



PONTOS  
CONTRA

\*Doutorando em Educação Especial junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: [paulocelso@ig.com.br](mailto:paulocelso@ig.com.br)

# A CONCEPÇÃO DE EDUCADORES DE CRIANÇAS VITIMIZADAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR<sup>1</sup>

THE VIEWS OF EDUCATORS ON SCHOOL INCLUSION FOR CHILD VICTIMS OF DOMESTIC VIOLENCE

\*\*Doutora em Psicologia Experimental, e pesquisadora do CNPq - Nível 2. Professora do Departamento de Psicologia - Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV) - Universidade Federal de São Carlos. E-mail: [williams@power.ufscar.br](mailto:williams@power.ufscar.br)

Paulo Celso Pereira\*  
Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams\*\*

Correspondência:  
Rua Marília, N° 505  
Bairro São Francisco -  
Catanduva /SP.  
CEP 15806-315

## Resumo

A criança vítima de violência doméstica, dentre outras seqüelas, pode ter o seu rendimento escolar prejudicado. Há estudos que dizem que algumas dessas crianças precisariam de educação especial. Como parte de um estudo que caracterizou o desempenho escolar de crianças vitimizadas, suas professoras e as diretoras das escolas que freqüentavam foram convidadas a participar da pesquisa. O objetivo dessa participação foi investigar a concepção das educadoras sobre o movimento de inclusão escolar. Participaram 18 professoras e 10 diretoras que responderam, na própria escola, a uma entrevista semi-estruturada, versando sobre questões pertinentes ao objetivo do estudo. Os dados obtidos revelaram que as educadoras, em especial as professoras, têm um conhecimento superficial sobre inclusão escolar, bem como sobre a terminologia "necessidades educacionais especiais", no entanto, todas foram unânimes em pleitear capacitação para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

## Abstract

A child who is the victim of domestic violence may, among other problems, be hampered in his or her school performance. Studies have shown that some of these children require Special Education. As part of a study of school performance of children who have suffered domestic violence, their teachers and school principals were invited to take part, with the aim of investigating the educators' concepts of the school inclusion movement. Eighteen teachers and ten school principals took part in the study. Each participant responded, in their respective schools, to a semi-structured interview with

Artigo recebido em:  
20/06/2007  
Aprovado em:  
19/02/2008



## CONTRA PONTOS

questions relating to the objective of the study. The results indicate that the educators, in general, particularly the teachers, had a superficial knowledge of practices of inclusion in schools, and of the terminology "special educational needs". However, all the educators were unanimous in expressing a need for in-service training to deal with students with Special Educational needs.

### Palavras-chave

inclusão escolar - violência doméstica - criança vítima de violência.

### Keywords

practices of inclusion - domestic violence - child victim of violence.

O lar está associado à crença de ser um local seguro e de proteção, no entanto, pode ser um espaço de violência, ou seja, de práticas agressivas dos pais em relação aos filhos e dos cônjuges entre si. A violência que ocorre no contexto familiar recebe a denominação de violência intrafamiliar ou doméstica. Tal fenômeno pode acontecer em qualquer sociedade humana, independente de classe social, etnia, credo religioso, etc. (SAFFIOTTI, 1997). A violência doméstica tem, como vítimas preferenciais, os idosos, os incapacitados, as crianças e a mulher.

A criança vítima de violência doméstica, seja ela direta (se alvo da agressão) ou indireta (se exposta a cenas de agressão entre os pais), tem seu desenvolvimento prejudicado. As seqüelas mais comuns da vitimização são: comportamento agressivo, falta de interesse, isolamento, depressão, ansiedade, dependência e baixo rendimento escolar (BRANCALHONE; FOGO; WILLIAMS, 2004).

Quanto à violência doméstica direta, os estudos, em especial os produzidos nos Estados Unidos, são unânimes em dizer que a criança vitimizada tem o seu desempenho escolar prejudicado. Com relação à violência indireta, Wolfe, Crooks, Lee, McIntyre-Smith e Jaffe (2003) afirmam que, mesmo existindo um forte embasamento teórico para supor que a exposição à agressão conjugal tenha impacto sobre a cognição e a aprendizagem, a literatura sobre esse tema ainda é escassa.



Quanto ao baixo rendimento escolar da criança vítima de violência doméstica, fala-se em: dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, falta de motivação, repetência e necessidade de Educação Especial (BRANCALHONE; FOGO; WILLIAMS, 2004; VELTMAN; BROWNE, 2001; LEITER; JOHNSEN, 1997).

Veltman e Browne (2001) realizaram uma análise dos estudos sobre violência doméstica produzidos nas últimas três décadas e constataram que a maioria deles mostra que a criança maltratada tem atrasos em seu desenvolvimento cognitivo (intelectual) e atrasos na área de linguagem. Os autores também constataram que, em 91% dos estudos, as crianças vitimizadas têm baixo potencial quanto ao desempenho escolar e, freqüentemente, estão em classe de Educação Especial.

Leiter e Johnsen (1997) realizaram um estudo longitudinal, no qual associaram baixo desempenho escolar com negligência e maus tratos na infância. Os resultados mostraram que os maus tratos têm uma correlação estatisticamente significativa com o declínio no desempenho escolar, correlação essa que pode variar com a intensidade e severidade da violência doméstica. Dentre outros fatores ligados ao rendimento escolar, as crianças vitimizadas apresentam: repetência, evasão escolar e necessidade de Educação Especial (LEITER; JOHNSEN, 1997).

Diante da constatação de que a referida criança, em especial aquela vítima direta de violência doméstica, tem o seu rendimento escolar prejudicado, ao caracterizar o desempenho escolar da criança que sofre violência em casa, Pereira (2006) buscou, também, entrevistar educadoras (professoras e diretoras de escola), visando investigar suas opiniões sobre o movimento de inclusão escolar. Portanto, o presente trabalho faz parte de um estudo mais amplo que procurou avaliar o desempenho escolar de crianças vitimizadas encaminhadas ao Fórum (PEREIRA, 2006). A proposta do presente estudo consistiu em investigar o que pensam e como vêem o movimento de inclusão escolar as educadoras de tais crianças.

O sistema educacional brasileiro está voltado para a discussão, bem como para a implantação da inclusão escolar, a qual, pautada no movimento de inclusão social, defende a inserção de todas as pessoas, independente do tipo e grau de limitação, na escola regular (MENDES, 2002), garantindo, assim, a cidadania e a construção de uma sociedade democrática.





## Inclusão escolar

Na década de 70 teve início a discussão sobre a inserção de indivíduos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, desencadeada por movimentos estudantis e movimentos de pais na Alemanha, bem como por conta de experiências nos Estados Unidos, Itália e países escandinavos. Pode-se falar numa mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, denominada de Integração Escolar, que defendia o princípio de inserção dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, em classes comuns (MENDES, 2002). Em resposta ao fracasso do referido movimento, surgiu nos Estados Unidos, nos anos 80, a fase chamada de educação inclusiva, dando, assim, origem ao fenômeno da Inclusão Escolar.

Os princípios da inclusão no campo da Educação e, notadamente na Educação Especial, estão pautados no movimento mundial denominado Inclusão Social, o qual visa à construção de uma sociedade democrática (ARANHA, 2000; MENDES, 2002). Assim, a inclusão escolar mostra-se como um novo paradigma que tem como principal valor o Princípio da Igualdade, garantindo a todos, independentemente das diversidades, as mesmas oportunidades, bem como a conquista da cidadania (ARANHA, 2000).

A esse novo paradigma que a inclusão escolar propõe, interpõe-se o conceito de “necessidades educacionais especiais”. Por conta da Declaração de Salamanca, houve uma ampliação do referido conceito, o qual passou a abranger todas as crianças que não estivessem conseguindo, por qualquer motivo, beneficiar-se com a escola (ARAÚJO; DEL PRETTE, 2001). Assim sendo, abandonou-se a terminologia “indivíduo portador de deficiência” e passa a ser usada a expressão “indivíduo com necessidades educacionais especiais”.

A referida expressão: “necessidades educacionais especiais” engloba não apenas alunos com distúrbio de aprendizagem em razão de fatores orgânicos, mas também com dificuldade de aprendizagem em decorrência de fatores psicossociais (DEL PRETTE, 2001). Assim,



os educadores precisariam de capacitação para identificar tais alunos e aqueles com problemas emocionais e comportamentais.

O movimento de inclusão escolar começou a ser discutido em nosso país no final dos anos 80. O Brasil tem leis que dão amparo legal ao referido movimento. Entretanto, a despeito das conquistas legislativas e das metas fixadas após a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, na Espanha, ambas na década de 90, a inclusão ainda é um tema polêmico, divergindo opiniões de educadores e de estudiosos. As divergências revelam resistência para rever práticas arraigadas e mostram que, para assumir mudanças de paradigma, além de leis e declarações pertinentes, é fundamental interesse e vontade do Poder Público e da Sociedade Civil. Enquanto isso não ocorrer, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais, permanece fora da escola (MENDES, 2002).

A reflexão sobre a inclusão escolar ilustra o momento pelo qual passa o sistema educacional brasileiro, momento esse que pressupõe a discussão quanto à terminologia atual sobre alunos com necessidades educacionais especiais, que inclui não só crianças com distúrbios de aprendizagem (fatores orgânicos), mas também com dificuldades de aprendizagem (fatores psicossociais), sendo que nesta categoria, ao que parece, pouco comentada, enquadram-se as crianças que sofrem violência no próprio lar. Dessa forma, o objetivo do presente estudo foi identificar as concepções das educadoras (professoras e diretoras de escola) sobre inclusão escolar e, mais especificamente, a inclusão escolar de crianças com histórico de violência intrafamiliar.

## Aspectos metodológicos

Participaram do estudo professoras que tinham na sala de aula crianças vítimas de violência doméstica, de acordo com denúncias encaminhadas ao Fórum Judicial, e as diretoras das respectivas escolas, perfazendo um total de 18 professoras e 10 diretoras de escolas da Comarca de Catanduva/SP e de outras cidades da região (Catiguá, Itajobi, Novais, Novo Horizonte e Uchoa).



## CONTRA PONTOS

Dentre as professoras, nove trabalhavam em escolas da Rede Municipal e nove em escolas da Rede Estadual. Quanto às diretoras, seis exerciam suas funções na Rede Estadual e quatro na Rede Municipal.

### Local, materiais e instrumentos

A coleta de dados com as educadoras aconteceu nas dependências da escola. As professoras foram entrevistadas nas respectivas salas de aula, as diretoras em suas salas. Para a coleta de dados utilizou-se uma Entrevista Semi-Estruturada, contendo, dentre outras questões, quatro sobre inclusão escolar. O referido instrumento foi elaborado pelo primeiro autor para ser respondido pelas participantes (professoras e diretoras), visando conhecer suas concepções sobre a inclusão escolar.

### Procedimento

Preliminarmente, o pesquisador manteve contato com a direção de cada uma das escolas frequentadas pelas crianças vítimas de violência doméstica, encaminhadas ao Fórum Judicial da cidade de Catanduva/SP, visando à autorização para a realização da coleta de dados no local, com o objetivo de caracterizar seu desempenho escolar. Nessa oportunidade foi apresentada a proposta de pesquisa. Com exceção de uma diretora de escola particular, as demais (todas escolas públicas) autorizaram a realização da coleta de dados nas dependências da escola, bem como colaboraram.

Na fase final da coleta de dados com as crianças, suas professoras e as diretoras das escolas foram convidadas a participar da pesquisa, respondendo à **Entrevista**. Todas as educadoras convidadas aceitaram participar do estudo e assinaram o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. Cumpre informar que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos.

As entrevistas foram agendadas segundo a conveniência das participantes. Cada entrevista teve duração média de trinta minutos. As entrevistas foram anotadas.



## Resultados

Ao discutirem o tema inclusão escolar, as participantes deram respostas como: “vejo como positivo”, “um obstáculo a ser superado”, entre outras. Sobre a implantação desse movimento, as educadoras frisaram a necessidade de capacitação dos professores.

As participantes iniciaram as suas considerações sobre inclusão respondendo se o referido movimento era discutido na escola. Com exceção de uma educadora (3,57%), as demais afirmaram que a inclusão escolar era um tema discutido na escola.

Quanto à resposta negativa, a exceção acima citada, foi apresentada por uma das cinco participantes de uma mesma escola, sugerindo, no mínimo, divergência de idéias. A professora que respondeu que a inclusão não era discutida, justificou seu ponto de vista dizendo que não havia um projeto de inclusão escolar no município, apenas falava-se, informalmente, sobre o referido assunto, o que, para ela, não era uma discussão. A diretora dessa escola, no entanto, não só informou que tal movimento era discutido, como afirmou que estava praticando a inclusão, justificando que a escola tinha um aluno surdo-mudo. As demais professoras dessa unidade escolar, como a quase totalidade das participantes, falaram vagamente sobre a inclusão escolar.

Ao serem solicitadas a dizer como viam o movimento de inclusão escolar, uma porcentagem expressiva de opiniões (38,88%) foi indicativa de dificuldades para falar sobre o assunto, contendo respostas vagas (com evasivas) e com o uso de argumentos inadequados quanto ao tema proposto, considerando a literatura revista na introdução do presente estudo, pois uma professora disse que se um aluno começar a faltar às aulas, a diretora vai a casa dele para saber o que está ocorrendo. Para essa educadora, tal medida era exemplo de inclusão escolar.

As participantes associaram às suas opiniões considerações que entendiam necessárias para a implantação da inclusão; a mais citada (30,55%) foi necessidade de capacitação para os professores. Para cinco educadoras (17,85%) o referido movimento pode promover a socialização das crianças com necessidades educacionais especiais, sendo que, para duas dessas participantes (7,14%), a inclusão escolar é indicada apenas para a socialização de tal criança, mas não para a aprendizagem.





## CONTRA PONTOS

As participantes emitiram suas opiniões sobre quais as características dos alunos que deveriam ser incluídos no ensino regular, como segue: as respostas mais freqüentes foram: “criança com deficiência” (40,62%), “criança com dificuldade de aprendizagem” (21,87%) e “com necessidades especiais de ensino” (18,75%). Uma educadora (3,12%) não soube responder e outras cinco deram diferentes respostas, como: “com problema na família”, “carentes”, “com nível de maturidade incompatível com os demais” e “que está fora da escola”. É importante frisar que as respostas das professoras e das diretoras foram superficiais, não tecendo, por exemplo, comentários sobre o que entendiam por um aluno com dificuldades de aprendizagem.

## Discussão

Ao falar sobre inclusão, as participantes revelaram insegurança para discutir tal tema. As respostas foram lacônicas e evasivas. Fizeram comentários apenas quanto aos aspectos práticos, ou seja, quanto às mudanças que a escola pública precisaria passar para a implantação de um projeto de inclusão, dando a impressão de que não conheciam as raízes filosóficas do movimento de inclusão social e escolar.

Apesar da tendência a um discurso favorável ao movimento de inclusão escolar, a maioria das educadoras discorreu sobre o assunto com reservas, alegando que não se sentia preparada para trabalhar com a diversidade na escola, pleiteando capacitação sobre o tema. Vale dizer que a capacitação de professores está prevista na legislação, devendo ser oferecida pelo Estado (MENDES; RODRIGUES; CAPELLINI, 2003). As participantes mencionaram, também, critérios de seleção para a inclusão de crianças com necessidades especiais na classe comum da escola regular, revelando, com isso, que não têm conhecimento suficiente sobre a atual terminologia (alunos com “necessidades educacionais especiais”).

Assim, frente à falta de clareza sobre o tema, a maioria das participantes, além de mencionar a necessidade de capacitação dos professores, defendeu mudanças arquitetônicas e administrativas na escola. No entanto, a



insegurança das educadoras, também, pode refletir falta de diretriz sobre a inclusão escolar, pois o que se constata é excesso de discussão teórica, sem parâmetros definidos para a atuação prática ou para a mudança de paradigma que se espera.

O despreparo teórico e prático das educadoras para abordar o movimento de inclusão, bem como o pedido de capacitação, reforçam a literatura (ARANHA, 2000; MIRANDA; MORI, 2003; OLIVEIRA; 2003). Assim, conclui-se que as participantes apenas incorporaram algumas idéias sobre inclusão escolar, não se sentindo preparadas para trabalhar com a diversidade.

O conceito atual de necessidade educacional especial é amplo e pode englobar a criança com distúrbios de aprendizagem ou com dificuldades de aprendizagem. No entanto, algumas respostas foram tão genéricas (“crianças carentes”, “que estão fora da escola” e “com problema na família”) que extrapolam tal abrangência e não implicam, necessariamente, tratar-se de criança que deve ser incluída no ensino regular. Convém lembrar que seja empregando a expressão “criança com deficiência”, o que sugere fatores orgânicos ou distúrbio de aprendizagem (DEL PRETTE, 2001), seja falando em “dificuldade de aprendizagem”, relacionada a fatores socioemocionais, os educadores devem analisar o fracasso ou o sucesso escolar do aluno, inclusive daquele que sofre violência no ambiente familiar, considerando não apenas suas características pessoais, mas também o contexto familiar e social em que está inserido.

Este estudo mostrou que as participantes têm um conhecimento superficial sobre inclusão escolar e violência doméstica (PEREIRA, 2006). Portanto, precisam de mais esclarecimentos em relação a tais temas. Com a preparação dos educadores, a escola, considerada como um espaço seguro e de proteção para a criança em situação de risco (VELTMAN; BROWNE, 2001), poderá desenvolver programas de prevenção e de intervenção com a referida criança (ver, por exemplo, a capacitação dos professores para atuarem como agentes de prevenção de abuso sexual infantil) (BRINO, 2006).

Com educadores capacitados, interagindo com familiares e, com o apoio do Poder Público, haverá, de fato, uma escola inclusiva, que promova a igualdade e a proteção integral da criança. Enfim, um local não só de aprendizagem,





ou seja, restrito à educação formal que se preocupa exclusivamente com a transmissão de conhecimento, mas também um local que ensina e pratica uma socialização saudável, a cultura da paz e da cidadania.

## Referências

- ARANHA, M.S.F. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Educação especial**. Temas atuais. Marília: Unesp Marília Publicação, 2000, p. 1-9.
- ARAÚLO, A.; DEL PRETTE, A. Processo de integração/inclusão na educação especial e processo de desinstitucionalização na saúde mental: Aparato legal e implicações sociais. **Revista Paulista de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1-2, p.1-33, 2001.
- BRANCALHONE, P.G.; FOGO, J.C.; WILLIAMS, L.C.A. Crianças expostas à violência conjugal: Avaliação do desempenho acadêmico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.20, n. 2, p. 113-117, 2004.
- BRINO, R.F. **Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil**: Avaliação de um programa de capacitação. 2006. 258f. Dissertação (Mestre em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP.
- DEL PRETTE, Z.A.P. (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional**. Saúde e Qualidade de Vida. Campinas: Alínea, 2001.
- LEITER, J.; JOHNSEN, M.C. Child maltreatment and school performance declines: An event-history analysis. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 34, n. 3, p. 563-589, 1997.
- MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, v.1, p. 61-85, 2002.
- MENDES, E.G.; RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: Unesp Marília Publicações, v. 9, n. 2, 2003, p. 181-193.
- MIRANDA, M.J.C.; MORI, N.N.R. Um projeto de integração com alunos de classes especiais. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Orgs.) **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003, p. 145-157.
- OLIVEIRA, A.A.S. Educação inclusiva concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Orgs.) **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003, p. 33-43.
- PEREIRA, P.C. **Violência doméstica e desempenho escolar**: Desafios para o Judiciário e para a Educação Especial. 2006. 130f. Dissertação (Mestre em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP.
- SAFFIOTI, H.I.B. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: KUPSTAS, M. (Org.) **Violência em debate**. São Paulo: Moderna, 1997, p. 39-57.
- VELTMAN, M.W.M.; BROWNE, K.D. Three decades of child maltreatment research: Implications for the school years. **Trauma, Violence, & Abuse**, v. 2, n. 3, p. 215-239, 2001.



PONTOS  
CONTRA

## Nota

<sup>1</sup> Parte deste trabalho foi derivada da Dissertação de Mestrado do primeiro autor.



