadores de cada unidade escolar, sendo que essa opção se deu por conveniência. Foram incluídos servidores públicos efetivos do quadro funcional, preferencialmente voltados para o atendimento de crianças de idade de zero a 6 anos de idade, dos seguintes níveis escolares: Creche, Pré-escola e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (anos iniciais) e do 6º ao 9º ano (anos finais) da escola selecionada, da Secretaria Municipal e Estadual do município de Ribeirão Preto. Os critérios de exclusão da pesquisa foram: servidores temporários ou eventuais na rede de Ensino Municipal ou Estadual do município de Ribeirão Preto.

6.3 Desenho do estudo e técnica de coleta de dados

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa. Optamos por essa abordagem por entendermos que responde aos objetivos e ao objeto de estudo, permitindo uma maior aproximação com o referencial praxiológico e com os contextos socioculturais que foram estudados. Para Bourdieu (2004b, 2012), tais contextos têm uma relação profícua com a identidade social, por meio do compartilhamento de experiências e propriedades comuns entre os indivíduos. Para Flick (2009, p. 20), a pesquisa qualitativa “trabalha com a pluralização das esferas de vida, sendo que essa pluralização exige um universo de significados que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Entendemos também que, para investigar o *habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas frente à violência intrafamiliar vivida pelos alunos que pode se materializar, ou não, no ato de notificar aos órgãos de direitos e da proteção integral da criança e do adolescente, foi necessária tal abordagem, compreendendo a pesquisa qualitativa como sendo capaz de:

> [...] reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas [...]. Essa variedade de abordagens é uma consequência das diferentes linhas de desenvolvimento na história da pesquisa qualitativa, cujas evoluções aconteceram, em parte, de forma paralela e, em parte, de forma sequencial (FLICK, 2009, p. 25).

Embora se reconheça a importância da multidisciplinaridade, é fundamental que a compreensão da notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes seja parte do cotidiano da equipe escolar, em especial dos professores que participam da formação da criança e do adolescente, além de ser um dos profissionais mais próximos e presentes convivendo com a criança e sua família, seja no ambiente escolar, familiar ou comunitário. Nesse sentido, consideramos de grande relevância compreender e identificar os procedimentos de professoras e gestoras de escolas públicas frente à notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, a partir de estudos dessa natureza (qualitativa).

Desse modo, na elaboração desta pesquisa, partimos do entendimento de que as ações práticas dos agentes são aprendidas através de esquemas de percepção e de apreciação de seus *habitus*. Por isso, o ato de notificar a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, quando identificada pelos profissionais da educação, não é uma escolha simples e autônoma; muitas vezes é regulada pelas divergências das agências socializadoras com as quais convivem, sobretudo no seu núcleo familiar de origem, onde suas ações práticas se originaram e tendem a se perpetuar.

Nessa perspectiva, o próprio Bourdieu (2013a) assinala a intencionalidade do sujeito, que ultrapassa o objetivismo, a fenomenologia e a praxiologia, no momento em que é capaz de identificar que as práticas dos agentes sociais têm suas bases em condições que lhes são exteriores e interiores, e que a relação dialética entre o clássico conflito subjetividade/objetividade se faz por meio de mediações de condições estruturantes e estruturadas que os conceitos de *habitus* e campo são capazes de sintetizar.

Os dados pesquisados foram obtidos utilizando-se a técnica de entrevista semiestruturada, amparadas por um roteiro temático (APÊNDICE A), semidirigido e construído a partir das categorias de análise da teoria bourdieusiana. Segundo Pérez e Vàzquez Navarrete (2009), as entrevistas são utilizadas, entre outras finalidades, para obter informação em profundidade sobre atitudes, valores, comportamentos, ações e opiniões relativas ao problema de investigação. Para os autores citados, a entrevista semiestruturada é caracterizada como uma modalidade onde a pesquisadora explora um tema mediante perguntas que se formulam a partir de um roteiro que coleta os aspectos que se queira explorar. O roteiro de entrevista utilizado se iniciava com base nas condições materiais de existência das educadoras

e no modo como se materializa a notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes no espaço social da escola. As entrevistas foram gravadas, após autorização do entrevistado e, posteriormente, transcritas.

6.4 Procedimento de coleta de dados

Os dados foram coletados seguindo as orientações de Pérez e Vàzquez Navarrete *(*2009) e Rosa e Arnoldi (2008). A coleta de informações teve início em agosto de 2016 se estendeu até dezembro do mesmo ano. No decorrer da transcrição das entrevistas foram detectadas algumas interrupções nas gravações, sendo necessário o retorno às unidades escolares em março de 2017, para sanar as dúvidas.

As educadoras foram entrevistadas em suas respectivas unidades escolares, em horários previamente combinados e de acordo com a escala das atividades escolares fornecida antecipadamente pelas escolas. As entrevistas duraram em média 60 minutos e as conversas ocorreram individualmente em salas de aula nos intervalos das atividades escolares ou na sala da Direção. A privacidade e a oportunidade de gravar as entrevistas minimizando a interferências de ruídos e interrupções externas foram asseguradas em todas as entrevistas.

Após a apresentação do pesquisador, o participante do estudo era informado dos objetivos e do método da pesquisa. Foi solicitada ao entrevistado a autorização para a gravação das entrevistas, deixando claro o segredo das informações e o anonimato dos participantes da pesquisa. Utilizou-se o gravador digital, a fim de agilizar a sua realização. Após a concordância em participar da pesquisa, foram fornecidas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) para que cada participante manifestasse por escrito sua adesão ao estudo.

6.5 Análise dos dados

A análise dos resultados obtidos utilizou as concepções praxiológicas de *habitus*, capital (cultural, econômico, social e simbólico) e campo (entendido como espaço social) de Pierre Bourdieu (2007b) para delinear as condições materiais de existência das educadoras na constituição do *habitus* de professoras e gestoras de

escolas públicas frente à violência intrafamiliar vivida pelos alunos. Essas concepções podem se materializar, no ato de notificar a violência aos serviços e órgãos de direitos e da proteção integral da criança e do adolescente.

A primeira parte do roteiro de entrevista buscou levantar as principais características socioeconômicas e culturais das entrevistadas a fim de identificar as disposições adquiridas na primeira agência de socialização que é a família, ou seja, o *habitus primário* das participantes. A partir desse quadro, observamos as principais repetições, ou seja, as regularidades do *habitus* que as posiciona no espaço social, no grupo ou fração de classe (camadas) de origem, tendo por base as condições materiais de existência das entrevistadas. Os dados obtidos nesse momento das entrevistas foram descritos por meio de frequências em tabelas e gráficos para facilitar a visualização do perfil das entrevistadas.

A segunda parte do questionário contemplou a resposta das entrevistadas no que diz respeito às suas relações materiais de existência, ou seja, sua trajetória de vida, somada aos capitais possuídos e às sanções do espaço escolar, que se materializam quando se deparam com uma situação de violência intrafamiliar e com o compromisso em notificá-las. Essa ação é fundamental para fortalecer as redes de proteção à criança, ao adolescente e sua família. Em outras palavras, partimos da análise da trajetória social das educadoras para objetivar a decisão em notificar ou não a violência intrafamiliar contra a criança e adolescentes.

Procuramos, ainda, descrever as condições de existência objetivas das professoras e gestoras, e buscar em suas falas “algo revelador” de como se constrói a sua ação prática, ou seja, seu *habitus* em relação à notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes quando se deparam com a situação de maus-tratos no interior do espaço escolar.

4.6 Aspectos éticos

A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP) conforme o protocolo CAAE: 40395115.9.0000.5393 (ANEXO A). A partir do início da coleta de dados, todos os participantes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa, referentes aos objetivos, metodologia e apresentação dos resultados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em todas as fases do estudo

foram observadas as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2012). Previamente, foi também solicitada autorização à Secretária Estadual de Educação (Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto), e à Secretária Municipal de Educação de Ribeirão Preto e, sem dúvida, às unidades escolares envolvidas no estudo.

Ainda, em consonância com a resolução 466/12, a fim de assegurar o anonimato e o sigilo em relação às falas, cada educadora que participou deste estudo, foi convidada a se atribuir um pseudônimo. Além do apelido atribuído a cada participante, em cada fragmento apresentado neste estudo foram incluídas a esfera de trabalho e a idade: *Luz* – 50 anos, professora municipal; *Afeto* – 32 anos, professora municipal; *Necessidade de Denúncia* – 54 anos, professora municipal, etc. Procurou-se, junto com os participantes, entender que o fenômeno da violência intrafamiliar possui uma construção social percebida de acordo com a codificação que cada entrevistada possui, dando-lhe a classificação necessária para compreensão do sentido social de cada apreciação ou conduta posta (BOURDIEU, 2004a).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão que este estudo faz deriva de dados obtidos mediante entrevista com 18 profissionais da educação: 11 professoras, 6 diretoras e uma vice-diretora. Os dados permitiram mapear e identificar a trajetória das entrevistadas na educação com base em suas condições objetivas de existência.

As entrevistadas tinham em média 48 anos de idade à época da entrevista. Casadas ou separadas. Quase todas são oriundas de frações de classes desfavorecidas, econômica e culturalmente, inclusive no que diz respeito à educação formal. Nascidas em famílias numerosas – em torno de 3 irmãos por família –, filhas de pais e mães que detêm baixo capital econômico e cultural (incluindo o escolar). As educadoras e seus familiares têm relacionamentos sociais que estão restritos à sua fração de classe. Frequentaram instituições de Ensino Superior, em escola privada, no período noturno. Grande parte não tinha conhecimento de língua estrangeira. Concluíram a graduação em Pedagogia com a média etária de 27 anos. Eram alunas trabalhadoras e exerciam profissões não reconhecidas socialmente. A maioria era especialista (pós-graduação *lato sensu*); uma delas é doutora, outra é mestre. Têm experiência média na educação de 17 anos; em sala de aula, de 11 anos.

Os dados, a partir do item 7.1.1, possibilitaram mapear a trajetória das profissionais. Conhecer o perfil delas ajudou a compreender o patrimônio social e cultural em seu âmbito praxiológico; também a analisar comportamentos e atitudes relativos à notificação de violência contra crianças e adolescentes à luz do referencial bourdieusiano, sobretudo de seu conceito de *habitus* em relação às professoras e gestoras diante da notificação de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.

7.1 A TRAJETÓRIA CULTURAL E SOCIAL DAS EDUCADORAS

7.1.1 Professoras e gestoras quanto ao gênero

É claro, analisar falas de um grupo de mulheres com base em Bourdieu (2012) requer cautela. Isso porque as entrevistadas foram alunas de escolas reprodutoras da cultura dominante e que, em suas trajetórias de vida, constituíram

estratégias de como ser professora e de como se comportarem ante os desafios. Incorporaram concepções próprias de suas ações conforme os códigos escolares. Bourdieu (2012, 2013b) diz que quem reproduz ou inculca a cultura dominante tem limitações para reverter o que ele chama de arbitrário cultural: não basta a tomada de consciência pelo indivíduo; antes, é a dependência das relações de forças que ele desenvolve no espaço social e do poder que tem sobre os outros indivíduos no espaço de disputa.

Com efeito, traços marcantes que diferenciam homens e mulheres, tratados aqui à luz de Bourdieu (2012); ou seja, como distinção acentuada que regula intensamente as práticas sociais. Ainda que implícito na obra "A dominação masculina"[3], o conceito de gênero na perspectiva desse sociólogo francês, talvez, seja o de maior abrangência, pois projeta a violência simbólica adestrando as significações dos corpos em uma lógica que vai além da oposição e dicotomia entre masculino e feminino, entre ser homem e ser mulher.

Bourdieu afirma que a mulher é incorporada social e culturamente para apreender, viver e disseminar simbolicamente a dominação masculina, não só amparada pelas visões naturalizantes que essencializam o corpo feminino, mas também pelo efeito socializador de instituições sociais, tais como: família, igreja e escola, que impingem uma série de doutrinas para justificar a divisão desigual entre os sexos. Seria uma espécie de arbitrariedade das regras do jogo, onde homens e mulheres, naturalmente, são seduzidos a trapacear para o mesmo vencedor, o homem. Para Bourdieu (2012, p. 18) "a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação [...]".

Nessa perspectiva, a identidade feminina seria distinguida a partir da sensibilidade, passividade, vulnerabilidade, interioridade, obediência, discrição, maternidade, recato etc. Esses traços de comportamentos e disposições são, portanto, objetivados da mesma forma que características homólogas, como: alto/baixo, seco/úmido, claro/escuro etc. Bourdieu (2012, p. 17) esclarece que:

[3] Em "A dominação masculina", Bourdieu (2012) discute a separação dos universos masculinos e femininos a partir de trabalho de campo realizado na Cabília, região da Argélia. Trata-se de uma sociedade tradicional, marcada pela imposição da honra e da virilidade aos homens no meio público, ao mesmo tempo em que às mulheres é impingida a manutenção da casa, os cuidados com os filhos e os laços familiares. Bourdieu utiliza essa sociedade como protótipo, para analisar a divisão dos universos masculinos e femininos no seio da sociedade ocidental.

> A divisão entre os sexos parece estar 'na ordem das coisas', como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas 'sexuadas'), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação [...].

Assim, para Bourdieu, as diferenças entre homens e mulheres se opõem e, ao mesmo tempo, se sustentam mutuamente e se enraízam na construção social dos corpos, ou seja, tanto o *corpo* quanto a *sexualidade* passam a ser revestidos de comportamentos e significados próprios do universo masculino. Todavia, não basta a imposição de princípios de dominação, é necessário o reconhecimento e naturalização do arbitrário cultural, sobretudo pelos que inculcam a cultura dos dominantes.

> O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social (BOURDIEU, 2012, p.18).

Compartilhando desse pensamento, depara-se, portanto, com um referencial de dominação masculina a partir do qual cabe às mulheres as tarefas domésticas, privadas, além dos cuidados com as crianças e com os animais. Naturalmente, a força e a potência são consideradas realizações masculinas, haja vista que aos homens são designadas as tarefas públicas e valorizadas (BOURDIEU, 2012).

Como podemos perceber, o *habitus* das mulheres se constrói com base no princípio da dominação masculina, ou seja, em sua origem já há uma relação de poder desproporcional, lembrando que esse princípio rege a organização da sociedade no que diz respeito às relações de gênero. Assim, mesmo que haja resistência, a mulher acaba por aceitar e disseminar insensivelmente essa forma de violência em sua trajetória de vida. Além disso, percebe-se que as mulheres sempre foram destinadas às profissões relacionadas ao cuidado e à escolarização, o que as coloca em posição de maior vulnerabilidade e com maior responsabilidade no que se

refere ao enfrentamento das situações de violência que acontecem nas escolas, por exemplo.

Nesse contexto, a carreira de professor está direcionada preponderantemente para o sexo feminino e para uma fração de classe desfavorecida econômica e culturalmente. De fato, um estudo sobre o perfil dos ingressantes em um curso de Pedagogia (licenciatura) em uma universidade revelou que 97,7% eram do sexo feminino e apenas 2,3% do sexo masculino. No que tange à situação financeira a maioria dos alunos ingressou no mercado de trabalho entre os 14 e 18 anos de idade para contribuir na renda familiar (FERREIRA, 2014; REIS; MEDEIROS, 2011).

A feminilização do curso de Pedagogia ocorreu a partir das mudanças sociais, políticas e econômicas que culminaram com a inserção da mulher no mercado de trabalho, com a possibilidade de escolarização e a partir da luta por uma maior autonomia em relação ao ambiente doméstico. No entanto, a feminilização do curso de Pedagogia é regada por padrões inconscientes de estruturas históricas da supremacia masculina, sobretudo imposições culturais aceitas e naturalizadas pela sociedade sem nenhuma preocupação com a valorização profissional e igualdade de condições em relação aos homens (GONÇALVES, 2014).

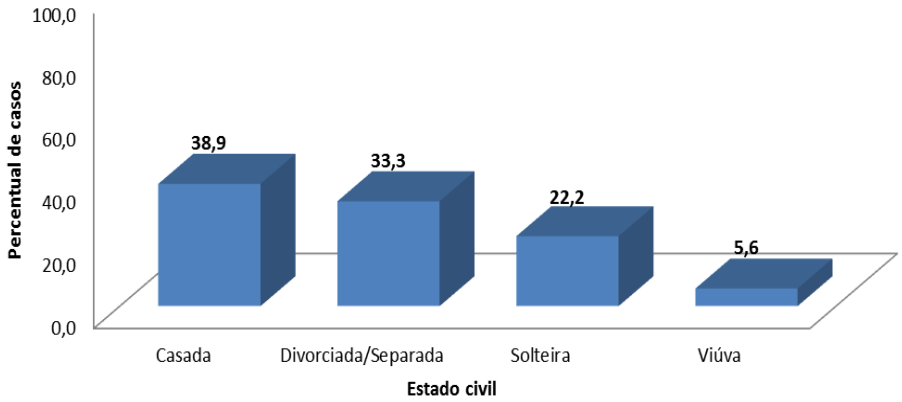
São padrões culturais e históricos enraizados que enquadram e conformam as disposições das mulheres para carreiras relacionadas aos cuidados e à educação, que remontam às funções domésticas e sua docilidade, obediência, submissão e recato. Ao mesmo tempo, as mulheres são desestimuladas a seguir carreiras que, no senso comum, são consideradas predominantemente masculinas, tais como aquelas que requerem uso da força, da agressividade e da autoridade “natural” (BOURDIEU, 2012).

Para Bourdieu (2012), a escolarização é um caminho para que a mulher rompa ou pelo menos acentue a possibilidade de luta contra a dominação masculina. Por outro lado, o êxito ou fracasso dessa escolarização está subordinado à origem social do indivíduo e ao papel da escola na reprodução da cultura e dos valores dominante – aspecto que justifica a abordagem da história familiar das participantes. Conforme será discutido a seguir.

7.1.2 Professoras e gestoras quanto ao estado civil

Com relação ao estado civil das professoras e gestoras, os dados revelaram que mais de 70% das profissionais já foram casadas ou são casadas, o que indica arcarem, diretamente, com a formação e com a responsabilidade por manter as relações afetivas de suas famílias. Os dados relacionados ao estado civil das participantes são apresentados no Gráfico 1 e na Tabela 1.

Gráfico 1 - Distribuição das professoras e gestoras segundo o estado civil, Ribeirão Preto-SP, 2018



Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 1 - Distribuição das professoras e gestoras segundo o estado civil, Ribeirão Preto-SP, 2018

Estado civil	Total de casos	Percentual (%)
Casada	7	38,9
Divorciada/Separada	6	33,3
Solteira	4	22,2
Viúva	1	5,6

Fonte: Dados da pesquisa.

Interpreta-se que, além das responsabilidades profissionais, as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos são assumidos pelas mulheres. Isto nos permite supor que o tempo disponível para investir em capital cultural e escolar é pequeno e, portanto, essas características dificultam o investimento na escolarização e, assim, na reestruturação do *habitus* pela ação escolar. Para Bourdieu (2012), as mulheres detêm menos possibilidades de ascensão social em

decorrência da visão androcêntrica que coloca o ambiente familiar como o local ideal para o início dessa hegemonia, isto é, como se às mulheres só coubesse o lar, a domesticidade e o cuidado com os filhos. Das entrevistas, e particularmente das profissionais da educação que vivenciaram relações maritais, visualizamos a proximidade com a teoria bourdieusiana quando se referem a escolarização:

> "*Na verdade, eu parei de estudar depois que eu conclui o ensino técnico, ou seja, depois que eu fiz o magistério! Depois eu fiz outro curso técnico, não tinha feito graduação, ainda. Depois eu casei e tive filhos e aí ficou tudo mais difícil. Até que surgiu, na minha cidade, essa oportunidade de concluir o meu estudo através dessa faculdade que na verdade foi à distância*" (Luz – 50 anos – professora municipal – grifo nosso).

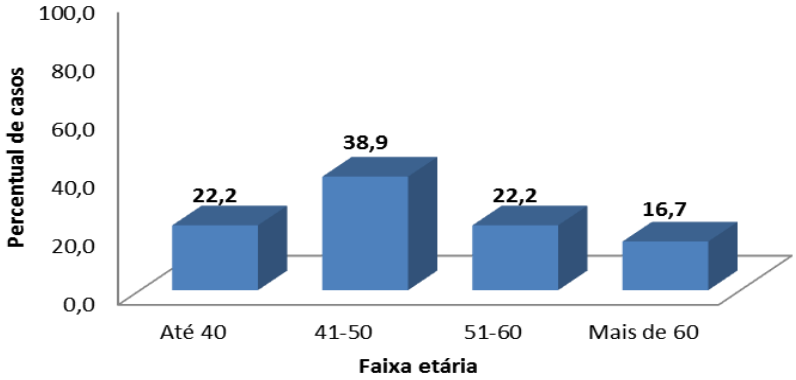
> "[...] *Eu preferi! Em vez de pagar cursinho, já ingressei na faculdade, também tenho um filho*" (Afeto – 32 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "*Com 47 anos eu entrei na faculdade, mas pra fazer a minha faculdade eu entrei naquele programa 'escola da família', onde você trabalhava de sábado e domingo para o governo e, ele custeava sua faculdade; foi aí que eu fiz! Minha filha já estava com vinte e poucos anos, já não precisava tanto de mim, né ? Então, eu voltei a estudar!"* (Necessidade de Denúncia – 54 anos – professora municipal – grifo nosso).

7.1.3 Professoras e gestoras quanto à faixa etária e idade de ingresso no curso superior

Os dados relacionados à faixa etária e idade de ingresso das participantes no Ensino Superior estão descritos nos Gráfico 2, Tabela 2, Gráfico 3 e Tabela 3.

Gráfico 2 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à faixa etária, Ribeirão Preto-SP, 2018



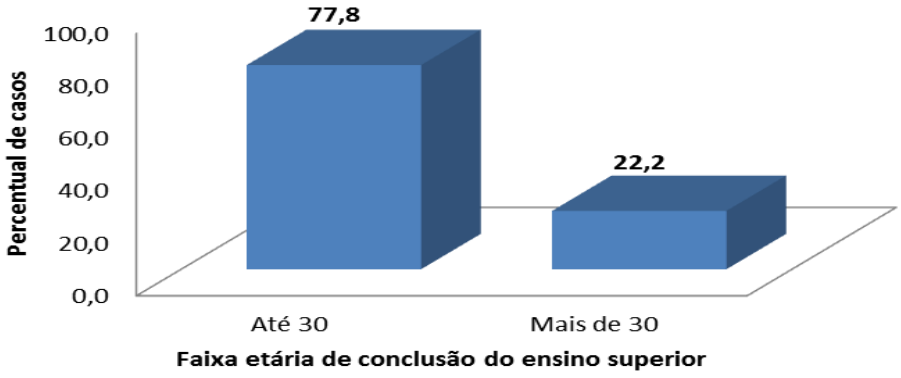
Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à faixa etária, Ribeirão Preto-SP, 2018

Faixa etária	Total de casos	Percentual (%)
<41	4	22,2
41-50	7	38,9
51-60	4	22,2
>60	3	16,7

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à faixa etária de conclusão do ensino superior, Ribeirão Preto-SP, 2018



Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 3 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à faixa etária de conclusão do Ensino Superior, Ribeirão Preto-SP, 2018

Faixa etária de conclusão do Ensino Superior	Total de casos	Percentual (%)
≤30	14	77,8
>30	4	22,2

Fonte: Dados da pesquisa.

Com referência à faixa etária, mais de 70% das participantes têm mais de 40 anos. São mulheres maduras, cuja trajetória escolar foi percorrida com dificuldades econômicas. Percebemos que essa faixa etária demonstra “experiência” e, ao mesmo tempo, permite-nos afirmar que essas mulheres concluíram o Ensino Superior tardiamente – considerando-se que o Ensino Médio deve ser concluído aos 17 anos para um aluno com trajetória escolar regular –, e que, muito provavelmente, a maioria das pesquisadas já vivenciaram o matrimônio e, portanto, tendem a não

realizar investimentos na escolarização para se dedicar à família e para assumir a responsabilidade, muitas vezes, de provedora familiar e das atividades domésticas (IBGE, 2016; SAMPAIO, 2009).

O estudo revelou também que as entrevistadas passaram por um período histórico em que a educação sofreu forte influência da política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), no qual havia distanciamento do Estado como principal gestor das demandas educacionais. Portanto, essa ideologia política do Estado mínimo amplia o acesso à educação de quem dispõe de melhores condições econômicas, ao mesmo tempo em que intensifica as desigualdades sociais e a precariedade da escola pública. Dessa forma, a lógica do neoliberalismo econômico é selecionar os "mais talentosos" para o mercado de trabalho (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012).

> "*Meu primeiro emprego foi em uma lojinha, ao lado de casa, eu comecei a estudar à noite e trabalhava durante o dia! Eu precisava custear meus estudos, e minha mãe não tinha como comprar as coisas; não faltava comida em casa, mas nós tínhamos o básico do básico.*" (Conhecimento – 50 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "*Estudei e trabalhei como babá e doméstica. Eu tinha que ajudar em casa, pois tudo estava muito difícil e a minha vida era de luta. Minha mãe faleceu e tive que morar com os meus tios. Fui babá até os 19 anos, depois me casei e conseguir completar o primeiro grau.*" (Vivência – 55 anos – gestora municipal – grifo nosso).

O ingresso tardio no Ensino Superior é uma realidade comum aos cursos tipicamente frequentados pelas classes com menor capital econômico e cultural. Como essa classe e suas frações ingressam precocemente no mercado de trabalho, muitas vezes, sua trajetória escolar é interrompida e/ou prejudicada dado o notório esforço que demanda estudar e trabalhar, o que leva à conclusão dos ciclos escolares acima da idade regular e esperada pelos órgãos do governo (REI; MEDEIROS, 2011; ZAGO, 2006, 2008).

Para Bourdieu (2003, 2013b) e Nogueira e Catani (1998), as regularidades dos atributos sociais de cada fração de classe distinguem quem ocupa ou não o espaço acadêmico. O autor reforça, ainda, que mesmo na ausência do capital econômico, um componente específico do capital cultural – que ajuda na orientação e na escolha dos melhores cursos, instituições, retorno financeiro, dentre outros –, é

o conhecimento que a família (pais) tem a respeito do funcionamento do sistema de ensino, uma vez que essas informações são essenciais para formulação de estratégias de escolarização dos filhos que sejam realmente exitosas.

7.1.4 Professoras e gestoras quanto à esfera administrativa da unidade de Ensino Superior

Além dos dados relacionados à idade de conclusão do Ensino Superior, foi possível identificar a dependência administrativa das universidades em que as participantes cursaram o Ensino Superior, conforme será explorado nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à esfera administrativa da instituição de Ensino Superior, Ribeirão Preto-SP, 2018

Esfera administrativa da instituição de Ensino Superior	Total de casos	Percentual (%)
Privada	14	77,8
Pública	4	22,2

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 5 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à instituição de Ensino Superior, Ribeirão Preto-SP, 2018

Universidade	Total de casos	Percentual (%)
Moura Lacerda	7	38,9
COC	2	11,1
USP	2	11,1
Barão de Mauá	1	5,6
Faban	1	5,6
Metodista	1	5,6
Ubra (Universidade Interiorana do Brasil)	1	5,6
UEMG	1	5,6
UNESP	1	5,6
Universidade de Uberaba	1	5,6

Fonte: Dados da pesquisa.

A quase totalidade das educadoras proveio de instituições privadas no Ensino Superior, evidenciando, de forma recorrente, o acesso limitado às universidades públicas, muito provavelmente pelas dificuldades econômicas e culturais que não lhes permitiram as mesmas possibilidades que as classes mais favorecidas.

Ademais, nos discursos das educadoras percebemos que elas estão predispostas a fazer investimentos com o menor risco possível, e com retorno financeiro mais rápido.

> "[...] *Eu fiz Fabam, aqui em Ribeirão Preto. As minhas irmãs estudaram na USP, elas fizeram cursinho. Eu queria logo me formar e trabalhar* [...]" (Afeto – 32 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "[...] *foi muito difícil pagar minha faculdade, mas consegui e passei no Estado. Hoje, consigo ter tudo que sempre sonhei. Só tenho que agradecer a Deus e à minha mãe!*" (Paz e Bem – 46 anos – professora estadual – grifo nosso).

Nogueira e Nogueira (2002), ao comentar a sociologia da educação de Pierre Bourdieu, destacam que é uma característica das classes populares realizar investimentos escolares de baixo risco e com maior probabilidade de inserção no mercado de trabalho, em função de suas condições socioeconômicas e culturais. Assim, espera-se que esses investimentos sejam suficientes para alcançar uma escolarização superior à dos seus pais ou para atingir um nível socioeconômico mais elevado.

Constata-se, como mostra a Tabela 5, que as universidades públicas continuam beneficiando as classes mais abastadas, já que a origem social herdada proporciona condições mais favoráveis diante das exigências escolares. Por outro lado, o sistema de ensino é um propagador das desigualdades sociais na medida em que as formas de seleção e avaliação elaboradas tendem a se aproximar dos conteúdos e códigos escolares mais próximos das classes privilegiadas (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011).

Outro fato que marca uma maior procura pelas universidades privadas é a proposta da Lei 9394/96, que propõe em seu artigo 87, § 4o: "Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Inclusive, a lei cria o curso Normal Superior, destinado à formação do profissional da Educação Infantil. Ainda, a partir da década de 1980 ocorre expressivo aumento de cursos de formação de professores de Educação Infantil oferecidos pelas instituições privadas (KISHIMOTO, 1999).

Por outro lado, há a tendência de considerar as universidades públicas como representativas daqueles que detêm capital social e escolar mais distintivo e, portanto, com capital simbólico diferenciado. Essa percepção é prontamente

referendada pelas entrevistadas, pois comentam que as instituições renomadas não oferecem oportunidade de acesso para alunos com baixo capital econômico e com um histórico de escolarização pouco competitivo (PIOTTO, 2008; ZAGO, 2008). Os discursos abaixo referendam essa tendência:

> "*Eu trabalhava e estudava à noite, foi muito difícil. Eu chegava em casa cansada, não conseguia me concentrar. Era muito complicado*!" (Esperança – 45 anos – professora estadual – grifo nosso).

> "[...] *Eu fiz a faculdade privada, 'Moura Lacerda'. Eu não tinha possibilidade de fazer USP sem um bom cursinho. Naquela época não tinha muita opção como tem hoje*!" (Conhecimento – 50 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "*Eu tive sorte, consegui o PROUNI e não paguei nada. Eu não tinha condições de pagar uma universidade e se eu fosse prestar vestibular não ia conseguir entrar. Foi ótimo pra mim*!" (Desabafo – 38 anos – professora estadual – grifo nosso).

Por outro lado, observa-se que o baixo capital econômico, social e cultural, sobretudo o capital cultural incorporado, tem maior impacto na definição do destino escolar das participantes deste estudo. Para Piotto (2008), um dos fatores que aumenta a possibilidade das camadas populares apresentarem trajetórias escolares prolongadas, refere-se às experiências de sucesso nos anos iniciais e intermediários de escolarização, além da participação da família como ponto de apoio para a continuidade dos estudos.

As entrevistadas referiram que buscaram as instituições de Ensino Superior por acessibilidade e influência de amigos e familiares. Duas relataram que durante o Ensino Médio os professores já explanavam sobre os melhores cursos e as melhores instituições. Apenas uma optou pela faculdade com a mensalidade do curso mais barato. Assim, percebe-se que a escola e a família têm um importante papel no processo de socialização de informações acerca da educação superior, ainda que, no caso das classes populares, o desejo recaia sobre a necessidade de elevação do nível socioeconômico.

Em relação à escolha de cursar Pedagogia, as participantes afirmaram que, à época de ingresso no curso, julgaram que essa carreira era adequada às suas aptidões e gosto; além de representar oportunidade de fazer um curso superior. As

participantes comentaram também que foram influenciadas por professores, amigos ou familiares. Além disso, acreditavam que o referido curso lhes dava maiores oportunidades de colocação no mercado de trabalho. Para Bourdieu (2013b), trata-se de um gosto de classe, em que os agentes são atraídos por aquilo que lhes proporciona reais chances de ascensão social, pois assimilaram disposições desde a infância com poucos privilégios e menos distintivas. Em outros termos, essas educadoras possuem características que foram socializadas em sua fração de classe e, portanto, suas escolhas, seus gostos, suas aptidões são reguladas por esses fatores.

> "*Eu sempre sonhei em ser professora. Na época, era muito valorizada, sempre eu brincava de ensinar* [...]" (Reflexões – 45 anos – professora municipal – grifo da pesquisadora – grifo nosso).

> "*Com a morte do meu pai eu fiquei meio 'zonza', eu tinha simpatia pela área da educação e uma amiga me incentivou. Talvez, eu tivesse escolhida outra universidade, mas não me arrependo. Era o caminho mais fácil para ganhar dinheiro*!" (Conhecimento – 52 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "*Eu fiz o curso porque eu gosto do que eu faço e eu me sinto valorizada*!" (Necessidade de Denúncia – 54 anos – professora municipal – grifo nosso).

Para Bourdieu (2007b) o gosto, as preferências e aptidões são correlações que estão intimamente relacionadas com a transmissão do capital cultural inculcado na escola e com aquele adquirido no núcleo familiar. Assim, a partir da influência dessas instâncias socializadoras com as quais os agentes convivem, somada aos espaços sociais em que estão inseridas, as classes sociais passam a distinguir e a selecionar aquilo que será reconhecido como seu gosto ou como suas preferências específicas. Desse modo, é compreensivo que o curso de Pedagogia seja acessível ao gosto das classes populares, ao passo que o curso de Medicina seja mais frequentemente associado às aspirações das classes mais abastadas.

O gosto, segundo Bourdieu (2007b), é a possibilidade concreta e acessível às condições objetivas de existência do agente, assim como, a vocação e o talento. Em outras palavras, o sujeito, socialmente construído, não gosta daquilo que ele não conhece ou a que não pôde ter acesso, ou seja, de certo modo, ele aspira àquilo que perfaz o conjunto de oportunidades típicas de sua classe ou fração.

Embora o *habitus* individual, constituído no âmbito familiar, possa ser modificado ao longo de sua trajetória de vida, é pouco provável que se estabeleça uma nova e distinta relação sociocultural capaz de abalar os já inculcados e reproduzidos laços familiares. Assim, o mais esperado é o reforço e uma reflexão dessas estruturas sociais incorporadas como naturais e próprias de sua identidade pessoal. Ademais, para Bourdieu (2015) o agente vai desejar suas probabilidades objetivas, ou seja, o concreto e não o "impossível".

Seguindo esse raciocínio, podemos inferir que a escolarização da mulher é o reconhecimento que a dominação masculina não se impõe mais de forma indiscutível, silenciosa e gratuita, é necessário argumentos para sua instituição (BOURDIEU, 2012). O autor observa que, o acesso da mulher à escola é um aspecto que pode proporcionar alterações significativas nas disposições estruturantes que rompem grande parte da superioridade masculina, pois favorece sua ascensão no meio social e representa a possibilidade de concorrer a cargos de direção/poder tradicionalmente controlados por homens. Essa conjuntura desestimula sua permanência ou restrição ao ambiente doméstico (LAZDAN et al., 2014).

A seguir, exploraremos, pormenorizadamente, os capitais cultural, econômico e social das entrevistas, a partir do referencial teórico adotado.

7.2 CAPITAL CULTURAL E ESCOLAR DAS EDUCADORAS

Diferentes aspectos relacionados ao capital cultural foram identificados neste estudo. Nas Tabelas 6 e 7, por exemplo, são apresentados dados sobre o nível de especialização das participantes e sobre conhecimento de outras línguas.

Tabela 6 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à sua titulação, Ribeirão Preto-SP, 2018

Titulação	Total de casos	Percentual (%)
Nenhuma	4	22,2
Especialista	12	66,7
Mestrado	1	5,6
Doutorado	1	5,6

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 7 - Distribuição das professoras e gestoras segundo o conhecimento de língua estrangeira, Ribeirão Preto-SP, 2018

Conhecimento de língua estrangeira	Total de casos	Percentual (%)*
Não	12	66,6
Inglês (intermediário ou avançado)	6	33,3
Outra	2	11,1

Fonte: Dados da pesquisa. *O percentual não dará 100%, uma vez que o profissional pode ter conhecimento de mais de uma língua estrangeira.

No estudo em questão, percebe-se na Tabela 6 que há um investimento em termos de qualificação das participantes, sendo observado que das 12 entrevistadas, 66,6% são especialistas, uma tem doutorado em educação e outra tem mestrado em educação. Das 6 diretoras entrevistadas, 5 têm especialização em gestão escolar e apenas uma diretora não tem titulação. Das demais entrevistadas que têm titulação, 8 atuam em sala de aula, são professoras. Na Tabela 7, 12 entrevistadas, 66,6% referem que não têm conhecimento de língua estrangeira. Esses achados demonstram que as frações de classe com baixo capital cultural não tendem a realizar investimentos em práticas culturais legítimas, tais como língua estrangeira, balé, frequência a concertos e a museus etc.

Seguindo esse raciocínio, é possível inferir que as educadoras que investiram na escolarização o fizeram de acordo com suas possibilidades e sem a cobrança de sucesso, haja vista que as aspirações das classes populares seriam modestas e tenderiam a almejar tão somente uma escolarização superior à alcançada pelos pais, além da inserção no mercado de trabalho (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Todavia, trata-se apenas de uma probabilidade, é necessário desconfiar de argumentos superficiais que não levam em consideração a análise relacional e a intencionalidade do sujeito, uma vez que um título escolar não é garantia de obter um emprego de sucesso, bem remunerado, ou uma melhor colocação na hierarquia social.

Muito provavelmente, nos espaços sociais pesquisados, as profissionais da educação disputam os capitais disponíveis, as oportunidades objetivas oferecidas e percebidas nesse espaço pelos melhores cargos do ponto de vista salarial, da carga horária, de funções menos exaustivas ou de maior reconhecimento social, aspecto que pode reforçar a busca por maior qualificação ou especialização. Além disso, para Bourdieu (2007b) o aumento da escolarização determina novas oportunidades de ascensão social e a busca por cargos e espaços mais distintivos.

Esse rearranjo na estrutura social e no *habitus* do agente acaba determinando novas práticas, novas vivências e adaptações que não correspondem mais ao seu aprendizado anterior e muito menos ao novo espaço que ocupa, então, naturalmente, o agente terá de se adaptar ao novo mundo social (FIORANTE, 2011).

7.2.1 Professoras e gestoras quanto ao hábito de leitura e visitas a museus, bibliotecas, teatros e viagens

As educadoras, quando questionadas sobre o hábito de leitura, estimuladas pelos familiares ou pessoas próximas, responderam que frequentaram biblioteca quando crianças ou adolescentes, em especial, quando não dispunham de dinheiro para comprar os livros. Frequentemente, elas buscam informações sozinhas na internet, redes sociais e televisão. Referiram, ainda, procurar por leituras de diferentes gêneros e da área educação. Ademais, a busca pelo curso de Pedagogia revela uma insatisfação com suas condições financeiras e a possibilidade de ascensão social. Nesse caso, o capital cultural passa a ter valor de moeda e tem uma força tão importante quanto o capital econômico na trajetória de vida dessas educadoras (BONAMINO et al., 2010). O trecho, a seguir, ilustra alguns desses aspectos:

> "*Eu vou falar a verdade! <u>É muito difícil eu pegar pra ler um livro, eu não tenho esse costume</u>. Eu gosto, assim, de assistir jornais, ver noticiários, ler revistas. Eu acho que prende mais do que ficar lendo livros de duzentas páginas*" (Desabafo – 38 anos – professora estadual – grifo nosso).

A entrevistada "Desabafo" não esconde o gosto reduzido pela leitura o que revela certa continuidade em relação aos hábitos que perfazem o baixo capital cultural herdado. Se por um lado, percebe-se, nos discursos das entrevistadas uma tendência, em geral, a não possuir familiaridade com o hábito da leitura e não entrarem em contato com bens culturais oriundos de suas famílias, por outro lado, a escola nos parece não conseguir despertar o interesse das educadoras para desenvolver essa habilidade na construção de suas trajetórias escolares. Esse achado difere do que foi observado em estudo desenvolvido por Piotto e Alves (2011).

No entanto, uma das participantes mencionou padrão de leitura diferente do relato anterior:

> "*Leio, principalmente agora. No Estado, o professor tem que trabalhar com a roda de jornal! Então, ontem mesmo eu trabalhei três aulas somente com a roda de jornal. Leio também o livro Sítio do Pica Pau Amarelo de Monteiro Lobato, eu me inspiro muito em coisas rurais, assim*!" (Paz e Bem – 46 anos – professora estadual – grifo nosso).

O discurso acima revela a busca da leitura como uma necessidade da profissão e não como um *habitus*. Ao revelar seu escritor favorito, Monteiro Lobato, não soube informar outras obras relevantes do autor. Dessa forma, percebe-se que a educadora infantil apresenta reduzido capital cultural que se perpetua "automaticamente". A mesma professora ressalta a leitura como uma das demandas da profissão.

> "*Busco sozinha, mais na internet e às vezes na hora que você está preparando o jantar, ouve o jornal, alguma coisa assim. Então, na minha cabeceira sempre tem um livro da área da educação (risos). Eu estou lendo um sobre currículo agora, veio pelo MEC, e leituras diversas – às vezes, romance, às vezes, ficção*!" (Reflexões – 45 anos – gestora municipal – grifo nosso).

A fala acima revela um padrão de leitura limitado, o que pode ser reflexo do grande número de atividades cotidianas, incluindo as atividades domésticas. Além disso, percebe-se uma tendência para leituras diversas e esparsas, sem uma sistematização. Nessa direção, a participante denominada Diálogo conclui:

> "*Costumo assistir jornais, ler jornais. Livros, ultimamente, assim, eu precisei ler alguns pra faculdade que foi a parte que eu não queria muito, tinha alguns que são do meu agrado, mas outros não. Atualmente, eu busco leituras que sejam dentro da área da qual eu atuo para me aperfeiçoar*!" (Diálogo – 37 anos – professora municipal – grifo nosso).

As palavras da professora "Diálogo" confirmam a prática de leitura como uma necessidade da profissão e como uma exigência por ocasião da formação, sem, contudo, externar um *habitus* direcionado para leituras mais amplas e eruditas. Nota-se que o padrão de leitura das participantes condiz com o gosto da fração de

classe a qual pertence, pois referem-se a práticas opostas àquelas consideradas legítimas, as quais as educadoras não percebem como interessantes do ponto de vista intelectual (BOURDIEU; CHARTIER, 2012).

Com relação às práticas culturais, ou seja, visitas a museus, bibliotecas, cinemas e viagens, os discursos revelaram que essa era uma experiência distante do cotidiano das entrevistadas:

> "[...] *Não. Imagina, eu trabalhava e estudava, não sobrava tempo para museu, teatro, cinema, nada! Eu sempre estudei na escola e em casa. Biblioteca? Conheço, mas nunca frequentei. Eu trabalhava em casa de família e quando eles viajavam eu ficava cuidando da casa e do cachorro. Mas agora, depois de casada vou à praia e no cinema*!" (Esperança – 45 anos – professora estadual – grifo nosso).

> "[...] *Museu, nunca fui. Aliás, eu não frequentava biblioteca também! Hoje tem a internet que tem tudo. Eu já fui ao teatro de Arena e no cinema, mas sou caseira e prefiro assistir televisão em casa. Meu pai era mecânico da Viação Cometa, então, ele tinha que testar o ônibus, chamava de amaciar, e sempre ele ia em Batatais, Franca, ou outra cidade da região, e nós íamos juntos, nós nunca saímos para viajar fora do Estado*!" (Necessidade de Denúncia – 54 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "[...] *Olha, museu e teatro só fui depois de casada, mas ao cinema, minha mãe levava eu e minhas irmãs para assistir filmes infantis. Biblioteca eu frequentei no Ensino Superior e um pouco no Ensino Médio. Como eu te falei, meus pais eram muito caseiros e eles preferiam ficar em casa nos finais de semana, então, às vezes, visitávamos alguns amigos aqui em Ribeirão Preto mesmo!"* (Afeto – 32 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "*Naquela época não tinha museu como tem hoje e o teatro eu assistia na escola. Cinema era difícil, só podia acompanhado dos pais. Biblioteca eu frequentava a Altino Arantes na época das provas e quando eu não tinha como comprar os livros. Estou sendo sincera! Viagem? Somente em Jardinópolis visitar a irmã da minha mãe*!" (Conhecimento – 50 anos – professora municipal – grifo nosso).

As falas mencionadas referentes às atividades culturais confirmam os ensinamentos de Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 1998) de que as classes menos privilegiadas culturalmente apresentam baixa frequência de fruição e acesso aos bens de consumo considerados legítimos, tais como: teatros, cinemas, música erudita, artes. O mesmo autor destaca que a escola é vista pelas camadas populares como o único espaço social de consumo desses bens culturais que é

próprio das camadas privilegiadas. Portanto, os bens culturais acabam sendo cada vez mais valiosos e valorizados para aqueles que conseguem decodificar os códigos da cultura legítima.

Para Bourdieu (1998a), é esperado que as camadas populares não desfrutem das mesmas possibilidades de ascensão social das camadas mais abastadas devido ao reduzido patrimônio herdado da família, o que leva seus agentes a depositar na instituição escolar o futuro de seus filhos. Contudo, desejam apenas o possível e dentro de suas necessidades imediatas e, portanto, tendem a substituir os bens de consumo culturais por bens necessários e imediatos para sua sobrevivência cotidiana, como: moradia, alimentação, transporte, saúde etc. Assim, como se pode constatar nos discursos das educadoras, a transmissão precoce e doméstica do capital cultural não foi cultivada, pois tais práticas não faziam parte do repertório de sua família.

Seguindo esse raciocínio, quando os filhos têm acesso a tais práticas, aumenta-se a probabilidade da reestruturação do *habitus* primário pela ação escolar, sobretudo pelas camadas oriundas de classes desprivilegiadas culturalmente. Essas frações de classe tendem, em contato com novas práticas, a adquirir comportamentos, preferências, gostos e atitudes, que se estendem ao modo de falar e de se expressar (FIORANTE, 2011), manifestações claras da transformação ou da introjeção do capital cultural.

7.2.2 Professoras e gestoras quanto ao turno em que a agente escolar cursou a universidade

Considerando-se o turno em que cursou o Ensino Superior, conforme Tabela 8, a maioria das entrevistadas realizou seus estudos em escolas privadas, no período noturno. Este dado sugere que, entre as frações de classe a que pertencem, as educadoras sofrem pela carência de capital econômico e social, além do reduzido capital cultural, dado que o ensino noturno é mais direcionado a alunos trabalhadores e/ou que estão além da faixa etária por não ter tido possibilidade de acesso e permanência ao ensino em idade regular (REIS; MEDEIROS, 2011).

Tabela 8 - Distribuição das professoras e gestoras segundo o turno em que cursou o Ensino Superior, Ribeirão Preto-SP, 2018

Turno que cursou o Ensino Superior	Total de casos	Percentual (%)
Diurno	6	33,3
Noturno	12	66,7

Fonte: Dados da pesquisa.

7.3 DADOS FAMILIARES DAS EDUCADORAS

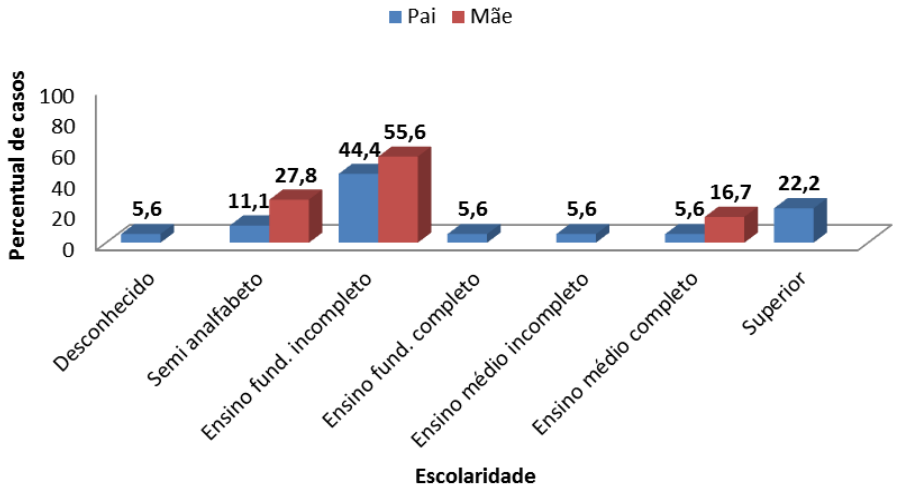
Os dados relacionados ao nível de instrução dos pais e das mães das participantes estão descritos na Tabela 9 e no Gráfico 4, a seguir:

Tabela 9 - Distribuição segundo o nível de instrução dos pais e das mães das professoras e gestoras, Ribeirão Preto-SP, 2018

Variável	Total de casos	Percentual (%)
Escolaridade do pai		
Desconhecido	1	5,6
Semianalfabeto	2	11,1
Ensino fund. incompleto	**8**	**44,4**
Ensino fund. completo	1	5,6
Ensino Médio incompleto	1	5,6
Ensino médio completo	1	5,6
Superior	**4**	**22,2**
Escolaridade da mãe		
Semianalfabeta	5	27,8
Ensino fund. incompleto	**10**	**55,6**
Ensino Médio completo	3	16,7

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4 - Distribuição segundo o nível de instrução dos pais e das mães das professoras e gestoras, Ribeirão Preto SP, 2018



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao nível de instrução, nota-se que os pais das agentes escolares detêm baixa escolaridade e um volume reduzido de capital cultural institucionalizado que, segundo Gonçalves e Gonçalves (2011), funciona como uma certidão de competência cultural do agente e, portanto, um instrumento distintivo dentro de um ou mais grupo social. Constatamos que os níveis de escolarização alcançados pelos pais das entrevistadas são superiores aos das mães, inclusive quatro deles concluíram o Ensino Superior. No entanto, somente dois dos pais com nível superior exercem a profissão de formação.

Entre as mães das entrevistadas, não há nenhuma com título de Ensino Superior e quase metade delas nunca frequentou a escola. Essa disparidade pode ser explicada, primeiro pelo fato de que o homem é quase sempre o chefe da família e, portanto, provedor financeiro. Segundo, como se observa na Tabela 10, podemos constatar que essas mães não exerciam atividades fora do espaço doméstico.

Para Bourdieu (2012) a dominação masculina tem suas premissas inscritas no ambiente familiar, justamente por colocar a figura feminina no ambiente privado, escondido e limitado, enquanto o público, aberto e ilimitado é destinado aos homens. Necessariamente, é imprescindível que as crenças dos dominantes, seus pensamentos, produto das relações de poder que se expressam “naturalmente” nas oposições entre masculino e feminino, sejam adotadas e incorporadas pelos dominados que passam a naturalizar suas relações de gênero.

Bonamino et al. (2010), ao pesquisar os efeitos das diferentes formas de capital das famílias sobre o desempenho em leitura de seus filhos, demonstrou entre os resultados que o nível de escolaridade da mãe tem um papel importante na motivação dos filhos para a leitura, talvez pela proximidade com que trabalha o "diálogo familiar". Este último achado é considerado no estudo como um importante elemento para mobilizar os capitais disponíveis pelas famílias, sobretudo o social, no apoio à escolarização dos filhos; tal aspecto foi explorado anteriormente sobre os hábitos de leitura das participantes, explicitado no item 7.2.1.

A seguir, na Tabela 10, são apresentadas as profissões dos pais e das mães das participantes.

Tabela 10 - Distribuição segundo a profissão dos pais e das mães das professoras e gestoras, Ribeirão Preto-SP, 2018

Variável	Total de casos	Percentual (%)
Profissão do pai		
Comerciante (minisupermercado)	3	16,7
Engenheiro civil	**2**	**11,1**
Mecânico	2	11,1
Agente de produção (usina)	1	5,6
Carpinteiro	1	5,6
Estoquista	1	5,6
Ferroviário	1	5,6
Jornalista	1	5,6
Pai desconhecido	1	5,6
Pedreiro	1	5,6
Publicitário	1	5,6
Sitiante	1	5,6
Técnico de Enfermagem	1	5,6
Vendedor de ferramentas	1	5,6
Profissão da mãe		
Dona de casa	**11**	**61,1**
Comerciante	2	11,1
Auxiliar de serviços	1	5,6
Empregada doméstica	1	5,6
Lavadeira	1	5,6
Secretária	1	5,6
Vendedora de cosméticos	1	5,6

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar, em relação ao campo das profissões dos pais e das mães das participantes, há uma baixa qualificação cultural e poucos códigos legítimos. Além disso, os pais citados com curso superior, com formação em jornalismo e publicidade não exercem a profissão e trabalham no setor de comércio. Esses dados permitem inferir que ambos buscaram apenas a conclusão do Ensino Superior e, muito provavelmente, o grau de hierarquia e excelência das escolas formadoras não os ajudaram na ascensão profissional. Apesar disso, podemos observar que o capital cultural legitimado pela escola dos pais é superior em relação ao das mães, então, pode-se acreditar que a herança cultural herdada por essas mães não continha a norma culta e não eram estruturalmente rentáveis diante do sistema de ensino, e as colocou em desvantagem diante das exigências do sistema escolar.

No cenário global, em uma discussão ampla, percebe-se que cabem aos homens as profissões mais rentáveis, reconhecidas socialmente e tradicionalmente masculinas. Dentro do ambiente familiar o pai é uma autoridade, não somente por ser homem, provedor financeiro da família, mas pela profissão que exerce em relação às mulheres (BOURDIEU, 2012). Às mulheres couberam as ocupações direcionadas às tarefas domésticas e aos cuidados com os familiares, com pouco ou nenhum reconhecimento social e tradicionalmente femininas, relacionadas ao cuidado e à educação (LAZDAN et al., 2014).

É importante ressaltar, ainda, que as participantes são fruto da herança familiar condicionada pela trajetória de vida de seus pais, cujos capitais acumulados não são suficientes para diferenciar o seu *habitus* familiar ou de classe. Assim, a herança familiar é limitada às estruturas sociais fornecidas por seus pais. No caso deste estudo, uma herança limitada a um baixo capital econômico e a um capital cultural desprovido dos códigos legítimos da escola.

Em termos de dados quantitativos, um estudo sobre o curso de Pedagogia apontou características semelhantes às encontradas neste estudo, chamando atenção para:

> [...] o fato de que o aluno desse curso vem de uma realidade social menos favorecida, em que a renda familiar vem decrescendo ao logo dos anos, bem como o nível de escolaridade dos pais. Tal realidade também é encontrada na graduação, nas Instituições de Ensino Superior públicas em âmbito nacional (FERREIRA, 2014, p. 145).

Baseando-se nessas premissas, as participantes deste estudo não constituíram socialmente a bagagem familiar necessária para o êxito escolar, tampouco conseguiram romper com o conjunto de disposições familiares herdadas, nas quais foram socializadas. Tanto que, do ponto de vista social e cultural, são mulheres, cujas mães não têm escolaridade e estão submetidas a funções subalternas às desempenhadas por homens, voltadas sobretudo para as funções domésticas e/ou familiares.

7.4 O CAPITAL ECONÔMICO DAS EDUCADORAS

Para analisar o capital econômico das agentes escolares, consideramos variáveis referentes à ocupação anterior, antes e durante o curso universitário. Foram considerados nessa análise: 1) os tipos de ocupação anteriormente exercidos pelas educadoras; 2) aspectos da escolaridade, sexo, ordem de nascimento entre os irmãos e número de pessoas nas famílias das participantes, e 3) a renda bruta familiar mensal. Esses pontos foram separados nesta apresentação, mas analisados de forma global.

7.4.1 Professoras e gestoras quanto ao tipo de ocupação anteriormente exercida

As professoras e gestoras se caracterizam por serem majoritariamente trabalhadoras. As respostas acerca de trabalho/emprego antes da inserção na área da educação estão apresentadas na Tabela 11, a seguir:

Tabela 11 - Distribuição segundo a profissão anterior das professoras e gestoras, Ribeirão Preto-SP, 2018

Profissão anterior	Total de casos	Percentual (%)
Estudante	5	27,7
Empregada doméstica	5	27,7
Estagiária em escola de Educação Infantil	4	22,2
Agente administrativa escolar	1	5,6
Artesã	1	5,6
Comerciária	1	5,6
Recreacionista	1	5,6

Fonte: Dados da pesquisa.

> "[...] *Eu tive que trabalhar como doméstica. Era cansativo, penoso, mas sobrevivi. Hoje, sou o que sou, mas lavei muito banheiro nessa vida. Não me arrependo! Lavei muito banheiro pra estudar!*" (Esperança – 45 anos – professora estadual – grifo nosso).

> "[...] *Estudei e trabalhei como babá e doméstica, mas na mesma casa, era muito difícil, a minha vida era de luta, minha mãe faleceu e tive que morar com os meus tios, eu fui babá até os 19 anos, depois me casei, consegui completar o primeiro grau, depois de casada consegui completar o segundo grau e depois a faculdade. Hoje, agradeço a Deus por tudo que eu consegui. Meus filhos não passaram por isso, tenho uma filha pedagoga e um filho advogado*" (Vivência – 55 anos – gestora municipal – grifo nosso).

Observa-se que a ocupação anterior das participantes eram de baixo reconhecimento social e tradicionalmente feminina. Percebe-se que a maioria trabalhou para custear os estudos e/ou ajudar na renda familiar. Os dados apontam que 73% das entrevistadas trabalhavam e estudavam, o que pode, evidentemente, levá-las a obter baixo rendimento no curso superior, por falta de tempo, por dupla jornada de trabalho, como mencionado anteriormente, e local adequado para os estudos, em decorrência de suas condições materiais de existência.

As profissionais da educação exerceram essas ocupações como uma estratégia financeira e educativa para obter uma formação superior ou melhorar sua posição social. Enquanto tendência de famílias de baixa renda, a ascensão social, será mais fortemente evidenciada nas educadoras que trabalharam como empregadas domésticas. Desta forma, segundo a literatura científica:

> [...] As estratégias de reconversão constituem-se das ações que utilizam um determinado capital para obter outro tipo, ou tentam transformar um em outro, por exemplo, utilizando o capital econômico para obter o cultural, ou as relações sociais para conseguir um emprego [...] (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011, p.56).

Para Bourdieu (2004a), as estratégias utilizadas dependem da posição do sujeito no espaço social de disputa que, por sua vez, é determinado pelo acúmulo de capital disponível ou desejado e pela forma como o capital é reconhecido no espaço. Desse modo, as estratégias seriam um ajustamento orientado de forma consciente ou inconscientemente, de acordo com os investimentos e condições objetivas de ação. Para Bourdieu, o conceito de estratégia não sugere que se trata de prática

inconsciente e tampouco como produto de um cálculo consciente e racional. A estratégia seria à luz do referencial bourdieusiano:

> [...] produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, [...] O bom jogador, que é de algum modo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige (BOURDIEU, 2004a, p. 81)

Para esse autor, o espaço social representa um local de intensas disputas entre os agentes que se utilizam dos capitais disponíveis para manter ou melhorar sua posição social. Trata-se de investimentos econômicos, culturais ou sociais capazes de, a curto e em longo prazo, proporcionar retornos e vínculos úteis e duradouros. Em outros termos, as estratégias, portanto, constituem-se em ações práticas determinadas pelas disposições adquiridas em um determinado momento histórico e são capazes de emancipar e empoderar as pessoas, grupos e populações, sobretudo as menos privilegiadas de capital econômico e cultural (ZAGO, 2008).

7.4.2 Professoras e gestoras quanto à escolaridade, sexo, ordem de nascimento entre os irmãos e número de pessoas nas famílias

As professoras e gestoras se caracterizam por pertencerem a famílias numerosas que, incluindo a educadora, eram constituídas por 5 ou mais pessoas, totalizando 14 (77,8%), seguidas por famílias compostas por 4 pessoas, (22,2%). Todas as famílias eram nucleares, compostas por figuras paternas/maternas e filhos. Em relação ao número de irmãos, as entrevistadas assim responderam: mais de 5 irmãos, sendo 10 irmãos: 1 (5,5%) entrevistada; 4 irmãos: 4 (22,2%) entrevistadas; 3 irmãos: 4 (22,2%) entrevistadas; 2 irmãos, 5 (27,7%) entrevistadas; 1 irmão: 4 (22,2%) entrevistadas. O número médio de irmãos foi de 3 por família. As entrevistadas responderam sobre escolaridade, ordem de nascimento e sexo dos irmãos:

Socialização – uma irmã pedagoga e um irmão Farmacêutico, os demais irmãos possuem ensino fundamental completo. Décima filha de 11 irmãos, sendo a quinta, a sexta, a sétima e a nona do sexo feminino.

Esperança – Ensino Médio completo, primogênita de 5 irmãos, sendo o terceiro e o caçula do sexo masculino;

Alerta – 2 irmãs pedagogas, um irmão formado em Administração e um irmão formado em *Marketing*. Primogênita de 5 irmãos, sendo o segundo e o quarto do sexo masculino.

Luz – duas irmãs pedagogas, um irmão com formação em Química Industrial e um irmão com formação em Economia. Caçula de 5 irmãos, sendo o primogênito e o quarto do sexo masculino.

Saúde – 2 irmãos com Ensino Médio e 2 irmãos com ensino fundamental incompleto. Segunda filha de 5 irmãos, todos do sexo masculino.

Conhecendo o Outro – irmã pedagoga e irmãos com Ensino Médio completo. Terceira filha de 4 irmãos, sendo o primeiro e o segundo do sexo masculino.

Ajuda Boa – Um irmão advogado, um com formação em Contabilidade e um com Ensino Médio completo. Terceira filha de 4 irmãos, sendo o primeiro, segundo e o caçula do sexo masculino.

Vivência – ensino fundamental completo. Caçula de 4 irmãos, sendo o segundo filho do sexo masculino.

Beija-flor – uma irmã com formação em Administração Hospitalar e uma irmã com formação em Pedagogia. Irmão com ensino fundamental completo. Primogênita de 4 irmãos, sendo o caçula do sexo masculino.

Desabafo – Ensino Médio completo, segunda filha de 3 irmãos, sendo a primogênita do sexo feminino.

Paz e Bem – irmã geógrafa e o irmão Engenheiro Mecânico. Primogênita de 3 irmãos, sendo o segundo do sexo masculino.

Necessidade de Denúncia – irmã pedagoga e irmão com Ensino Médio completo. Caçula de 3 irmãos, sendo a primogênita do sexo feminino.

Afeto – irmã enfermeira e irmã bióloga. Caçula de 3 irmãs.

Reflexões – uma irmã com formação em Pedagogia e uma irmão com formação em Administração de Empresas. Primogênita de 3 irmãs.

Intervenção – irmão com formação em *designer*. Primogênita.

Diálogo – irmã com formação em Publicidade e Propaganda. Primogênita de 2 irmãs.

Conhecimento – Irmão com Ensino Médio. Primogênita.

Coração – Irmão com Ensino Médio. Caçula.

Pode-se observar que as professoras e gestoras são oriundas de famílias numerosas e de baixo capital econômico. Assim, percebe-se a necessidade de trabalho utilizada como uma estratégia para custear os estudos e ajudar no orçamento familiar. O capital econômico dessas famílias era insuficiente em relação ao número de descendentes, portanto, havia pouco investimento na escolarização de seus descendentes. De acordo com as entrevistadas, o nível de capital cultural legitimado pela escola atingido pelos descendentes, independentemente do gênero, estava relacionado com a renda familiar dos membros da família, pois apenas aqueles que exerciam alguma atividade remunerada ou tinham ajuda financeira dos pais, prosseguiram os estudos após a conclusão do Ensino Médio.

Percebe-se que 6 das educadoras foram as primeiras e únicas dos núcleos familiares a conseguir uma formação superior, mesmo sem o registro de outros históricos familiares de ingresso no Ensino Superior. Fato marcante quando consideramos que são de frações de classes sociais desfavorecidas, trabalhadoras que frequentaram universidade privada, em turno noturno, que são filhas de pais com baixo capital cultural e escolar, e que enxergavam a educação como uma, senão a única possibilidade de melhorar sua posição no espaço social. Ainda que essa formação não possibilitasse melhorias no capital econômico ao menos levaria a melhores condições de trabalho, livrando-as do trabalho braçal.

Nesse contexto, podemos inferir que os homens tenderiam a cursar, no máximo, o Ensino Médio e terem que trabalhar para ajudar no sustento da família, enquanto as mulheres teriam maiores possibilidades e estímulos para continuarem os estudos, muitas vezes pagos com grandes sacrifícios, e para obter um diploma, ainda que muito desvalorizado. Certamente, os investimentos conquistados são muito valorizados diante de suas condições objetivas de existência e diante da história de penúria da família.

Seguindo esse raciocínio, é possível inferir que cada obstáculo superado pelas entrevistadas representa uma dádiva ou uma referência ao sistema de ensino. Bourdieu (2015) argumenta, no entanto, que a dádiva pode se transformar em uma recompensa simbólica que exige reciprocidade em empreender um comportamento que vai além da liberdade individual e da obrigação social, ou seja, o indivíduo assume uma “gratidão” para com aquele que o reconheceu e permitiu sua ascensão, mesmo que mínima, naquele espaço social de disputa.

A dádiva seria uma espécie de dívida que o agente social assume pelas “possibilidades” que lhes foram permitidas e, portanto, se sente obrigado a retribuir aquilo que recebeu em forma de comportamentos, atitudes, práticas e estratégias reguladas ou orientadas de acordo com a “harmonia” e interesses do grupo e do espaço social em disputa (BOURDIEU, 2015). Em outros termos, as educadoras imbuídas no cenário social presente e passado constituem *habitus* que orientam suas ações de modo a exprimir comportamentos pacíficos, prudentes e cooperativos, uma certa obrigação pela troca de bens simbólicos, ainda que essa troca ou relação seja inteiramente desproporcional e assimétrica.

7.4.3 Professoras e gestoras quanto à renda bruta familiar mensal das professoras e gestoras

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), as classes sociais são classificadas consoantes as faixas salariais recebidas; cada classe é representada por uma - letra: A, B, C, D e E - sendo atribuído o número de salários mínimos para designar cada classe (IBGE, 2016). Assim, percebe-se que a maioria das educadoras pertence às classes C e D, sendo que duas professoras pertencem à classe E, com rendimentos de até dois salários mínimos. Conforme Gráfico 5 e Tabela 12 observa-se que nenhuma das entrevistadas contabiliza renda entre 10 e 20 salários mínimos (classe B), ou acima de 20 salários mínimos (classe A) (IBGE, 2016).

Portanto, as profissionais da educação pertencem majoritariamente a famílias extensas e de baixa renda, ou seja, com reduzido capital econômico. Em se tratando de famílias numerosas, a maior parte delas vive com dificuldades financeiras em relação ao sustento da família. A possibilidade de reconversão do capital econômico em capital escolar é incipiente ou nula, não permitindo ou dificultando a ascensão social. No entanto, observamos neste estudo que as educadoras que exerceram as atividades domésticas ascenderam socialmente de forma significativa.

Um estudo sobre o perfil econômico e social dos alunos de Pedagogia encontrou que a motivação para o ingresso no curso é a possibilidade de inserção mais rápida no mercado de trabalho. Os alunos referem, ainda, que pretendem permanecer na faculdade com recursos próprios, no entanto, desejam que a universidade disponibilize uma bolsa-trabalho para se dedicarem mais aos estudos

(REIS; MEDEIROS, 2011). Essa pode ter sido uma das motivações das participantes para ingresso no referido curso de graduação.

Estudos de Zago (2006, 2008) com estudantes de camadas populares evidenciaram que o percurso escolar desse grupo está associado ao trabalho e à própria sobrevivência. Esse achado revela as limitações acadêmicas e a homogeneização dos cursos de acordo com o sentimento de pertencimento do grupo e da configuração social dos estudantes de baixa renda. A autora chama atenção para o reducionismo do problema quando se atribui “o sucesso escolar” ao ingresso no Ensino Superior, sem uma análise da realidade objetiva e subjetiva que leva essa fração de classe a disputar uma vaga na universidade.

Para Bourdieu (2013b) as classes sociais não se distinguem somente pelo processo de produção e pelo nível de escolarização, as classes agregam às relações econômicas outros tipos de capitais (cultural, social, escolar etc.). Esta rede de relações engloba desde a preferência por uma música, comida, esporte, roupa até a escolha por um curso superior em determinada instituição. Para tanto, define *campo* ou espaços sociais como as configurações de classe ou relações sociais onde os grupos se unem e se relacionam. Como exemplo, o *campo* da educação reúne profissionais com capitais e características próprias desse *campo* ou dessa fração de classe social. Essa interiorização das estruturas sociais estruturadas e reestruturadas, o *habitus*, é inerente a um determinado grupo ou fração de classe social.

Nessa perspectiva, as classes populares tenderiam a realizar investimentos escolares mínimos e, tão somente, para assegurar a entrada dos filhos o mais rapidamente no mercado de trabalho a fim de garantir a manutenção da sobrevivência, haja vista que o retorno em títulos escolares seria arriscado, em curto e em longo prazo. Além disso, a crença de que as oportunidades de sucesso são reduzidas já foram naturalizadas a partir das experiências familiares anteriores (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nogueira e Nogueira (2002) acrescentam que diferentemente das classes menos favorecidas economicamente, as camadas médias tenderiam a realizar investimentos mais seguros e com possibilidades reais de ascensão social. E mais: que almejam do sistema de ensino a segurança futura de seus descendentes, por isso tendem a investimentos para além daqueles de que dispõem (MUZZETI, 1997). Todavia, esses investimentos tenderiam a assegurar um risco menor quando

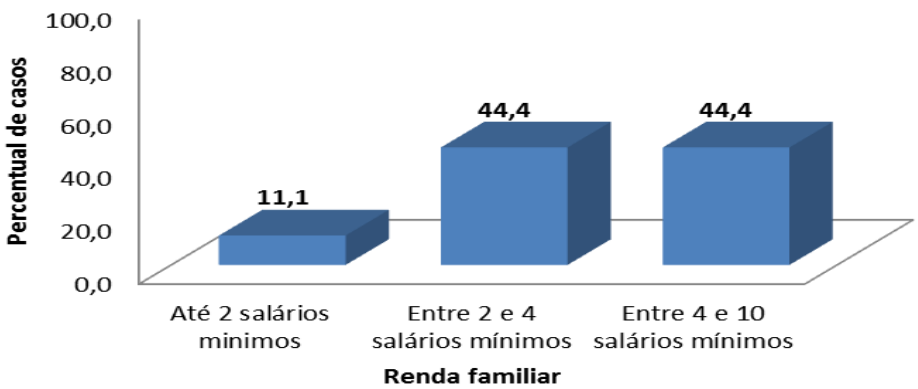
comparados com os das classes populares devido ao volume superior de capital que se observa em cada uma das frações da classe média.

Em relação às elites econômicas e culturais, os autores abaixo enfatizam:

> [...] o sucesso escolar no caso dessas famílias é tido como algo natural, que não depende de um grande esforço de mobilização familiar. As condições objetivas, posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Além disso, as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes da sociedade, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente. [...] tenderiam a buscar na escola, principalmente, uma certificação que legitimaria o acesso às posições de controle já garantidas pelo capital econômico (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Como salienta Bourdieu (2007a, 2007b, 2013b), as classes sociais se diferenciam por suas condições materiais de existência e pelo volume de capital acumulado em constante interação com a realidade e o grupo social. Além disso, no caso do capital cultural, o gosto, as preferências e bens culturais operam como fatores que as posicionam e estruturam as probabilidades de ganhos nos diferentes espaços sociais. Em referência, análoga, as professoras e gestoras deste estudo tendem, por serem oriundas de frações de classes dominadas, a se orientarem por escolhas, comportamentos e atitudes submissas e condicionadas pelas relações de forças objetivas do espaço social de convívio.

Gráfico 5 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à renda familiar bruta mensal, Ribeirão Preto-SP, 2018



Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 12 - Distribuição das professoras e gestoras segundo à renda familiar bruta mensal, Ribeirão Preto-SP, 2018

Renda familiar	Total de casos	Percentual (%)
Até 2 salários mínimos	2	11,1
Entre 2 e 4 salários mínimos	8	44,4
Entre 4 e 10 salários mínimos	8	44,4

Fonte: Dados da pesquisa.

7.5 CAPITAL SOCIAL DAS EDUCADORAS

As educadoras entrevistadas e seus familiares possuem relacionamentos sociais que estão restritos à sua fração de classe. Desse modo, as amizades restringem-se ao ambiente de trabalho, aos familiares e à vizinhança. A rede de relações das educadoras e de seus familiares é constituída por pessoas com baixo capital econômico e restrita influência social, tais como: professoras, vendedores, funcionários públicos de nível básico e empregados domésticos. Ou seja, em sua maioria, são trabalhadores braçais e com baixa escolarização, caracterizando uma rede de relacionamento social pouco influente.

> "*Na casa que eu morava a gente costumava receber parentes e vizinhos e também fazíamos visitas a eles*!" (Esperança – 45 anos – professora estadual – grifo nosso).

> "*Familiares e amigos do meu pai e da minha mãe eram amigos de infância e vizinhos*." (Socialização – 54 anos – gestora estadual – grifo nosso).

> "[...] *Pessoas religiosas, nossa vida era trabalho e nos finais de semana igreja. Mas eram pessoas muito do bem. Trabalhavam de sol a sol também! Não tinham tempo pra fazer coisa ruim*!" (Paz e Bem – 46 anos – professora estadual – grifo nosso).

> "[...] *A minha mãe sempre fez questão de manter a família sempre unida. Então, sempre nos reuníamos para batizar um sobrinho ou fazer uma festinha de aniversário para o filho, sobrinho, neto. Não somos de amizades extrafamiliar! Fica tudo entre nós*!" (Intervenção – 49 anos – professora municipal – grifo nosso).

Para Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 1998), o capital social é uma espécie de distintivo que homogeneíza as relações sociais em uma determinada fração de classe. Por isso, é um meio reconhecido de aquisição cultural e de prestígio social, pois agrega interesses comuns e propriedades que podem fazer a diferença na

posição social que o agente ocupa dentro do espaço em disputa. Dependendo dos tipos de capitais possuídos, cada membro do grupo pode se beneficiar, usufruir e compartilhar bens materiais e simbólicos próprios de cada fração da classe. Em outros termos, o capital social possibilita para o sujeito representar o grupo, assim como o grupo pode representar o sujeito. É uma espécie de força corporativa que pode fortalecer o *habitus* do bom jogador.

Diante das possibilidades reduzidas de ascensão social e desconhecendo as relações sociais de dominação que permeiam o seu cotidiano, predomina nos discursos das entrevistadas a superação dessas "desvantagens" através da escolarização, cabendo-lhes o esforço individual e a meritocracia para romper com as dificuldades sociais e econômicas existentes. Há uma compreensão generalizada de que a escola seria a única e justa alternativa, ou talvez a mais importante saída para romper com as desigualdades sociais e construir uma sociedade pautada na igualdade de oportunidades. Novamente, percebemos que as educadoras desconhecem os entraves e os mecanismos de reprodução do poder que estão instituídos na escola.

> "*Meus pais não eram exemplo, não tinham estudo. Infelizmente meus irmãos frequentavam a escola porque meus pais os obrigavam e não porque eles gostavam ou pensavam que com o estudo iriam melhorar de vida e sair daquela situação difícil. Concluíram o Ensino Médio e, assim, do jeito que estava era bom!*" (Esperança – 45 anos – professora estadual – grifo nosso).

> "[...] *Então, naquela época eles viam a escola como uma coisa boa! Uma coisa de futuro! Uma coisa promissora! [...] Tenho um irmão que é farmacêutico! Eles, infelizmente, não gostavam de estudar, fizeram somente o colegial e minhas irmãs casaram cedo. Quatro se formaram: eu, minha irmã e dois irmãos, os outros casaram cedo! Minha irmã fez Magistério*" (Socialização – 54 anos – gestora estadual – grifo nosso).

> "[...] *Meu pai falava: se você quer ser alguém na vida, tem que estudar!* [...]" (Esperança – 45 anos – professora estadual – grifo nosso).

As camadas populares percebem que suas chances de sucesso são mínimas diante das exigências do sistema de ensino, pois foram socializadas em famílias que detêm um patrimônio cultural, social e econômico desfavorecido. Portanto, tendem a realizar investimentos escolares baixos e com rápido retorno, almejam aos seus filhos apenas a superação de suas parcas condições de vida (MUZZETI, 1992).

Diante disso, não haveria uma exigência sistemática e intensiva em relação à escolarização dos filhos e, sim, que os filhos estudassem para conseguir, pelos menos, o acesso mais rápido ao mercado de trabalho. A escolarização dos filhos é vista pela família como uma possibilidade de um futuro mais promissor, capaz de render mudanças sociais significativas, talvez uma profissão mais rentável e distintiva, ou simplesmente uma escolarização superior à dos pais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

As educadoras responderam se consideram a Pedagogia uma profissão de prestígio social e, além disso, mencionaram profissões que consideram com esse prestígio. As respostas foram similares e apontaram uma submissão no campo das profissões e uma adaptação às concepções pré-estabelecidas das carreiras elitizadas. Nota-se que as participantes, em sua prática, revelam uma intenção construída e naturalizada de sua identidade social. Para Bourdieu (2007b, p.136):

> [...] Questionados, profundamente, em sua identidade social, na imagem de si mesmos, por um sistema escolar e um sistema social que se limitaram a apresentar-lhes vãs promessas, eles só conseguem restaurar sua integridade pessoal e social respondendo com uma recusa global a esses veredictos. [...] A desqualificação estrutural que afeta todos os membros da geração, levados a obter de seus diplomas um resultado bem menor do que aquele que teria sido conseguido pela geração precedente, encontra-se na origem de uma espécie de desilusão coletiva que predispõe essa geração enganada e desiludida a estender, a todas as instituições, a revolta mesclada de ressentimento que lhe inspira o sistema escolar [...].

"*Não, primeiro eu fiz Pedagogia e depois Filosofia, os dois estão voltado para a educação. Tem prestígio social pra mim, pois eu adquirir muito conhecimento! Pra sociedade não tem prestígio social! Hoje, eu penso que não tem nenhum curso de prestígio social, talvez, Direito, pois tem o poder de mandar*!" (Esperança – 45 anos – professora estadual – grifo nosso).

"*Sim, considero o meu curso de prestígio social, ainda que pouco valorizado pela sociedade. Imagina! Não haveria engenheiro, médico, advogado sem um professor. Eu gosto muito de filosofia, psicologia, sociologia, mas a sociedade coloca Medicina e Direito no topo*!" (Beijar-flor – 62 anos – gestora municipal – grifo nosso).

"*Não pensei se o meu curso é de prestígio social, mas Medicina e Direito são considerados cursos de prestígio pela sociedade. É uma concepção da sociedade, mas como que eu vou fazer Direito, se eu não gosto! Eu fiz o*

> *curso porque eu gosto do que eu faço e eu me sinto valorizada*" (Necessidade de Denúncia – 54 anos – professora municipal – grifo nosso).

Para Bourdieu (2004a) os gostos, as preferências, assim como a vocação e o talento, são *habitus* que estão disponíveis para a classificação e que são objetivamente diferenciadas. No entanto, somente são percebidos e decifrados por aqueles que conhecem os códigos, ou seja, aprenderam os esquemas classificatórios de sua construção social e, portanto, distintivos. Em outros termos, a professora, por exemplo, não tem gosto pelo curso de Direito ou pelo curso de Medicina porque ela não possui os códigos necessários para decifrá-los, ao passo que consegue decifrar aqueles relacionados ao curso de Pedagogia. Então, ela metamorfoseia as suas condições de existência em gostos, dons, preferências, interesses e vocações.

Portanto, é de extrema importância que, na família, sejam estimuladas a participação em diferentes atividades culturais, dentre as quais: festival de música, dança, teatro, cinema, incentivo à leitura, à escrita, eventos esportivos, culturais, saraus, dentre outros códigos que podem ser decodificados ao longo da vida. Vale ressaltar que o volume de patrimônio cultural e a escolha por determinadas práticas, por exemplo, as escolhas dos filmes, dos tipos de músicas, estão relacionadas com a origem social dos agentes. Como assinala Muzzeti (1992, p. 11) "[...] o nível de instrução da família condiciona também a atenção dedicada a essas práticas culturais, como a discussão, e a idade em que sua prole começa a consumir esses bens simbólicos".

Sobre a atratividade ao curso de Pedagogia, um estudo encontrou resultados regionais que se reproduzem a nível nacional:

> [...] O curso de Pedagogia possui, em geral, baixa concorrência para o acesso à graduação por meio do vestibular. [...] O curso de Pedagogia atrai contingentes de pessoas provenientes de situação socioeconômica menos favorecida e possui, portanto, forte apelo na inclusão social e na expectativa de ascensão social a esses indivíduos. [...] O curso de Pedagogia é o que mais se beneficia dos incentivos financeiros, como o ProUni, tanto em relação às bolsas de estudo para o financiamento das mensalidades como as bolsas que auxiliam o estudante ao longo da graduação (FERREIRA, 2014, p. 147).

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia é estruturalmente desprivilegiado e atrai uma fração de classe desfavorecida econômica e culturalmente, sobretudo de alunos que apresentam uma expectativa de ascensão social própria das camadas populares que, na maioria das vezes, almejam tão somente melhores condições de trabalho, sobretudo quando os pais são trabalhadores braçais e assalariados.

Dessa forma, ainda que haja a intencionalidade do sujeito, o conceito de *habitus* plasma as condições subjetivas e objetivas de cada agente social com base em suas condições materiais de existência, em seus valores, interditos, vivências, preocupações, gostos, preferências, aspirações, atitudes e comportamentos. Desse modo, as escolhas dos sujeitos não são simples ou autônomas, muito pelo contrário, são reguladas por meio do *habitus*. No caso da presente pesquisa, as educadoras tendem a estar condicionadas, do ponto de vista de Bourdieu (1998a), ao baixo capital cultural constituído em suas relações familiares e relativamente incrementado com base em sua formação de nível superior que detém pouco prestígio social.

Ademais, esse indivíduo age e interage com as condições internas e externas e, sem ser autônomo ou tampouco mecânico, constitui uma herança social capaz de facilitar o seu reconhecimento pelas instituições escolares. Para Bourdieu (2007b), as instituições escolares, longe de afiançar os princípios democráticos e oferecer possibilidades igualitárias, destituem as bases sociais das classes menos favorecidas e instituem como legítimos os valores e crenças das classes dominantes. Dessa forma, o papel da escola seria, de modo dissimulado, reproduzir as desigualdades sociais através da imposição dos códigos das frações de classe privilegiadas culturalmente.

Percebe-se que a análise da trajetória de vida das educadoras, à luz do referencial bourdieusiano, é sem dúvida um caminho necessário para se compreender como a história individual, coletiva, o meio no qual foram socializadas no passado, e de como interagem com a realidade social no momento presente, são determinantes para desvelar suas ações práticas, contradições, representações, enfim, sua maneira de agir frente a determinada situação vivenciada. A seguir, discutiremos, especificamente, como a incorporação de estruturas sociais externas e internas são condicionantes na construção do *habitus* individual ou coletivo das educadoras, quando se deparam com a obrigatoriedade da notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes no espaço social da escola.

7.6 O *HABITUS* DE PROFESSORAS E GESTORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS FRENTE À NOTIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

As atitudes, as reações e o comportamento das profissionais da educação frente às situações de violência intrafamiliar identificadas por elas, no exercício profissional, eventualmente podem se materializar na notificação da violência junto aos órgãos de defesa e proteção de crianças e adolescentes. As falas das professoras e gestoras revelam tanto a responsabilidade delas quanto a responsabilidade da escola em relação a aspectos psicossociais da vida dos alunos que ultrapassam os muros dessa instituição. Convém esclarecer que aos profissionais da educação, diferentemente de outros profissionais, como os da área da saúde, são encarregados de atribuições extremamente complexas e exigentes, a saber, "cumprir seu papel para o além da sua autoridade pedagógica".

Além disso, como dito anteriormente, esses profissionais agem e interagem com estruturas sociais internas e externas que constituem "um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências" (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 62). Em outros termos, é na relação com determinada situação que o *habitus* produz algo e reproduz vice-versa.

No que tange à análise do *habitus*, as participantes do estudo, quando abordadas sobre a questão da violência intrafamiliar sentenciaram:

> "*É um tema bastante complexo, né? Eu entendo a violência, assim, na forma de como os indivíduos se relacionam. As relações são permeadas por violência, né? Violência que tem nuances distintas, algumas mais, outras menos, não deixa de ser uma violência. Por exemplo, quando eu ignoro aquilo que o meu filho fala todos os dias pra mim, eu estou violentando ele; quando eu não permito que meu filho chore por algum motivo, eu estou violentando ele; quando eu me posiciono sempre contra o meu filho, eu também estou violentando ele; se eu me posiciono sempre a favor, eu também estou violentando ele* [...]" (Saúde – 44 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "[...] *Eu acho até mais triste uma criança que está sendo subjugada, sendo desconsiderada do que de repente um tapa. [...] Eu acho que a violência acontece em todo lugar, na escola, na família, acontece em todas as relações!*" (Beija-flor – 62 anos – gestora municipal – grifo nosso).

> "*É um abuso de poder do adulto contra a criança*!" (Conhecimento – 52 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "[...] *É um ato que acarreta muitos danos, tanto intelectual como comportamental*" (Socialização – 54 anos – gestora estadual – grifo nosso).

> "[...] *Então, é um reflexo de tudo!*" (Desabafo – 38 anos – professora estadual – grifo nosso).

Nota-se que, em relação as concepções sobre violência intrafamiliar, houve pouca variação no entendimento das educadoras. As entrevistadas reconhecem a violência como intrínseca às relações humanas, ou seja, não há relacionamento humano sem violência. Além disso, revelam a compreensão do fenômeno como complexo e polissêmico, sobretudo ligado às estruturas sociais e de poder, difícil de ser combatido (MINAYO, 2006; SILVA; FERRIANI, 2007). Portanto, os discursos evidenciam a concretude da realidade social que faz parte do *habitus* das entrevistadas.

De fato, Ristum e Bastos (2004) investigaram a contextualização do conceito de violência na concepção de 47 professoras do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, e os resultados mostram que a referência à violência familiar foi considerada, pela maioria das professoras, como a causa de práticas de violência pelas pessoas em geral, sobretudo pelos os alunos. Esse enfoque mostra que o indivíduo age e interage com o mundo social a partir de sua história de vida para construir e traduzir a sua representação concreta da realidade (BOURDIEU, 2013a).

Gonçalves e Gonçalves (2011), ao analisar as contribuições fundamentais do pensamento de Bourdieu (2007a, 2007b), reforçam que a subjetividade é fruto da interiorização de estruturas sociais e da exteriorização de visões de mundo, ou seja, o *habitus* constitui-se de modo recíproco a partir dos termos acima mencionados. O sujeito, no espaço social, é o encontro entre suas práticas materializadas e subjetivadas, isto é, daquilo que foi internalizado e reestruturado a partir de suas experiências primárias, adquiridas na família e na escola (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011).

Portanto, as interpretações a respeito do conceito de violência das participantes são oriundas dessas relações e, por conseguinte, sua prática é o produto dinâmico dessas interações que provêm do *habitus* materializado em práticas sociais. Em outras palavras, as disposições das educadoras, adquiridas no

contexto familiar, produzem as estruturas do *habitus* que estão, por sua vez, no princípio de percepção e de apreciação de todas as vivências posteriores ("visões de mundo"), tais como a compreensão da família sobre o aborto, sobre o castigo físico para fins pedagógicos, sobre o papel das mulheres na sociedade, entre outros.

> "*Nas minhas palavras eu entendo que essa violência é família sem estrutura. [...] Quando chamo na escola! Durante o atendimento dos pais você já entende que não tem estrutura nenhuma em casa*!" (Coração – 62 anos – gestora municipal – grifo da pesquisadora – grifo nosso).

> "*Olha, eu entendo que essa questão é um fato que está estreitamente ligado ao poder aquisitivo da família, com o nível de escolaridade dos pais. [...] ela pegou uma_das crianças pequenininhas e foi atravessar a rua, pegou ela pelos cabelos e jogou do outro lado da rua. A criança nem chorou, então, a que conclusão que eu cheguei...eu fiquei observando aquela cena, sabe?...Aquela moça que era mãe daquelas crianças foi criada assim, está criando os filhos assim, sem nenhum tipo de carinho, né? Ou muito pouco, talvez aquelas crianças vão criar os filhos assim, então, isso vai se tornando uma bola de neve, né*? (Luz – 50 anos – professora municipal – grifo nosso).

No discurso das educadoras, evidencia-se a crença na desigualdade social como um dos fatores estruturais relacionados à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. A violência incide desigualmente sobre crianças e adolescentes em função da idade, nível socioeconômico, gênero, etnia, entre outros fatores. Embora não existam dados sistemáticos sobre essas condições, alguns apontamentos são necessários para a "quebra" de paradigmas ou, no mínimo, para reflexões.

Um estudo da UNICEF (2016) apontou que no Brasil a desigualdade social é extremamente violenta com crianças e adolescentes, sendo o Estado um dos principais responsáveis por manter essa situação que gera a "violência estrutural". Trata-se de uma violação dos direitos, pela ausência e imposição do Estado, sentida, sobretudo pelas camadas desprivilegiadas econômica e estruturalmente. Dados que tendem a expressar regularidades dos espaços sociais no processo de reprodução das desigualdades pelas famílias de menor poder aquisitivo, cultural e social (BOURDIEU, 2013b).

Para Bourdieu (BOURDIEU, 2013b), o Estado tem o monopólio legítimo da violência simbólica por impor, de forma velada, o reconhecimento dos signos dos dominantes, ou seja, os dominados pensam com as categorias mentais herdadas

dos dominantes. Assim, se uma criança está sob o domínio dos pais, há também poder do homem sobre a mulher, da escola sobre os estudantes, das classes mais abastadas sobre as classes populares. A violência simbólica garante, segundo Bourdieu (2007a), a continuidade da desigualdade social e tende a ser a origem de todas as formas de violência.

No entanto, é importante salientar que o discurso das educadoras justifica a violência intrafamiliar como fruto das próprias condições materiais de existência das classes menos favorecidas econômica e culturalmente, além de referências à "desestruturação familiar" do referido grupo. São explicações enraizadas em suas trajetórias de vida e reforçadas pela realidade social existente e, portanto, naturalizadas e reproduzidas no cotidiano das profissionais da educação, mas que mascaram o fato de que o fenômeno em questão está longe de ser exclusivo de uma ou outra classe social. Ao contrário, o fenômeno da violência está disseminado, é multicausal e não justificável em nenhuma hipótese (ROSA; TASSARA, 2004).

As educadoras também revelaram que a violação dos direitos das crianças e dos adolescentes é prática constante no âmbito das relações familiares e, consequentemente, um *habitus* comum reproduzido geracionalmente. Esses aspectos podem ser conferidos nos fragmentos abaixo:

> "[...] *É o jeito de ensinar dos pais. Eles reagem com isso ou batendo, ou gritando, ou xingando e eles retratam isso na escola*" (Afeto – 32 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "*Agressão física, como também, você falar que criança não é capaz; a gente vê bastante aqui: das mães falando que um filho faz e o outro filho não faz. Esse tipo de comparação eu acho que é uma violência. Aí, a gente tem os casos de violência física, agressão de pais que são violentos na família ou até de mães violentas*" (Intervenção – 33 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "*Então, eu vejo os dois lados: a família com suas dificuldades, com seus problemas todos e a criança sendo refém de tudo isso, sendo colocado na criança todo esse mal-estar que a família vivencia - essa é uma questão. O outro lado que eu vejo é a cultura familiar que, entende, vem lá de suas raízes, que o jeito de educar é batendo. [...] a própria mãe falou comigo que ela foi educada dessa maneira*!" (Beija-flor – 62 anos – gestora municipal – grifo nosso).

> "*Com os meus alunos eu falo com os pais que eles estão muito agressivos, com atitudes agressivas. Às vezes, utilizam de tratamentos agressivos com*

> *outros amiguinhos; só gritando, só xingando e aí eu questiono se em casa é assim também. Muitas mães falam que é assim mesmo que tratam seus filhos, e é por isso que eles tratam assim os amiguinhos. As mães falam: "eu sei que eu estou errada!". Às vezes, as mães falam que não têm o que fazer, né?Pelo menos é o que a gente vivencia e o que eu já ouvi das minhas outras companheiras, é isso!*" (Diálogo – 37 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "[...] *Ele reproduz em sala de aula o que vive em casa*!" (Desabafo – 38 anos – professora estadual – grifo da autora – grifo nosso).

> "[...] *Você percebe que a criança trata as outras crianças da forma como ela é tratada em casa. De qualquer jeito*" (Conhecendo o Outro – 69 anos – gestora municipal – grifo nosso).

Ao justificarem a violência como um ato educativo e, portanto, necessário para a formação dos filhos, as participantes desqualificam a violência e a tornam legítima no cotidiano das relações sociais (ROSA; TASSARA, 2004). Além disso, sugerem que o reconhecimento da resolubilidade dos casos identificados no espaço escolar é pouco provável e não será possível pela atuação de uma ou outra pessoa, mas pela desmistificação das estruturas que alicerçam a nossa sociedade.

Bourdieu e Chartier (2012), ao analisarem as estruturas sociais, não deixam dúvida de que o indivíduo é parte dela e vice-versa. No entanto, ele tenderá a visualizar no espaço social as disposições assimiladas anteriormente e que estão em consonância com os seus valores, crenças, costumes, interditos e comportamentos e que acabam por reforçar essa visão de mundo e a reproduzir práticas semelhantes, naturalizando-as, mesmo quando ocorre um "desvio" de conduta de um membro do grupo ou fração de classe.

Por outro lado, a tácita aceitação da violência vem sendo combatida, ao longo da história, por pesquisadores que ousam questionar o conceito e os limites da compreensão do fenômeno para além do espaço privado e da visibilidade dos danos causados (AZEVEDO, [2017?]; RISTUM; BASTOS, 2004; ROSA; TASSARA, 2004). Há, contudo, certa resistência em admitir que a família, núcleo formador do *habitus primário* do individuo, seja um ambiente inóspito e de dominação dos mais fortes sobre os mais fracos, em vez de um local que nos confere segurança e proteção dos seus membros (AZEVEDO, [2017?]).

Para Bourdieu (2013a), a família se constitui como núcleo formador do *habitus* primário do indivíduo e, portanto, seus valores e propriedades serão

transmitidos aos seus herdeiros, isto é, o montante de capital cultural, social, econômico, dentre outros, acaba por exercer forte influência no destino dos filhos. Essas disposições assimiladas no núcleo familiar pesarão fortemente nas escolhas futuras do indivíduo e serão mantidas, de certo modo, com base na cumplicidade do sujeito, isto é, como se seu "destino" inexorável estivesse mais ou menos traçado segundo sua origem social. Em outras palavras, a família tende a impor a sua própria lógica de classe aos seus herdeiros, fato que não se dá de modo consciente ou intencional, uma vez que a composição do *habitus*, na socialização primária, é praticamente insensível ou "natural", isto é, a criança paulatinamente incorpora os códigos específicos dos capitais de que a família dispõe.

Para além dessa discussão, quando inserida a escola no debate sobre a violência intrafamiliar, as participantes mencionaram:

> "*Eu acho que sim, é papel da escola e do educador! Só que a gente tem, às vezes, medo de tomar atitudes, de ir ao Conselho Tutelar. Por exemplo, a gente já chamou o Conselho Tutelar pra pais que são mais violentos com as crianças. Assim, eles vêm, aí eles começam a ficar meio assim com a gente! Ficam encarando a gente, fazem questão de chegar antes e ficar olhando para gente. Eles não gostam muito, e a escola faz o que pode*!" (Afeto – 32 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "*Eu acho que é papel da escola! Apesar de eu achar um terreno muito perigoso você entrar no ambiente familiar, né? E eu não sei até que ponto que a gente pode ir! Não sei até que ponto a escola tem domínio sobre isso, entendeu?! Eu acho que a escola tem que alertar, tem que deixar claro pra família que ela está observando, que ela está de olho, mas interferir eu não sei até que ponto a gente conseguiria interferir, entendeu*?" (Luz – 50 anos – professora municipal – grifo nosso).

> "*Então, começa um processo de investigação. Eu já tive casos aqui! Assim, se as professoras percebem que a criança está diferente, eles passam para o professor mediador ou para a Direção e analisamos juntos. Primeiro, conversamos com os responsáveis pela criança e tentamos resolver juntos. Caso a situação não se resolva com conversa, nós acionamos o Conselho Tutelar. Mas é complicado. Os professores têm medo de abordar a família, a criança, e depois sofrer retaliações. O Conselho Tutelar não nos dá respaldo*" (Alerta – 46 anos – gestora Estadual – grifo nosso).

Safatle (2016) trata o medo como uma estratégia fundamental da manutenção da ordem social e determinação do sujeito em sua ação prática. Faz parte de uma cultura que exige obediência. É um elemento de dominação e poder, difundido pelo Estado, e absorvido pelo sujeito social como se fosse a imposição das “regras do jogo”. O autor parte da perspectiva *hobbesiana* para reafirmar que o medo é um sentimento que acompanha o indivíduo, ao longo de sua trajetória de vida, tal qual uma disposição imposta e aceita naturalmente para manter os sujeitos de acordo com os valores, crenças, desejos e interesses das leis e normas vigentes. Assim, o indivíduo adota determinados comportamentos e recusa repetidamente outros, a fim de manter a coesão social e a previsibilidade da ação.

Aspectos explorados a partir dos fragmentos das entrevistas apresentados e se referem, especificamente, à questão da notificação. De fato, as características tradicionalmente associadas ao feminino, tais como passividade, docilidade, obediência, recato, podem estar sendo materializadas no sentimento de medo quando as entrevistadas são confrontadas sobre a possibilidade de efetivação da notificação da violência. Mesmo porque a escolha pela notificação exige autoridade, enfrentamento, risco, coragem, ou seja, disposições construídas socialmente a partir da supremacia masculina (BOURDIEU, 2012). Inclusive, as participantes acentuam a adesão em suas falas aos signos simbólicos de ameaça e desconfiança em relação ao “outro”. Em outros termos, o “ficam encarando a gente”, a “família é um ambiente perigoso” e o “sofrer retaliações” podem se materializar na não efetivação da notificação pelo sentimento de medo, ou seja, um *habitus* estruturado desde a infância e reestruturado no espaço escolar.

Além do medo de um possível desfecho indesejado, as entrevistadas expuseram, de forma recorrente, que não se sentem amparadas pelas instituições (Estado e Conselhos Tutelares, por exemplo) – aspecto que reforça as estratégias “necessárias” para evitar possíveis conflitos e retaliações por parte das famílias agressoras – e, por conseguinte, preferem agir de acordo com as “regras” estabelecidas pela escola e não se envolver na efetivação da notificação da violência contra crianças e adolescentes. Ou seja, uma medida protetiva para si (professoras e gestoras) e para o grupo.

A literatura tem apontado reações, atitudes e sentimentos, subsumidos na expressão “medo”, como estruturas estruturantes da sociedade (BOURDIEU, 2013b; SCHOLS; RUITER; GORY, 2013). Além disso, vários autores mencionam o medo

como uma das razões para a não notificação dos casos de violência identificados dentro do espaço escolar, sobretudo quando os profissionais não se sentem preparados para lidar com o fenômeno da violência, ou quando relatam a possibilidade de perseguição e retaliações por parte dos agressores e de seus familiares (BAZON; FALEIROS, 2013; SILVA; FERRIANI, 2007).

Bourdieu (2007a), em sua obra sobre o poder simbólico, condena a análise isolada ou estática de qualquer conceito ou objeto de estudo. Para o autor, é preciso refletir sobre os conceitos e objetos de modo que sejam imbuídos em suas interações e ligações. Seguindo o raciocínio do teórico, o sentimento de medo, referido pelas entrevistadas, seria o produto da interação entre o *habitus* do profissional da educação com a situação objetiva que se impõe a ele, no caso, o ambiente inseguro, arriscado, tenso e vulnerável para agir de acordo com a legislação vigente.

Essas normativas, como a notificação de situações de violência, impostas pelo Estado, nem sempre são aceitas automaticamente, a escola, do ponto de vista prático, tem suas próprias regras, autonomia e interações sociais, portanto, tende a resistir a mudanças nas práticas estabelecidas. E mesmo dispondo de medidas coercitivas contra o corpo docente, prefere ajustar-se a estratégias diversas quando determinada normativa não é compreendida, reconhecida, aderida ou considerada legítima pelos educadores (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011).

Vale lembrar que o *habitus*, para Bourdieu (2013a, 2013b), é o princípio gerador de suas práticas, é o que mobiliza o agir de determinada forma em detrimento de outra, inclusive é o que move o indivíduo a buscar determinados capitais ou não. Percebe-se, assim, que a escolha pela notificação ou pela não notificação está regulada pela trajetória de vida das educadoras e pelo acesso aos diferentes tipos de conhecimento que as posiciona no espaço escolar. O medo, o receio e a insegurança é um *habitus* construído no cotidiano das entrevistadas e presente no espaço social da escola.

O fato de apresentarem *habitus* semelhante permite que as práticas se estabeleçam sem a obrigatoriedade de experiências anteriores, uma vez que as entrevistadas se reconhecem como parte da história coletiva de seu grupo ou de sua classe e, portanto, trazem as mesmas disposições incorporadas e reconhecidas como legítimas. Então, basta que a pessoa do mesmo *habitus* explicite manejos adotados para que os mesmos sejam reproduzidos por outra em situação similar.

Assim, os agentes seguem determinadas práticas na experiência cotidiana, ou seja, esquemas compartilhados entre eles devido às disposições e capitais semelhantes que carregam em seus *habitus* e, que os levam a legitimar determinadas práticas em detrimento de outras (BOURDIEU, 2007a). Em linhas gerais, o fato de um profissional da educação não realizar a notificação endossa o comportamento dos outros profissionais que assumem esse comportamento como válido e natural.

O cotidiano sentimento de medo no trabalho das profissionais da educação é, seguramente, uma das razões mais evidentes no discurso das participantes. O "medo" impossibilita a notificação da violência aos órgãos de defesa e proteção dos direitos de crianças e adolescentes, bem como, dificulta a construção de um comportamento social mais ousado e de autoridade por parte das professoras e gestoras para o enfrentamento da situação, o mais precocemente possível no espaço da escola.

Como discutido anteriormente, as educadoras pesquisadas provêm das classes desprivilegiadas econômica e culturalmente, portanto, são oriundas de famílias populares e cujas relações sociais estão restritas à vizinhança, aos familiares e às experiências de denominação. Foram alunas trabalhadoras, casadas, e vieram de famílias, cujas mães eram dominadas no ambiente familiar, onde desempenhavam atividades domésticas e de cuidados com filhos e familiares. Além disso, as entrevistadas exercem funções profissionais pouco valorizadas e direcionadas socialmente para o gênero feminino. Esse perfil reforça o comportamento de não realizar as notificações.

Ao mesmo tempo, na condição de dominadas, as educadoras e gestoras tendem a expor as disposições marcantes de submissão e respeito ao dominante, construídas ao longo de suas vidas. Então, o medo para elas é um *habitus* cultivado frente a situações que exigem enfretamento, pois o ato de notificar exige uma postura ousada, corajosa, racional, segura, independente, pública e de autoridade. Estas características, tradicionalmente, estão associadas ao masculino e, portanto, raramente estão associadas ao universo feminino. Cria-se, assim, uma imagem desvalorizada da feminilidade. De modo geral, o positivo cabe aos homens, e o negativo às mulheres (BOURDIEU, 2012).

Percebe-se, nos depoimentos das educadoras, que as vivências prévias de violência intrafamiliar, ou em outros âmbitos, aparecem como uma experiência negativa e dolorosa que acompanha suas trajetórias de vida. Essas experiências

tendem a interferir na abordagem dos casos de violência no espaço escolar e, em especial, na efetivação da notificação. Tais aspectos podem ser verificados nos fragmentos a seguir.

> "*Sim, eu sofri muita violência! Até hoje eu não sei porque meu pai me batia muito e minha mãe não tomava uma atitude. Eles me abandonaram e eu fui morar com a vizinha por um tempo. Não sei porquê! Meus irmãos ficaram com eles, só eu fui morar com a vizinha! Essa experiência me ajuda a olhar para os alunos com um olhar diferenciado, pois eu já passei por isso na minha vida pessoal, então, eu sei o quanto eu sofri e sei o que elas estão sofrendo. Eu e a Direção já notificamos alguns casos para o Conselho Tutelar. É complicado, mas a gente tenta fazer o melhor!*" (Esperança – 45 anos – professora estadual – grifo nosso).

> "*Às vezes o pai fala coisas que não deveria falar, que você fica magoada, mais é normal e até natural, às vezes, mas na hora da raiva, né? Mais não, nunca passei, nunca sofri o que essas crianças sofrem! Graças a Deus! Melhora, sim, toda experiência é bem-vinda, né? E ajuda a gente crescer como pessoa, né?"....olha! A gente vai encontrando os casos pelo caminho, né? E vai tentando resolver da melhor forma que a gente pode, né? Mas é a professora mediadora que notifica! Eu fico nos bastidores! Me sinto melhor*!" (Socialização – 54 anos – gestora estadual – grifo nosso).

> "*O meu ex-marido abusou dos meus três filhos, entendeu!? Foi pedofilia, hoje ele está preso! Os meus filhos ficaram extremamente abalados com o abuso. Hoje, graças a Deus, eles são acompanhados por psicólogos.* [...] *Digamos que a sala de aula seja o refúgio desse passado que eu vivi. Essa experiência me ajuda a lidar com outras situações de violência, mas só que eu não sei como trabalhar com a violência. Eu não me envolvo! Como falei, eu passo tudo para a professora mediadora ou para a Direção*!" (Paz e Bem – 46 anos – professora estadual – grifo nosso).

> "[...] *Uma vez eu fui muito ofendida na faculdade por um professor e, na época, eu não tinha conhecimento dos meus direitos. Recordo que eu estava rindo, brincando no intervalo, no corredor, e esse professor pensou que era dele, então, ele se irritou me chamou de "vaca, puta", foi absurdo! Na hora eu levei na brincadeira, depois percebi que as coisas não eram simples, assim, mas eu não tinha instrução e ficou por isso mesmo. Isso marcou, me senti muito mal! Ainda dói quando lembro*!" (Conhecimento – 50 anos – professora municipal – grifo nosso).

Segundo a teoria de Bourdieu (2013a), as primeiras estruturas do *habitus* são formadas a partir das condições materiais de existência, vivenciadas e materializadas pelos agentes na primeira instância de socialização que, comumente, é a família e, posteriormente na escola, segunda instância de socialização.

Do mesmo modo, as vivências prévias de violência intrafamiliar, sofridas pelas educadoras e cultivadas durante a infância, permanecem como experiências negativas no momento atual e, portanto, quando se deparam com situações de violência, as entrevistadas tendem a reproduzir as mesmas vivências negativas. Esse panorama pessoal ecoa em ações práticas semelhantes no âmbito profissional, como na não efetivação da notificação dos casos de violência intrafamiliar identificados no espaço escolar às autoridades competentes, o que tende a agravar o fenômeno em discussão. A literatura científica enfoca a questão, pois:

> Nessa direção, pode-se afirmar que o passado do agente persiste no momento atual, reestruturado no presente e tende a subsistir nas ações futuras. O *habitus* depositado em cada agente, no interior das relações familiares, funciona como transferências analógicas de esquemas, matriz de percepções e de apreensões que estão na origem e antecedem a prática do agente quando esse se confronta com uma determinada situação, assegurando, dessa forma, a presença de experiências passadas e reestruturando-as na situação presente (MUZZETI, 1997, p. 23).

Muzzeti (1997, p. 23-24) acrescenta ainda que:

> Bourdieu observa ainda que, para se analisar o *habitus* de um agente singular, torna-se necessário reportá-lo ao *habitus* de seu grupo ou fração de classe, pois para ele o *habitus*, como se viu, organiza-se a partir da situação originária de classe, portanto, apresenta-se como coletivo e individual [...].

As gestoras, bem como, as professoras relataram, de forma unânime, que tomaram algum tipo de decisão no que tange à violência intrafamiliar sofrida pelos alunos. Entretanto, identificamos que esse procedimento interno não inclui, em um primeiro momento, a notificação dos casos suspeitos e/ou confirmados de maus-tratos e, muito provavelmente, o ato de notificar tenderia, provavelmente, a ser a última providência tomada. Esses achados revelam a percepção do senso comum de que as educadoras não notificam a violência intrafamiliar quando identificada, pois convivem com o sentimento do medo, da passividade, da frustração que faz parte do *habitus* dessa fração de classe. Assim, criam estratégias para se desvencilhar do problema, o que pode ser ilustrado nos trechos das entrevistas a seguir:

"[...] *Se as professoras percebem que a criança está diferente, elas passam para o professor mediador ou para a Direção e analisamos juntos. Primeiro conversamos com os responsáveis pela criança e tentamos resolver juntos. Caso a situação não se resolva com conversa, nós acionamos o Conselho Tutelar. Exemplo, os pais eram usuários de droga, de crack, então, não tinha condições de conversar e foi notificado o Conselho!*" (Alerta – 47 anos – gestora estadual – grifo nosso).

"[...] *Quando é detectado pelo professor, os pais são chamados e nós tentamos resolver na conversa. Se o problema persiste, nós encaminhamos para o Conselho Tutelar ou para o CREAS!*" (Esperança – 45 anos – professora estadual – grifo nosso).
"[...] *Então, normalmente a gente conversa com a criança, né? A gente vê se tem algum indício, chama os pais e conversa. Vai fazendo perguntas, mapeamento e vai checando os indícios. Quando detecta, faz a papelada e denuncia para Conselho Tutelar, né? Nós temos uma professora mediadora de conflito que acompanha tudo, se foi o pai que abusou, a mãe é a primeira a saber, principalmente quando a criança está com um aspecto diferente. Quando os professores percebem alguma coisa passam para a mediadora ou pra nós!*" (Socialização – 54 anos – vice-diretora estadual – grifo nosso).

"[...] *Tenho que passar o que está acontecendo com a criança pra Direção e para a professora mediadora. Ela liga para os pais e para o avô e explica o que está ocorrendo*!" (Desabafo – 38 anos – professora estadual – grifo nosso).

"[...] *Nosso procedimento é sempre entrar em contato com a mãe e registrar no livro de ocorrência que todas as professoras têm.* [...] *Observo que a criança está diferente, faço o questionamento e faço o relato no livro e aviso a Direção*!" (Reflexões – 45 anos – gestora municipal – grifo nosso).

"[...] *Percebo que algumas professoras acham que o assunto é da família e não querem se envolver. Outras buscam a Direção da escola e tentam, primeiro, resolver com a família e depois com o Conselho Tutelar que também tem suas limitações*!" (Intervenção – 33 anos – professora municipal – grifo nosso).

"[...] *Aqui, a orientação é que qualquer machucado tem que passar por mim. Eu falo: 'me tragam na hora, porque na hora a gente vai chamar a família'. Porque a família tem muito disso, sabe o que eles dizem?: 'não foi em casa, foi aqui!'. Nós temos um livro de registros e anotamos tudo!*" (Vivência – 55 anos – gestora municipal – grifo nosso).

Os discursos destacados acima evidenciam e explicam que as educadoras se ajustaram às imposições ou interesses objetivos do espaço social escolar e

adotaram um procedimento interno próprio, para proceder diante das situações de violência intrafamiliar identificadas.

Ademais, a escola ou a Direção determina o registro no livro de ocorrências e uma conversa prévia com os pais ou responsável. Apenas casos que, porventura, “fogem do controle”, ou que envolvem julgamento unilateral e pessoal da consciência, e que são notificados ao Conselho Tutelar, porém, as participantes reconhecem essa medida como pouco resolutiva, resultado corroborado por outros estudos (BAZON, 2008; BAZON; FALEIROS, 2013) e que reforça ainda mais as estratégias desenvolvidas pela escola e a naturalização do fenômeno da violência. Essa prática observada entre as participantes, segundo Bourdieu (2004a, 2013b), depende fundamentalmente do espaço social, haja vista que esse exige um conjunto de disposições componentes do *habitus*. A subnotificação, portanto, é uma realidade frequente no setor educacional, constatada em outros estudos, devido ao encadeamento de “ações” próprias do setor educacional (BAZON; FALEIROS, 2013; MCGARRY; BUCKLEY, 2013).

Por outro lado, podemos afirmar que a escola tem suas próprias atribuições, autonomia, condutas, originalidade, especificidades e disposições que, do ponto de vista de Bourdieu (2004a), conformam as práticas dos próprios educadores com base em suas condições objetivas de existência e assentados nos capitais de que dispõem. Aliás, nas unidades escolares pesquisadas, nenhuma entrevistada, seja gestora ou professora, teve acesso ou informações a respeito da notificação. Elas nem mesmo conhecem a ficha de notificação. Portanto, entre as demandas escolares, não há qualquer atribuição direcionada para a estratégia da notificação como uma forma de combate à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Essas características reforçam ainda mais as relações de força sentidas no espaço social da escola e o *habitus* constituído da não notificação, que pode ser interpretado, também, como resultado da ausência de capital cultural relacionado ao fluxo necessário para o enfrentamento da violência.

Diante desse dilema, em que se exige o cumprimento da lei vigente – das prerrogativas do ECA, por exemplo –, em um espaço social que não se apropriou da responsabilidade da notificação, talvez por não reconhecê-la como responsabilidade de sua alçada, a escola, por meio de seus profissionais, aciona as estratégias possíveis e que considera legítima para responder às imposições da legislação. Ademais, o espaço escolar está imbuído em um desfecho ainda desconhecido

quando se trata da efetivação da notificação de violência intrafamiliar. Nas palavras de Bourdieu (2004a, p. 153-154) “esse é um daqueles casos em que o visível, o que é dado imediatamente, esconde o invisível que o determina”.

Há, contudo, no discurso das entrevistadas, uma conotação de que a efetivação da notificação da violência contra crianças e adolescentes é uma decisão da realidade social da escola, sobretudo quando a Direção assume o compromisso de “notificá-la”. Portanto, observa-se que a materialidade do *habitus* da não notificação é formada no ser social a partir do meio no qual foi socializado somado ao contexto social da escola. De fato, o professor identifica um caso de violência e recorre à Direção da escola que, por sua vez, registra no livro e conversa com os pais, ou seja, concretiza-se da notificação no espaço social da escola sem, contudo, o envolvimento dos órgãos competentes (via notificação).

No entanto, nos discursos das participantes, notamos fortes indícios de que mesmo os casos mais graves tenderiam a ser tratados de forma caseira e informal, sem a necessidade de notificação e/ou encaminhamento para os órgãos competentes, pois a Direção assume certa cautela ao decidir sobre a efetivação da notificação, inclusive quando adota o procedimento interno próprio, para lidar com as situações de violência intrafamiliar identificadas, pois acredita que o diálogo com os pais seja mais eficaz e cause menos transtornos e sofrimento para a criança, para os profissionais, para o grupo e para a escola (ARAÚJO et al., 2014).

Por outro lado, em geral, é reconhecido que os profissionais da educação estão em uma posição privilegiada na detecção e prevenção da violência contra as crianças e adolescentes. Os estudos apontam que, embora saibam reconhecer os sinais e riscos de violência infantil, isso não se traduz em assumir a responsabilidade da notificação que, simplesmente, é transferida para a Direção sem uma corresponsabilidade. Esse fato é preocupante uma vez que os professores são aqueles que têm maior contato com os alunos e, portanto, maior oportunidade para construir um relacionamento de confiança com eles (MCGARRY; BUCKLEY, 2013; SCHOLS; RUITER; GORY, 2013).

O procedimento interno adotado pelo setor educacional contraria, em termos legais, a obrigatoriedade da notificação da violência intrafamiliar aos órgãos competentes. O mais grave é que uma decisão equivocada pode acarretar sérios danos à vítima da violência, sobretudo quando se posterga uma intervenção imediata, o que se espera é que os profissionais busquem o apoio da rede de

serviços não apenas para a notificação, mas também para discutir as suspeitas que as fundamentam (BAZON; FALEIROS, 2013; BRASIL, 2014; FENG; HUANG; WANG, 2010; MCGARRY; BUCKLEY, 2013).

Em outra direção, vale ressaltar que a posição de um indivíduo no campo demarca o modo como ele consome não apenas as coisas, mas também o ensino, a política, as artes. A posição é a face objetiva do campo que se articula com a face subjetiva, a disposição. A posição é causa e consequência do *habitus* do espaço social, configura e indica o *habitus* de classe e de subclasse em que se posiciona o agente, são valores arbitrários que vão compor a violência simbólica, assim nomeada por Bourdieu (2013b).

Seguindo essa linha de pensamento, podemos inferir que o setor educacional formou, ao longo dos anos, um *habitus* coletivo próprio no que tange à notificação da violência contra crianças e adolescentes, pois, como afirma Bourdieu (2013a) estamos diante de uma imposição objetivamente ajustada à lógica característica de um espaço determinado. No caso, a ação de notificar tende a ser influenciada pelos procedimentos internos adotados pela escola, mas sem a consciência da obrigatoriedade da notificação nesse espaço.

E, mesmo aqueles, prossegue Bourdieu (2013a), que poderiam romper com essa regra tendem “sem resistência” a se orientar pelas probabilidades mais harmoniosas e adequadas para si e para o grupo, fato observado nos discursos das entrevistadas, de forma recorrente, inclusive nas escolas estaduais que possuem o profissional “mediador de conflitos”. Em outros termos, o espaço social da escola influencia o sujeito pelas probabilidades objetivas com que esse espaço produz e reproduz o *habitus*, portanto, a não notificação passa a ser naturalizado e reproduzido sem questionamentos. Para Gonçalves e Gonçalves (2011, p. 68):

> As probabilidades são fortemente influenciadas pelos tipos de capitais disponíveis pelo grupo, que mobilizará as estratégias que julgar adequadas para a sua preservação e expansão, ou reconversão, se necessário.

Em outras palavras, as educadoras sofrem um ajustamento, de acordo com suas disposições adquiridas, ao mesmo tempo tendem a possuir disposições e interesses semelhantes às do grupo e, portanto, podem produzir práticas semelhantes, pois partilham de vivências parecidas. Neste caso, aderindo aos

procedimentos internos da escola, independentemente da legislação vigente, ou seja, partilham de *habitus* semelhantes e, consequentemente, a notificação não se materializa na prática.

> "[...] *Nós tínhamos bastantes indícios de abuso sexual. A criança reagia muito durante a troca de fralda e ficava arredia durante o banho e travava as pernas. Fiz o relatório e encaminhei. O médico examinou e mandou de volta para a escola como não sendo nada, somente com uma pomadinha de assadura. Mesmo assim, alertamos a mãe e percebemos que a mãe tomou uma atitude, pois a criança ficou mais calma e aquilo foi passando!"* (Beija-flor – 62 anos – gestora municipal – grifo nosso).

> "[...] *Temos uma demanda muito grande de alunos. São mais de 100 escolas. Temos, por exemplo, duas psicólogas pra toda rede estadual! Por exemplo, às vezes, nós detectamos indícios de mudança de comportamento dos nossos alunos, como: agressividade repentina ou isolamento. Conversamos com os pais sobre o comportamento do aluno. Mas, o pai ou a mãe leva no médico. Então, minha filha, o que o médico falou está falado! O médico tem autoridade e, às vezes, o médico passa remédio controlado e o aluno fica "grogue" dentro da sala de aula. Então, mesmo conversando com os pais sobre outras alternativas de lidar com o filho, eles fazem o que o médico mandou. Eu até já falei para os professores não incentivarem os pais a procurar médico quando observarem mudança de comportamento nos alunos. "vamos averiguar primeiro". Eu falo sempre isso para os professores*!" (Coração – 61 anos – gestora estadual – grifo nosso).

Os discursos das gestoras confirmam a originalidade do pensamento de Pierre Bourdieu (2015) quando escancaram as determinações sociais e materiais agindo sobre as estruturas sociais e psicológicas dos agentes, ou seja, os valores, crenças e atitudes das educadoras são o produto final de sua prática, ou seja, do seu *habitus*. Nesse caso, traduzido como a materialização da não notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes quando, facilmente, prevalece a virtude e a autoridade legítima do médico, profissional que ocupa papel dominante no espaço da saúde e goza de alto valor simbólico em relação às diferentes classes sociais e suas frações.

O reconhecimento dessa hierarquia se reverbera no poder simbólico e social dado ao médico em detrimento, por exemplo, de um pedagogo que não consegue, independentemente de sua vontade, ser valorizado no seu espaço de atuação e tampouco detém os códigos necessários para decodificar e interpretar essa subordinação. A base do poder não se restringe aos bens materiais e culturais, mas,

em especial, à capacidade de transformar aqueles que os detêm em agentes que desfrutam de elevado *status* social e simbólico. Isto é, são características que revestem determinados sujeitos como o prestígio, a notoriedade, o talento, a honra, a nobreza, decorrentes de projeções da crença coletiva.

Fica evidente, no espaço das relações de forças, a imposição da violência simbólica como artefato “legítimo” e capaz de difundir crenças e mitos de autoridade e poder que se tornam naturais, inquestionáveis e até mesmo imperceptíveis no cotidiano das educadoras (BOURDIEU, 2012). Neste caso, as maiores referências de autoridade na escola, as gestoras, tendem a possuir o maior volume de capitais no âmbito da instituição, no entanto, são dominadas no campo das profissões. De fato, tendo em vista os ensinamentos de Bourdieu (2004a) o *campo* é um espaço de relações de forças que transcendem o espaço geográfico. As gestoras, portanto, tomam consciência da necessidade da notificação, no entanto, a submissão no campo das profissões não as qualifica para efetivá-la.

Rememorando a trajetória de vida das entrevistadas, vimos que as educadoras provêm de frações de classe populares com baixo capital econômico, social e cultural. Para Bourdieu (2015), as noções de capital (cultural, social, simbólico) derivam do capital econômico, ainda que cada capital tenha suas peculiaridades. Todavia, essa conversão não é automática, é necessário esforço, e os benefícios oriundos de tais conversões somente são atingidos a longo prazo.

Entretanto, o capital cultural, sobretudo na sua condição incorporada, ou seja, herdada no início da socialização familiar e escolar, tende a se perpetuar de acordo com as condições objetivas do espaço social no qual estão inseridos os sujeitos. Além disso, o referido capital seria o mais importante de todos para entender as desigualdades escolares, traduzidas aqui no reconhecimento acadêmico dado ao profissional médico. Ademais, há um reconhecimento distintivo entre os profissionais da saúde e os profissionais da educação em seus respectivos espaços de atuação, sendo os primeiros aqueles que detêm autoridade legítima, quando se trata do conhecimento técnico-científico relacionado a danos à saúde.

Bourdieu (2015) elimina a ideia de que o desempenho escolar depende tão somente dos méritos e dons pessoais, haja vista que a origem social seria determinante para o êxito ou fracasso escolar. Dessa forma, a posse de capital cultural facilitaria o percurso escolar das classes mais favorecidas. Em contrapartida, o contato com o baixo capital cultural, ao longo da trajetória de vida, significaria um

distanciamento da cultura escolar legítima e, portanto, um baixo desempenho escolar que, no presente estudo, tem impacto no comportamento de notificação ou omissão diante de situações de violências identificadas.

Ainda sobre essa questão, nota-se que o poder simbólico e social do médico parece inibir uma ação prática de notificar possíveis casos suspeitos ou confirmados de violência intrafamiliar no espaço escolar, por parte dos profissionais da educação. Tal fato revela ausência de prestígio/legitimidade, por parte das educadoras, para impor seus argumentos e pensamentos diante de uma conduta equivocada ou errônea por parte dos médicos, mas reconhecida como legítima pelas educadoras.

A partir das premissas de Bourdieu (2015), o médico mantém sua supremacia sem ser incomodado e investe na continuidade da reprodução, pelos dominados, dos códigos legítimos dos dominantes. Possivelmente, esse código de conduta seria questionado por outro médico ou profissional que disputa o espaço de poder dentro de determinado campo ou espaço social. Todavia, essa concorrência depende dos interesses de cada grupo e do jogo de forças investidas, sem a certeza de que a ação prática de notificar a violência intrafamiliar seja alcançada, sabendo-se que o espaço social da escola tem suas próprias regras, especificidades e procedimentos internos, transmitidos continuamente aos agentes que nele se inserem. Além disso, cada agente no espaço social tem seu *habitus* e seus capitais específicos.

Além dessas questões, a violência contra crianças e adolescentes sempre provocou indignação por parte dos profissionais, em geral, e da sociedade quando comparada, por exemplo, com a violência praticada contra mulheres ou idosos. Em contrapartida, o poder exercido sobre as vítimas é mais sutil, silencioso e mais fácil de ser exercido, talvez pela cumplicidade da sociedade em reproduzir crenças, valores e concepções da cultura dominante que naturalizam a dominação dos mais fortes sobre os mais fracos, conforme pode ser conferido nos fragmentos a seguir.

> "*Claro que consigo! Aquela criança que fica muito acuada, quieta, não interage com as outras, agride as outras crianças, é rude na hora de responder. Então, algum tipo de violência ela está sofrendo. A pior é a psicológica, pois mexe com todo o emocional do indivíduo*!" (Esperança – 45 anos – professora estadual – grifo nosso).

> "[...] *o professor está todo dia com o aluno, então, é a coisa mais visível, e você percebe, inclusive quando o aluno está com problema de visão, de audição. O professor está em contato diário com eles e, quando os professores percebem, eles trazem o problema pra mim, pra gente fazer uma*

avaliação, pra gente entrar em contato com a família e averiguar, né? Então, às vezes, tem marcas ou a criança está arredia, muito quieta, chora muito, né? Ou fica rebelde; às vezes ao contrário a criança começa bater nos colegas, então, alguma coisa está errada! Então, a gente tenta chamar a família pra olhar, pra verificar, conversa com a mãe, então, esse é o nosso dia a dia aqui. Todas são prejudiciais!" (Conhecendo o Outro – 69 anos – gestora estadual – grifo nosso).

"[...] *Sim, eu estou até te falando por isso! Lógico com o aporte das professoras que trazem esse contato diário, mas a gente consegue e as professoras conseguem também. Elas sabem identificar. Eu acho que o estrago pra criança é grande em qualquer tipo de violência*!" (Reflexões – 45 anos – gestora municipal – grifo nosso).

[...] *Uma criança mais agressiva, mais quieta. Sempre o extremo levanta suspeita! Eu acho que todas são iguais, assim, depende da intensidade. De repente um grito foi pra uma criança mais doloroso do que um tapa ou do que sofrer alguma agressividade física. Tem crianças que dependendo da faixa etária com que eles se encontram ficam mais abatidos com grito, com puxões e tal do que uma agressão física mais violenta*!" (Diálogo – 37 anos – professora municipal – grifo nosso).

"*Os extremos sempre são preocupantes, então, uma criança quieta demais ou uma agitada demais, é como se a criança pedisse socorro! Se você tiver esse "feeling" de prestar atenção, você capta fácil! Imagina, a criança passa duzentos dias comigo na escola e em nenhum momento ela sorri, é no mínimo estranho! Aqui, eu consigo perceber até quando a criança chega com o cabelo penteado para o outro lado, eu digo: 'mudou o cabelo*?'" (Conhecimento – 50 anos – professora municipal – grifo nosso).

As professoras e gestoras relatam, de forma recorrente em seus discursos, que conseguem identificar sinais de violência entre seus alunos, mesmo aqueles tipos mais sutis, como um comportamento incomum em sala de aula, achado que contraria outros estudos que evidenciaram o sentimento de incerteza dos professores na identificação de uma situação de abuso (FENG; HUANG; WANG, 2010; MCGARRY; BUCKLEY, 2013). Todavia, essa identificação precoce e mais detalhada, própria dos profissionais da educação (BAZON; FALEIROS, 2013; WALSH et al., 2012), não se traduz necessariamente em uma abordagem de combate às violações do direito da criança e do adolescente que culminaria na obrigatoriedade da identificação e notificação do abuso.

Essa constatação reforça que o baixo envolvimento dos educadores em relação à notificação, não se materializa simplesmente por omissão ou desconhecimento, mesmo porque os depoimentos das educadoras revelam que as

experiências adquiridas no cotidiano, somadas aos seus capitais culturais são suficientes para identificar sinais de violência entre seus alunos. Portanto, do ato de notificar implica um conjunto de relações de força de base material, uma atitude regulada pelo *habitus* estruturado e reestruturado no espaço escolar em relação às imbricações das relações deste com seus agentes, comunidade e os serviços e órgãos de defesa e proteção à criança e ao adolescente (BOURDIEU, 2013b, 2015).

Percebe-se, no discurso das participantes, certa ambiguidade em apontar os danos que os vários tipos de violência intrafamiliar podem causar em suas vítimas sem, no entanto, compreender o sentido social da notificação, considerado o primeiro passo para romper com o ciclo da violência e impedir novas ocorrências. É provável que esse comportamento seja um ajustamento à situação posta, portanto, tornou-se um hábito entre as educadoras se eximir da culpa e da responsabilidade da notificação. Além disto, as entrevistadas parecem reconhecer o procedimento adotado pela escola como legítimo e próprio das condições objetivas do espaço escolar e, portanto, tendem a utilizá-lo como a estratégia "necessária" que está em suas mãos. Nas palavras de Bourdieu:

> [...] Sendo produto da incorporação de uma necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não seja produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica das causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. [...] Os agentes fazem, com muito mais frequência do que se agissem ao acaso, 'a única coisa a se fazer' [...] (BOURDIEU, 2004a, p. 23).

Além disso, o fenômeno da violência tem em suas premissas a complexidade de seu dimensionamento, suas diferentes formas de manifestação e, sobretudo, a sua materialização a partir da articulação de estruturas estruturantes que condicionarão sua produção. Percebe-se nos depoimentos das educadoras, que o conhecimento a respeito da temática da violência infantil não foi valorizado tanto no que diz respeito a crenças e valores culturais cultivadas no âmbito familiar, que facilitariam essa compreensão, quanto na reestruturação de novos hábitos cultivados no interior da escola, de modo a ampliar as disposições culturais necessárias para a abordagem do problema. Nos trechos a seguir ilustramos essas ideias:

"*A diferença entre notificar e denunciar? Isso tem importância na sua pesquisa? Sinceramente, não sei diferenciar os dois termos.* [...] *Não, não tive capacitação ou treinamento para enfrentar o problema da violência, busquei sozinha*" (Alerta – 47 anos – gestora estadual – grifo nosso).

"*Notificação, como assim? Notificar, você quer dizer: o que fazer com a violência? Eu não sei responder direito essa questão. Não, eu não recebi capacitação nenhuma! Não há cursos! Aprendi com a vida, com a violência que eu e os meus filhos sofremos dentro de casa*!" (Paz e Bem – 46 anos – professora estadual – grifo nosso).

"[...] *Notificação e denúncia, não sei! Seria por escrito? Você pode me explicar? Aqui não tem!* [...] *Imagina, aqui não tem isso não, capacitação? Treinamento? Não, nunca fui treinada para lidar com essas situações [...] Aliás, precisamos é de um psicólogo aqui* [...]" (Desabafo – 38 anos – professora estadual – grifo nosso).

"*Depende do contexto, se eu não resolvo, sim, eu notifico ou faço a denúncia. Mas, minha filha, acredite, eu sempre resolvo!* [...] *Olha, a melhor capacitação é a vivência. Outro dia nós tivemos uma palestra sobre tráfico humano. A secretaria sempre faz palestra* [...]" (Vivência – 55 anos – gestora municipal – grifo nosso).

"*Eu entendo que a notificação é você exatamente notificar, fazer com que a família tenha conhecimento que aquilo que ela fez está sendo observado, é isso? Não, capacitação ou formação de violência, não*!" (Luz – 50 anos – professora municipal – grifo nosso).

"*Notificar é denunciar? Denunciar é encaminhar? Eu não sei! Sim, na rede estadual já fui treinada, aqui, não! Os próprios professores perguntam o que fazer quando ocorrer! Durante a graduação conversamos informalmente sobre o assunto. Não tem um material em nossas mãos sobre o assunto*!" (Conhecimento – 50 anos – professora municipal – grifo nosso).

É notável a ausência de ações mais detalhadas, sistematizadas e direcionadas às demandas das instituições escolares no que tange às estratégias de identificação, notificação e combate à violência contra crianças e adolescentes. As entrevistadas expressam lacunas durante sua formação e a ausência de ações de capacitação e treinamento que possam auxiliar na visibilidade do problema e no preparo dos profissionais para identificar os casos e lidar com as situações encontradas no cotidiano das escolas (FENG; HUANG; WANG, 2010; MCGARRY; BUCKLEY, 2013). É certo que não basta a tomada de consciência do problema para que os desafios sejam superados, contudo, é evidente de que a escola não

consegue abarcar demandas sociais e mesmo desviar-se de sua função primordial relacionada às práticas pedagógicas.

Conforme se verificou, as entrevistadas não sabem a diferença entre notificação e denúncia e tratam os termos como similares, fato que não desqualifica ou qualifica as educadoras em relação ao *habitus* de notificar, apenas revela que o *habitus* linguístico é apenas um aspecto do papel social que cada agente desempenha na sociedade; e é muito difícil de ser reestruturado, pois comumente se utiliza um vocabulário do cotidiano que faz parte do *habitus* do agente ou do grupo (BOURDIEU, 2004a, 2015). Ademais, é um termo linguístico específico e capitalizado pela área da saúde, até mesmo nesta área o termo notificar é quase sempre confundido com o termo “denunciar”, evidenciando a dificuldade de atuação frente a esse fenômeno (BAZON, 2008; BAZON; FALEIROS, 2013; SILVA; FERRIANI, 2007).

Seguindo esse raciocínio, percebemos que o espaço social da escola e seus agentes não detêm os códigos necessários para decodificar o fenômeno da violência e o compromisso em notificá-la. Tanto as professoras quanto as gestoras entrevistadas revelam que a escola elegeu a estratégia do diálogo e o registro no livro de ocorrência para contornar as exigências da legislação vigente. Diante disto, as entrevistadas, dado o conjunto de capitais de que dispõem, além da trajetória familiar/escolar de cada uma, revelam que não detêm capital cultural suficiente e o *habitus* necessário para o conhecimento/reconhecimento da violência e da notificação. Então, é mais seguro minimizar os danos que porventura possam ocorrer com práticas concretas possíveis nesse espaço ou contexto social.

Estudos e pesquisas na área da violência intrafamiliar infantil apontam que, dentre vários fatores, os aspectos culturais estão entre as razões pelas quais os profissionais da educação têm dificuldade para identificar e relatar os casos de abuso infantil, possivelmente pelas disposições que cada indivíduo traz consigo e de seu meio de convívio (BOURDIEU, 2015; FENG et al., 2012). Por outro lado, um estudo realizado na Malásia, onde a lei da notificação de abuso infantil não se estende para os professores, desmitificou a influência que a atitude em relatar o abuso sofre em relação à escolaridade, tempo e experiência. Professores mais qualificados e com menos experiência se mostraram mais preocupados com os sinais de abuso infantil em relação aos menos qualificados e com mais experiências (CHOO et al., 2013).

A fim de apresentar mudanças no cenário apresentado pelas entrevistadas, um estudo conduzido por Goldman e Grimbeek (2011) apontou que treinamentos coletivos específicos para profissionais da educação sobre a legislação de proteção e defesa das crianças, podem resultar em uma ferramenta positiva no combate ao abuso infantil, sobretudo quando se trata de assumir o papel destes agentes na identificação e notificação do caso. No entanto, os autores alertam para a necessidade de uma formação universitária com grade curricular específica sobre a temática, sobretudo para os profissionais que compõem a linha de frente na proteção infantil.

Além disso, para Bourdieu (2013b), o *habitus* pode ser reestruturado continuamente desde que haja investimentos de capitais, sobretudo o capital cultural, na sua forma objetivada e institucionalizada que pode proporcionar experiências que estimulem e desenvolvam o conhecimento adequado nessa área de atuação, adquirindo, assim, segurança para o manejo dos casos constatados. Ademais, se faz necessária a reestruturação e ampliação do capital cultural dessas profissionais, não somente oriundas de camadas populares, como também possuidoras de um patrimônio desfavorecido em relação à escolarização considerada legítima. Portanto, a materialização da notificação pode ocorrer pela mediação de novos *habitus* na socialização e formação das professoras e gestoras escolares.

Conclui-se, assim, que as professoras e gestoras de escolas públicas constituem um *habitus* estruturado e reestruturado no espaço escolar que tende para não efetivação da notificação. No entanto, é perfeitamente possível, a partir da constatação dos processos e mecanismos que regem as práticas sociais e escolares, em específico, contribuir para uma reestruturação do *habitus* das educadoras, ampliando o capital cultural e potencializando a autonomia dos sujeitos para a materialização da notificação na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, chegar ao final deste estudo é se defrontar com as contradições ideológicas, o inacabado, o desconhecido, o inacessível, o possível para este momento histórico e particular. É uma possibilidade dentro das possibilidades existentes, à luz da teoria bourdieusiana. E como o próprio Bourdieu enfatiza, não é uma tarefa fácil trabalhar com o método praxiológico. No entanto, é um caminho necessário que destrói falsos problemas e faz surgir outros, mais reais, na certeza de que outros olhares surgirão para desvendar a notificação da violência intrafamiliar contra criança e adolescentes, especialmente no contexto educacional.

A pretensão fundante deste estudo era buscar os meios pelos quais o espaço social da escola, considerado *lócus* estratégico no combate às violações dos direitos de crianças e adolescentes, tem como palco os profissionais da educação, que, no caso, se eximem da culpa e da responsabilidade quando se trata da obrigatoriedade da notificação dos casos suspeitos e/ou confirmados de violência intrafamiliar. Ao mesmo tempo, havia a certeza de que o fenômeno da não notificação se estendia para vários outros seguimentos e áreas da sociedade, sendo uma realidade no Brasil e no mundo.

Diante da verdade escancarada, prevaleceu o desafio de desenvolver um estudo na área da educação envolvendo a temática da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, tendo como objeto de estudo a notificação dos casos de violência intrafamiliar identificados no espaço escolar por professoras e gestoras.

Como a prática de notificar é certamente bastante abaixo da esperada para este setor, buscamos, então, responder à seguinte questão de pesquisa: “Quais condicionantes se materializam no espaço social entre a tomada de consciência da constatação ou suspeita da violência intrafamiliar, por parte dos professores e gestores de escolas públicas, e a reflexão sobre a efetivação da notificação às instâncias competentes?”.

A partir desse questionamento e a fim de encontrar uma possibilidade de resposta, nos embasamos nos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu com o objetivo de analisar o *habitus* de professores e gestores de escolas públicas em relação à notificação da violência intrafamiliar. Para tanto, levantamos e analisamos suas trajetórias e buscamos objetivar o *habitus* desse grupo, isto é, apresentar suas

práticas e disposições em comum e coletivamente orquestradas a partir do montante de capitais específicos desta fração de classe.

Os resultados do estudo revelaram que os sujeitos pesquisados são mulheres oriundas de famílias numerosas e frações de classe desfavorecidas econômica e culturalmente, e que frequentaram instituições de Ensino Superior privadas, em período noturno. Todas possuíam formação em Pedagogia. A maioria não tem conhecimento de língua estrangeira. Elas foram alunas trabalhadoras e exerciam profissões não reconhecidas socialmente, filhas de pais e mães de baixo capital econômico e cultural (incluindo o escolar). As educadoras e seus familiares possuem relacionamentos sociais que estão restritas à sua fração de classe e, portanto, tendem a apresentar pouca influência social.

Nota-se que o curso de Pedagogia é estruturalmente desprivilegiado e atrai uma fração de classe desfavorecida econômica e culturalmente, sobretudo de alunos que detêm uma expectativa de ascensão social própria das camadas populares que, na maioria das vezes, almejam tão somente melhores condições de trabalho, sobretudo quando são filhos de trabalhadores braçais.

De fato, quando levantamos a trajetória de vida das entrevistadas, percebemos que as mesmas são oriundas de frações de classes populares, sofreram dominação e permanecem dominadas no campo das profissões e no espaço social da escola. Portanto, segundo Bourdieu, as mesmas condições de existência tendem a produzir sistemas de disposições semelhantes e, por conseguinte, tendem à homogeneidade dos *habitus* que delas resultam, princípio da harmonização objetiva das ações práticas.

Seguindo o raciocínio de Pierre Bourdieu, essa harmonização confere a regularidade e a objetividade das disposições e tendem a envolver todos os sujeitos com as mesmas características e condicionantes. Em outras palavras, as participantes deste estudo apresentam trajetórias de classe semelhantes, dispondo de um conjunto de capitais parecido com aquele das famílias atendidas pelas escolas onde trabalham, a saber, grupos provenientes das camadas populares com baixo capital econômico e cultural, incluindo o escolar. Portanto, a ação de notificar um caso suspeito ou confirmado de violência intrafamiliar identificado dentro da escola tende a seguir o mesmo *habitus*.

Esse *habitus coletivo*, ajustado às condições objetivas do espaço escolar juntamente com a trajetória das educadoras, favoreceu a construção de um conhecimento prático, nem sempre consciente, em relação à notificação da violência contra crianças e adolescentes, dentro de suas possibilidades e daquilo que as educadoras acham que pode ter algum resultado favorável na proteção dos alunos alvo de violência intrafamiliar.

O estudo mostrou que as educadoras, de modo recorrente, tomaram decisões em relação aos casos identificados. Entretanto, em alguns momentos, optaram por soluções mais “caseiras”, como: conversar com os pais no interior da própria escola, registrar no livro de ocorrências ou, tão simplesmente, no caso das professoras, repassar a responsabilidade da notificação para a Direção, muitas vezes, como uma justificativa para atenuar um possível desfecho negativo do caso, pela falta da corresponsabilidade diante de uma situação de violência intrafamiliar identificada e a obrigatoriedade legal de notificá-la.

A tomada de decisão não condizente com os preceitos legais da notificação pode ser indício da falta de compreensão do fenômeno da violência como um problema que causa danos à saúde de crianças e adolescentes e que suscita, por lei, o envolvimento dos profissionais da educação por meio da notificação dos casos suspeitos ou confirmados, identificados no interior das escolas. Entretanto, a decisão em notificar o fato ou omiti-lo fundamenta-se nas relações de força de base material, uma escolha regulada, ou seja, fruto do *habitus* estruturado e reestruturado pela instituição escolar em relação às imbricações das relações desta com a comunidade envolvida, serviços e com os órgãos legais de proteção à criança e ao adolescente.

Para Bourdieu (2015), a forma como o agente age dentro da realidade social está intimamente relacionada com a posição de cada membro do grupo, com o volume e com os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) que esse agente detém. Ainda, continua o autor, ao longo do tempo o sujeito ou grupo pode lançar mão de estratégias mais adequadas e viáveis que traduzam o ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação que seriam apreendidas pelo grupo e, portanto, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*.

Diante dessa constatação, infere-se que os procedimentos adotados, por todas as profissionais das escolas pesquisadas, em deixar a cargo da Direção, ou seja, dos gestores, a concretização da notificação, é uma estratégia compensatória que visa manter um aparente comprometimento com o fenômeno da violência

intrafamiliar, enquanto, na realidade, lhes faltam o patrimônio para efetivamente notificar o caso. Possivelmente, esse mesmo *habitus* seria observado em outros espaços sociais com as mesmas características.

O baixo capital econômico, social e cultural possuído pelas participantes contribui, também, para reforçar o ato de não notificar como uma prática no contexto pesquisado. Nesse sentido, o medo foi a razão mais relatada. Infere-se que o medo foi enraizado no *habitus* primário de todas as pesquisadas por meio das condições materiais de existência das famílias às quais cada uma delas pertence. Isso ocorreu devido às disposições assimiladas na infância, tais como a distinção entre homens e mulheres e experiências prévias de violência intrafamiliar, além da crença de que essas questões são de "foro" privado das famílias, constatação enraizada culturalmente pela sociedade.

Outro resultado encontrado no estudo e que ratifica, mais uma vez, a dificuldade para colocar em prática a obrigatoriedade da notificação, foi o relato de que elas não foram capacitadas ou treinadas para lidar com casos de violência intrafamiliar e tampouco conhecem a legislação vigente a respeito do envolvimento do setor educacional na proteção dos direitos de crianças e adolescentes. O volume de capital disponível pelas educadoras não é suficiente para mensurar as consequências da não notificação para a criança ou adolescente e para sua própria proteção jurídica, já que a legislação prevê a obrigatoriedade da notificação pelos profissionais da educação de casos suspeitos ou confirmados de violência contra crianças e adolescentes.

Por outro lado, as educadoras conseguem descrever com riqueza de detalhes indícios de suspeita de violência intrafamiliar, inclusive relatam de forma minuciosa alterações de comportamentos compatíveis com a violência psicológica, do tipo que não deixa "marcas" visíveis no corpo. Entretanto, essa "identificação" não foi assimilada como suficiente para a materialização na prática da notificação dos casos. Ao mesmo tempo, percebe-se que estimular medidas formativas a respeito da notificação da violência pode contribuir para a reestruturação de novas ações práticas.

As educadoras, evidentemente, não são meras expectadoras conduzidas pelas forças do espaço social ainda que, muitas vezes, estejam sujeitas às condições de classe e à posição que ocupam nesse espaço social. Elas têm disposições próprias, sua maneira de ser e de ver o mundo, que podem,

individualmente, levá-las a resistir, a se opor, a contrariar às regularidades do *habitus*, haja vista a intencionalidade do sujeito, dado que o *habitus* funciona como "[...] disposições *adquiridas pela experiência*, logo, variáveis segundo o lugar e o momento [...] as condutas podem ser orientadas em relação a determinados fins sem ser conscientemente dirigidas a esses fins, dirigidas por esses fins" (BOURDIEU, 2004a, p. 21-22).

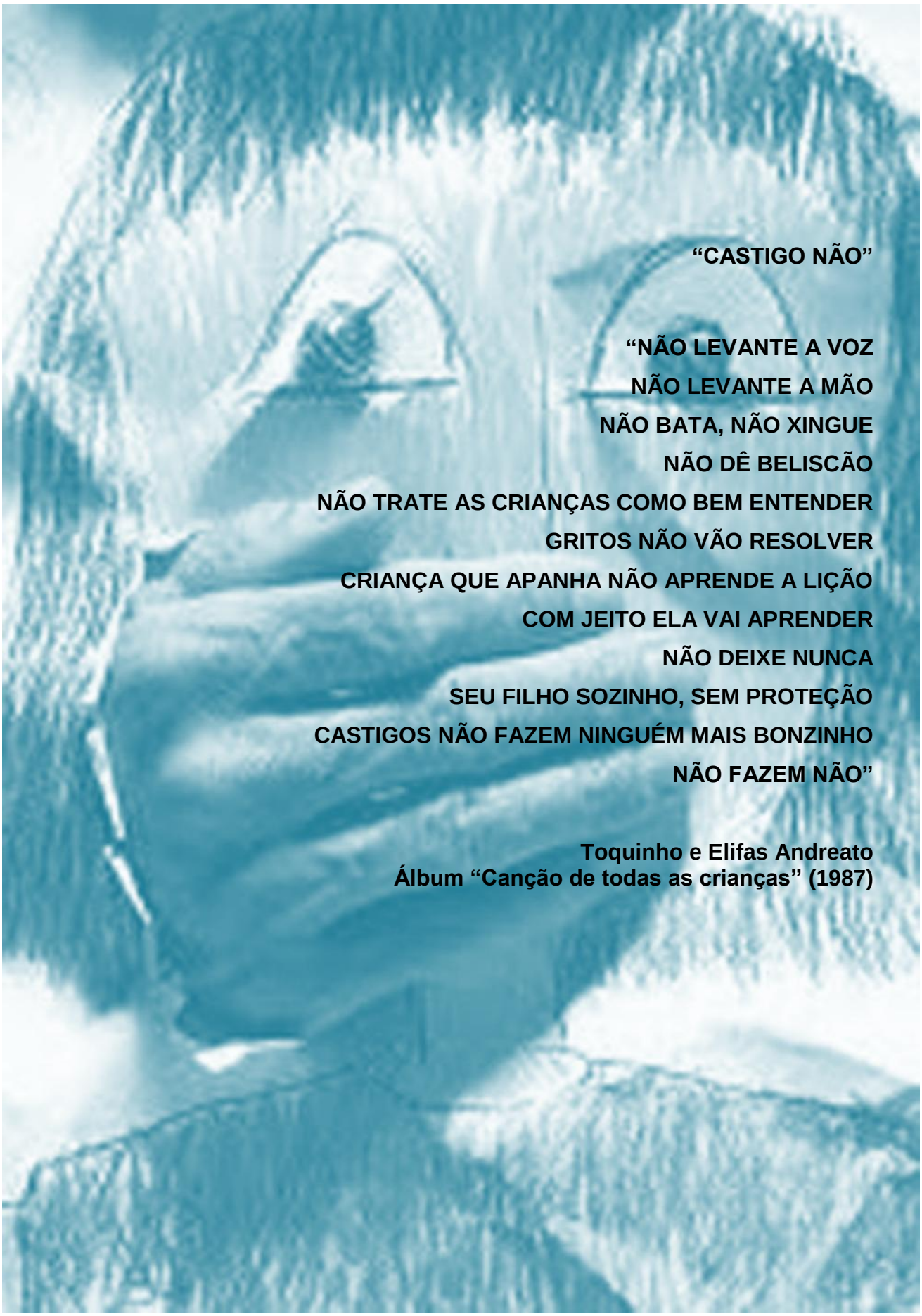
Essas disposições provenientes de um aprendizado adquirido no passado, tanto na família como na escola, juntamente com as condições objetivas do espaço social, acabam se traduzindo em práticas possíveis e previstas, ou seja, reguladas de acordo com o que as professoras e gestoras estão habituadas a compreender como naturais e "necessárias" no espaço escolar no momento presente. Portanto, a não notificação, nesse espaço e tempo, fundamentada nas relações de força de base material, constitui-se como uma *regularidade* do *habitus*, ou seja, o ato de notificar pode estar sendo substituído por estratégias internas e externas da realidade social na qual as educadoras agem e interagem. Em outras palavras, as educadoras acabam produzindo estratégias ajustadas às disposições próprias das classes dominadas e reafirmam essa legitimidade na prática.

Portanto, os achados deste estudo se contrapõem à "lógica" do senso comum de que se trata de omissão, desconhecimento ou irresponsabilidade no que diz respeito à baixa participação do setor educacional na estratégia da notificação no combate à violência. A "suposta omissão" deve ser analisada como fruto das relações de força de base material que regulam, moldam e reproduzem o *habitus* oriundo da família das participantes e de sua fração de classe. No presente, o *habitus* das participantes é reestruturado pela realidade social, porém, parece insuficiente para gerar novas disposições requeridas para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, além do compromisso em notificá-la aos órgãos e serviços de proteção integral voltado para essa população.

Em termos de estratégias para modificar o panorama apresentado, seria oportuno investir em cursos de capacitação sobre o fenômeno da violência contra crianças e adolescentes, detalhando: o Estatuto da Criança e do Adolescente, as causas e a dimensão da violência intrafamiliar, o perfil das vítimas e dos agressores, os tipos de violência, os objetivos da notificação, os serviços e os órgãos de Proteção Integral da Criança e do Adolescente, além da Rede de Apoio às Vítimas de Violência e suas famílias, por exemplo. Incluíram-se nessa direção projetos e

ações educativas destinadas aos alunos, familiares e à comunidade do bairro. Vale também expor os possíveis condicionantes sociais que regulam a abordagem dos casos e a efetivação da notificação para que seja possível adquirirem disposições necessárias para a reestruturação do *habitus* de forma coletiva.

Sabemos que os desafios persistem e as mudanças para a superação desse paradigma não ocorrem de modo automático e tampouco pela tomada de consciência dos danos que a violência pode ocasionar quando a notificação não é realizada. No entanto, é necessário, antes de tudo, a compreensão e o conhecimento dos mecanismos que influenciam e regulam as práticas dos professores e gestores em relação à tomada de consciência e à efetivação da notificação da violência contra crianças e adolescentes. A partir dessa constatação, os envolvidos nesse jogo podem compreender seu papel no espaço social da escola, lutar para a reestruturação de novas práticas e “conquistar” familiaridade com experiências positivas de combate à violência. Assim, podem romper com o ciclo da violência e agregar ao *habitus* disposições relacionadas à prevenção, à promoção e ao combate às violações do direito da criança e do adolescente. Essa mudança paradigmática e de práticas é perpassada pela concretização da notificação da violência pelos profissionais da educação.



“CASTIGO NÃO”

“NÃO LEVANTE A VOZ
NÃO LEVANTE A MÃO
NÃO BATA, NÃO XINGUE
NÃO DÊ BELISCÃO
NÃO TRATE AS CRIANÇAS COMO BEM ENTENDER
GRITOS NÃO VÃO RESOLVER
CRIANÇA QUE APANHA NÃO APRENDE A LIÇÃO
COM JEITO ELA VAI APRENDER
NÃO DEIXE NUNCA
SEU FILHO SOZINHO, SEM PROTEÇÃO
CASTIGOS NÃO FAZEM NINGUÉM MAIS BONZINHO
NÃO FAZEM NÃO”

Toquinho e Elifas Andreato
Álbum “Canção de todas as crianças” (1987)

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALBUHAIRAN, F. S.; INAM, S. S.; ALEISSA, M. A.; NOOR, I. K.; ALMUNEEF, M. A. Self reported awareness of child maltreatment among school professionals in Saudi Arabia: impact of CRC ratification. **Child Abuse & Neglect**, Oxford, v. 35, n. 12, p. 1032-1036, 2011.

ARAÚJO, P. V.; FERREIRA, C. L. L.; PEREIRA, A. D.; RANGEL, R. F. Espaço escolar: o professor frente à problemática da criança em situação de violência. **Revista da Sociedade Brasileira de Enfermagem Pediátrica**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 129-137, 2014.

AZEVEDO, M. A. **Infância/adolescência e violência sexual**: o escândalo dos profissionais agressores. São Paulo: USP/IP/LACRI, [2017?]. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/infanciaviolencia.htm>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BAZON, M. R. Violência contra crianças e adolescentes: análise de quatro anos de notificações feitas ao Conselho Tutelar na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 323-332, 2008.

BAZON, M. R.; FALEIROS, J. M. Identificação e notificação dos maus-tratos infantis no setor educacional. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 54, p. 53-61, 2013.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-594, 2010.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a. p. 71-80.

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b. p. 229-238.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d´Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia científica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004b.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: ADUSP-ZOUK, 2007b.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. **Senso prático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013a.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

BOURDIEU, P. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **2004 - uma análise da situação de saúde**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.saude.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **VIVA**: vigilância de violências e acidentes, 2006 e 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Publicada resolução 466 do CNS que trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html>. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências**: orientação para gestoras e profissionais de saúde. Brasília, DF, 2014. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde Ministério).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional de 5 de outubro de 1998. 51. ed. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, Câmara dos Deputados, 2017.

CARMO, C. J.; HARADA, M. J. C. S. Violência física como prática educativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 6, p. 849-856, 2006.

CHOO, W. Y.; WALSH, K.; CHINNA, K.; TEY, N. P. Teacher reporting attitudes scale (TRAS): confirmatory and exploratory factor analyses with a Malaysian sample. **Journal of Interpersonal Violence**, Thousand Oaks, v. 28, n. 2, p. 231-253, 2013.

COSTA, M. C. O.; CARVALHO, R. C.; BÁRBARA, J. F. R. S.; SANTOS, C. A. S. T.; GOMES, W. A.; SOUSA, H. L. O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselho Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 1129-1141, 2007.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. A. **Estatuto da Criança e Adolescente Anotado e Interpretado**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (atualizado até a Lei nº 13.441, de 08 de maio de 2017). 7. ed. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente e da Educação, 2017.

FALEIROS, J. M. **Estudo da prevalência de maus-tratos em crianças matriculadas de 1ª à 4ª série do ensino fundamental em escolas da rede pública e particular da cidade de Ribeirão Preto**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

FALEIROS, J. M.; MATIAS, A. S. A.; BAZON, M. R. Violência contra crianças na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil: a prevalência dos maus-tratos calculada com base em informações do setor educacional. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 337-348, 2009.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2007. (Coleção Educação Para Todos).

FARIAS, M. S. **Caracterização de casos de violência notificados em crianças no município de Ribeirão Preto**. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

FARIAS, M. S.; SOUZA, C. S.; CARNESECA, E. C.; PASSOS, A. D. C.; VIEIRA, E. M. Caracterização das notificações de violência em crianças no município de Ribeirão Preto, São Paulo, no período de 2006-2008. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 799-809, 2016.

FENG, J. Y.; HUANG, T. Y.; WANG, C. J. Kindergarten teachers' experience with reporting child abuse in Taiwan. **Child Abuse & Neglect**, Oxford, v. 34, n. 2, p. 124-128, 2010.

FENG, J. Y.; CHEN, Y. W.; FETZER, S.; FENG, M. C.; LIN, C. L. Ethical and legal challenges of mandated child abuse reporters. **Children and Youth Services Review**, Elmsford, v. 34, n. 1, p. 276-280, 2012.

FERREIRA, K. M. M. Violência doméstica/intrafamiliar contra crianças e adolescentes – nossa realidade. In: SILVA, L. M. P. (Org.). **Violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Recife: EDUPE, 2002. p. 19-43.

FERREIRA, M. F. **O curso de Pedagogia**: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERRIANI, M. G. C.; GARBIN, L. M.; RIBEIRO, M. A. Caracterização de casos em que crianças e adolescentes foram vítimas de abuso sexual na região sudoeste da cidade de Ribeirão Preto, SP, no ano de 2000. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 45-54, 2004.

FIORANTE, F. B. **Trajetória escolar dos alunos (as) do curso de educação física**: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira. 2011. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Agenda pela infância no município**: desafios e propostas 2017-2020. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/unicef_agenda_pela_infancia_no_municipio_2017_2020.PDF>. Acesso em: 24 nov. 2017.

GAWRYSZEWSKI, V. P.; SILVA, M. M. A.; MALTA, D. C.; MASCARENHAS, M. D. M.; COSTA, V. C.; MATOS, S. G.; MORAES NETO, O. L.; MONTEIRO, R. A.; CARVALHO, C. G.; MAGALHÃES, M. L. A proposta da rede de serviços sentinela como estratégia da vigilância de violências e acidentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1269-1278, 2007. Suplemento.

GRANVILLE-GARCIA, A. F.; SOUZA, M. G. C.; MENEZES, V. A.; BARBOSA, R. G.; CAVALCANTI, A. L. Conhecimento e percepção de professoras sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 131-140, 2009.

GOLDMAN, J. D. G.; GRIMBEEK, P. Sources of knowledge of departmental policy on child sexual abuse and mandatory reporting identified by primary school student-teachers. **Educational Review***,* New York, v. 63, n. 1, p. 1-18, 2011.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu**: educação para além da reprodução. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONÇALVES, S. R. V. A pedagogia da infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de pedagogia. **HOLOS**, Natal, v. 4, p. 521-532, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA CRIANÇA (LACRI). **A ponta do iceberg**: dados de incidência e prevalência. 2008. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/iceberg.htm>. Acesso em: 17 out. 2017.

LAZDAN, A. M.; REINA, F. T.; MUZZETI, L. R.; RIBEIRO, P. R. M. A dominação masculina de Pierre Bourdieu: críticas e reflexões a partir da psicologia analítica. **Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 470-487, 2014.

LONGO, C. S. **Como e por que educar sem bater**: orientações aos pais sobre a educação dos filhos. Dourados: UFGD, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MCGARRY, K.; BUCKLEY, H. Lesson on child protection: a survey of newly qualified primary-level teachers in Ireland. **Child Abuse Review**, Chichester, v. 2, n. 2, p. 80-92, 2013.

MINAYO, M. C. S. O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, M. F. (Org.). **Violência e criança**. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 95-114.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MUZZETI, L. R. **Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. 1992. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

MUZZETI, L. R. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial**: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. 1997. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PÉREZ, A. S. M.; VÀZQUEZ NAVARRETE, M. L. Técnicas qualitativas aplicadas em saúde. In: VÀZQUEZ NAVARRETE, M. L. et al. **Introdução às técnicas qualitativas aplicadas a saúde**. Recife: IMIP, 2009. p. 51-62.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 649-673, 2010.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.

PIOTTO, D. C; ALVES, R. O. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-89, 2011.

REIS, M. S. A.; MEDEIROS, C. M. Perfil dos alunos ingressantes no curso de pedagogia do campus de Jataí/UFG no período de 2004 a 2008. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 2, n. 11, p. 1-11, 2011.

RIBEIRÃO PRETO. Secretaria da Saúde. Divisão de Vigilância Epidemiológica. Núcleo de Prevenção de Violência e Acidentes e de Promoção a Saúde. Dados de violência doméstica. **Distribuição dos casos notificados de violência de residentes em Ribeirão Preto**. 2017a. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/ssaude/pdf/violencia-domestica.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

RIBEIRÃO PRETO. Secretaria de Educação. **Diretrizes do ensino – ensino fundamental**. 2017b. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/modalidades/i15hist-fundamental.php>. Acesso em: 08 ago. 2017.

RIBEIRÃO PRETO. Secretaria de educação. Escolas Municipais de Educação Infantil. **EMEI Santa Maria Goretti**. 2017c. Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/escolas/goretti/i15goretti.php>. Acesso em: 08 ago. 2017.

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

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. S. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professoras do ensino fundamental. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 225-239, 2004.

ROSA, E. M.; TASSARA, E. T. O. Violência, ética e direito: implicações para o reconhecimento da violência doméstica contra crianças. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 34-39, 2004.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SALOMON, Z. Situação da criança e do adolescente em Israel: crescendo em ambientes violentos – vulnerabilidade e resiliência. In: WESTPHAL, M. F. (Org.). **Violência e criança**. São Paulo: EDUSP, 2002. p. 73-91.

SAMPAIO, W. B. A. **O efeito de histeresis na constituição do *habitus* linguístico do professor de língua portuguesa**. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SANTOS, J. D. A.; MELO, A. K. D.; LUCIMI, M. Uma breve reflexão retrospectiva da educação (1960-2000): implicações contemporâneas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos...**, 2012. p. 4352-4366. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. (Estado). Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados. **Perfil dos municípios paulistas**. 2017. Disponível em: <http://www.perfil.seade.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2017.

SCHOLS, M. W. A.; RUITER, C; GORY, F. How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. **BMC Public Health**, London, v. 13, n. 807, p. 1-16, 2013.

SELDES, J. J.; LEIVA, F. Maltrato infantil: experiencia de un abordaje interdisciplinario. **Archivos Argentinos de Pediatría**, Buenos Aires, v. 106, n. 6, p. 499-504, 2008.

SILVA, M. A. I. Adolescence: resinify it to understand it and act. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, Recife, v. 6, n. 3, 2011. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/view/2646/pdf_1089>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SILVA, M. A. I; FERRIANI, M. G. C. Violência doméstica: do visível ao invisível. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, 2007.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **The State of World's Children 2014 in Number**. New York, 2014. Disponível em: <http:www.unicef.org/>. Acesso em: 24 nov. 2017.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **A familiar face**: violence in the lives of children and adolescents. New York, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

VAGOSTELLO, L.; OLIVEIRA, A. S.; SILVA, A. M.; DONOFRIO, V.; MORENO, T. C. M. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 191-196, 2003.

VITOLO, Y. L. C.; FLEITLICH-BILYK, B.; GOODMAN, R.; BORDIN, I. A. S. Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 5, p. 716-724, 2005.

WALSH, K.; MATHEWS, B.; RASSAFIANI, M.; FARREL, A.; BUTLER, D. Understanding teachers' reporting of child sexual abuse: measurement methods matter. **Children and Youth Services Review**, Elmsford, v. 34, n. 9, p. 1937-1946, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **World report on violence and health**. Geneva, 2002. Disponível em: <http:www.worldhealthorganization.com>. Acesso em: 24 jun. 2017.

YANOWITZ, K. L.; MONTE, E.; TRIBLE, J. R. Teacher's beliefs about the effects of child abuse. **Child Abuse & Neglect**, Oxford, v. 27, n. 5, p. 483-488, 2003.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes de camada populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, 2006.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares: limites e contribuições. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 149-174, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO TEMÁTICO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 – Dados da identidade socioeconômico-cultural e demográfico:

Qual seu nome completo e data de seu nascimento: _____
Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
Estado civil:
Qual é o seu endereço? De onde você veio? Local de nascimento?
Qual a profissão do seu pai, ele trabalhou em vários lugares?
Qual a profissão da sua mãe, ela exerceu alguma atividade remunerada?
Sua família tinha/tem estabilidade econômica? Você acha que isso influiu na sua escolaridade e na de seus irmãos?
Qual era a renda familiar? Em que faixa econômica você situaria sua família?
Qual era a profissão de seus avós maternos e paternos? Qual era o nível de instrução deles?
Qual é o nível de instrução de seu pai? E de sua mãe? Por que eles não prosseguiram os estudos?
Qual era a profissão de seus avós maternos e paternos? Qual era o nível de instrução deles?
Qual o nível de escolarização de seus tios e tias, primos e primas? Vocês se dão bem?
Você tem tios que frequentaram a universidade? E primos? Existe algum que frequenta a universidade?
Existia em seu círculo familiar algum parente ou amigo que se dedicava aos estudos ou a alguma atividade intelectual que lhe chamou a atenção? Qual a atividade?
Existia na sua família ou na vizinhança alguma pessoa que exercia atividade intelectual?
Seus pais recebiam amigos em sua casa? Vocês frequentavam a casa de seus amigos? Quem são eles?
Você faz algum bico ou atividade para ajudar em suas despesas?
Você tem irmãos? Quantos membros tinha sua família? Qual a ordem do nascimento (por sexo)?
Seus pais tem algum problema de saúde?
As condições econômicas de sua família impulsionaram você e seus irmãos ao trabalho? Há ligação?
Era possível conciliar emprego e estudo? Por quê?
Em sua opinião, como seus pais interpretavam a função da escola?
Quais eram as expectativas de sua família em relação à escola? Seus pais valorizavam a escola?
A sua família lhe dava explicações sobre o funcionamento do sistema de ensino, isto é, lhe indicava as profissões mais rentáveis, de maior prestígio social? Você estudou em universidade pública ou privada? Qual universidade? Como você ficou sabendo dessas universidades?
Qual a importância da Universidade para você e sua família?
Você teve alguma ajuda de parentes ou amigos para realizar seus estudos?
Seu percurso escolar foi marcado por dificuldades econômicas?
Você acredita que a escola de alguma forma o ajudou a adquirir esses hábitos ou costumes?
Como foi seu rendimento escolar no interior do curso? Você se esforçou bastante?
Você considera o seu curso de prestígio? Cite alguns cursos que você considera de prestígio?
Qual o nível de instrução de seus irmãos? Que curso fizeram? Estão estudando em idade regular? E você?
Seus irmãos exercem atividades remuneradas? Ajudam financeiramente a família? E você?

Se você foi o único a estudar, quais os motivos que justificam tal situação?
Você frequentou creches?
Seus pais achavam que com o estudo vocês poderiam arrumar um emprego melhor?
Você tem conhecimento de línguas estrangeiras? Qual é língua de seu conhecimento?
Seus pais costumam viajar? Levaram-no em alguma viagem? Que lugares você conheceu?
A sua família é sócia de algum clube? Você costuma frequentá-lo?
Você lê jornais, revistas e livros indicados por sua família? Qual é a sua leitura preferida? Tem algum escritor preferido?
Você frequentava bibliotecas, museus, teatros, livrarias, cinema? Com que idade?
Formação profissional:
Pós-graduação (*Lato Sensu*/*Stricto Sensu*):
Função que exerce na escola:
Quanto tempo exerce essa função:
Tempo que atua na educação:
Tempo que atua em sala de aula:
Hoje, atua em que ciclo de ensino:
Outras funções desempenhadas na escola/quanto tempo exerce a função:

2 – *Habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas frente à notificação da violência contra crianças e adolescentes

1. Fale-me o que é para você a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes?
2. Como a equipe escolar lida com a suspeita e/ou confirmação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes aqui na escola?
3. Você sabe identificar os tipos de violência que afetam crianças e adolescentes?Você considera algum tipo de violência mais prejudicial que o outro? Por quê?
4. Você acha que é papel da escola identificar e atuar nas situações de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes?
5. Conte-me sobre o que você já vivenciou sobre a violência intrafamiliar, seja na sua vida pessoal e/ou profissional. Essa vivência trouxe algo para que você pudesse para atuar frente às situações de violência na escola, inclusive com relação a possíveis notificações?
6. O que você sabe sobre a notificação da violência contra crianças e adolescentes? Você foi treinado (a), capacitado (a) para lidar com essa situação? Você sabe qual a diferença entre a denúncia e a notificação?
7. Você acha que notificar as ocorrências ou as suspeitas de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes contribuem para a defesa da saúde e proteção dos direitos da criança e do adolescente? Por quê?
8. Existe alguma observação, algum comentário que você gostaria de fazer que não foi colocado?
9. Nós vamos nomear você na pesquisa por uma letra, código ou um nome fictício. Você gostaria de escolher seu nome levando em consideração a nossa conversa/temática? Qual seria o seu apelido/pseudônimo?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes e a constituição do *habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas.

Pesquisadora Responsável: Marilurdes Silva Farias

Prezado (a) Senhor (a),

Meu nome é Marilurdes Silva Farias sou aluna do Programa de Pós-graduação Enfermagem em Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e responsável por esta pesquisa, sob a orientação da Profª Drª. Marta Angélica Iossi Silva.

Neste sentido, gostaríamos de convidá-lo (a) para participar, como voluntário, desta pesquisa cujo objetivo é investigar o *habitus* de professoras e gestoras de escolas públicas frente à violência intrafamiliar vivida pelos alunos e a efetivação da notificação aos órgãos de defesa e proteção da criança e do adolescente.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Umas delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. A pesquisa consiste em responder a uma entrevista individual, com questões abertas, guiada por um pequeno roteiro. A entrevista será gravada em um equipamento digital terá uma duração aproximada de cinquenta minutos. O local de realização desta entrevista poderá ser no seu local de trabalho, em horário de sua preferência e que não interfira na sua escala de trabalho, assiduidade e participação em sala de aula, ou em local escolhido por você. As gravações serão repassadas para CDs e serão guardadas, com a máxima segurança e conservadas para qualquer averiguação no tempo de cinco anos. Após esse tempo os CDs e material transcrito serão destruídos de modo seguro.

Caso não permita a gravação da entrevista, solicitarei permissão para anotar sobre a nossa conversa, e poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou parte dela, interromper a entrevista, a qualquer momento, sem o risco de qualquer prejuízo ou consequência alguma. Da mesma forma, participando do estudo, caso haja um desconforto, como por exemplo, ao falar de situações de violência ou das notificações será acolhido pelo pesquisador e poderá interromper a participação imediatamente, continuando ou não mais tarde. Nestes casos, se necessário, poderá ser encaminhado para orientações e atendimentos específicos. Além disso, garante-se o direito à sua indenização, conforme as leis vigentes no país, caso haja qualquer ou eventual dano decorrente da sua participação na pesquisa.

Destacamos que, embora o presente estudo explore questões relacionadas ao contexto escolar e suas relações com a notificação da violência contra crianças e adolescentes, os resultados não serão utilizados para responsabilizar ou culpar as famílias, os profissionais educadores e a escola, mas se pretende pensar outros fatores que possam explicar as questões relativas à notificação. Sua participação será importante e contribuirá para a defesa da saúde, dos direitos e do desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes e poderá ajudar na melhora dos serviços de saúde e educação. Pretende-se AINDA, a partir dos resultados obtidos com esta investigação, contribuir para avanços nos estudos sobre o fenômeno da violência contra a criança e adolescentes, especialmente no que diz respeito a formas de prevenção, colaborando para orientar medidas educativas de combate à violência contra crianças e adolescentes no contexto escolar.

Como a pesquisa conta com a participação voluntária, você não arcará com nenhum gasto decorrente de sua participação na realização da entrevista e não receberá qualquer valor em dinheiro, mas tem a garantia de que não há nenhum custo para você ou para a escola.

Além disso, todos os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos, o que implica a sua divulgação em revistas especializadas ou eventos científicos,

além da tese de doutorado que será produzida. Contudo, a identidade do participante e da escola não será em nenhum momento divulgada e nem aparecerá em nenhuma parte da pesquisa, assegurando-lhe o direito de pleitear indenização em casos de danos decorrentes da participação na pesquisa. Em qualquer etapa da pesquisa, você terá acesso à profissional responsável pela pesquisa para quaisquer esclarecimentos.

O projeto da pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da EERP/USP, que tem a finalidade de proteger os participantes de pesquisas, na medida em que respeita as questões éticas necessárias para a sua realização.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Marilurdes Silva Farias (16) 9090-981218353 ou com a orientadora desta pesquisa, Profª Drª. Marta Angélica Iossi Silva (16) 33153413, Avenida Bandeirantes, 3900, Campus Universitário USP, sala-72. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, no telefone: (16) 33153386 ou no endereço: Avenida dos Bandeirantes, nº 3900, Campus Universitário, Bairro: Monte Alegre, Ribeirão Preto – São Paulo, dias úteis, das 8h às 17h.

Atenciosamente,

_____

Marilurdes Silva Farias – Pesquisadora Responsável
Nº. USP: 2925284 COREn: 71836

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____
RG_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo A NOTIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* DE PROFESSORAS E GESTORASDE ESCOLAS PÚBLICAS, sob a responsabilidade de Marilurdes Silva Farias, como sujeito voluntário. Declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora dos procedimentos que serão utilizados, os benefícios que poderão ser obtidos, bem como, foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Autorizo a publicação das informações por mim fornecidas com a segurança de que eu não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial da informação relacionado com a minha privacidade. Foi esclarecido que não terei nenhum risco físico ou gasto financeiro, sendo que me foi assegurado o direito de pleitear indenização em casos de danos decorrentes da participação na pesquisa. A minha assinatura representa o meu consentimento em participar do estudo. Este termo é assinado em duas vias, uma ficará comigo e a outra com o responsável pela pesquisa, e tive a oportunidade de discuti-lo com o mesmo.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2016.

Nome do participante:_____

Assinatura do
participante:_____

ANEXO

ANEXO A - CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902
Fone: 55 16 3315-3382 - 55 16 3315-3381 - Fax: 55 16 3315-0518
www.eerp.usp.br - eerp@edu.usp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

Of.CEP-EERP/USP – 019/2015

Ribeirão Preto, 11 de fevereiro de 2015.

Prezada Senhora,

Comunicamos o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em sua 191ª Reunião Ordinária, realizada em 11 de fevereiro de 2015.

Protocolo CAAE: 40395115.9.0000.5393

Projeto: A notificação da violência doméstica contra crianças e adolescentes e a constituição do habitus da equipe escolar.

Pesquisadores: Marta Angélica Iossi Silva
Marilurdes Silva Farias

Em atendimento à Resolução 466/12, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Angelita Maria Stabile
Vice-Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.
Profa. Dra. Marta Angélica Iossi Silva
Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP