

Vínculos e habilidades sociais para enfrentamento da violência contra a criança pela escola

Vínculos y habilidades sociales para hacer frente a la violencia contra los niños por parte de la escuela

Juliana Fonseca de Oliveira Neri¹

RESUMO

O objetivo do artigo é analisar as influências do isolamento social nas relações sociais, na criação de vínculos e na violência contra a criança, apontando possibilidades da escola para o enfrentamento da questão, por meio do fortalecimento de práticas de disciplina positiva, comunicação não violenta e treinamento de habilidades sociais educativas. Os dados apresentados foram coletados em campo no contexto de uma pesquisa em andamento na rede municipal de educação de Diadema (SP), no processo de formação de professores. A metodologia da pesquisa é qualitativa, com inspiração na Pesquisa-ação crítico-colaborativa. Como resultado, foi constatado o grande interesse dos professores para aprofundamento na temática, a necessidade de orientações parentais sobre o tema e o fortalecimento do currículo escolar que seja promotor de proteção à infância e prevenção de violências. É possível concluir que as formações desenvolvidas construíram possibilidades factíveis, mas para que se efetivem é necessária a ampliação da formação e o monitoramento dos projetos e ações incorporadas no currículo escolar.

Palavras-chave: Prevenção; Violência contra a criança; Vínculos; Habilidades sociais; Currículo.

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar las influencias del aislamiento social en las relaciones sociales, el vínculo y la violencia contra el niño, señalando las posibilidades de la escuela para enfrentar el tema, a través del fortalecimiento de las prácticas de disciplina positiva, la comunicación no violenta y la formación de habilidades sociales educativas. Los datos presentados fueron recolectados en campo en el contexto de una investigación en curso en la red municipal de educación de Diadema (SP), en proceso de formación de profesores. La metodología de investigación es cualitativa, inspirada en la Investigación Acción crítico-colaborativa. Como resultado, se constató el gran interés de los profesores por profundizar en el tema, la necesidad de orientación de los padres sobre el tema y el fortalecimiento del currículo escolar que es promotor de la protección a la infancia y la prevención de la violencia. Es posible concluir que las capacitaciones desarrolladas construyeron posibilidades factibles, pero para que sean efectivas es necesaria la ampliación de la capacitación y el seguimiento de los proyectos y acciones incorporadas al currículo escolar.

Palabras clave: Prevención; Violencia contra los niños; Vínculos; Habilidades sociales; Plan de estudios.

¹ Autora de materiais para o Curso de Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar do Ministério da Educação (2023). Professora Titular do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental (Unimes – Santos/SP). Formadora da Rede Municipal de Educação de Diadema. É pesquisadora sobre as violências desde 2012. Instituição: Universidade Metropolitana de Santos – Unimes E-mail: projuliana@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8104-2629>

INTRODUÇÃO

A violência tem raízes que transcendem os muros da escola. Está entrelaçada pela cultura de infância socialmente aceita e pela violência doméstica contra a criança. É permeada pelas relações sociais do território, que influenciam o repertório de habilidades sociais, de vínculos e de convivência coletiva no espaço público. Com o isolamento necessário para a prevenção da Covid-19, a ausência no espaço público prejudicou os vínculos e o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças, dificultando a vivência em uma ambiência escolar favorável para a aprendizagem, para a prevenção de violências e para a dignidade humana. Diante disso, a formação de professores precisou contemplar alternativas para o enfrentamento da situação.

A violência é um assunto pesquisado em diversos campos, com focos analíticos, concepções e definições diferentes. É complexo, devido a sua polissemia (RISTUM, 2004), sua tipologia e sua mutação, de acordo com a história e a sociedade. É polissêmico porque enfatiza o olhar áreas (direito, segurança pública, saúde, educação) que concebem violência com focos diferentes. A complexidade também se deve aos avanços históricos, que mudam o entendimento sobre o que é considerado como violência conforme o tempo histórico e as mudanças na sociedade (WAISELFISZ; MACIEL, 2003). A OMS considera a violência como uma prioridade para a saúde pública, contemplando, em sua conceituação, o uso da força física ou poder, a ameaça ou a ação, seja contra si mesmo, um grupo ou comunidade, que pode resultar em ferimento, morte, sofrimento psicológico, mal desenvolvimento ou privação (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1996 apud DAHLBERG; KRUG, 2007). Chauí (1999) enfatiza a violência como oposta à ética, por tratar seres racionais e sensíveis como se fossem irracionais, insensíveis, mudos, inertes e passivos.

Nos anos de 2020 e 2021, com as restrições de circulação, suspensão de aulas presenciais e mais tempo em casa sem o convívio público, a violência contra a criança apresentou características peculiares. As denúncias foram dificultadas devido à abertura reduzida das delegacias e à alteração na dinâmica de realização de registros. Soma-se a isso a ausência da criança na instituição que mais percebe os sinais e encaminha casos para a rede de proteção social. Mesmo com a dificuldade para perceber sinais de violências e para o registro de denúncias, o 15º Anuário Brasileiro de Segurança Pública apresentou aumento de 4% das

mortes violentas em todas as idades: em 2020, 267 crianças de 0 a 11 anos foram vítimas de mortes violentas intencionais no país (BUENO; LIMA, 2021). A maioria das vítimas é do sexo masculino e negra, que morreram vítimas de lesão corporal com utilização de armas brancas, com maior frequência em casa, cometidas por agressores conhecidos; ou seja, trata-se majoritariamente de violência doméstica. A violência doméstica representa, segundo Guerra (1998, p. 32-33), todo ato de omissão ou ação que cause dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima, pois implica uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e uma coisificação da infância, ou seja, a negação do direito de ser tratada como sujeito em condição peculiar de desenvolvimento.

A violência letal é precedida de outros tipos de violência que podem ocorrer concomitantemente. Os danos causados à vítima são graves, prejudicam o seu desenvolvimento, a criação de vínculos e as habilidades sociais. O escopo de violências que recebem atenção na formulação e gestão de políticas públicas, foi ampliado no novo Plano Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2022). Contempla os tipos de violência conceituados na Lei nº 13.431/2017: abuso e exploração sexual, física, psicológica e institucional. Apesar dos avanços conceituais, o documento ainda não destaca outros tipos de violências, como a violência química, negligencial, estrutural, autoinfligida, trabalho infantil e violência entre as crianças e adolescentes (bullying) e o racismo (que pode estar atrelado a todos os tipos de violências, é crime imprescritível e inafiançável e requer muita atenção da escola para prevenir e reparar os danos causados por ele) presentes no cotidiano das escolas, afetando diretamente o desenvolvimento.

O envolvimento da escola no enfrentamento das violências contra a criança é imprescindível. Ela é a instituição pública mais potente e com melhores condições para promover a necessária mudança cultural, que conceba de fato a criança como sujeito de direito. É a instituição com maior tempo com as crianças e acesso permanente às famílias. Pode construir conhecimentos para que a criança saiba reconhecer situações de violência, aprenda a se autoprotger e compartilhar conhecimentos sobre prevenção e convivência democrática e não violenta. Numa ambiência de respeito e vínculos fortes com os profissionais da escola, a criança pode reconhecer neles os adultos de confiança, para quem pode revelar situações de

violência e pedir ajuda. Para isso, a escola precisa ser reconhecida pelos sujeitos que nela convivem como uma instituição comprometida com a vida digna.

Por meio de um currículo escolar comprometido com a construção de conhecimentos produtores de vida digna, Ponce (2018) ressalta o conceito de justiça curricular também em outras duas dimensões: a do cuidado e da convivência escolar democrática e solidária. Cuidado voltado para viabilizar a qualidade social da educação como pleno direito, acessível a todos. Convivência escolar democrática e solidária, visando à consolidação de valores humanitários, de uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro, seja na escola ou fora dela. Nesse sentido, refletir sobre os pilares da disciplina positiva, da comunicação não violenta (CNV) e das habilidades sociais educativas (HSE) provoca a escola a promover condições dignas para o desenvolvimento dos estudantes, numa ambiência de respeito, de participação, de atenção às necessidades, cuidando de todos os sujeitos.

O problema que impulsionou a pesquisa e o processo formativo de professores, descrito neste artigo, condiz com as mudanças nas relações sociais que já afetavam os sujeitos da escola (estudantes, professores, gestores, funcionários e familiares) antes do isolamento social, mas se agravaram no período em que o convívio foi apenas virtual, e se caracterizaram como grande entrave na retomada das atividades totalmente presenciais nas escolas de Diadema em 2022.

O objetivo do estudo é analisar as influências do isolamento nas relações sociais, na criação de vínculos e na violência contra a criança, apontando possibilidades da escola para o enfrentamento da questão, por meio do fortalecimento de práticas de disciplina positiva, comunicação não-violenta (CNV) e habilidades sociais educativas (HSE), conforme sugerido no processo de formação de professores da rede municipal de Diadema, no contexto do Programa Escola que Protege, em 2022.

O artigo começa apresentando a metodologia utilizada no estudo. Em seguida, aborda os efeitos do isolamento no desenvolvimento emocional e nas aprendizagens de crianças e a sistematização do diálogo com os professores e gestores sobre o que observaram nos estudantes, no retorno às atividades presenciais. A intenção é evidenciar a preocupação com a saúde mental imposta pela pandemia às escolas e evidenciar os comportamentos desafiadores para ajudar a refletir sobre adequações metodológicas e curriculares necessárias nesse contexto. Na última seção serão apresentadas possibilidades da escola para recriar vínculos, desenvolver habilidades

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – ISSN 2594-8806

sociais educativas e proteger a infância. Tais possibilidades foram trabalhadas na formação de professores de Diadema (SP), como sugestões para melhorar a ambiência na escola. Os conceitos de vínculo e afeto, centrais para a reflexão sobre a convivência na escola, dão sustentação para as considerações sobre os pilares da disciplina positiva, da CNV e do desenvolvimento de HSE.

Nas considerações finais, serão apresentados os resultados preliminares do processo formativo e as sugestões dos participantes para efetivar projetos para o desenvolvimento de habilidades sociais e fortalecimento de vínculos.

O artigo é complementado com um anexo no qual são analisados dados quantitativos da violência contra a criança no período de isolamento. Conhecendo-os, a escola pode se perceber como espaço em que os sinais das violências podem ser vistos e encaminhados junto com a rede de proteção social do território. Para que os adultos da escola suspeitem dos sinais de violências, a ambiência precisa emanar respeito, confiança, vínculos fortes suficientes para professores, funcionários e gestores notarem as alterações de comportamento na criança, como algo que vai além da indisciplina, como um silencioso grito de socorro.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, de natureza aplicada com inspiração na pesquisa-ação crítico-colaborativa (FRANCO, 2005). Primeiramente foi realizada uma pesquisa exploratória sobre o problema, elencando documentos e estudos sobre o assunto. Em seguida, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre alternativas para a prevenção de violências, para o fortalecimento de vínculos e sobre o desenvolvimento de habilidades sociais. A partir do estudo bibliográfico, foram organizados os materiais para desenvolver as formações de professores em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Diadema.

Nesse sentido, foi refletido com os grupos de professores nos HTPCs que, antes do isolamento, já era grande o interesse sobre alternativas para prevenir e enfrentar o problema da violência na escola, da escola, pela escola, além da violência doméstica, intrafamiliar, estrutural, pois todas elas afetam a ambiência da sala de aula, o currículo escolar e, consequentemente, o desenvolvimento da criança.

Já havia um trabalho formativo anterior desenvolvido pelo Núcleo Social (departamento composto por assistentes sociais, psicólogos e fonoaudiólogos), que visava garantir a frequência dos estudantes e prevenir violências, de acordo com as demandas das escolas. O trabalho precisou ser intensificado e ampliado, dado o aumento de pedidos de orientação pelas escolas, bem como a preocupação com a maior gravidade dos casos emergindo ao longo do primeiro semestre de 2022. As novas características das violências exigiram uma compreensão maior sobre o problema, bem como a ampliação das ações de formação com professores e famílias para enfatizar o fortalecimento dos vínculos, o desenvolvimento de habilidades sociais e o enfrentamento da violência contra a criança pela escola. Esse processo formativo, desenvolvido no primeiro semestre de 2022, na rede municipal de Diadema, é o foco deste artigo.

EFEITOS DO ISOLAMENTO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E NAS APRENDIZAGENS DE CRIANÇAS

A pandemia gerou efeitos negativos em diferentes aspectos em toda a sociedade. A saúde mental da criança, que já era uma preocupação ascendente, tomou proporções ainda maiores. O desenvolvimento integral da criança contempla, dentre outros aspectos, a cognição e as emoções. O isolamento prejudicou a saúde mental e privou as crianças de importantes partes do desenvolvimento social e emocional que ocorrem por meio de interação face a face. A escola, comprometida com o pleno desenvolvimento da criança, viu-se desafiada, na retomada às atividades presenciais, a adequar seu currículo de acordo com as novas características apresentadas pelos estudantes.

Dentre os efeitos negativos da pandemia, Bezerra e Fernandes (2021) destacam um recorte de classe, gênero e raça que atravessaram a crise sanitária. A pandemia expôs o aumento da disparidade econômica, as preocupações com a doença e com as incertezas cotidianas associadas às condições precárias de sobrevivência, de higiene e condições de isolamento. Isso afetou diretamente as famílias, que ficaram sem rede de apoio para os cuidados com as crianças.

Sem o convívio social, em 2020, já eram percebidos problemas emocionais e comportamentais nas crianças. Segundo Linhares e Enumo (2020), as crianças apresentavam distração, irritabilidade, agitação, medo de fazer perguntas sobre a epidemia, excesso de apego

aos pais e medo de familiares ficarem doentes, desatenção, questionamentos recorrentes, sintomas de confusão mental, raiva e estresse pós-traumático, hipervigilância.

O uso de telas, que pode ser prejudicial ao desenvolvimento (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019), foi necessário no período de isolamento. Os efeitos no desenvolvimento físico, mental e intelectual podem ser observados pelo aumento do sedentarismo, obesidade, miopia, problemas de sono, ansiedade, irritabilidade, depressão, dificuldade de atenção, concentração e memória. Soma-se a isso o aumento de acesso às plataformas streaming, que o usuário pode selecionar o conteúdo e ver quando quiser, em diferentes dispositivos. O usuário não precisa esperar para assistir e pode descartar o que não o atrair rapidamente. Esse hábito também modela os comportamentos e influencia os interesses e aprendizagens dos estudantes.

Como agravante do contexto pandêmico, o longo período de estresse tóxico também prejudicou a saúde física das crianças. Linhares e Enumo (2020) destacam que as crianças expostas a contextos estressores mostram alto nível de cortisol (hormônio regulador do estresse), o que altera o sistema imunológico e o sistema nervoso, que se relaciona com a emoção, a memória e a aprendizagem. Isso pode causar hiperatividade nos circuitos neuronais que controlam as respostas de medo, provocando no cérebro uma interpretação de ameaça, que leva a respostas de agressão e defesa, atrapalhando a capacidade de enfrentamento adaptativo.

Em Diadema, os relatos de gestores e professores demonstram que as crianças voltaram para a escola apresentando características distintas. Entre as que não conheciam a escola, havia as que estavam curiosas, felizes por estar com novos amigos e as que estavam assustadas, arredias, chorosas, com medo de aglomeração. Havia crianças que não sabiam brincar, folhear os livros, abrir caderno, subir escada, pular de um banco, e caíam muito. Aquelas que já conheciam a escola se dividiam entre as que estavam felizes em voltar, saudosas, com muitas expectativas e com muitos conhecimentos sobre a pandemia e outras que demoraram para ter uma frequência regular (famílias com dificuldade para reorganizar a rotina). Muitas voltaram assustadas, com sono, sem interesse nas atividades, inseguras, desatentas, chorosas, interagindo pouco, apáticas, sem autonomia, em luto, imediatistas, agressivas, com dificuldades de lidar com as frustrações, para se organizar, para esperar a vez de falar, para cumprir combinados, para argumentar, para compreender o próximo. Gestores e professores surpreenderam-se com

o aumento de crianças com a sexualidade aguçada e que sofreram violência doméstica. Nas formações, ficou explícita também a preocupação com a mudança de comportamento das famílias: os vínculos com a escola estavam fragilizados, muitas estavam agressivas e intolerantes até com situações corriqueiras do cotidiano.

O cenário observado em Diadema foi semelhante ao registrado por Bezerra e Fernandes (2021), pois já destacavam que a interrupção das aulas presenciais trouxe consequências como: aumento nas taxas de evasão escolar; dificuldades para a alimentação (muitos dependem das refeições fornecidas pelas escolas); maior exposição à violência e à exploração, níveis mais elevados de depressão, ansiedade e estresse, e perda do contato social, que é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Na educação a distância, sem experiências concretas em espaços coletivos, a aprendizagem foi muito atingida e ampliou as desigualdades educacionais na primeira infância. Segundo a pesquisa do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOpE/UFRJ), com apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2021), a escassez de políticas públicas que garantissem a conectividade de professores e crianças/responsáveis, em especial com foco para educação infantil, dificultou a implementação das atividades remotas em grande parte das redes públicas. É possível perceber interfaces entre o que se observou no estudo do Rio de Janeiro, na rede estadual de educação de São Paulo e na rede municipal de Diadema.

O estudo do LaPOpE/UFRJ (2021) comparou os resultados de aprendizagens de crianças que cursaram o segundo ano da educação infantil em 2019 com outro grupo da mesma etapa em 2020. Utilizaram testes individuais e coletaram informações com responsáveis e professores por meio de questionários. Constataram que, na média, o ponto de partida foi muito semelhante para ambos. Apesar disso, os resultados estimados para o impacto da pandemia no aprendizado entre os meses de abril e dezembro de 2020 sugerem um efeito médio de quatro meses de perda para linguagem e matemática (p. 10). O estudo comparou ainda dois subgrupos de crianças com famílias de nível socioeconômico alto e nível socioeconômico baixo, mantendo a aprendizagem de 2019 como parâmetro. Constataram que as crianças das escolas de nível socioeconômico mais baixo aprenderam um pouco menos da metade em 2020, ao passo que as crianças matriculadas nas escolas de nível socioeconômico mais alto aprenderam

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – ISSN 2594-8806

aproximadamente 75%, em comparação a 2019 (p. 14). Todas aprenderam num ritmo mais lento, mas o impacto foi pior nas crianças em situação maior de vulnerabilidade social.

O estudo em larga escala realizado pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2021) mediu o impacto da pandemia na educação no início de 2021. A avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes em língua portuguesa e matemática envolveu o 5º e o 9º ano do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, contemplando todos os extratos sociais e regiões do estado e foi aplicada por avaliadores externos para garantir a confiabilidade e comparabilidade dos resultados.

Em língua portuguesa, os estudantes do 5º ano vinham num crescente entre 2011 e 2017, apresentando leve queda em 2019. Apesar disso, o resultado demonstrou um retrocesso de dez anos, pois a pontuação obtida em 2021 foi semelhante à de 2011. A projeção do Saeb era de 230 pontos para 2021, mas a nota aferida foi 194, ou seja, uma diferença de 36 pontos em relação ao que era esperado.

Em matemática, o Saeb, que demonstrava desempenho crescente nas notas desde 2011 até 2019, despencou para patamares próximos ao desempenho de 2007, marcando um retrocesso de 14 anos. A projeção do Saeb para matemática em 2021 era de 250 pontos, mas o resultado do estudo apontou 196 pontos, ou seja, uma diferença de 54 pontos.

Em Diadema, a rede municipal organizou uma avaliação (Prova Diadema), com aplicação no início do ano letivo de 2022. A base para elaborar as provas foram os descritores da Prova Brasil, tanto para língua portuguesa como para matemática. Foi aplicada para todos os estudantes que estavam frequentando a escola no início de 2022. Os resultados foram analisados pela Secretaria para traçar estratégias assertivas para a formação, por cada escola, para dimensionar esforços necessários para toda a comunidade escolar e os professores analisaram o desempenho de cada estudante para poder traçar planos individuais.

Dentre os estudantes do 1º ano do ensino fundamental, que vivenciaram pouquíssimo da educação infantil em 2020 e 2021, somente 16% reconheciam as letras do alfabeto, somente 3,5% realizavam a escrita numérica utilizando algarismos. Apesar da pouca vivência na escola, as experiências vivenciadas durante o isolamento não afetaram consideravelmente a criação de estratégias para solução de problema não numérico, pois quase 89% das crianças conseguiram apresentar soluções pertinentes por meio de desenhos.

Em língua portuguesa, 30% dos estudantes do 5º ano ainda não produziam o final de um conto, do ponto de vista da coerência textual. Em matemática, 50,2% ainda não liam, escreviam e/ou comparavam números naturais até a ordem de unidade de milhar; 45,7% resolviam parcialmente ou não resolviam problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar, completar quantidades, além de fazer estimativas de resultados; 32,2% ainda não resolviam problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10), com significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular.

Os dados obtidos na Prova Diadema geraram preocupações, pois a rede havia passado por um processo de reflexão sobre os descritores da Prova Brasil e das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, para construir a priorização curricular do município em 2021. Muitos temiam que a “régua estivesse muito alta”, dadas as expectativas versus os resultados da avaliação diagnóstica do início do ano de 2022.

Com o passar dos meses foi perceptível o avanço nas aprendizagens, fruto das formações e estratégias em sala de aula, da participação dos estudantes em programas como o Mais Educação e o Aprender Mais (de ensino em tempo integral). Apesar disso, os professores solicitavam orientação para lidar com questões emocionais e com a violência contra a criança.

Para o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (BUENO; LIMA, 2022), a violência intrafamiliar pode ser um exemplo de adversidade que se agravou nesse período de distanciamento social. O confinamento no lar pode aumentar a violência, que tem impacto negativo no desenvolvimento das crianças. Destaca-se que a transmissão intergeracional da violência na família, que começa nas experiências adversas na infância, forma o ciclo vicioso da violência, com consequências deletérias ao desenvolvimento humano (MADIGAN et al., 2019 apud LINHARES; ENUMO, 2020, p. 5). Os desafios relacionados à saúde mental, aos comportamentos desafiadores e à pouca habilidade socioemocional, podem estar relacionados com violências sofridas pelas crianças nesse período. A vivência de violências afeta diretamente a criação e o fortalecimento de vínculos, bem como o desenvolvimento de habilidades sociais.

ALTERNATIVAS PARA RECRIAR VÍNCULOS E DESENVOLVER HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DIADEMA (SP)

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – ISSN 2594-8806

A escola é a instituição mais potente para o desenvolvimento das habilidades sociais e para a proteção à infância. Tudo o que acontece no entorno influencia na maneira como a criança se constrói enquanto ser humano. Nesse sentido, os conceitos de vínculo, afetividade, desenvolvimento de habilidades sociais e proteção se entrelaçam e estão presentes no processo educativo na escola. A consciência sobre isso contribui para uma ambientação que ajuda no desenvolvimento e protege a infância. A retomada das atividades presenciais na escola trouxe a urgência de reflexão sobre o assunto.

Em Diadema, as atividades presenciais foram retomadas na escola no segundo semestre de 2021, de forma opcional pela família e escalonada para evitar aglomeração. Já nesse período, foi possível notar a necessidade de intensificar a atenção às emoções dos estudantes e ao fortalecimento dos vínculos. O documento da priorização curricular (DIADEMA, 2021) orientou o fazer da rede na abordagem às competências socioemocionais, sua importância para a aprendizagem, para as relações escolares e na prática pedagógica. O documento já sugeria caminhos como a escuta ativa; os cuidados com o corpo e com a mente; as rodas de conversas; a rotina semanal; encontros virtuais sobre temas de interesse dos estudantes; contação de histórias e saraus; debates sobre temas atuais; projeto de vida e orientação individual.

Com a retomada das atividades obrigatoriamente presenciais em 2022 para todos, os efeitos do isolamento emergiram de forma ainda mais preocupante. A escola precisou reinventar seu papel diante do novo contexto. A necessidade de reaprender o convívio público e coletivo ficou evidente. Foi necessário dar uma atenção ainda maior às necessidades básicas dos estudantes, ampliar o compromisso com o desenvolvimento integral, com orientações parentais, com o cuidado com os professores e intensificar as orientações para a prevenção às violências. Essas preocupações com a segurança, com a integridade física e com a proteção, com as relações sociais, os vínculos e tudo o que afeta o estudante demandavam uma atenção urgente na educação infantil, no ensino fundamental e na EJA.

A socialização e a saúde mental dos estudantes, comprometidas no período de isolamento, afetaram as aprendizagens. A escola, que atua com os sujeitos em convívio coletivo, teve novos desafios para a construção dos conhecimentos. O desenvolvimento cognitivo, que ocorre por meio de relações sociais entre indivíduos e desses com os objetos e com o meio (OLIVEIRA, 1997), também demandava uma atenção às relações, aos vínculos.

O processo formativo iniciado no primeiro semestre de 2022 abrangeu o fortalecimento dos vínculos e o desenvolvimento das habilidades sociais, por meio do HTPC em rede, contemplando todos os educadores em encontro virtual. Além disso, os HTPCs presenciais sobre o assunto foram iniciados nas escolas que demandaram. Foram abordados os dados quantitativos sobre a violência contra a criança no período pandêmico (descritos em anexo), os efeitos da pandemia no desenvolvimento infantil e retomadas reflexões sobre a teoria dos vínculos, fundamentando a discussão sobre ferramentas utilizadas em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais com base na disciplina positiva, comunicação não violenta (CNV) e treinamento de habilidades sociais educativas (HSE).

Para refletir sobre as relações entre escola, processo de socialização, formação de grupo e vínculos, o embasamento foi em Pichon-Rivière (1986). Para ele, vínculo é uma estrutura dinâmica que envolve a maneira com que cada indivíduo se relaciona com o outro. Deve ser analisado de acordo com a situação, com outro sujeito ou objeto. O vínculo determinará as condutas e pode se reproduzir em outras relações. Tal reflexão foi aprofundada em Diadema, estabelecendo relação com o repertório comportamental desenvolvido pelos estudantes no território, com influência na cultura punitiva, agressiva, naturalizada no Brasil, exacerbada durante o isolamento social. A teoria do vínculo (PICHON-RIVIÈRE, 1986) considera o sujeito em suas dimensões psicossocial, sociodinâmica e institucional. Oferece subsídios sobre o que o sujeito expressa, como trata os que o rodeiam, permite analisar o grupo em que o sujeito está inserido e verifica as relações dos grupos aos quais o sujeito pertence.

Com inspiração walloniana, foi retomado o conceito de afetividade. Segundo Wallon (1975), o termo se refere à capacidade do ser humano de ser afetado, positiva ou negativamente, tanto por sensações internas como externas. Para Salla (2011), afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

A construção do conhecimento é concebida pela rede municipal de Diadema como um processo que ocorre na relação entre os estudantes, destes com o professor, com as vivências e as experiências dentro e fora da escola. Com inspiração vygotskyana, as formações retomaram a importância de uma ambiência agradável, respeitosa, de colaboração, para que a construção do conhecimento seja promovida. Na teoria vygotskyana, as atividades realizadas em grupo

oferecem vantagens sobre as individuais. A constituição dos sujeitos, o aprendizado e os processos de pensamento (intrapicológicos) ocorrem mediados pela relação com as outras pessoas (interpsicológicos). Essas relações produzem uma base de comportamentos e de raciocínio. O autor destaca a imitação dos adultos e as instruções recebidas sobre como agir como parte da formação das habilidades (VYGOTSKY, 1998, p. 110). Além da imitação, Vygotsky (1998) também defende o papel do mediador na aprendizagem, com grande relevância para promover a interação entre os indivíduos e os objetos de conhecimento. A partir da imitação, o sujeito reconstrói internamente as operações externas, tendo a possibilidade de desenvolver algo novo. Desse modo, os conhecimentos construídos se tornam significativos.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, David Ausubel (1982) ressalta a interface dos tipos de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora. Aproxima-se do que defendem Vygotsky e Wallon, quando considera a aprendizagem afetiva vindo de sinais internos, podendo ser identificada por experiências como prazer, dor, alegria ou ansiedade, ou seja, sinais que demonstramos que estamos sendo afetados.

A partir dessas reflexões, a educação socioemocional foi relacionada com a cultura, a sociedade, a família, a comunidade, a escola e com a sala de aula. Em todos esses espaços, ela envolve autoconhecimento, autocontrole, consciência social, tomada de decisão responsável e habilidades sociais. Mas como fortalecer os vínculos e as habilidades sociais na escola? Quais ferramentas podemos utilizar para criar uma ambiência agradável de convivência democrática, que favoreça o desenvolvimento da criança na escola? Em resposta a essas questões, foram propostas reflexões sobre a interface entre disciplina positiva, CNV e HSE.

Essas teorias se aproximam por buscarem ensinar a reconhecer, expressar e nomear sentimentos; reconhecer as próprias necessidades e as dos outros; escolher; desenvolver autocontrole, autorregulação e autocuidado. A vivência das ferramentas sugeridas com base nessas teorias exercita a empatia, o reconhecimento do outro, a argumentação, a solução de problemas, o planejamento coletivo de ações, o estabelecimento de combinados e o cumprimento desses.

A disciplina positiva é uma abordagem educacional baseada no respeito mútuo, com o objetivo de ensinar habilidades sociais e promover comportamentos adequados. Enfatiza a conexão emocional, a compreensão mútua, e estabelece limites consistentes. Foi desenvolvida

por Jane Nelsen (2015) e baseia-se nos princípios da psicologia e da teoria de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs. Procura equilibrar a necessidade de impor limites e responsabilidade ensinada, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizado seguro e encorajador. Associa a atenção à cognição e à emoção no processo de desenvolvimento. Convida os estudantes a resolver conflitos com foco na solução de problemas, na conexão humana, na cooperação. Visa ampliar os sentimentos de pertencimento e importância.

Para o gerenciamento da sala de aula, Nelsen, Lott e Glenn (2017, p. 105-123) propõem onze ferramentas (por exemplo: oferecer escolhas limitadas para resolver problemas; estimular que os estudantes proponham soluções para o problema; construir perguntas para redirecionar os comportamentos, em vez de falar o que precisa ser feito, dentre outras). Segundo os autores, o objetivo das ferramentas é ensinar aos estudantes que os erros podem ser boas oportunidades para construir habilidades de vida que poderão ser utilizadas até quando os adultos não estiverem por perto, ajudando os estudantes a terem um senso de aceitação, importância, pertencimento, evitando que sintam necessidade de ter um comportamento contraproducente.

Nas formações em Diadema, foram utilizadas cartas para a análise dos professores sobre 52 estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula para lidar com situações desafiadoras e cartas infantis com 33 ferramentas de aprendizagem socioemocional (NELSEN; GFROERER, 2018). Os professores analisaram os materiais em grupos, dialogando sobre estratégias semelhantes às que já utilizam e aquelas que podem inspirar o planejamento e novas práticas. Em todas as formações, os professores relataram que, dentre as estratégias analisadas que já utilizam, todas contribuem para melhorar a ambiência em sala de aula e os vínculos com os estudantes. A maioria das estratégias analisadas ainda não era conhecida dos grupos, mas foram avaliadas como possíveis e necessárias para serem incorporadas em sala de aula. Houve interesse dos participantes pelo material trabalhado e por outras sugestões para ampliar o repertório, por isso foram disponibilizadas sugestões de sites, canais do youtube, podcasts, livros e jogos.

O mesmo interesse se deu em relação à comunicação não violenta. Apesar de muitos afirmarem que já tinham ouvido falar disso, relataram que o conhecimento sobre essa teoria ainda era superficial e que desejariam aprofundar.

A Comunicação Não Violenta (CNV) é um modelo de comunicação desenvolvido pelo psicólogo norte-americano Marshall Rosenberg (2006). É uma abordagem que busca estabelecer conexões empáticas e construtivas entre as pessoas, promovendo a compreensão mútua, a resolução de conflitos e o fortalecimento dos relacionamentos. Parte do princípio de que todos os seres humanos têm necessidades básicas, como segurança, amor, reconhecimento, autonomia e respeito. Através da CNV, as pessoas aprendem a identificar e expressar suas próprias necessidades, bem como a compreender as necessidades dos outros. Essa compreensão mútua é essencial para o estabelecimento de uma comunicação eficaz.

A CNV também enfatiza a importância da empatia e da escuta ativa. Ao praticar a CNV, busca-se ouvir o outro sem julgamentos e se esforçar para compreender suas emoções e necessidades. Essa prática de empatia cria um ambiente seguro e encorajador, que permite que as pessoas se expressem livremente e se sintam genuinamente ouvidas. A CNV propõe o uso de uma linguagem não violenta, que evita críticas e julgamentos. Incentiva o uso de observações objetivas, sentimentos autênticos, necessidades genuínas e pedidos claros. Essa forma de se expressar promove a compreensão mútua, evita conflitos e abre espaço para a busca de soluções colaborativas, fortalecendo os relacionamentos interpessoais.

No processo formativo de Diadema, a teoria da CNV também foi apontada pelos professores como inspiradora para projetos e práticas a serem desenvolvidos como alternativas para criar uma ambiência pacífica, que não desconsidera o conflito, mas que o maneja de maneira respeitosa, reconectando as pessoas, fortalecendo os vínculos. Assim como na disciplina positiva, foram sugeridos links e materiais para aprofundamento e planejamento. Faz parte do Programa Escola que Protege o desenvolvimento de oficinas com as famílias sobre CNV, com a intenção de que utilizem estratégias semelhantes para lidar com os conflitos com os estudantes, fortalecendo uma cultura de resolução pacífica de conflitos no território, sem o uso de agressão ou punição, tão naturalizados na cultura brasileira.

Além das estratégias de disciplina positiva e CNV, a reflexão inicial sobre habilidades sociais educativas (HSE) (COGNETTI; BOLSONI-SILVA, 2019) também gerou interesse por parte dos participantes, que a analisaram como uma teoria pertinente, necessária para o momento e de fácil aplicação no cotidiano da escola. Para Cognetti e Bolsoni-Silva (2019, p.8), as HSE promovem uma melhor interação entre professores e alunos e facilitam o processo de

ensino-aprendizagem por meio de estratégias como demonstrar apoio e carinho aos estudantes, além de estimular comportamento pró-social.

As estratégias de HSE, compartilhadas nas formações em Diadema, foram analisadas em comparação com a disciplina positiva e a CNV. Assim como nas teorias anteriores, de acordo com Caballo (1996 apud COGNETTI; BOLSONI-SILVA, 2019, p. 8), “Ao utilizar de HSE no dia a dia, o professor poderá diminuir a utilização de práticas negativas, como gritar, castigar, etc.”. Se práticas negativas forem raramente utilizadas, segundo Cognetti e Bolsoni-Silva (2019), evitam-se os problemas de comportamento da criança, que podem ser caracterizados como externalizantes ou internalizantes. Isso exige que os professores prestem atenção às mudanças de comportamento, sejam os alunos mais "quietos", "inquietaos" ou "agressivos".

É importante ressaltar que as teorias estudadas se complementam e estão afinadas com o que está previsto na BNCC (BRASIL, 2017). A competência geral número oito da BNCC pretende que o estudante se conheça, aprecie-se e cuide de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2017, p. 10). Ao terminarem o ensino fundamental, a BNCC deseja que estejam aptos a compreender e interpretar as emoções e que tenham condições de escolher posicionamento que represente autocuidado, respeito com o outro na perspectiva do cuidado integral com a saúde física, mental, sexual e reprodutiva (BRASIL, 2017, p. 327). A base também destaca como direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil o brincar, como forma de ampliar e diversificar as experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38) com as crianças pequenas.

A criação de vínculos, a confiança nos sujeitos da escola e uma ambiência segura, protetiva, de afeto, encorajamento e respeito necessitam estar presentes no cotidiano da escola modificada pela pandemia, de modo que os estudantes se sintam encorajados para romper o silêncio característico dos ciclos de violência contra a criança e possam pedir ajuda.

Saramago (1995, p. 3) já nos alertava: “[...] se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Toda comunidade escolar, sensibilizada pelo contexto da infância na pandemia, é responsável por ver os comportamentos dos estudantes, reparar neles e agir. Agir como instituição potente

para a proteção à infância e para o desenvolvimento de habilidades sociais promotoras de uma outra cultura de relacionamentos, mais humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num movimento de denúncia e anúncio, a análise das influências do isolamento no desenvolvimento emocional, nas aprendizagens, nas relações sociais, na criação de vínculos e na violência contra a criança ajuda a ampliar a compreensão sobre o problema. Demanda apontar possibilidades da escola para enfrentamento da questão. As formações sobre o fortalecimento de vínculos e ampliação de repertório de práticas de disciplina positiva, CNV e HSE na rede municipal de educação de Diadema anunciam uma possibilidade factível e eficaz, dentre outras necessárias, para a escola enfrentar a violência contra a criança.

As teorias estudadas contribuem para a promoção do autoconhecimento e autocuidado previstos nacionalmente na BNCC e são importantes estratégias para o fortalecimento de vínculos. Contribuem para o olhar sensível sobre o contexto da infância e para que sejam adotadas posturas de proteção e enfrentamento das violências.

As semelhanças entre as teorias foram enfatizadas com o intuito de fortalecer os pilares para as ações da escola, de modo que os professores tenham um leque de possibilidades afinadas, comprovadas cientificamente, para a promoção de uma ambiência democrática e respeitosa em que todos são considerados em seu processo de humanização, enquanto sujeitos.

Os participantes das formações sugerem ampliação de encontros sobre o tema em HTPC, disponibilização de mais materiais para a aplicação das ferramentas na escola, a intensificação de diálogo sobre o tema com as famílias e encontros/oficinas com atenção à saúde mental dos professores.

O espaço público, no qual a criança convive em grupos ampliados, diversifica as experiências, a observação dos outros, vivências diferentes, promove reflexão sobre as emoções e suscita que aprenda a se expressar, a se humanizar, permite que estranhe quando é coisificada, violentada. Assim, a afetividade e os vínculos construídos pelos sujeitos da escola são importantes para o desenvolvimento, para a prevenção de violências e proteção à infância. O ambiente afetivo, respeitoso e democrático contribuirá para o enfrentamento das variadas

formas de violência, promovendo condições de desenvolvimento integral e aprendizagem significativa.

A mobilização gerada nesse processo formativo enche de esperança de que é possível construir conhecimentos significativos, engajados na transformação cultural de uma sociedade que ainda precisa se fortalecer para educar crianças de forma digna.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BEZERRA, A. R., FERNANDES, A. V. G. COVID-19 e saúde mental: abordagens do pensamento crítico. **HOLOS**, Natal, ano 37, v. 3, e11586, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11586/pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes**. Brasília, DF, 2022.
- BUENO, S.; LIMA, R. S. de (coord.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BUENO, S.; LIMA, R. S. de (coord.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/anuario_brasileiro_seguranca_publica_2022.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.
- CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 mar. 1999. Caderno Mais, p. 5.
- COGNETTI, N. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas para professores**. São Carlos: Suprema Gráfica e Editora Eireli, 2019.
- DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 11(Sup), p. 1163-1178, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- DIADEMA. **Priorização curricular** [livro eletrônico]: educação infantil, ensino fundamental e EJA. Diadema: Secretaria Municipal de Educação, 2021.
- FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **O impacto da pandemia da Covid-19 no aprendizado e bem-estar das crianças**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impacto-covid-criancas/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: Por uma epistemologia de sua prática. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Pesquisa em Educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. V. 4. São Paulo: Loyola. 2018.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GUERRA, V. N. de A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e200089, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MAGALHÃES, T. **Maus Tratos em Crianças e Jovens: Guia prático para profissionais**. Coimbra: Quarteto, 2002. (Saúde e Sociedade, n. 13).

NELSEN, J. **Disciplina Positiva**. 3. ed. Barueri: Manole, 2015.

NELSEN, J.; GFROERER, K. **Disciplina Positiva para professores: 52 estratégias para lidar com situações desafiadoras em sala de aula**. Tradução de Bete P. Rodrigues e Fernanda Lee. Barueri: Manole, 2018.

NELSEN, J.; LOTT, L.; GLENN, S. H. **Disciplina positiva em sala de aula: como desenvolver respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sala de aula**. 4. ed. rev. e ampl. Barueri: Manole, 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

RISTUM, M. **Problemas na conceituação e na circunscrição da violência: implicações metodológicas**. Texto apresentado como parte da mesa-redonda intitulada: Questões conceituais e metodológicas no estudo da violência. XXXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, 2004.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SALLA, F. O conceito de afetividade de Henri Wallon. **Nova Escola**, São Paulo, 1 out. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>. Acesso em: 3 jan. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. **O impacto da pandemia na educação: Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes**. São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Conhecer para proteger: enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes.** São Paulo: SME/COPED, 2020.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). **Menos telas, mais saúde: Manual de Orientação.** Rio de Janeiro: SBP, 2019.

UNICEF. **Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas e atinge um total de 160 milhões de crianças e adolescentes no mundo.** 10 jun. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>. Acesso em: 13 jul. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WASELFISZ, J.; MACIEL, M. **Revertendo violências, semeando futuros: avaliação do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e Pernambuco.** Brasília, DF: Unesco, 2003.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Tradução de Ana Ra. Lisboa: Estampa, 1975.

Anexos

ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS SOBRE A VIOÊNCIA CONTRA A CRIANÇA NO PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

A violência contra a criança é um fenômeno cultural, que coisifica sujeitos em formação no principal momento em que estão desenvolvendo habilidades sociais, construindo vínculos, ampliando repertório comportamental, aprendendo a lidar com conflitos e iniciando o convívio público. A análise de dados quantitativos sobre o fenômeno em nível nacional ajuda a diminuir a invisibilidade do fenômeno, a relacionar com desdobramentos na saúde mental e nas habilidades sociais, além de alertar sobre a importância no engajamento à prevenção. Os dados quantitativos do período de isolamento social, apesar de alarmantes, podem não corresponder à realidade. A invisibilidade característica do fenômeno contou com o manto de silêncio mantido pelas paredes do ambiente doméstico.

Sobre a violência negligencial e abandono de incapaz, destacamos que há famílias sem condições de sobrevivência e sem a rede de apoio que, durante o isolamento, precisaram optar por garantir o sustento ou a proteção da criança. O olhar para dados de abandono de incapaz precisa ser mediado por lentes que contemplem as condições sociais das famílias. Ainda que as

famílias não possam ser culpabilizadas pela sua condição, o abandono de incapaz também afeta emocionalmente a criança. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (BUENO; LIMA, 2022, p. 223-224), foram registrados 7.145 casos de abandono de incapaz com vítimas, de 0 a 17 anos em 2020, aumentando para 7.908 casos em 2021, ou seja, um crescimento de 11,1% nas taxas por 100 mil pessoas com essa faixa etária. As maiores taxas foram entre 5 e 9 anos, que passaram de 17,4% em 2020 para 19,6% em 2021, ou seja, um aumento de 12,5%.

Ao ficar sozinha, a criança desenvolve autonomia, independência, capacidade de solucionar problemas. Apesar disso, estar sem a supervisão de um adulto coloca em risco os cuidados primários para se alimentar, agasalhar, estar protegida, saudável, com afeto e atenção (MAGALHÃES, 2002). Os sinais de negligência podem aparecer na escola por meio da higiene inadequada, roupas inadequadas à temperatura, atraso de vacinação, administração de medicamentos sem prescrição médica, falta de acompanhamento da vida escolar, sonolência, alimentação inadequada ou desnutrição, trabalho infantil, atitudes destrutivas e autodestrutivas, sinais de necessidade extrema de atenção e afeto (SÃO PAULO, 2020, p. 43-44), além de atraso no desenvolvimento psicomotor, doenças crônicas, desidratação e acidentes domésticos. Além disso, ficar por longos períodos sem a supervisão de adultos pode dificultar que a criança aprenda a respeitar regras, consiga construir vínculos e repertório comportamental adequado ao convívio coletivo, o que pode ser interpretado na escola como indisciplina.

A violência física aumentou no período de isolamento social. A sobrecarga de incertezas econômicas, sanitárias, o luto, a falta de rede de apoio e outros fatores fizeram com que as famílias ficassem mais impacientes e menos disponíveis, mesmo estando no ambiente doméstico. Segundo Bueno e Lima (2022), em 2020, foram 18.180 vítimas de maus-tratos e lesão corporal, em contexto de violência doméstica, entre 0 e 17 anos, crescendo 2% em 2021. A violência física constrói esse repertório de solução de conflitos nas crianças, o que explica, em parte, a impaciência, a intolerância e a agressividade na retomada do convívio público.

Os sinais de impaciência, imediatismo, tempo reduzido de atenção, agitação e distração já preocupava educadores e familiares bem antes da pandemia. Esses sinais precisam ser analisados levando em consideração o contexto ambiental da criança e as características comportamentais típicas de sua faixa etária. A interpretação errônea desses sinais como

transtorno (TDAH – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade)², pode levar à violência química (administração de substâncias psicoativas ou medicamentosas com o intuito de inibir reações e atitudes próprias da infância (PFEIFFER, 2014).

A violência psicológica compõe, junto com a violência física, um tipo penal amplo, o dos maus-tratos. Quando o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022, p. 227) analisa os maus-tratos, constata um crescimento de 21,3% na taxa de 2021, comparando-se com o ano anterior. Quando a criança é depreciada, desvalorizada, exposta a constrangimento, humilhação, indiferença, intimidação sistemática (bullying) ou presença violência contra outros membros da família, seu desenvolvimento psíquico e emocional é afetado. A escola pode criar uma ambiência de cuidado em que seja possível observar quem está em sofrimento. Sinais (condutas autodestrutivas, baixa autoestima, dificuldade de interação, agressividade, mudança repentina de humor, apatia, melancolia) foram identificados presencialmente e enfrentados por atividades de expressão de sentimentos, autocuidado e diálogo sobre valorização da diversidade, contribuindo para o enfrentamento desse tipo de violência.

A violência sexual foi relatada como a mais preocupante. Além do tabu e invisibilidade, a taxa que já era alta, cresceu durante o isolamento social. Segundo Bueno e Lima (2022), a taxa passou de 94,6 vítimas a cada 100 mil habitantes em 2020 para 96,8 em 2021³. Os estupros de vulneráveis respondem por 75,5% de todos os casos de estupro no país em 2021⁴. Trata-se de uma violência que atinge principalmente meninas, sendo cometida por conhecidos, no ambiente doméstico. Saber disso ajuda a elaborar estratégias de prevenção e políticas públicas, sendo necessário compartilhar a informação com as famílias para diminuir a invisibilidade. Chama a atenção o aumento do crime de pornografia infantil, ainda que Bueno e Lima (2022)

² Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção, o TDAH ocorre em 3 a 5% das crianças no mundo. Apesar disso, o diagnóstico equivocado e a incompreensão dos comportamentos naturais da infância fizeram o consumo de metilfenidato crescer 775% em 10 anos, tornando o Brasil o segundo maior consumidor do medicamento no mundo, em 2018. Sem o convívio na escola, essas características aumentaram, mas os sinais de violência química ficaram muito difíceis de serem percebidos. Sinais como sonolência, movimentos involuntários súbitos e repetitivos, olhos vermelhos, tontura, enjoo e administração de medicamento sem prescrição ou diferente da orientação médica são os que levantam suspeita na escola. Em 2020, a Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde (CONITEC) recomendou a não incorporação no SUS do metilfenidato e da lisdexanfetamina para o tratamento do TDAH, considerando o elevado aporte de recursos financeiros apontado na análise de impacto orçamentário bem como a baixa/muito baixa qualidade das evidências científicas relacionadas à eficácia e à segurança dos medicamentos em questão (BRASIL, 2020, p. 8).

³ Sem considerar os dados não informados por três estados – Acre, Bahia e Pernambuco.

⁴ Se considerar as vítimas de até 13 anos de idade (faixa etária da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental), tivemos 35.735 vítimas em 2021 (BUENO; LIMA, 2022, p. 227). Por recorte etário, em 2021, a taxa foi de 86,6 vítimas por 100 mil habitantes entre 5 e 9 anos e 173,1 entre 10 e 14 anos.

destaquem a baixa incidência de registros⁵. Causa estranhamento o baixo número de denúncias desse crime, que envolve a produção, venda, transmissão, distribuição ou aquisição da cena pornográfica.

O isolamento social também fez aumentar a violência autoinfligida e diminuir a faixa etária em que ela aparece em Diadema. Foram relatados casos de autolesão de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em 2022. Dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021, p. 3) já apontavam aumento da incidência de suicídios no país em todos os grupos etários, com pronunciado aumento de 81% na taxa de suicídio de adolescentes, passando de 606 para 1.022 óbitos no período entre 2010 e 2019, além do aumento de 113% na taxa de mortalidade por suicídios entre menores de 14 anos.

A piora nas condições econômicas das famílias também levanta a suspeita do silenciamento sobre o trabalho infantil, inclusive o doméstico. Dados revelam que no Brasil, cerca de 33,1 milhões de pessoas não têm o que comer em 2022, quase o dobro do que se registrava em 2020⁶ (SILVEIRA, 2022). Além disso, em 2022, são 125,2 milhões de brasileiros vivendo com algum grau de insegurança alimentar, ou seja, 58,7% da população do país. Esse cenário econômico empurra as crianças para o trabalho infantil e fragiliza as denúncias desse tipo de violência, pois, diante da miséria, extrema pobreza e fome, o direito ao pleno desenvolvimento fica em segundo plano, sobressaindo-se a preocupação com a sobrevivência. Em 2019⁷, o Brasil ainda tinha 1,8 milhão de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil. Com a crise do coronavírus e cortes de verbas do governo federal para o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), a expectativa é de que no Brasil tenha aumentado o número de crianças que sofrem essa violência. Não há dados oficiais sobre a situação do trabalho infantil no Brasil desde 2019. Em nível mundial, segundo dados da OIT e Unicef, 160 milhões de crianças e adolescentes são explorados, sendo que, até 2022, a estimativa é que esse número aumente mais de 8,9 milhões (UNICEF, 2021). Sensibilizar políticas públicas e a

⁵ Foram 1.767 vítimas de 0 a 17 anos em 2020 e 1.797 em 2021, com um aumento de 2,1% na taxa desse crime, sendo que 55% das vítimas estão na faixa etária entre 10 e 14 anos.

⁶ Dados do 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN).

⁷ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019).

atenção da escola no enfrentamento da questão também é urgente. A escola que silencia em relação ao trabalho infantil ou qualquer tipo de violência comete uma violência institucional.

A violência institucional é definida pela Lei nº 13.431/2017 e pode ser entendida como violação de direitos praticada pelo Estado, na figura de seus agentes ou funcionários, por ação ou omissão no exercício da atividade profissional. Dentre outras situações, ocorre na negligência no atendimento, falta de escuta ou omissão em situações de relatos de violências. A escola, comprometida com o pleno desenvolvimento do estudante, não pode se omitir diante desses dados. Colocar o assunto em pauta no currículo escolar representa uma importante estratégia de enfrentamento do problema. Analisar dados como os citados aqui ou buscar dados do território ajudam a refletir sobre estratégias de prevenção que devem ser priorizadas na escola. Ajudam a proteger a infância.

A convivência presencial na escola é uma estratégia de proteção à infância porque, no convívio público, os sinais das violências podem ser percebidos e encaminhados pela rede de proteção social, devolvendo à vítima a possibilidade de resgatar a sua dignidade humana. Também é essencial que a criança aprenda, desde a educação infantil, sobre o que é violência, quais são os seus tipos, com quem ela pode contar para se proteger (pessoas e instituições), bem como aprender estratégias de autoproteção adequadas à sua faixa etária.

O papel da escola no enfrentamento dos tipos de violências quantificados aqui é fundamental. Além dos cuidados terapêuticos desenvolvidos pela rede de proteção social, é pertinente que tenha a oportunidade de desenvolver na escola as suas habilidades socioemocionais que ficam comprometidas nessa situação. Para não piorar a situação da vítima, julgando seus comportamentos desafiadores como indisciplina, é imprescindível que a escola enfatize, no seu currículo, o fortalecimento dos vínculos com as crianças e a ampliação de repertório comportamental. Os pilares e as ferramentas de disciplina positiva, de CNV e HSE são estratégias que contribuem para isso, conforme defendido no artigo no qual esta análise está anexada.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE

BEZERRA, A. R., FERNANDES, A. V. G. COVID-19 e saúde mental: abordagens do pensamento crítico. **HOLOS**, Natal, ano 37, v. 3, e11586, 2021. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11586/pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação de Incorporação de Tecnologias. **Relatório para sociedade**: informações sobre recomendações de incorporação de medicamentos e outras tecnologias no SUS. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil. **Boletim Epidemiológico**, Brasília, DF, v. 52, p. 1-10, set. 2021.

BUENO, S.; LIMA, R. S. de (coord.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BUENO, S.; LIMA, R. S. de (coord.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/anuario_brasileiro_seguranca_publica_2022.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **O impacto da pandemia da Covid-19 no aprendizado e bem-estar das crianças**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/impacto-covid-criancas/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua)**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101777_informativo.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

PFEIFFER, L. **Desconstruindo álibis da violência contra a criança e adolescentes**. Campinas, 2014. [Palestra]. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/penses/wp-content/uploads/2016/03/Luci-Pfeiffer-Desconstruindo-%C3%A1libis-da-viol%C3%Aancia-.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SILVEIRA, D. Fome no Brasil: número de brasileiros sem ter o que comer quase dobra em dois anos de pandemia. **G1**, Rio de Janeiro, 8 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/06/08/fome-no-brasil-numero-de-brasileiros-sem-ter-o-que-comer-quase-dobra-em-2-anos-de-pandemia.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2022.