



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Escola de Ciências Sociais e da Saúde
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia

**Representação social do abuso sexual infantil e as práticas escolares
em professores do ensino fundamental**

Fernanda Maria Siqueira Tavares

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto

Goiânia, fevereiro de 2019

FERNANDA MARIA SIQUEIRA TAVARES

**Representação social do abuso sexual infantil e as práticas escolares
em professores do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strito Sensu* em Psicologia da PUC Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto

Goiânia, fevereiro de 2019

T231r Tavares, Fernanda Maria Siqueira

Representação social do abuso sexual infantil e as
práticas escolares em professores do ensino
fundamental

/ Fernanda Maria Siqueira Tavares.-- 2019.

89 f.

Texto em português, com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Ciências Sociais e da Saúde,
Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 83-89

1. Crime sexual contra as crianças. 2. Professores
de ensino fundamental - Prática. 3. Representações

Ficha de Avaliação

Tavares, F. M. S. (2019). *Representação social do abuso sexual infantil e as práticas escolares em professores do ensino fundamental*. Orientador: Pedro Humberto Faria Campos.

Esta dissertação foi submetida à Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Presidente da Banca

Prof. Dr. Danilo Suassuna
Universidade
Membro convidado externo

Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Membro convidado interno

Prof^ª. Dr^ª. Lila Maria Spadoni Lemes
Universidade
Membro convidado suplente

Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

Este trabalho é dedicado a todas as crianças que sofreram e ainda sofrem algum tipo de abuso, em especial àquelas que tive a oportunidade de acompanhar e vislumbrar superações infindáveis.

Agradecimentos

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...
Que já têm a forma do nosso corpo...
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares...
É o tempo da travessia ...
E se não ousarmos fazê-la,
Teremos ficado ... para sempre ... À margem de nós mesmos...”
(Fernando Pessoa)

Eclesiastes já dizia que existe um tempo certo para cada coisa. E esse é o tempo de agradecer, pois tudo na vida é um milagre. Tempo de agradecer todas as pessoas que fizeram parte deste momento único da minha história.

É também tempo de reconhecer que nunca sabemos e saberemos o suficiente. Tempo de afirmar que a verdade ainda está para ser descoberta, e, para que isto aconteça, precisamos das pessoas.

Tempo de constatar que, apesar de ser um ato individual, a construção do conhecimento, só é possível através das relações humanas.

Tempo de recordar que somos capazes de Deus e do Infinito.

Por isto, quero deixar aqui registrado o meu agradecimento a algumas pessoas que foram muito importantes para mim, neste tempo de dedicação aos estudos de mestrado.

Ao Tiago, por possibilitar que essa trajetória fosse um pouco mais leve, sendo companheiro dedicado e cuidando dos nossos, enquanto eu estava fora. Isso não teria se concretizado sem você.

Ao Rafael e ao Davi, tesouros que Deus me concedeu, que foram e continuam sendo minha força motriz para viver.

Ao meu pai, Sinval Tavares, que cumpriu com maestria seu papel de pai e mãe, e hoje tenho a honra de poder devolver um pouquinho do que me deu. O senhor é minha inspiração de como ser grata em toda e qualquer circunstância.

A minha irmã Suzana, que mesmo grávida de gêmeas, não mediu esforços para entregar o material para a qualificação.

Aos diretores, coordenadores e professores da rede municipal de educação de São Luís de Montes Belos por me permitirem “entrar em seus mundos” e extrair daí material para a pesquisa.

Aos meus pastores e amigos queridos, Fábio e Regina, que me deram cobertura espiritual e sempre acreditaram em mim.

Aos Mestres os quais admiro profundamente e tenho como modelos de vida e de trabalho: Pedro Humberto Faria Campos orientador deste trabalho, por me ensinar a superação independente das circunstâncias. Ao professor Sebastião Benício da Costa Neto, que desde a minha graduação, tem colaborado com minha formação e nesse momento não foi diferente.

À Universidade Estadual de Goiás pela concessão da licença para qualificação.

A querida amiga e companheira de trabalho Maria Goretti Quintiliano Carvalho que me incentivou a continuar quando pensei em desistir.

As “amigas do mestrado” que compartilharam das minhas angústias: Débora Abreu, Dagmar e Wanessa.

Aos professores Sebastião Benício da Costa Neto e Lila Maria Spadoni Lemes pela leitura atenta e preciosas contribuições no exame de Qualificação.

Resumo

Essa dissertação traz contribuições acerca da representação social do abuso sexual infantil e as práticas escolares em professores do ensino fundamental. Adotou-se como objetivo primário conhecer a representação social do abuso sexual infantil, elaborados por professores do ensino fundamental. Objetivou-se, secundariamente, compreender como essas representações impactam suas práticas escolares; identificar a existência ou não de novas práticas pedagógicas, visando a dar suporte à criança vítima de abuso sexual, no ambiente escolar; identificar como os professores percebem a relação entre escola, família, conselho tutelar e outras unidades de atenção especial, no caso de crianças vítimas de abuso sexual. O primeiro capítulo trata-se de uma revisão sistemática da literatura, cujo objetivo foi analisar a construção teórica das representações sociais e das práticas. No segundo capítulo, objetivou-se identificar, descrever e analisar o papel do professor frente a situações de abuso sexual e como o mesmo participa do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. No terceiro capítulo, foi realizado um estudo qualitativo, descritivo com base em uma análise lexicográfica. Participaram 8 professores da rede municipal de ensino de São Luís de Montes Belos, que já tiveram alunos que sofreram abuso sexual. Utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada sobre a representação social. As entrevistas foram formuladas a partir de eixos temáticos. Observou-se que ainda que se busque compreender e conhecer o abuso sexual infantil, os professores dispõem de representações que os eximem da responsabilidade frente ao abuso. Conclui-se que existe uma necessidade latente de uma formação continuada para que os professores possam repensar suas práticas frente a essas situações.

Palavras-chave: Representação Social; Abuso Sexual; Práticas; Professores; Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.

Abstract

This dissertation brings contributions about the social representation of child sexual abuse and school practices in elementary school teachers. The primary objective was to know the social representation of child sexual abuse, elaborated by elementary school teachers. The second objective was to understand how these representations impact their school practices; to identify the existence or not of new pedagogical practices, aiming at supporting the child victim of sexual abuse, in the school environment; identify how teachers perceive the relationship between school, family, guardianship and other special attention units in the case of child victims of sexual abuse. The first chapter deals with a systematic review of the literature, whose objective was to analyze the theoretical construction of social representations and practices. In the second chapter, the objective was to identify, describe and analyze the role of the teacher in relation to situations of sexual abuse and how he participates in the system of guaranteeing the rights of children and adolescents. In the third chapter, a qualitative, descriptive study was carried out based on a lexicographic analysis. Participants included 8 teachers from the municipal school network of São Luís de Montes Belos, who already had students who suffered sexual abuse. The semi-structured interview on social representation was used as instrument. The interviews were formulated from thematic axes. It was observed that even if one seeks to understand and know child sexual abuse, teachers have representations that exempt them from responsibility for abuse. We conclude that there is a latent need for continuous training so that teachers can rethink their practices in these situations.

Keywords: Social Representation; Sexual Abuse; Practices; Teachers; System of Guaranteeing the Rights of Children and Adolescents.

Lista de Siglas

AFC – Análise Fatorial de Correspondência

BO – Boletim de Ocorrência

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DST – Doença Sexualmente Transmissível

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IML – Instituto Médico Legal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ONG – Organização não Governamental

RS – Representações Sociais

SAM – Serviço de Atendimento ao Menor

SGDCA – Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

TRS – Teoria das Representações Sociais

Sumário

Introdução.....	11
1 A Teoria das Representações Sociais e as Práticas Educativas.....	17
1.1 Teoria das representações sociais.....	18
1.2 Processo de formação das representações sociais.....	21
1.3 Abordagem das representações sociais.....	25
1.4 A teoria das representações sociais e as práticas educativas.....	27
2 O Papel do Professor na Interrupção do Ciclo de Violência Sexual.....	30
2.1 Breve histórico do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente.....	31
2.2 Funcionamento do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente.....	36
2.3 Atribuições e competências das instituições envolvidas no Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.....	39
2.4 A escola como elo do SGDCA.....	42
2.5 Efeitos da violência sexual na aprendizagem da criança.....	52
2.6 O papel singular da escola na interrupção do ciclo de violência.....	54
3 Procedimentos Metodológicos.....	60
3.1 Campo da pesquisa.....	60
3.2 Tipo de estudo.....	60
3.3 Sujeitos participantes.....	61
3.4 Coleta de dados.....	61
3.5 Análise dos dados.....	62
3.6 Discussão dos resultados.....	76
Considerações Finais.....	80
Referências.....	83

Introdução

*“Estejam alertas e vigiem.”
(1 Pe 5:8)*

Os professores enfrentam inúmeros desafios, diariamente, em sala de aula e o trabalho com crianças abusadas sexualmente tem se tornado cada vez mais constante, logo a preparação desse professor para lidar na prática com essa criança se faz cada vez mais necessária. O reconhecimento desses sujeitos, dentro do ambiente escolar favorece questionamentos sobre o real papel da educação escolar, elucidando seus verdadeiros objetivos.

Os questionamentos se tornam um campo para debates e intercâmbios, entendendo que a Teoria das Representações Sociais (TRS) é um campo gerador de debates, aumenta cada vez o número de pesquisadores dedicados à essa teoria, assim como às inúmeras interfaces que podem ser estabelecidas com vários campos, dentre eles a prática. A noção de representação social é organizada de uma maneira psicossociológica, como afirma Moscovici (1978), "sua posição mista na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de conceitos psicológicos" (p. 41). Essa teoria pressupõe uma construção coletiva, sendo imprescindíveis os elementos tanto, afetivos, cognitivos quanto simbólicos que são formados pelos sujeitos na interação com a realidade vivenciada.

Jodelet e Moscovici (1990, p. 36) afirmam que as Representações Sociais são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Assim sendo, é uma teoria que traz conteúdos para uma ampla reflexão acerca das representações embutidas nas práticas dos professores.

Nessa perspectiva, a pesquisa se fundamenta nas teorias de Moscovici (2012), partindo da ideia de que as representações são elaboradas no seio social, consensualmente pelos indivíduos, isto é, compartilhada pelos indivíduos que a criaram. Dentro dessa realidade, somos confrontados diariamente com inúmeras informações, novas ou não, frente as quais espera-se que manifestemos a seu respeito. Para tal é necessário uma comunicação com os pares, pois as informações circulam exatamente nesses processos de comunicação.

Sá (1994, p. 42) afirma que só há Representações Sociais (RS) quando “o objeto se encontra implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conversação [...]” Logo, para que haja representação social é necessário que haja a comunicação entre o grupo sobre o assunto.

Para Reis (2014), a partir de uma análise das representações sociais de professores do curso de Pedagogia acerca dos saberes sobre as práticas aprendidas em seu processo formativo e dos utilizados em suas práticas pedagógicas, os professores tendem a distanciar suas práticas pedagógicas daquelas que aprendem em seu curso de formação. Uma vez que o abuso sexual nem se faz presente nas ementas dos cursos, é possível inferir que os professores não são formados para enfrentar esse desafio e, muito menos, para desenvolver metodologias que auxiliem na aprendizagem desses sujeitos.

A violência, conforme Odalia (2012), é uma realidade com a qual se convive, sendo suas raízes permeadas por elementos históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, a violência contra a criança e o adolescente é uma prática antiga, que ganha significados e tratamentos diferenciados, de acordo com os períodos históricos de ocorrência e as concepções de infância neles vigentes.

Na contemporaneidade, há respaldos legais direcionados a proteção e garantia dos direitos da criança e do adolescente, instaurados pela Constituição Federal (CF/88) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90. No entanto, as crianças e os

adolescentes continuam expostos a inúmeras formas de violência, inclusive a de caráter sexual. A violência sexual está cada vez mais presente na sociedade, atingindo todas as faixas etárias, classes sociais e sujeitos de ambos os sexos, trazendo às vítimas, consequências prejudiciais em nível emocional, físico, afetivo, social e sexual, as quais ferem os Direitos Humanos.

O fenômeno da violência sexual é um assunto camuflado e pouco discutido que demanda atenção do poder público e dos profissionais de diversas áreas, destacando no presente trabalho a educação. Diante disso, a escola enquanto instituição educadora tem deveres legais, compartilhados com o Estado, a sociedade e a família, no que tange assegurar os direitos, oferecendo proteção integral aos seus educandos (Brasil, 1990).

A escola tem sido entendida como um espaço privilegiado para a interrupção do ciclo de violência, pois tem o papel de construir, mediante o convívio diário, laços de afeto e confiança entre educadores e educandos, o que facilita a revelação da agressão sofrida. E mesmo sendo este espaço privilegiado, muitas vezes o que se encontra são profissionais que optam por se omitir e negligenciar as falas e comportamentos suspeitos de alunos.

O despreparo do professor diante do crescimento, cada vez mais intenso, do abuso sexual contra crianças e adolescentes, leva à necessidade de compreender e investir enfaticamente na rede de atendimento a esse grupo, focando no papel da escola, uma vez que esse é o ambiente onde a criança passa a maior parte do seu tempo. Segundo o Mapa de Violência, em 2012, foram atendidas um total de 10.425 crianças e adolescentes vítimas de violência sexual no Brasil. Já em 2015 esse número sobe para 19.702 (Waiselfisz, 2012/2015). Frente a esse crescimento assustador, fica explícita a necessidade de se investir tanto na prevenção quanto no atendimento desses sujeitos.

Os Conselhos dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (Nacionais, Estaduais e Municipais), segundo Santos e Ippolito (2004), são órgãos cuja função é a de promover a essencial articulação dos demais integrantes do Sistema de Garantia do Direito da Criança e do

Adolescente (SGDCA), afim de que juntos pontuem e discutam os maiores problemas que afligem a população infanto-juvenil local, planejando ações e definindo estratégias de atuação interinstitucional para sua efetiva solução, prezando especialmente a participação da sociedade.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/1996, em seu Art.1º dispõe sobre a educação de uma maneira ampla, apontando que a mesma deve acontecer em diversos espaços, tais como, na vida familiar e cultural, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Todavia, em seu § 1º é especificado que a educação escolar, se desenvolve, predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias.

Brandão (1995) corrobora nessa perspectiva ao ressaltar que ninguém escapa da educação, pois ela acontece em qualquer lugar, seja em casa, no trabalho, na rua ou na igreja (ensino informal). De um modo ou de outro, todos os sujeitos se envolvem com ela, seja para aprender, para ensinar ou para aprender-e-ensinar. Entretanto, quando o ensino é sistematizado, isto é, cria suas situações próprias para seu exercício, produz os seus métodos, regras e tempos, compondo-se de profissionais especializados, surge então a educação escolar, mencionada por Brandão (1995) como ensino formal, no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo aluno e professor.

Nesse sentido, é disposto no Art. 53 do ECA, que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”, sendo que esse direito e os demais direitos fundamentais da criança e do adolescente devem ser assegurados com absoluta prioridade pela família, comunidade, sociedade em geral e poder público.

Dessa forma, Digiácomo (2013) aponta que a educação escolar vai muito além do ensinar os conhecimentos básicos das disciplinas tradicionais, já que a mesma tem o compromisso de garantir a qualidade de vida de sua clientela, e cumprir o seu papel no SGDCA,

uma vez que detém uma parcela da responsabilidade pela plena efetivação dos direitos da criança e do adolescente.

A escola tem o papel de oferecer aos educandos condições de pleno desenvolvimento escolar, psicológico, sexual e social. Assim sendo, ela irá exercer a função de atendimento, uma vez que se configura como um lugar primordial para a identificação de casos de violência contra as crianças. No convívio diário entre professor e aluno se estabelece laços de afetividade e confiança, permitindo ao educador notar alterações no corpo, no comportamento, no humor e na capacidade de aprendizagem dos educandos.

Considerando, pois, o amplo sentido que a questão investigativa suscita, e intencionando a delimitação e orientação no campo da pesquisa científica, este estudo teve como objetivo conhecer a representação social do abuso sexual infantil, elaborados por professores do ensino fundamental; compreender como essas representações impactam suas práticas escolares; identificar a existência ou não de novas práticas pedagógicas, visando a dar suporte à criança vítima de abuso sexual, no ambiente escolar; identificar como os professores percebem a relação entre escola, família, conselho tutelar e outras unidades de atenção especial, no caso de crianças vítimas de abuso sexual

Para tal foi realizado um estudo quanti-qualitativo, do tipo descritivo, no intuito de levantar as representações sociais que regulam a visão dos professores acerca da criança vítima de abuso sexual, colocando em evidência a adesão ou não às práticas de natureza preventiva, particularmente quanto à vida escolar da criança.

Para a apresentação deste estudo, a dissertação foi organizada em três capítulos, organizados da seguinte forma: O primeiro capítulo, intitulado: “A Teoria Das Representações Sociais e as Práticas Educativas”, apresenta a teoria que sustenta a pesquisa, a saber a Teoria das Representações Sociais, fazendo um panorama dos principais conceitos e teóricos. A escolha da referida teoria se deu por ser essa uma teoria que analisa a realidade social no intuito

de encontrar explicações e sentidos para entender o mundo que nos cerca, e que, segundo Moscovici (1978), é uma preparação para a ação. Esse processo de representação social é um caminho através do qual as pessoas podem interpretar e considerar aspectos da realidade e assim agir em relação aos mesmos, logo ela rege as interações na sociedade.

O segundo capítulo, “O Papel do Professor na interrupção do ciclo de violência sexual” apresenta uma revisão teórica sobre a violência sexual infantil, focando no abuso sexual, no mundo e no Brasil, demonstra índices atuais de abuso sexual e descreve a função de cada órgão que participa da rede de proteção e como eles foram se consolidando. Aborda o papel da escola como elo de ligação dentro do SGDCA, os efeitos da violência na vida do sujeito e suas consequências no processo de aprendizagem e por fim retrata o papel que a escola deve exercer para a interrupção do ciclo de violência.

O terceiro e último capítulo, “Procedimentos Metodológicos” consistiu na pesquisa proposta, ele traz o método utilizado, os sujeitos e instrumentos, e também os resultados e discussões.

Dessa forma, a pesquisa justifica-se pelo interesse em identificar a violência no contexto escolar, tanto pelas consequências no processo de integração das crianças e adolescentes, como também pela relação com o fracasso nas práticas educativas, na ânsia de lutar pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente, subsidiando a escola com reflexões sobre a identificação, intervenção, encaminhamento e prevenção da violência sexual.

1 A Teoria das Representações Sociais e as Práticas Educativas

Investigar o abuso sexual infantil, leva o pesquisador a lidar com múltiplas causas, dentre as quais destacam-se: distúrbio de algum membro da família, violência originada na própria relação conjugal, desemprego/ociosidade, miséria, dentre outros (Azevedo & Guerra, 2000). Conjuntamente, tem-se a rede relacional, na qual se destaca a escola, onde se insere um problema de conjuntura pública e social, que vai além do espaço familiar, onde o Estado, no intuito de garantir os direitos que instituiu, carece de ampla participação da sociedade. Participação esta que inclui o papel de mediar soluções, denunciar e notificar situações de abuso sexual infantil aos órgãos públicos de direito, para que os mesmos possam prosseguir com os tramites legais.

A escola, como espaço público, se torna um *locus* singular para discussão e reflexão dos valores sociais, culturais e éticos, pela função formativa a que se propõe. Todavia, uma das maiores dificuldades encontradas no desempenho da escola, como instituição social, é a omissão oriunda de crenças, de pontos de vista equivocados, de representações distorcidas da realidade, de onde resultam ações e atitudes que nem sempre condizem com o objetivo de promoção e atenção à saúde e bem estar dos sujeitos envolvidos. O conhecimento oriundo da instituição escolar, tido como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, e objetivando a constituição de uma realidade comum de um dado grupo social, elegeu-se no contexto deste trabalho, como objeto de investigação, a representação social do abuso sexual infantil e seu impacto nas práticas escolares em professores do ensino fundamental.

1.1 Teoria das representações sociais

Segundo Campos (2017) a teoria das representações sociais emerge como uma possibilidade de se estudar tanto as práticas quanto a relação entre os grupos sociais e a escola. Destaca ainda que essa teoria, firmada nas ideias de Moscovici (1976, 2003), concebe o conhecimento inicialmente como sendo o campo de objeto, a atitude e as práticas comunicativas, posteriormente, o autor afirma que a teoria das representações sociais é na verdade um sistema organizado de crenças que visa a regulação das condutas através das normas, voltadas e ancoradas na ação.

Para Moscovici (1978), a representação social é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p. 26). Ele elaborou essa teoria em 1961, na França, depois de renovar o emprego de representações coletivas de Émile Durkheim (contribuição sociológica) e também não menos importante, sofreu influências de Lévy-Bruhl (contribuição sociológica) que teorizava sobre crenças, mitos e pensamento coletivo. Outros autores também trouxeram contribuições relevantes para a teoria de Moscovici, tais como: Saussure com a teoria da Linguagem, Piaget com a teoria das representações infantis.

Durkheim (1978) como estudioso da sociologia, ressaltava a distinção entre consciência e cultura, demarcando assim uma separação entre indivíduo e sociedade, e assim também entre representações individuais e coletivas. Para o referido autor a cultura está acima da consciência dos indivíduos que a transmitem e mantem. Ela está com a consciência, porém externamente (Farr, 2010).

Para Durkheim, as representações são apreensões da vida, que se realiza no indivíduo sem que ele tenha consciência, logo são inconscientes e criadoras de algo novo. Já as

representações coletivas são produtos de muita cooperação, que se estende no espaço e no tempo, elas abrangem formas amplas e heterogêneas de conhecimento.

Sendo Durkheim oriundo de uma tradição positivista, procurou excluir de sua ciência os elementos psicológicos. Segundo Marková (2006) o conceito dado por Durkheim às representações coletivas é estático, ela ressalta que ele não deixa explícito a passagem de experiências sociais para os indivíduos, logo essas representações modelam o sujeito na medida que o constroem. Sendo assim:

As representações coletivas, isto é, imagens, crenças, símbolos e conceitos, surgem diretamente das estruturas sociais. Elas incluem todos os fenômenos socialmente produzidos que circulam e são compartilhados na sociedade, como religiões, mitos, ciência e linguagem. As representações coletivas são fatos sociais e formam uma realidade social, da mesma maneira que os fatos físicos formam realidades físicas. Elas são consideradas externas para os indivíduos que não contribuem com sua formação. Impondo neles uma pressão irresistível. E, cedendo à sua coerção, os indivíduos internalizam e perpetuam essas formas sociais de ação, de pensamento e de sentimento. As representações coletivas estão acima do indivíduo e elas têm o poder de gerar novas representações. (Marková, 2006, p. 177).

Já para Moscovici (2003) os fenômenos sociais irão possibilitar a identificação das representações sociais e a possibilidade de se trabalhar sobre elas, fenômenos tais como os saberes populares e o senso comum, porém essas não se limitam a esses. São encontradas nas ideologias, nas ciências, nas religiões dentre outros locais. Preocupa-se com a interrelação entre sujeito e objeto, ressaltando como se dá o processo de construção de conhecimento individual e coletivo, conhecimento esse de senso comum. Para o autor os processos que geram as representações sociais são as práticas comunicativas, as representações serão formadas nas

identificações e nas diferenciações entre o sujeito e o mundo. A representação é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o sujeito e o objeto. (Guareschi, 1996).

A representação permite ao indivíduo e ao grupo compreender o sentido de suas condutas e também a realidade à sua volta através dos sistemas cognitivos, logo a teoria das Representações Sociais (TRS) é o conjunto compartilhado de crenças, imagens e metáforas. “As representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção.” (Spink, 1993, p.300).

Moscovici (1981, p. 181) acrescenta que as RS são

[...] um conjunto de conceitos, preposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

O estudo das representações sociais tem uma natureza interdisciplinar e o fenômeno de RS, pode ser compreendido através das crenças, opiniões de uma cultura ou grupo social que representam o objeto por meio de elementos cognitivos, de forma partilhada e consensual. Para se tornar objeto de representação, o fenômeno precisa passar pelo campo da fala, ou seja, da comunicação.

Logo as representações sociais visam

[...] estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo (...) fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (Rateau et al., 2012, p. 21).

É importante salientar que não existe um corte entre o universo exterior e o universo do indivíduo, o objeto está inscrito num contexto dinâmico, assim a representação funciona como uma “preparação para a ação” (Moscovici, 1978, p. 49).

1.2 Processo de formação das representações sociais

Uma das finalidades das RS é tornar familiar algo não familiar, ou seja, classificar, categorizar e nomear novos acontecimentos e ideias com as quais não tinha tido contato anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e manipulação desses novos acontecimentos e ideias a partir de valores e teorias preexistentes e internalizados pelo indivíduo e amplamente aceitas pela sociedade.

Logo, os indivíduos envolvidos são inseridos em uma sociedade pensante, consumidores de conhecimento e também pensadores ativos. Moscovici (1978) ressalta, ainda, a existência de dois tipos de universos de conhecimento na sociedade: os universos consensuais e os universos reificados.

Por universo reificado entende-se aquele que envolve as ciências, a objetividade, as teorias abstratas, a religião, ou seja, que segue um rigor lógico, metodológico. Local onde se “produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentação em especialidades e sua estratificação hierárquica” (Sá, 1995, p. 28).

Em contrapartida o universo consensual é composto por atividades interativas, do cotidiano com o objetivo de moldar a sociedade, ou seja, o senso comum. “São locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito [...] onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e

paradigmas” (Moscovici, 2003, pp. 54-55). Apesar de apresentarem diferenças significativas, esses dois universos se completam.

Diante da complexidade da atual sociedade, intensificada pela velocidade das informações, pela supremacia do saber científico e pelo capitalismo, o novo tornou-se trivial tanto em descobertas científicas, reorganizações sociais, decisões científicas e tantas outras áreas. Tudo isso leva a novas perguntas, que precisam de respostas, estas oriundas do senso comum.

Assim o discurso hegemônico se propaga especificamente no espaço acadêmico (livros, artigos, dentre outros) que se apresenta distante do mundo comum, principalmente pela sua linguagem técnica. Esse novo conhecimento, considerado estranho ou “não familiar” deslumbra os sujeitos, que por questões do sistema, tendem a venerar a ciência, mesmo que não participem dela, isso acentua a curiosidade, fazendo com a ciência também se torne problemática.

Esse conhecimento “não familiar” é gerado e situa-se no universo reificado das ciências e deve ser transferido ao universo consensual do cotidiano e assim se tornar familiar. Esse processo acontece à medida que os sujeitos vão assimilando e se familiarizando com esse conhecimento, inicialmente, não familiar, que em um segundo momento torna-se compartilhado, trabalhado e articulado em diferentes ambientes (casas, bares, trabalho, entre outros) tornando-se assim, um conhecimento próprio e familiar. Logo:

[...] o conhecimento penetra no “mundo da conversação”, prosseguindo as permutas verbais depois de certo tempo. Uma frase, um enigma, uma teoria, apanhados no ar, aguçam a curiosidade, prendem a atenção. Fragmentos de diálogo, leituras descontínuas, expressões ouvidas algures retornam ao espírito dos interlocutores, misturam-se às suas impressões; brotam as recordações, as experiências comuns apossam-se delas. Graças a esses falatórios, não só as informações são transmitidas e os hábitos do grupo confirmados, mas cada um adquire uma competência enciclopédica acerca do que é

objeto da discussão. À medida que a conversa coletiva progride, a elocução regulariza-se, as expressões ganham em precisão. As atitudes ordenam-se, os valores tomam seus lugares, a sociedade começa a ser habitada por novas frases e visões. E cada um fica ávido por transmitir o seu saber e conservar um lugar no círculo de atenção que rodeia aqueles que “estão ao corrente”, cada um documenta-se aqui e ali para continuar “no páreo”. (Moscovici, 1978, p. 53).

Portanto, quando as pessoas discutem no dia-a-dia frente a um fenômeno científico, ou não, buscam respostas àquilo que lhes soa estranho. Nessa busca por respostas, a vida prática do sujeito vai se orientando e as representações sociais vão sendo formadas.

Ainda em 1978, Moscovici argumenta que argumenta que

“[...] o propósito de todas as representações é tornar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade, familiar [...]. A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação [...] através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar”. (p. 20).

Desta maneira, Moscovici apresenta dois processos para assimilar o não familiar que são geradores de representação social: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem visa aproximar o sujeito do objeto, fortalecendo a identidade grupal, para tal ela classifica pessoas, ideias, relações, objetos ou acontecimentos e com isso os situa dentro de uma categoria. Significa então “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (Moscovici, 2010).

Já a objetivação visa externalizar o conhecimento abstraído pelos sujeitos, ou seja, objetivar a ancoragem. Tornar uma operação imaginante e estruturante, em algo concreto, visível. Busca dar forma específica ao conhecimento acerca do objeto, materializando-o.

“Objetivação transforma algo abstrato em algo quase concreto, transfere o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (Moscovici, 2010, p. 86).

Para Moscovici o processo de objetivação “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (Moscovici, 1978, p. 110), logo ela versa em dar concretude a um conceito específico.

Aquilo que é diferente e estranho, surge como algo ameaçador, e a ancoragem auxilia na contenção dessas circunstâncias. Logo, é indispensável na vida cotidiana, pois auxilia no enfrentamento das dificuldades tanto de compreensão quanto de conceituação de determinados fenômenos e permite estabelecer uma relação (positiva ou negativa) com o objeto. Campos (2017) afirma:

Uma definição mínima de ancoragem pode ser colocada em termos de tornar familiar o que é desconhecido (não familiar). Os termos são simples, tornar conhecido/próximo ou compreensível aquilo que está, de início, fora da nossa capacidade de conhecer e compreender de imediato. Sem compreensão, sem atribuição de um significado inteligível para o nosso sistema sociocognitivo, seria impossível dominar o objeto, o evento ou a situação. Impossível lidar com esse real. (p. 780).

Para ser objeto de ancoragem, aquilo que é novo deve ser, nas palavras de Campos, estranho ao sujeito, deve provocá-lo e assim ele necessite de novos recursos para domina-lo. Aquilo que é novo e não gera estranhamento e não questiona o sujeito, não pode ser considerado objeto de ancoragem.

Abric (1994) destaca quatro funções das representações sociais, a função de saber, de identidade, de orientação e justificação das condutas. A primeira, função de saber, possibilita aos sujeitos a compreensão e a explicação de uma realidade, dentro de seu sistema cognitivo e de seu universo de valores e crenças. A segunda, função de identidade, tem a incumbência de proteger as particularidades dos grupos, ela situa os sujeitos ou os grupos no campo social. Já

a função de orientação, como o próprio nome diz, orienta os comportamentos e práticas “a representação funciona como uma antecipação das ações, quando intervém na finalidade da situação, no tipo de atitude cognitiva a ser adotada pelos sujeitos sociais, revelando, assim, sua natureza prescritiva” (Abric, 1994, pp. 16-17). A última, função justificadora, acontece ao final, com o intuito de “justificar os comportamentos e tomadas de posição dos grupos e indivíduos numa ação ou com relação aos seus parceiros (Abric, 1994, pp. 17-18).

1.3 Abordagem das representações sociais

A função de orientação, descrita por Abric, foi o que incitou a escolha do referencial teórico, para a presente pesquisa no campo da educação. As pesquisas na área da educação, em especial as brasileiras, baseadas nas Representações Sociais, visam elucidar as práticas educacionais, tanto no campo simbólico quanto subjetivo. Camargo e Bousfield (2011) relatam que a noção de Representações Sociais nas ciências sociais da saúde é de extrema importância, pois deixam claro como os membros de um grupo pensam e agem. Assim sendo, se torna possível adotar políticas públicas compatíveis com as necessidades do público ao qual se destina.

A abordagem estrutural nas representações sociais, de acordo com Campos e Rouquette (2003)

[...] não concebe as representações como um conjunto de eventos e processos puramente cognitivos; tampouco ela se dedica às tentativas de estabelecer relações de primazia do aspecto cognitivo sobre o afetivo ou vice-versa. A abordagem estrutural tal qual ela é definida por Abric (1994 a, 1994 b, 1998), Flament (1994) e Rouquette e Rateau (1998)

estabelece uma representação social como uma organização, uma estrutura que é atravessada por diferentes dimensões (p. 436).

Essa abordagem possibilita a compreensão das representações como campos estruturados e seu estudo e análise “nos permite identificar a interação entre o funcionamento do indivíduo e os contextos nos quais o indivíduo se desenvolve” (Rateau et al., 2012, p. 9).

Em 1976, Abric na *Université de Provence*, propõe a teoria do Núcleo Central, que começa a influenciar o campo das Representações Sociais, no início dos anos 90. Essa teoria é constituída pelo conjunto de atitudes, informações, opiniões e crenças em relação a um objeto social, gerando uma estrutura que se organiza em torno do núcleo central.

Uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes; ela constitui um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico (Abric, 2003, p. 2).

Assim a representação se constituirá de dois sistemas um central ou estruturante e um periférico. Os elementos periféricos desempenham um papel imprescindível na representação, uma vez que se organizam em torno do núcleo central, são parte operatória da representação e servem de proteção caso ocorram possíveis transformações no núcleo central (Flament, 2001).

Abric (1998) o subsistema do Núcleo Central (núcleo estruturante) é capaz de determinar, organizar e dar estabilidade a representação de um determinado objeto social. Tendo ele três funções: uma geradora, uma organizadora e uma estabilizadora.

A função geradora “é o elemento pelo qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. Pela função geradora os outros elementos ganham um sentido, um valor” (Abric, 2000, p. 31). A função organizadora “é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo central é o elemento unificador e estabilizador da representação”. E a função

estabilizadora, seus elementos são os que mais resistem às mudanças. Através dessa função, é possível perceber diferenças essenciais entre representações. (Abric, 1998, p. 31).

Contribuindo com a teoria do Núcleo Central de Abric, Flament (1994) destacou a função dos elementos periféricos no funcionamento de uma representação. Para ele, o sistema periférico é responsável por importantes papéis no sistema de representação, tais como a função de concretização que faz a conexão entre a situação e a representação, uma vez formulada a representação, ela se torna compreensível e transmissível; a função de regulação que permite a incorporação de informações novas ou alterações no ambiente sem que isso altere o núcleo; e a função de defesa, pois uma vez que o núcleo central resiste à mudança, essa função como um protetor dessa representação, permitindo apenas alguns elementos periféricos se modificarem ou serem substituídos, sem que isso modifique a estrutura central da representação, ou pelo menos tenta retardar essa modificação. Assim sendo, é possível afirmar que o sistema periférico é mais maleável que o Central, sendo a parte acessível da representação.

1.4 A teoria das representações sociais e as práticas educativas

Trindade (1998, p. 21) destaca a importância do estudo das práticas, atentando para o fato de que “a relação prática-representação é um dos pressupostos da teoria das representações sociais, o que atribui às práticas o estatuto de elemento fundamental da construção teórica”. E mesmo sabendo da importância e relevância de tal estudo, Jodelet e Moscovici ressaltam que os pesquisadores dão uma atenção menor do que aquela desejada pela Psicologia Social. “Negligencia-se o fato que as práticas são sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos em relação com as regras”. (Jodelet & Moscovici, 1990, p. 287)

Rouquette (1998) descarta a reciprocidade entre práticas e representações, e defende a não equivalência nas duas influências, afirmando que "convém tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações" (p. 43).

Dessa forma, a escolha das Representações Sociais é imprescindível na prática e nas relações sociais, e o senso comum, como um conhecimento legítimo, propulsiona a condução de transformações sociais, direcionando a produção do conhecimento científico. Esse arcabouço teórico, traz uma gama de possibilidades de investigação sobre a realidade educacional, pois abarca tanto a compreensão individual, quanto a social, a que os elementos só poderão existir na inter-relação.

É preciso ratificar no cotidiano o aspecto mais representativo, ou seja, as práticas dos sujeitos nele inscritos. As relações entre práticas e fenômenos de representação social, são complexas. Para Campos (2003) são poucas as pesquisas que conseguem dar conta dessa relação, uma vez que não se encontrou um modelo único para todas as situações sociais.

Campos (2003) discorre sobre dois tipos de estudos a respeito da relação entre práticas e Representações Sociais: o primeiro retrata as práticas determinando as representações, ou vice-versa; o segundo destaca estudos que levantam a complexidade da situação, não permitindo a formulação de hipóteses explicativas unidirecionais e inequívocas. A presente pesquisa pretende situar-se no segundo grupo de estudos, considerando a complexidade em identificar, por meio da análise das práticas educativas, os sistemas simbólicos que orientam as ações dos professores que trabalham com crianças que foram abusadas sexualmente, indicando os sentidos que essa condição desperta nos sujeitos pesquisados, que deverão refletir, por outro lado, nas condutas e práticas estabelecidas.

Para Campos (2003) são as práticas que determinam as representações, isso ocorre quando o sujeito percebe as condições externas como irreversíveis, assim vão buscar estratégias

para adequação das representações à nova situação. É importante salientar que as práticas vão manter vivas as representações, pois estabelecem relações com a ancoragem e que as mesmas quando relacionadas a um fenômeno, alimentam a manutenção da representação.

É indispensável a observação de práticas no contexto de pesquisas em representações sócias, pois segundo Campos (2017) ela constitui um instrumento privilegiado para o estudo das práticas concretas. O autor ressalta que as práticas são formadas a partir de “sistemas complexos de ação” e não constituem objetos distintos das representações, pois assim como uma prática pode ser um “objeto representado”, a representação também pode conter conteúdos e elementos da prática. As representações em si, podem ser inseridas em processo de construção e reapropriação da realidade.

São inúmeros os estudos que destacam as práticas dos sujeitos sendo orientadas por suas representações sociais, dentre eles Alves-Mazzotti (2007) e Reis (2014), assim sendo presente estudo se alinha aos estudos supracitados, tendo como objetivo investigar a representação social do abuso sexual infantil e as práticas escolares dos professores do ensino fundamental, buscando assim compreender como essas representações orientam sua práxis.

2 O Papel do Professor na Interrupção do Ciclo de Violência Sexual

O combate à violência implica tanto sua identificação, quanto o conhecimento dos direitos. Logo, é imprescindível um trabalho interdisciplinar, em que profissionais diversos profissionais, como professores, psicólogos, médicos, assistentes sociais e pedagogos, em atividade, se envolvam com o atendimento e a defesa dos direitos da criança e estejam atentos aos casos de violação dos mesmos.

A atuação desses profissionais pode impedir e/ou interromper o ciclo de violência, sendo assim uma atuação fundamental tanto na identificação quanto na prevenção da violência contra a criança (Acioli et al., 2011). A escola é uma instituição de referencia: social, educativa e de valores sociais, e deve apresentar condições favoráveis no que compete a identificação de casos suspeitos de violência.

Os professores são considerados pelas crianças, uma pessoa de confiança para o compartilhamento, seja direto através da fala, ou indireto através da exposição e/ou mudanças de comportamento, dos abusos sofridos. Almeida, Santos e Rossi (2006) afirmam que quanto antes os professores identificarem a violência, menos a criança ficará exposta ao risco do abuso.

Para que a violência seja identificada no ambiente escolar, os profissionais da educação devem ser formados e habilitados para agir de forma a evitar a ocorrência de abusos, sendo capazes de identificar sinais e discriminar comportamentos que remetem ao abuso sofrido (Brino & Williams, 2006).

O professor além de precisar de um aprofundamento no assunto do abuso sexual, precisa conhecer os instrumentos para registro e notificações adequadas, pois quando o registro é feito minuciosamente, com riqueza de detalhes, irá auxiliar toda a rede de proteção, inclusive o profissional que irá atender a criança, gerando assim, uma maior resolução do problema e

evitando que a vítima tenha que sofrer novamente, relatando o caso por inúmeras vezes (Felizardo, Zürcher, & Melo, 2006).

2.1 Breve histórico do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente

Para Marcílio (2006) o primeiro conjunto de leis estabelecido no Brasil para as crianças foi o Código de Menores, conhecido como Código de Melo Mattos, criado em 1927, instituído pelo Decreto 17.943-A/1927, designado exclusivamente para o controle da infância e da adolescência abandonada e delinquente. Como traz em seu Art. 1º “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código”.

Sobre o significado de “menor” dentro do contexto das legislações de 1927 e 1979, Metiulli e Oliveira (2013) destacam que o termo “menor” constituía uma categoria própria da qual faziam parte as crianças e os adolescentes pobres, de famílias sem ascendência e que estavam fora da escola. Neste sentido, Marcílio (2006) e Cossentim (2012), comungando com Rizzini e Pilotti (1995) salientam que o Código Mello Mattos, agia nas situações de pobreza, os quais se inseriam os abandonados e delinquentes. Não previa o estabelecimento de direitos, entretanto, apresentava uma ação preventiva e repressora que tinha em vista à punição dos não ajustados socialmente.

Deste modo, “O Estado atuava no sentido de tomar para si a tarefa de educar/corriger o comportamento de adolescentes e crianças de famílias das classes subalternas da sociedade.” (Cossentim, 2012, p. 28). Nesse contexto, a pobreza e a população pertencente a essa categoria, como os abandonados, infratores e delinquentes, eram vistos como os causadores de problemas

e ainda percebidos como a barreira para o crescimento do país. Então, cabia ao Estado “educar e corrigir” a conduta desses sujeitos.

Para Cossentim (2012), o Estado, ao atuar como repressor dos comportamentos percebidos como perigosos, pautava-se na estratégia de isolamento dos jovens infratores e abandonados, sendo eles depositados para internações em hospitais, internatos ou escolas. Diante disso, Santos e Veronese (2007, p. 25) apontam que:

Com o Código de Menores, o pátrio poder foi transformado em pátrio dever, pois ao Estado era permitido intervir na relação pai/filho, ou mesmo substituir a autoridade paterna, caso o pai não tivesse condições ou se recusasse a dar ao filho uma educação regular, recorrendo então o Estado à utilização do internato.

Nesta perspectiva, o Juiz de menores tornou-se uma figura pautada no temor, o qual designava sem receio o destino da infância desvalida e desviante, tendo como lema educar, vigiar e punir. Assim, sua atuação era necessária quando a família falhasse em relação aos seus filhos.

Cossentim (2012) salienta que com o passar do tempo foram aumentando as demandas de internações, e o Estado dava emergência a um discurso ao qual se dizia que os internatos eram uma alternativa de “cuidados e educação” para os pobres, fazendo com que muitos pais solicitassem a internação de seus filhos. Entretanto, na realidade, o Estado desenvolvia um discurso ideológico, fazendo com que os menos favorecidos acreditassem na eficiência das políticas do governo. Na verdade, as ações práticas eram diferentes do discurso posto nos documentos, pois falava-se de proteção e educação, mas não havia vagas e infraestrutura, e as práticas limitavam-se ao trabalho disciplinado.

De acordo com Marcílio (2006), até a década de 1960, o Estado brasileiro não foi um mediador na assistência e na proteção da infância desvalida. “Restringiam-se às funções de estudo, de vigilância e de controle da assistência ao menor, bem como à repressão aos

desviantes.” (Marcílio, 2006, p. 225). Desta maneira, para cumprir estas funções, o Estado brasileiro foi criando órgãos públicos ineficientes e incompetentes marcados pela descontinuidade. Um dos órgãos inscritos nessa ordem foi o *Serviço* de Assistência ao *Menor* (SAM), instituído pelo decreto Lei nº 3.799, de 05 de novembro de 1940, órgão responsável por fiscalizar e organizar o atendimento em regime de internação, composto tanto pelos autores de atos infracionais, quanto aos abandonados e carentes.

Sobre a vigência do SAM, Cossentim (2012, p. 36) afirma que:

Após dez anos de sua implantação, na década de 1950, começaram a surgir diversas denúncias direcionadas às instituições coordenadas pelo SAM. Vinham a público acusações de maus tratos que incluíam agressões físicas, violência sexual, falta de higiene, alimentação insuficiente e inadequada, superlotação de unidades, entre outros.

Como visto, o SAM simplesmente repete as mesmas práticas e tratamentos às crianças e aos adolescentes, reprimindo-os, punindo-os e atendendo-os por meio do afastamento social, depositando-os em instituições precárias. Conforme Rizzini e Pilotti (1995) devido às irregularidades, o SAM foi extinto, sendo substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Dessa forma, em 1964 os militares no poder criaram a FUNABEM, introduzindo definitivamente o Estado Interventor ou Estado do Bem-Estar. O objetivo básico da FUNABEM se caracterizava em “formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor, mediante o estudo do problema e do planejamento das soluções, e a orientação, a coordenação e a fiscalização das entidades que executam esta política.” (Marcílio, 2006, p. 225).

Nota-se que o ápice dos problemas assistenciais se refere à falta de acordo, sequência e entrosamento na solução e no seu atendimento, devido ser tratado em condições das políticas partidárias, sendo estas passageiras e em constante substituição.

Segundo Marcílio (2006), gestava-se uma nova postura, que determinava a proteção e o bem-estar das crianças como direito de todas elas e um dever do Estado, isso se deu mediante a pressão da Declaração Universal dos Direitos da Criança e pela presença intensa de organizações não-governamentais, nacionais e internacionais. Visando atender a essa nova realidade, é publicado o novo Código de leis, o Estatuto do Menor de (1979), promulgada pela lei 6.697 de 10 de outubro de 1979.

Quanto ao novo Código de Menor, Cossentim (2012), assegura que este foi um ajustamento do anterior, abraçando o mesmo rumo no que se refere ao assistencialismo, repressão e exoneração, em relação ao estabelecimento de direitos infanto-juvenis. No entanto, agora apresenta-se nitidamente a caracterização das crianças e dos adolescentes pobres, por meio da situação irregular. Sobre a situação irregular o Art. 2º do novo Código de menor salienta que (Brasil, 1979):

Para efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor:

- I - privado de condições essenciais a sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em razão de: a) falta, ação ou omissão, dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
- II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis;
- III - em perigo moral, devido: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
- IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
- V - com desvio de conduta em virtude de uma grave inadaptação familiar ou comunitária;
- VI - autor de infração penal.

É visível que o Estado e a sociedade eram regidos por uma ideologia pautada em um padrão de conduta considerado “ideal”, porém aqueles que não se enquadravam neste padrão, independentemente de ser menor abandonado, vítima ou infrator, eram considerados em situação irregular. Sobre isso, Nogueira (1987, p. 15) argumenta que “Essa situação irregular é constatada não só com relação ao menor carente [...] como também com relação a menores abastados, que enveredam por atividades contrárias aos bons costumes”.

Na perspectiva de Cossentim (2012) o Código de Menor é marcado por uma ideologia formada por meio da esfera social que definiam como objetos dessa lei todos os que não se enquadravam no modelo social considerado como certo, como por exemplo, os órfãos, os abandonados, os mendigos, delinquentes, entre outros. Desta forma, o Estado se via no dever de “proteger” os menores vítimas da pobreza, para que estes, não se desviassem do modelo padrão de comportamento e não atrapalhassem a ordem social e o progresso da nação.

Concordando com a percepção de Santos e Veronese (2007), apesar dos princípios de “proteção” que fundamentavam a doutrina da “situação irregular”, as instituições que deveriam cuidar e educar a criança ou o adolescente, na maioria das vezes não cumpria essa função. Isto se dava mediante os procedimentos aplicados, que ao invés de socializar, despersonalizava. Ao contrário de criar estruturas sólidas, nos planos psicológico, biológico e social, afastava definitivamente o chamado “menor em situação irregular” da vida comunitária.

Marcílio (2006) assinala que a pobreza crescia em ritmo acelerado, o que apresentava dificuldade para o atendimento do poder público. Para tentar reverter à situação a sociedade começa a se mover e organizar-se. Surgiram desta movimentação a Pastoral do Menor em 1984 no Rio de Janeiro, coordenada pelo Cardeal Dom Eugênio Sales e outros grupos que tinham o intuito de defender os direitos da criança e do adolescente, violados pela polícia ou pelas FEBEMs do governo.

Nesta perspectiva, entre 1988 e 1990, houve uma intensa mobilização acerca da instauração de políticas de garantia, defesa e proteção dos direitos da criança e do adolescente, revertendo a situação de meros objetos sem valor, para sujeitos titulares de direitos, como consagrado na CF/88 e no ECA, documentos estes, que vigoram ainda na contemporaneidade.

2.2 Funcionamento do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente

O SGDCA consolidou-se a partir da Resolução 113 do CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 19 de abril de 2006. Contudo, o início de sua construção é disposto na Constituição Federal de 1988 e na promulgação da Lei 8.069/90, ECA. Pois o Art. 86 do ECA, atendendo ao Art. 227 da CF/88 atribui que esse Sistema deve ser implementado por meio de uma política de atendimento, mediante um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Essas instituições conjuntamente tem o dever de elaborar, implementar e fiscalizar políticas públicas voltadas para a infância, tendo como principais eixos estratégicos, defesa, promoção e controle para a efetivação dos direitos humanos desses sujeitos, podendo tais instituições exercer funções em mais de um eixo. Elas deverão concomitantemente estabelecer uma articulação com os sistemas nacionais de efetivação de políticas públicas, destacando as áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento, orçamentária, relações exteriores e promoção da igualdade e valorização da diversidade, como dispõe o Art. 1º e 5º do CONANDA.

Segundo o CONANDA (2006), o eixo de promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes objetiva formular e discutir a política de atendimento dos indivíduos que sofrem,

assim como a propagação e execução de direitos, transformando-os em ação. Santos e Ippolito (2004) destacam que o referente eixo deve agir transversalmente, associando todas as políticas públicas, sejam elas da área social, sejam da educacional e da saúde. Os principais atores responsáveis pela promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente são a família, a sociedade civil e o Estado.

Assim sendo, os professores, os profissionais da educação, os médicos, enfermeiros e outros profissionais da saúde são os profissionais encarregados de fazer valer o direito à educação e à realização do direito à saúde. Quanto à política social, a associação do governo com esses profissionais se torna imprescindível na promoção de direitos, com políticas sociais. Deste modo, considerando todas as necessidades básicas (alimentação, educação, vestuário, remédio e profissionalização), serão inúmeros os atores sociais e equipamentos relacionados a esse eixo.

Já o eixo de defesa foi criado no intuito de assegurar o cumprimento dos direitos, tendo sua ação voltada ao descumprimento desses direitos, reafirmando a interrupção da violação, responsabilizando os autores, encaminhando para atendimento os violentados, bem como efetivando a reparação dos direitos infringidos. Conforme o Art. 7º do CONANDA (2006), neste eixo, são responsáveis pela promoção dos direitos, os seguintes órgãos públicos:

I - judiciais, especialmente as varas da infância e da juventude e suas equipes multiprofissionais, as varas criminais especializadas, os tribunais do júri, as comissões judiciais de adoção, os tribunais de justiça, as corregedorias gerais de Justiça; II - público-ministeriais, especialmente as promotorias de justiça, os centros de apoio operacional, as procuradorias de justiça, as procuradorias gerais de justiça, as corregedorias gerais do Ministério Público; III - defensorias públicas, sérvios de assessoramento jurídico e assistência judiciária; IV - advocacia geral da união e as

procuradorias gerais dos estados; V - polícia civil judiciária, inclusive a polícia técnica; VI - polícia militar; VII - conselhos tutelares; e VIII - ouvidorias.

O Eixo de Controle da efetivação dos direitos deve acompanhar, avaliar e monitorar as ações de promoção e defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes, ou seja, vistoriar os demais eixos. De acordo com o CONANDA (2006) essa ação se dará por meio de instâncias públicas, com uniformidade entre governo e entidades sociais. Se destacam os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, compostos por igual número de representantes do governo e da sociedade civil organizada, sem hierarquia.

Os Conselhos têm por dever garantir a participação da população, seja por meio organizações representativas, no processo de formulação e controle da política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, seja por meio de seus programas, serviços e ações, deliberando através de normas, recomendações e orientações. Compõe esse eixo os Conselhos Setoriais, como Conselhos de Saúde, Educação, Assistência Social, entre outros; e os órgãos e poderes de controle interno e externo definidos na Constituição Federal (Art. 70 a 75).

Santos e Ippolito (2004) afirmam que o controle popular da efetivação de direitos da criança e do adolescente é imprescindível, pois produz conhecimento, mobiliza a opinião pública e auxilia a atuação dos conselhos, colocando a sociedade sempre atenta às violações de direitos humanos. Destaca-se o controle exercido pelas organizações da sociedade civil por meio de fóruns, Organização Não-Governamental (ONGs,) pastorais, igrejas, sindicatos, movimentos de bairro, dentre outros.

2.3 Atribuições e competências das instituições envolvidas no Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

Diante do crescimento, cada vez mais intenso, do abuso sexual contra crianças e adolescentes, faz-se necessário compreender e investir enfaticamente na rede de atendimento. Segundo o Mapa de Violência em 2012 foram atendidas um total de 10.425 crianças e adolescentes vítimas de violência sexual no Brasil, e já em 2015 esse número sobe para 19.702 (Waiselfisz, 2012/2015). Frente a esse crescimento assustador, fica explícita a necessidade de se investir tanto na prevenção quanto no atendimento desses sujeitos.

Conforme disposto no ECA, Art. 4º, *a Família* é a esfera primeira, natural e básica, a qual deve assegurar à criança e ao adolescente um emaranhado de cuidados e proteção, juntamente ao Estado e a Sociedade. Logo, cabe a Sociedade civil, de acordo com Santos e Ippolito (2004) agir colocando em prática ações de defesa e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como encaminhar as reivindicações e fiscalizar a atuação dos governos.

As Secretarias de Governo Municipal e Estadual são encarregadas de executar políticas públicas, tanto no atendimento, quanto na garantia ao acesso aos direitos assegurados no ECA, ou seja, à saúde, educação, assistência, cultura, profissionalização e proteção especial. Já os Conselhos dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (Nacionais, Estaduais, Municipais), segundo Santos e Ippolito (2004), são órgãos, cuja função é a de promover a essencial articulação dos demais integrantes do SGDCA, afim de que juntos pontuem e discutam os maiores problemas que afligem a população infanto-juvenil local, planejando ações e definindo estratégias de atuação interinstitucional para sua efetiva solução, prezando especialmente a participação da sociedade.

Sendo assim, os *Conselhos Tutelares* se caracterizam por órgãos públicos municipais, previstos no ECA tendo caráter permanente e autônomo, cuja missão é zelar pelo cumprimento

dos direitos da criança e do adolescente, como salienta o Art. 131. Segundo o Art. 132 e 134 do ECA, em cada município ou região administrativa do distrito federal haverá no mínimo um Conselho Tutelar, constituído por cinco membros, elegido pela população local para encargo de quatro anos. Esses conselhos são considerados um dos mais importantes órgãos em prol da defesa dos direitos da criança e adolescente, pois observa e encaminha os casos de violações dos direitos que podem vir a ocorrer com crianças e adolescentes.

Segundo Santos e Ippolito (2004), os encaminhamentos das denúncias podem ser feitos das seguintes maneiras: por telefone, por escrito, visita, ou por solicitação de atendimento na própria instituição. Quando não houver Conselho Tutelar, o Art. 262 do ECA, estabelece que: “enquanto não instalados os conselhos tutelares, as atribuições a eles conferidas serão exercidas pela autoridade judiciária”. Neste caso, as notificações devem ser encaminhadas a qualquer autoridade judiciária existente na localidade, podendo ser o delegado local, o Ministério Público, dentre outros. Este Ministério tem função fiscalizadora da aplicação das leis e da administração pública e defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Após o encaminhamento das denúncias ao Conselho Tutelar ou a outra autoridade judiciária, o caso é conduzido às Delegacias Especializadas, que na concepção de Santos e Ippolito (2004, p. 74) “é um órgão da polícia civil encarregado de agir na apuração do ato infracional atribuído ao adolescente, bem como de delitos praticados contra crianças e adolescentes”. A fase de apuração das denúncias começa com emissão de um Boletim de Ocorrência (BO) o primeiro passo para instauração de um inquérito.

A partir da apuração, começa então a etapa de busca por provas do acontecimento, o laudo pericial e prova testemunhal. Algumas autoridades vêm aceitando laudos psicológicos, em casos de violências que não deixam marcas pelo corpo. Nesse momento, a criança ou o adolescente precisa ser acompanhado por membros de sua família, educadores, assistente

social, ou até mesmo pelo próprio Conselho Tutelar ao Instituto Médico Legal (IML), órgão ligado a Polícia Técnica, para exame de corpo de delito e obtenção de um laudo pericial.

Após a ida ao IML, a criança poderá ser levada para casa ou, na impossibilidade de voltar para a mesma, será encaminhada a um abrigo e dirigida a um tratamento psicológico. Posteriormente, o Juiz da Infância e Juventude ou Conselho Tutelar deverá aplicar outras medidas de proteção à criança e medidas pertinentes aos pais ou responsáveis, conforme prevista no ECA, Art.129. Sobre isso, Digiácomo (2013, p.2) ressalta que:

É inadmissível realizar qualquer intervenção junto a uma criança ou adolescente de forma dissociada do atendimento de seus pais ou responsável legal, ignorando por completo a importância (e imprescindibilidade) do papel da família no processo educacional (no mais puro sentido do preconizado pelo art. 205, da Constituição Federal) e de efetivação dos demais direitos infanto-juvenis.

Segundo disposto no Art. 148 do ECA, a Justiça da Infância e da Juventude tem competência para conhecer de representações promovidas pelo Ministério Público, para apuração de ato infracional atribuído ao adolescente, aplicando medidas cabíveis, tais como: conceder a remissão, como forma de suspensão ou extinção do processo; conhecer pedidos de adoção e de incidentes; conhecer de ações decorrente de irregularidades em entidades de atendimento, aplicando medidas cabíveis; aplicar penalidades administrativas nos casos de infrações contra norma de proteção à criança ou adolescentes; conhecer de casos encaminhados pelo Conselho Tutelar, aplicando as medidas cabíveis. Neste sentido, diante de Santos e Ippolito (2004, p. 74) “a justiça da infância e juventude é o órgão encarregado de aplicar a lei para solução de conflitos relacionados aos direitos da criança e do adolescente”.

Santos e Ippolito (2004) ressaltam ainda, que findada a apuração dos fatos, o delegado deverá fazer um relatório final, que será enviado ao Ministério Público para a Central de Inquéritos. Posteriormente o promotor fará a análise do relatório e, se houver indícios da

violência, ele oferece a denúncia, com a qualificação do crime, que segue para a Justiça. O juiz, então, julgará e aplicará a sentença, que pode ser pena ou multa do agressor.

Durante a tramitação na justiça a criança e o adolescente terá direito, perante o ECA, em seu Art.141, a recorrer à Defensoria Pública, órgão este, encarregado de prestar assistência judiciária gratuita a quem dela precisar, por meio da nomeação de defensores públicos ou advogados. Nota-se que cada órgão e autoridade envolvida no sistema possuem funções específicas e necessárias para a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Conforme Santos e Ippolito (2004) o atendimento desses sujeitos que tiveram seus direitos violados, só será possível com a articulação de todos esses órgãos responsáveis.

2.4 A escola como elo do Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/1996 em seu Art.1º dispõe sobre a educação de uma maneira ampla, apontando que a mesma desenvolve em diversos espaços, tais como, na vida familiar e cultural, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Todavia, em seu § 1º é especificado que a educação escolar, se desenvolve, predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias.

Brandão (1995) corrobora nessa perspectiva ao ressaltar que ninguém escapa da educação, pois ela acontece em qualquer lugar, seja em casa, no trabalho, na rua ou na igreja (ensino informal). De um modo ou de outro todos os sujeitos se envolvem com ela, seja para aprender, para ensinar ou para aprender-e-ensinar. Entretanto, quando o ensino é sistematizado, isto é, cria suas situações próprias para seu exercício, produz os seus métodos, regras e tempos, compondo-se de profissionais especializados, surge então à educação escolar, mencionada por

Brandão (1995) como ensino formal, no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo aluno e professor.

Nesse sentido, é disposto no Art. 53 do ECA, que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”, sendo que esse direito e os demais direitos fundamentais da criança e do adolescente devem ser assegurados com absoluta prioridade pela família, comunidade, sociedade em geral e poder público.

Desta forma, Digiácomo (2013) aponta que a educação escolar vai muito além do ensinar os conhecimentos básicos das disciplinas tradicionais. Já que a mesma tem o compromisso de garantir a qualidade de vida de sua clientela, e cumprir o seu papel no SGDCA, uma vez que detém uma parcela da responsabilidade pela plena efetivação dos direitos da criança e do adolescente.

A escola tem o papel de oferecer aos educandos condições de pleno desenvolvimento escolar, psicológico, sexual e social. A mesma também exerce a função de atendimento, visto que se configura como um lugar primordial para a identificação de casos de violência contra crianças e adolescentes. Já que, é no convívio diário entre professor e aluno que se estabelece laços de afetividade e confiança, permitindo ao educador notar alterações no corpo, comportamento, humor e na capacidade de aprendizagem dos educandos. Sobre isso, Faleiros (2007, p. 7) aponta que “A escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência”.

Faleiros (2007) salienta que a escola não consegue sozinha proteger as crianças e os adolescentes das diversas formas de manifestação da violência. Desta maneira, destaca a necessidade de sua atuação estar associada aos demais órgãos do SGDCA, para que seja possível o diálogo, a articulação de ações, bem como o desenvolvimento de estratégias para

atuação em parceria entre instituições, famílias e comunidades comprometidas com a proteção integral desses sujeitos. Para que essa articulação ocorra é preciso que os gestores, professores e demais profissionais que trabalham na educação estejam preparados e capacitados para a identificação, a prevenção e o enfrentamento das diferentes situações de violência a que está sujeitada a população infanto-juvenil.

A violência e suas diversas facetas é um ato histórico, efeito de um sistema econômico, político, social e cultural, que vai ganhando a cada época uma nova roupagem. Atualmente, a violência sexual tem se tornado cada vez mais presente na sociedade, a qual soma-se a outros tipos de violência, fere os Direitos Humanos e traz inúmeras consequências prejudiciais as vítimas.

Desta forma, a escola, enquanto instituição formadora e educadora tem compromissos éticos e legais no que tange assegurar os direitos de seus educandos, compartilhando este dever, com a família, a sociedade e o Estado. A escola acolhe em seu interior diversos casos de violência, inclusive a de caráter sexual, portanto, é papel da mesma, identificar e encaminhar casos de violência suspeitos e/ou confirmados. Assim como, criar ações preventivas, preparando seus alunos para saber lidar em tais situações.

A violência é um tema complexo, no que tange sua explicação. São vários os fatores que contribuem para a manifestação da mesma. Assim sendo, falar-se-á daquilo que Corbisier (1991) intitula como “raízes da violência”.

Corbisier (1991) afirma que seria um engano dividir a humanidade em violentos e não violentos, pois o comportamento violento é possível em qualquer pessoa, dependendo das circunstâncias.

Para Corbisier (1991), as circunstâncias como a falta de educação, o desemprego, a miséria e a fome, levam facilmente o cidadão a optar pela violência e não pela razão, pois se detêm de tais fatores não precisa roubar, nem mesmo matar para sobreviver. Deste modo, o

autor infere a violência está presente na estrutura da sociedade, podendo ser chamada de violência institucional. Assim, é chamada devido à organização do sistema capitalista, que instaura a desigualdade social, a divisão de classes, a dominação de uma classe sobre a outra, a exploração do trabalho e a opressão, geradas pelo Estado e/ou designada pela estrutura do Estado.

A violência vem contornando cada dia mais o cotidiano, tornando-se rotina na vida da sociedade. Assim sendo, Corbisier (1991) destaca outra forma de violência que é a conjuntural, isto é, as manifestações de violência recorrente na contemporaneidade, tais como: roubos, ondas de sequestro, assassinatos, abandono de crianças, pornografia, abuso sexual, exploração sexual, entre outros.

Nesse sentido, Odalia (2012) assinala que a violência é um ato histórico, que se manifesta através das relações sociais e por meio de elementos da cultura, isto é, em cada época histórica a violência vai ganhando uma nova aparência.

Nota-se que um dos grandes elementos produtores de violência na contemporaneidade é a exposição dos meios de comunicação social. As mídias têm contribuído abertamente à erotização precoce e até mesmo para a prática da violência sexual, quando expõem ou divulgam a produção de materiais pornográficos com adultos, crianças e adolescentes em novelas, filmes, revistas, livros e principalmente na internet, com a finalidade principal de comércio.

Apesar da evolução humana, do desenvolvimento das tecnologias, da criação das Leis de proteção à criança e ao adolescente, a realidade de hoje no Brasil, ainda é bastante limitada, no que se refere a temática da violência sexual. Os casos de violência sexual não deixaram de acontecer, nem passaram a ser vistos de modo uniforme pela sociedade como um crime que deixa sequelas, muitas vezes irreparáveis.

Nesse sentido, Pfeiffer e Salvagni (2005) apontam que a violência sexual, tão existente na sociedade atual, permanece muitas vezes dissimulada, devido ao silêncio que a cerca. Várias

crianças e/ou adolescentes não revelam o abuso sofrido, permanecendo caladas por toda a vida ou falam sobre ele somente na fase adulta. As acusações geralmente não são reveladas, principalmente se o agressor fizer parte do âmbito familiar, pois grande parte das vítimas carregam consigo o sentimento de culpa, vergonha, tem receio de causarem conflitos ou desuniões na família. Se sentem desprotegidas e inseguras por imaginar que podem não ser ouvidas ou acreditadas, e outro motivo maior é o medo do agressor, que ameaça a vítima a vingar-se da mesma, caso contar isso a alguém.

Ainda há casos de crianças que corajosamente revelam aos familiares ou a alguém de confiança a violência sexual ocorrida, seja por autores conhecidos ou desconhecidos. Contudo, muitas vezes esses adultos de confiança permanecem quietos, não fazem a denúncia ou o encaminhamento especializado da vítima, preferindo o segredo por vergonha da comunidade local, da mesma passar a ter um olhar diferente pela criança e sua família, ou pelo receio de serem ignoradas e não serem consideradas mais pessoas de valor.

Pfeiffer e Salvagni (2005) asseveram que a maioria dos abusadores fazem com que a criança e/ou adolescente não adotem inicialmente, consciência do ato abusivo, sendo este repetitivo e insidioso. Mas depois aos poucos quando a vítima começa a entender esses atos como anormais, o autor do crime coloca a vítima como provocadora e participante, levando-a acreditar que é culpada pela prática da violência sexual.

Pfeiffer e Salvagni (2005) ressaltam que quando as denúncias de violência sexual chegam as autoridades específicas, nem todas são solucionadas, pois os órgãos competentes trabalham de forma isolada, não chegando ao resultado esperado pelas vítimas e seus familiares. Além disso, tanto o médico quanto os meios de proteção legal dizem defrontar com problemas, como a comprovação do abuso sexual, quando falta a evidência física. Assim, os poucos casos que chegam à denúncia e aos meios legais, que deveriam buscar meios de solução e proteção, acabam por ter laudo pericial inconcluso de atos libidinosos, que não deixam marcas físicas.

A falta ou inconclusão do ato pericial legal faz com que, em muitos casos, não se consiga culpar o abusador e, com isso, a vítima continuará desprotegida, permanecendo muitas vezes sob o mesmo lar, onde a violência poderá ser potencializada pela falta de punibilidade após o ato criminoso ser delatado.

Nota-se, que independente do continente, da época, do contexto social e histórico, a violência sexual ainda permanece com o mesmo olhar, o qual diminui a vítima e a cobre de preconceito e exclusão. Há falta de punibilidade do agressor, existem as Leis de proteção em defesa dos direitos da criança e do adolescente, porém as mesmas são muitas vezes inexecutáveis.

Faleiros (2007) salienta que, a violência está ligada ao conceito de poder, estruturando-se num processo de dominação, no qual o dominador, utilizando-se de agressões e chantagens, faz do dominado um objeto para suas satisfações. “O poder é violento quando se caracteriza como uma relação de força de alguém que a tem e que a exerce, visando alcançar objetivos e obter vantagens (dominação, prazer sexual, lucro) previamente definidos” (Faleiros, 2007, p. 29).

Faleiros (2007) aponta que a violência contra crianças e adolescentes é praticada de várias maneiras, é um fenômeno universal, que atinge todas as idades, classes sociais, etnias, religiões e culturas, por diferentes autores/atores e em distintos lugares, que em extremos pode levar a vítima a morte.

Entende-se por algumas das formas de violência contra a criança e o adolescente, o abandono e/ou a negligência, a violência física, violência psicológica, violência sexual, entre outras. Tais formas não são excludentes, mas sim cumulativas. Por exemplo, a violência sexual é também violência física e psicológica; a violência física sempre é também psicológica.

Faleiros (2007, p. 34) destaca também que “a negligência é o primeiro estágio e também o fio da meada das diferentes formas de violência praticadas contra crianças e adolescentes”.

Segundo o autor, quando as crianças e os adolescentes são protegidos, cuidados, amados e respeitados, as chances de serem expostos a alguma forma de violência são bem menores.

De acordo com Monteiro (1997) a negligência é uma violência de pais, mães ou responsáveis contra a criança ou adolescente, onde a omissão prevalece pelo não cumprimento das funções e deveres para com as responsabilidades familiares, comunitárias, sociais e governamentais. É a falta de proteção e de cuidado com as necessidades básicas da criança e do adolescente, a não existência de uma relação amorosa, a falta de consideração e de valorização das crianças e dos adolescentes enquanto sujeitos de direitos.

Conforme Faleiros (2007), a violência sexual implica em situações, as quais crianças e adolescentes são submetidas em atividades sexuais para a satisfação dos desejos e necessidades de um adulto, ou qualquer pessoa mais velha, ou maior de tamanho ou poder. Nesse sentido, a criança ou o adolescente são considerados incapazes de dar um consentimento para o ato sexual, por causa de sua dependência emocional e imaturidade plena, sendo sua participação mediante coerção física ou psicológica, como afirma Romero (2007, p. 25):

A coerção física ou psicológica da criança acontece em função da sua imaturidade biopsíquica. Uma vez que é um ser humano em processo de desenvolvimento, ela ainda não possui condições para compreender ou mesmo evitar sujeitar-se a uma relação de dominação como é o caso da violência sexual.

Neste sentido, a violência sexual traz à tona outras formas de violência, as quais violam os direitos humanos universais e dos direitos peculiares à pessoa em desenvolvimento, negando o direito à integridade física e psicológica, ao respeito, à dignidade, ao processo de desenvolvimento físico, psicológico, moral e sexual sadio e à proteção integral.

Segundo Faleiros (2007) existem duas modalidades de violência sexual: a exploração sexual e o abuso sexual, ambos sucedem a uma relação desigual de poder, no qual o abusado é objeto sexual de satisfação do abusador.

De acordo com Faleiros (2007), a exploração sexual constitui-se como um tipo de violência sexual, envolvendo nitidamente o caráter mercantil, ou seja, é caracterizada pela relação sexual de crianças e adolescentes com outros sujeitos, maiores na idade, ou poder.

O abuso sexual, segundo Romero (2007), corresponde a outra categoria da violência sexual, é qualquer ato de natureza sexual com criança ou adolescente, que visa à estimulação ou satisfação sexual do autor, em geral adulto ou pessoa mais velha que a vítima, praticado em razão de imposição de força física, ameaça ou sedução. O agressor pode ser um membro da família ou um desconhecido da vítima.

Sobre a modalidade abuso sexual, Schelb (2013, p. 15) a conceitua como:

(...) todo ato, jogo ou relação libidinosa, isto é, de natureza erótica, destinada a buscar prazer sexual (com ou sem contato físico, com ou sem emprego da força física), heterossexual ou homossexual, tendo a finalidade de estimular sexualmente a criança ou o adolescente, ou utilizá-lo para obter estimulação sexual para si ou outra pessoa.

Schelb (2013) discute que o abuso sexual pode se pronunciar de várias formas: através do contato físico, ou seja, por meio de carícias no corpo da criança; manipulação das genitais; beijar a criança na boca; ejacular na criança; tentativas de relação sexual; contato oral-genital; penetração vaginal ou anal, com o dedo, objetos ou o pênis, entre outros. E ausente de contato físico, por meio do uso de linguagens erotizadas em situações inadequadas, telefonemas obscenos; exibicionismo – exposição intencional do corpo nu de um adulto ou de partes dele a uma criança; voyeurismo - espionagem da nudez total ou parcial de uma criança por um adulto; aliciamento pela internet ou pessoalmente; fotografia e/ou filmagem de crianças para gratificação pessoal ou para exposição na internet; exposição obrigatória a material pornográfico, entre outros.

O abuso sexual pode vir precedido de força física, utilizando-se de agressões, que podem deixar marcas na vítima ou sem o emprego da força física, que ocorre por meio do aliciamento psicológico, até a obtenção da dominação sobre a vítima.

De acordo com Romero (2007), o abuso sexual pode ocorrer de forma intrafamiliar, quando o abusador faz parte da família, dando origem a uma relação incestuosa, podendo ser o pai, a mãe, irmãos, o padrasto, os tios ou os avós da criança, entre outros. Pode ocorrer, ainda, de forma extrafamiliar, por pessoas desconhecidas, que podem não possuir relação alguma com a família da criança abusada ou ainda quando o autor do crime é alguém que a criança conhece e confia, como, por exemplo, vizinhos, amigos da família, educadores, médicos, entre outros.

Comumente, os autores do abuso exercem suas funções sociais de forma apropriada, são “exemplos” de educadores, “bons” vizinhos, “bons” colegas de trabalho, o que produz maior confusão, pois deles não se espera uma atitude tão degradante. Nesse sentido, Suárez e Bandeira (1999, p. 182) apontam que:

A prática da violência sexual não é improvisada, não é um acidente. Ela se anuncia, vai sendo tecida de diferentes maneiras, utilizando-se de códigos, sinais, mensagens, e jogos que, instalados no seio familiar, começam a atuar. Os signos da ameaça, do medo, e do segredo vão sendo incorporados, sem serem percebidos.

Segundo Drezett (2000 apud Esber, 2009), o seio familiar tem o papel de proteger e cuidar dos filhos integralmente, mas geralmente estão envolvidos em casos de violência sexual contra os mesmos, sendo verificado pelo autor em uma análise de 1.200 casos envolvendo essa prática, documentada no Hospital Pérola Byington de São Paulo. O mesmo constatou que, em 84,5% dos casos, o autor da violência era conhecido da vítima. Em 21,7% esse autor era o pai, em 16,7%, o padrasto, em 1,6%, o pai adotivo, em 11,6% o tio, em 10%, o avô, em 16,7%, o vizinho e, em 21,7%, o autor era outro conhecido da família.

Esber (2009) ressalta que a sociedade de maneira geral tem na mente o homem como o único autor que comete violência sexual contra as vítimas, porém, apesar de pouco notificado na sociedade, há relatos de violência sexual cometidas por mulheres contra crianças e adolescentes de ambos os sexos, inclusive contra os próprios filhos, sendo que essa violência pode ser tão danosa para as vítimas quanto a cometida por homens. A autora compreende esse fato pelo motivo talvez das pessoas não conseguirem enxergar a mulher como violentadora, já que tradicionalmente é vista como cuidadora, e aquela que convive mais tempo com os filhos. Ela destaca ainda que:

As mulheres, em geral, e mais especificamente as mães, têm mais liberdade do que os homens para tocar em suas crianças. Assim, muitas vezes, as vítimas podem confundir esse cuidado corporal, de forma que a violência passe despercebida. (Esber, 2009, p. 130).

Para Romero (2007) e também para Esber (2009), o abusador é aquela pessoa desprovida de todas ou qualquer desconfiança ou suspeitas, já que apresenta-se como uma pessoa agradável, generosa e principalmente atenciosa, que age de forma paciente e sutil, até conquistar aos poucos a confiança de todos, principalmente da vítima.

Dessa forma, segundo os teóricos (Romero, 2007; Esber, 2009), as estratégias mais utilizadas pelos autores de violência sexual são: tornar-se amigo de uma criança ou adolescente carente de afeto e de cuidados, dessensibilizar gradativamente esses indivíduos em relação aos comportamentos sexuais, e utilizar a sedução e jogos para intimidá-los. O abusador ainda atua principalmente frente a uma violência psicológica de longo prazo, até anular completamente a capacidade de decisão da vítima, dominando-a e aprisionando-a por completa, através de ameaças, chantagens ou violência física. “Esse processo de aprisionamento é construído através de uma trama emocional contraditória de amor/ódio, sedução/ameaça, o que faz com que a vítima, aterrorizada, permaneça imobilizada ou ‘anestesiada’.” (Faleiros, 2007, p. 40).

2.5 Efeitos da violência sexual na aprendizagem da criança

A violência contra crianças e adolescentes seja por qualquer forma de opressão, de maus tratos e de agressão, tanto no plano físico como no emocional, fere seus direitos constitucionais, bem como sua prática pode causar-lhes consequências devastadoras e perpetuas. A violência sexual, por exemplo, é uma das violências que pode acarretar danos para as vítimas, no plano físico, emocional, afetivo, sexual, social, entre outras, podendo ser acumulativas.

Amazarray e Koller (1998) ressaltam que entender as consequências da violência sexual é um trabalho árduo, pois o grau de severidade dos efeitos varia de acordo com alguns fatores, tais como: a idade da criança no início da violência sexual; a duração do abuso; o grau de violência e o tipo de atividade sexual cometida; a diferença de idade entre a pessoa que cometeu o abuso e a vítima; a relação/ intimidade entre o autor e a vítima; a ausência de figuras parentais protetoras e de apoio social; o grau de segredo e de ameaça contra a vítima; reação dos outros, isto é, resposta negativa de terceiros à descoberta do abuso, principalmente da família caso descobrirem; dissolução da família depois da revelação, dentre outras variáveis envolvidas no impacto do abuso sexual.

Apesar da complexidade e da quantidade de variáveis que interferem nas consequências da violência sexual, é apresentado com base em casos clínicos e em pesquisas, vários sintomas normalmente presentes nas vítimas que sofreram essa prática violenta, que podem se desenvolver a curto, médio ou a longo prazo, como aponta Amazarray e Koller (1998), Esber (2009), Faleiros e Campos (2000).

Amazarray e Koller (1998) apresentam vários efeitos que a violência sexual pode causar nas vítimas, tais como: ansiedade, medos, pesadelos, depressão, fraqueza e desmotivação, isolamento social, queixas somáticas, retraimento, transtorno de stress pós-traumático, comportamentos autodestrutivos, agressão, distúrbios neuróticos, problemas

escolares e dificuldades de aprendizagem, atrasos na linguagem, perturbações no sono, baixo amor-próprio, dificuldade de confiar nas pessoas, pensamentos suicidas, histórias de fugas, tiques ou manias.

Esber (2009) apresenta outras consequências, como: atos ilegais, abuso de substâncias, como álcool e/ou drogas, comportamento sexual inadequado, problemas com relacionamento sexual, rejeição por parte de outros grupos, masturbação frequente e descontrolada, enurese, encoprese, tendência à prostituição e de tornarem-se delinquentes quando adultos. Ou ainda, a repetição do ciclo da violência sexual, como apontado por esta autora que na literatura, é apresentado que um dos motivos mais comumente citados para a prática da violência sexual contra crianças e adolescentes é a repetição de violências sofridas na infância, como forma de sentir-se no poder e no controle da situação e de ‘vingar-se’ em outrem o que já sofreu. Portanto, a autora afirma que “A violência sexual, em si, já provoca uma devastação emocional em suas vítimas, podendo abrir feridas que nunca vão sarar” (Esber, 2009, p. 101).

Amazarray e Koller (1998) destacam ainda que os danos físicos decorrentes do abuso sexual também merecem atenção e grande preocupação, já que as consequências como, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis (DST) e trauma físico, podem somar-se ainda a danos psicológicos.

A violência sexual pode causar inúmeras implicações contra a vítima, prejudicando-a nas relações socioafetivas e culturais entre adultos, crianças e adolescentes, no campo escolar, no trabalho, na convivência comunitária e familiar. Pois conforme Faleiros e Campos (2000, pp. 9-10)

[...] inverte a natureza das relações adulto/criança e adolescente definidas socialmente, tornando-as desumanas em lugar de humanas, desprotetoras em lugar de protetoras, agressivas em lugar de afetivas, individualista e narcisistas em lugar de solidárias, dominadoras em lugar de amorosas, desestruturadas em lugar de socializadoras [...].

Dessa forma, Faleiros e Campos (2000) ressaltam que a prática da violência sexual deturpa as relações sociais, afetivas e culturais entre adultos e crianças/adolescentes, pois transformam-se em relações erotizadas, comerciais, violentas, dominadoras e criminosas, confundindo nas vítimas a representação social dos papéis dos adultos na sociedade.

Amazarray e Koller (1998) asseveram que o fenômeno da violência sexual constitui um grande desafio aos meios legais, aos diversos setores e profissionais que se deparam com sua ocorrência. É preciso que todos se empenhem em uma ação interdisciplinar, para que seja possível atuar na prevenção da violência sexual, diagnosticar o risco, denunciar casos suspeitos, e solucionar os casos comprovados. Salienta-se a importância da família, da escola, dos pediatras, do psicólogo, entre outras esferas que possuem um conhecimento maior da vida das crianças e adolescentes que convivem, para terem uma atenção contínua voltada para esses sujeitos, exercendo seu dever ético e legal, e o compromisso de propor intervenções de prevenção, e interrupção da violência sexual contra crianças e adolescentes.

2.6 O papel singular da escola na interrupção do ciclo de violência

A escola como integrante do SGDCA tem o compromisso de exercer seus compromissos éticos e legais, assegurando os direitos de seus educandos, bem como prevenir, intervir e enfrentar qualquer tipo de violação de Direitos Humanos. Enquanto instituição formadora e educadora tem a necessidade de ser um espaço aberto ao diálogo sobre diferentes temáticas, principalmente conscientizar esses sujeitos sobre seus direitos.

Conforme Landini (2011), a escola torna-se um espaço privilegiado para a identificação de casos de violência contra crianças e adolescentes, pois propicia o encontro diário entre educandos e profissionais da educação, em especial o professor. Este convívio diário consente

a constituição de laços de afetividade e confiança, bem como, permite que o professor observe o desenvolvimento da criança e do adolescente, podendo assim, perceber sinais ou sintomas de violências praticadas contra esses sujeitos.

O professor precisa estar atento quanto as alterações no comportamento, no humor, na capacidade de aprendizagem e no corpo das vítimas, uma vez que, se a criança estiver sendo vítima de violência sexual, por exemplo, poderá apresentar sintomas anormais visíveis, como ansiedade, isolamento social, tristeza contínua, medo, agressividade, comportamento sexual inadequado, dificuldade de aprendizagem, entre outros sintomas.

Sendo assim, o professor muitas vezes, por ter uma convivência diária com os alunos é a primeira pessoa a escutar as necessidades destes, de suspeitar, detectar e denunciar casos de alunos vítimas de diferentes violências, inclusive de violência sexual. Portanto, essa descoberta e denuncia ocorre devido aos diferentes tipos de relações interpessoais coexistentes entre discente e docente; do conhecimento do mediador sobre o universo de informações que contorna o tema da violência sexual; e a consciência da obrigatoriedade da legislação pela luta e garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Essa obrigatoriedade legislativa se encontra no ECA, que dispõe em seu Art. 13 que “Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade [...]”. Em relação especificamente aos profissionais da educação, chama-se a atenção para o Art.56 em que “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I- maus tratos envolvendo seus alunos (...)”.

E também o Art. 245 que dispõe:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos

contra criança ou adolescente: Pena- Multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Nota-se a exigência de uma postura mais protetora por parte de ambas as categorias profissionais. Destaca-se aqui os profissionais da educação, que permanecem por horas todos os dias em contato com esses sujeitos, seja na creche, ou na escola. Portanto, estes terão a oportunidade de observar o desenvolvimento do bebê, da criança ou adolescente e podem, assim, perceber sinais ou sintomas de violências, e caso houver suspeitas ou confirmações de maus tratos, deverão obrigatoriamente comunicar com os órgãos competentes. Todavia, de acordo com Landini (2011), apesar da obrigatoriedade em Lei, de ter professores capacitados e comprometidos com a interrupção da violência sexual, ainda é baixo o índice de identificação e denuncia dessa violência por parte dos profissionais da escola, por diversos fatores, tais como: a identificação é carregada de incertezas; o desconhecimento do ECA e das penalidades cabíveis ao profissional que não denuncia a suspeita ou a ocorrência da violência; o desconhecimento de fatores altamente indicativos da violência sexual e das consequências da mesma sobre o desenvolvimento dos sujeitos; o comodismo e o silêncio; dúvidas a respeito da atuação dos Conselhos Tutelares; e uma formação deficitária, a qual não os capacita em cursos de graduação ou em formação continuada para lidarem com essa questão.

Somente com muita atenção e método é possível ouvir os gritos silenciosos de crianças e adolescentes em situação de risco que, por algum motivo, não são capazes de externar sua condição de vítima.

Dessa forma, compreende-se que o professor deve ser cauteloso, discreto e desconfiante de situações corriqueiras e estranhas, as quais estão envolvidos os alunos, observando o interesse e rendimento escolar, os desenhos realizados, marcas físicas no corpo, mudanças comportamentais radicais, súbitas e incompreensíveis, o uso de palavras e conversas incomuns

entre os colegas, e até vestimentas inadequadas ao clima, como em um tempo quente vestir roupas que encobrem o corpo.

Nesse sentido, ouvir os ‘gritos silenciosos’ se refere estar atento aos sinais exteriores demonstrados no comportamento ou atitude dos sujeitos, que revelam inconscientemente por exemplo, uma situação de abuso, não por vontade própria, pois talvez nem possui a capacidade de compreender a situação de risco, mas transmite por meio de seu próprio comportamento.

É imprescindível que o professor ouça as necessidades das crianças e adolescentes, uma vez que por vínculos de confiança e empatia, bem como por acreditar na competência e disponibilidade demonstrada pelo profissional, esses sujeitos podem revelar as situações de violência vividas.

Landini (2011, p. 87) ressalta que

Quando uma criança ou adolescente revela um caso de abuso ou exploração sexual, é importante que o adulto lhe diga que ela não tem culpa, independentemente de ter ou dito “não”, de ter ou não lutado, revelado o ocorrido, iniciado o sexo ou até mesmo tido algum prazer.

Isso é essencial, pois, muitas vezes, a vítima revela o abuso lentamente, para testar o ouvinte em que confiou, se caso, perceba que está sendo ouvida e acreditada, poderá estar mais propensa a falar sobre todo o acontecido. Essa autora, ainda destaca que a conversa deve ser realizada em um ambiente tranquilo, sem a presença de terceiros, até mesmo dos pais, uma vez que com a presença destes a criança ou adolescente poderá negar o ocorrido, dizer uma versão socialmente aceitável, ou ainda, estes podem ser os violentadores contra a vítima. Se porventura o professor não se sentir seguro para lidar com a situação, a atitude mais prudente e responsável é pedir ajuda de um colega mais experiente.

Para Schelb (2013) se caso, há fundamento a suspeita de abuso ou maus tratos contra um aluno da escola, é muito mais importante o amparo e assistência a vítima do abuso do que

a identificação do autor do crime. Portanto, “o encaminhamento social e médico do caso deve ser privilegiado, ao mesmo tempo em que uma investigação oficial formalmente solicitada, seja ao Conselho Tutelar, ao Ministério Público ou à Polícia Civil”. (Schelb, 2013, p. 58).

O professor deve discutir o caso com os responsáveis pela coordenação da escola, a intervenção destes deve ser discreta e sigilosa, preservando ao máximo a intimidade e a vida privada da vítima e de seus familiares, pois a divulgação indevida dos fatos pode acarretar mais prejuízos a vítima do que o próprio abuso sofrido.

O profissional deve estar consciente de sua função pública, e também da função das demais autoridades e agentes públicos. Schelb (2013b) afirma que no caso do professor, ele deverá encaminhar a ocorrência por escrito à direção ou a equipe competente da escola, mantendo uma cópia assinada sob seu poder a comunicação feita à direção. Ao agir dessa forma, o profissional vai garantir maior seriedade ao tratamento do caso, assim como demonstrar sua qualificação superior para lidar com situações de risco. Já o encaminhamento externo deve ser feito pela direção, e sempre por escrito, uma vez que é tratado com mais atenção do que se teria se o encaminhamento fosse informal, ou seja, por telefonema, ou comunicação verbal.

Em muitas cidades, porém, não existe Conselho Tutelar, neste caso, ou mesmo se a atuação desse Conselho não for eficiente, o profissional pode encaminhar a ocorrência diretamente ao Ministério Público ou ao Juiz de Direito (em cidades maiores, à Vara da Infância e da Juventude ou ao Juizado de Menores), ou a qualquer autoridade judiciária existente na localidade onde reside a vítima, Santos & Ippolito, 2004).

Para os referidos autores o papel do professor e/ou responsável pelo estabelecimento de ensino não termina com a notificação. Pois é imprescindível que esses indivíduos acompanhem o caso para garantir que a vítima receba um atendimento digno. A escola, ainda, tem a responsabilidade de criar ações para esclarecer assuntos sobre a sexualidade humana e prevenir

seus educandos de riscos dentre os quais, o sexo encontra-se permeado, como a mencionada, violência sexual.

3 Recursos Metodológicos

3.1 Tipo de estudo

O estudo é do tipo qualitativo descritivo, com base em uma análise lexicográfica. Nas pesquisas qualitativas o pesquisador visa descrever, entender e explicar fenômenos sociais ponderando sobre as experiências de indivíduos ou de grupos, analisando as interações desenvolvidas ou em desenvolvimento (Flick, 2009).

A escolha da abordagem qualitativa se deu por ser apropriada no entendimento de um fenômeno social. De acordo com Richardson (1999, p. 84),

“os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

A pesquisa descritiva foi escolhida uma vez que a mesma visa descrever características de um grupo populacional, uma experiência ou mesmo um fenômeno.

3.2 Campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em três escolas da rede municipal de ensino do município de São Luís de Montes Belos. As escolas foram escolhidas devido a um levantamento prévio realizado pela pesquisadora, por meio de um projeto de extensão que dava suporte afetivo-emocional aos alunos vítimas de abuso sexual.

3.3 Sujeitos Participantes:

Foram pesquisados 8 professores do ensino fundamental I da rede municipal de São Luís de Montes Belos, formado por profissionais de Pedagogia, sendo dois homens e seis mulheres; seis trabalham na área da educação há mais de 10 anos, uma professora há 5 anos e um professor há 3 anos. Os oito professores possuem pós-graduação na área. Logo, é possível caracterizar esse grupo como tendo formação compatível com as atribuições de um professor de ensino fundamental I, segundo as metas da LDB n. 9.394/96. `

Uma vez que se trata de uma pesquisa qualitativa descritiva, o acesso à população, a “amostra”, se deu por conveniência, considerando, o perfil da prevalência na cidade de São Luís de Montes Belos, no estado de Goiás, a dificuldade de recrutamento de participantes (em especial por se tratar de tema que pode gerar constrangimento) para pesquisa com tema central sobre o “abuso sexual infantil”; e, por outro lado a existência de conselho tutelar estruturado e presente nas escolas.

3.4 Coleta de dados

As entrevistas foram realizadas individualmente, com um roteiro semiestruturado, para a geração de dados que futuramente foram tratados com o programa IRaMuTeQ, técnica que optamos para análise dos dados e que será descrita posteriormente. Duarte (2004, p.215) indica que “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados”. O que justifica a escolha da entrevista como a técnica para coletar dados, além do que ela permite apreender as informações desejadas.

Assim foram realizadas 08 entrevistas semidiretivas com professores que tiveram alunos vítimas de abuso sexual em suas salas de aula nos últimos 03 anos, eles foram abordados inicialmente na presença da direção e foi marcado um horário para que a entrevista fosse realizada. No dia e horário marcado, os encontros foram realizados (individualmente) na sala da diretora, resguardando de qualquer interrupção, após autorização prévia, as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente.

3.5 Análise dos dados

Os dados foram coletados através da aplicação de entrevista semidiretiva, contendo os seguintes eixos: o que é o abuso sexual na vida de uma criança, a percepção de consequências do abuso sofrido, consideradas pelos sujeitos como sendo de “alto ou baixo risco”; papel do professor, da família e de outros agentes de proteção; vida escolar da criança vítima de abuso.

As informações obtidas nas entrevistas relacionadas ao abuso sexual infantil, visto por professores, foram organizadas em um só *corpus* textual e analisadas por meio de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com o software IRaMuTeQ, que faz uma análise do *corpus* textual. A CHD tem como objetivo criar classes de segmentos de textos contendo, ao mesmo tempo, vocabulários semelhantes entre si, mas diferentes dos segmentos de textos de outras classes (Camargo & Justo, 2013).

O software IRaMuTeQ gera ainda uma segunda análise, chamada de “análise de especificidades” também conhecida como análise de contrastes, que permite a associação dos segmentos de textos com as classes específicas, produzindo nesta operação as **frases mais típicas** dos discursos contidos em cada classe (Camargo & Justo, 2013).

O corpus coletado é, então, dividido pela ações do programa, em classes de palavras que podem indicar as representações sociais ou ao menos campos de imagens sobre um dado objeto

(Camargo, Goetz, & Barbará, 2005; Nascimento-Schulze & Camargo, 2000), permitindo em um primeiro momento uma classificação hierárquica descendente (CHD), que consiste em separar as unidades de contexto elementar em várias classes do vocabulário que as compõem, de tal forma que seja obtido o maior valor possível numa prova de χ^2 (Chi-quadrado associativo), apresentando também as oposições entre as classes sob a forma de uma árvore (dendograma).

3.6 Resultados

Foi realizada a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), cujo cruzamento entre o vocabulário (considerando a frequência de incidência de palavras) e as classes gera uma representação gráfica em plano cartesiano, na qual são vistas as oposições entre classes ou formas (Nascimento & Menandro, 2006), possibilitando visualizar sob a forma de um plano fatorial, as oposições resultantes da CHD. Mediante essa análise, torna-se possível uma projeção das palavras analisadas que considera também as variáveis suplementares.

A análise do *corpus* total, obtida a partir das entrevistas que alojam os discursos dos professores, encontram-se distribuídas em cinco classes (Figura 1), divididas em dois grandes blocos. O primeiro deles é composto pelas classes 1, 2 e 5º, a saber: **Classe 1**, “Mudanças no comportamento da criança e prejuízo à aprendizagem”; **Classe 2**, “A Identificação dos casos por “comentários”; **Classe 5**, “Conversas na sala de professores e reuniões”. Este bloco trata do comportamento da criança abusada e as formas de identificação dos casos.

O segundo Bloco é composto as classes 3 e 4; a saber, a **Classe 3** “Fatos marcantes na escola e Família” e, por fim, a **Classe 4**, “O envolvimento das famílias”. Este bloco contém relatos de acontecimentos envolvendo professores e membros da família que “comprovam” a

existência do abuso e a participação de membros da família nas causas do abuso. Os nomes correspondentes a cada classe foram escolhidos devido as características das respostas.

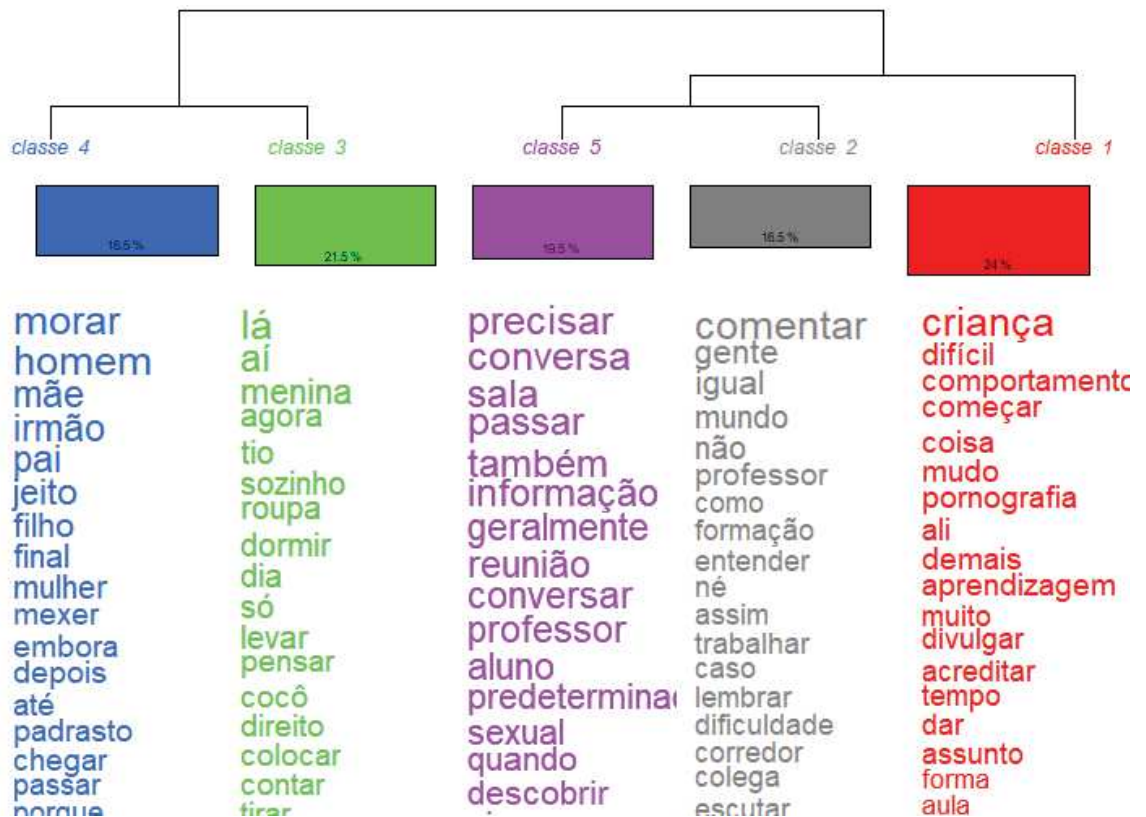


Figura 1. Dendrograma das Classes, Representação Social do Abuso Sexual Infantil em Professores do Ensino Fundamental.

Classe 1. Mudanças no comportamento da criança e prejuízo à aprendizagem (24% do *corpus* analisado). Nesta classe, podemos encontrar um discurso que aponta e descreve que a criança abusada muda drasticamente de comportamento, aqui os discursos apontam mudanças no cotidiano da criança, indicando que a criança (em geral já se tratando de uma criança “difícil”) se torna mais difícil de lidar, irrequieta e agressiva. Segundo os relatos, as mudanças de comportamento vão prejudicar o desempenho escolar, a aprendizagem desta criança, agravando sua situação. Palavras com presença significativa na classe e elevado χ^2 , apresentadas por ordem do maior χ^2 para o menor: criança, difícil, comportamento, começar,

coisa, mudou, pornografia, ali, demais, aprendizagem, muito, divulga, acreditar, tempo, dar, assunto, forma e aula.

Frases típicas da Classe 1:

“se está voltado mais pra esse tempo alguma coisa relacionada a isso então eu particularmente como professor verifico muito esses sinais mudança de comportamento a criança começou a chorar demais tá muito emotiva fora do normal” (Sujeito 3)

“primeira que ele é uma criança difícil de lidar então foi ficando mais difícil e começava a falar coisas assim eu não me lembro bem as palavras que ele usava mas eram coisas de pornografia” (Sujeito 07)

“primeiro que a criança muda o comportamento o que você acha que muda no comportamento ela fica mais inquieta agressiva às vezes e começa a falar coisas que não é da vivência dela” (Sujeito 07)

“ou ver os sinais porque criança dá os sinais as vezes fica calada ou muito violenta ou muda o comportamento de forma repentina na maioria das vezes eu diagnóstico de forma ah a criança tava tranquila mudou o comportamento de uma vez como assim” (Sujeito 03)

“eu acredito que a criança não se concentra em sala de aula eu acredito que até às relações sociais são prejudicadas porque o assunto central que na escola seja divulgar pros demais colegas essa ação e isso acaba que compromete muito eles” (Sujeito 03)

“imagina a criança ir pra casa todo dia e se dar de cara com essa personalidade todo dia então acredito que é muito difícil mas eu acho que as famílias o assunto das conversas parece ser falar de sexo falar do que ele tá vendo isso acaba que acredito eu que toma muito o tempo da criança” (Sujeito 03)

*“e você acha que quando a criança é abusada ela muda alguma coisa na aprendizagem”
(Sujeito 06)*

“essa menininha por exemplo na aprendizagem ela não tinha mudado mas ela tinha mudado no comportamento dela ela tinha um comportamento que não era de uma criança ela era muito pra frente em todos os sentidos” (Sujeito 06)

Classe 2. A Identificação dos casos por “comentários”. (16,5 %). Nesta classe os professores relatam que tem conhecimento dos casos por comentários entre os próprios professores; alguns sujeitos afirmam que é preciso ter muita reserva e cuidado com os comentários, então “não se deve comentar muito”, porém reconhecem que os sinais ou indícios são passados de professor para professor e a principal suspeita vem do baixo desempenho escolar, associado a alguns traços de comportamento. Também encontramos nesta classe um discurso que afirma a inexistência de formação para reconhecer e tratar destes casos. Palavras com presença significativa na classe e elevado χ^2 , apresentadas por ordem do maior χ^2 para o menor: comentar (comentários), gente, igual, mundo, não, professor, como, formação, entender, né, assim, trabalhar, caso, lembrar, dificuldade, corredor, colega

Frases típicas da Classe 2:

“Mas a gente escuta n casos e normalmente são próprios professores que comentam mesmo lá no cmei a gente sempre toma muito cuidado com essas coisas porque quando eles são pequeninhos igual no cmei eles não tem essa visão ainda mas aqui a gente não comenta com alunos não” (Sujeito 07)

“igual essa menina que ela foi minha aluna no quarto ano eu acho que eu nem cheguei a comentar com as meninas eu não lembro se eu falei era pra gente ficar de olho né e assim” (Sujeito 04)

“porque vai que não é e os pais vem tirar farinha a gente supõe igual nesse caso a gente sabia do menino por isso falou mas quando é só suspeita a gente não fica falando não porque tem todo tipo de colega tem assunto na escola que não ficamos comentando não” (Sujeito 04)

“igual eu to te falando é muito corrido aí você fica disputando banheiro ou se não quando a gente tá assim e surgiu o assunto ele tá novo aí comenta aí depois ninguém fala mais nada não” (Sujeito 04)

“eu imaginei mas não sei se descobriu quem foi entre as colegas que vocês comentaram é quem contou como assim ela já não estava mais com a gente né e aí muita gente ficou sabendo” (Sujeito 05)

“a gente mesmo que comenta uma hora ou outra que vamos conversar sobre os alunos a gente fala dos que têm dificuldade às vezes acontece

dos professores comentarem nos corredores entre si ou não” (Sujeito 06)

“você que procurou as coordenadoras para poder saber porque a gente sempre comenta sobre a aprendizagem do aluno e a gente tenta entender o porquê daquela criança não desenvolver e normalmente isso acontece com todos os professores ou só professor e coordenador” (Sujeito 06)

“às vezes não é tão reservado assim comenta com outra e quem tiver perto escuta mas era com outra professora e não com alguém de fora e nesse período vocês tiveram alguma formação para os professores de como trabalhar ou identificar a criança que vou abusada” (Sujeito 06)

“eu não sei se continuou essa mulher olhando essa menina a gente não tem tempo né mas quando surge oportunidade ou no planejamento participativo as vezes a gente comenta mas é só quando surge” (Sujeito 04)

“não formação não tem assim porque a gente que é professor sempre você tem que tentar achar um jeito de lidar com essas situações mas quando é um caso igual o meu eu não consegui” (Sujeito 07)

“eu não lembro se ele era da tarde e foi pra de manhã a gente fica sabendo porque comenta né é que parece que eu esqueço”. (Sujeito 04)

Classe 5. “ Conversas na sala de professores e em reuniões” (19,5 %). Os relatos encontrados nesta classe indicam que a identificação dos casos se dá por um processo de trocas

entre professores, conversas informais, que podem acontecer nos intervalos quando os professores se reúnem na sua sala ou em outras reuniões, como de planejamento, conselho de classe ou avaliação. Podem ser encontrados ainda indícios que, embora de modo geral se procure tratar dos casos com cuidado e preservação, existam conversas (comentários) em tempo curto, sem preservação de local apropriado. Os professores indicam como momento privilegiado das conversas que identificam crianças abusadas, o momento em que um professor vai assumir uma nova turma e conversa com o professor anterior para saber como é a turma, como são os alunos. Palavras com presença significativa na classe e elevado Chi^2 , apresentadas por ordem do maior Chi^2 para o menor: preciso (precisar), conversa (conversar), sala, passar, também, informação, geralmente, reunião, professor, aluno, predeterminado, sexual, quando e descobrir

Frases típicas da Classe 5:

“por exemplo a professora da pré escola a maioria dos alunos aqui eles vão passando e aí a gente conversa com o professor anterior para saber como que era e a professora da pré escola também confirmou que ele era assim” (Sujeito 06)

“quando surge assunto sobre abuso sexual vocês conversavam na sala de professores trocavam informações entre os professores não mas a gente conversava no particular com a diretora, a coordenadora entre os professores não do meu assunto não”. (Sujeito 05)

“a gente tem reuniões de planejamento a onde passa as informações do que tá acontecendo geralmente no caso dele era uma coisa que estava tão escancarado que não precisava de muita coisa para saber e a escola é muito pequena”. (Sujeito 07)

“não essas conversas sempre são aqui na sala dos professores no momento de descanso a gente conversa sobre esses assuntos agora na sala de aula a gente não conversa muito quando essa aluna minha ela que me contou que foi abusada”.

(Sujeito

06)

“na sala dos professores ou as vezes acontece de conversar mas não nos corredores a gente quase não encontra na verdade porque a gente já sai e vem direto pra cá as conversas são sempre aqui”. (Sujeito 06)

“sempre acontece essas conversas na sala dos professores ou tem algum ambiente não aqui nós horários de intervalos em reuniões mas não temos um horário para isso”. (Sujeito 07)

“nesse caso na época ele não era meu aluno ele estudava em outra sala e a professora ficou sabendo e teve outro menino também que também foi detectado o caso na pré escola”(Sujeito 02)

“sempre tem aquelas que querem aparecer que quer falar mas não sabe também não para os professores não você tá perguntando se os professores acham isso normal não quando conversa é abertamente mas não é um assunto do dia” (Sujeito 07)

“A gente conversa sobre os alunos e como eles passaram por mim eu já tenho informações que esse ano tá no segundo ela tem vai juntando e a gente sempre conhece os alunos” (Sujeito 07)

“a gente não tem nenhum ambiente às vezes nós estamos aqui conversando e alguma pessoa passa e nós professores temos esse hábito de troca de informações”. (Sujeito

07)

“igual cada um vai pra sua sala e às vezes quando surge a oportunidade ou o assunto não sei fala sim e quando o menino vai de uma sala pra outra a gente as vezes fala também” (Sujeito

04)

Classe 3. Fatos Marcantes e Família (21,5 %). Os discursos típicos desta classe relatam episódios marcantes, envolvendo as crianças abusadas, que parecem confirmar de modo inequívoco para os professores tratar-se de uma situação de abuso; também são relatados episódios que apontam negligência, ausência, ocultação ou negação da parte da família, especialmente em sua relação com vida escolar. Também aparecem, ainda que em menor frequência, relatos de alerta ou acionamento do Conselho Tutelar, em seguida a algum dos fatos marcantes relatados. Palavras com presença significativa na classe e elevado χ^2 , apresentadas por ordem do maior χ^2 para o menor: lá, aí, menina, agora, tio, sozinho, roupa, dormir, dia só, levar, pensar, cocô, direito, colocar e contar.

Frases típicas da Classe 3:

“aí a mãe fazia direito ela ia de biz aí ela deixava ela lá batia a campainha e sumia ninguém via ela só via a menina todo dia ela fazia isso”. (Sujeito 04)

“eu já tive a gente desconfiava que tinha eu tinha um aluno ano passado no cmei que uma vez eu percebi assim eu banhava ele aí a hora que ele tirou a roupinha e ele subiu lá aonde a gente dava banho” (Sujeito 05)

“aí tinha uma menina lá que a mãe dela fazia direito e todo dia ela esperava os portões fecharem pra deixar ela lá pequenininha de 4 ano” (Sujeito 04)

“a tia acionou o conselho né agora eu não lembro na época se as meninas já tinha acionado o conselho ele já era aluno lá não eu só fiquei sabendo quando ele era da minha sala”. (Sujeito 01)

“o conselho iniciou o trabalho dele e levou a menininha para iporá no iml só que chegou lá e parece que nesse dia não teve atendimento e depois eles tiraram a menina da escola a gente não sabe mais o que aconteceu eu não sei o que aconteceu”. (Sujeito 07)

“Só fique sabendo desse dessa vez que eu trabalhei 3 anos na escola vanderlei lá eu não me lembro mas na 4 de outubro eu tinha um aluninho que era muito tristinho vergonhoso retraído e um dia ele fez até cocô na roupa já no terceiro ano”. (Sujeito 04)

“então dou assim e ela contava muito história falava sempre no padrasto todo dia ela tinha história até o dia que aconteceu o fato lá eu comentei na hora com as meninas que só pode ter sido aquele padrasto”. (Sujeito 05)

“a tarefa que ele não costumava fazer e ele até foi lá e me mostrou aqui tia e eu falei parabéns tá vendo que você consegue aí ele virou deu os pulinhos dele e falou agora você pega e vai dar a buceta” (Sujeito 05)

“e aí nós ficamos sabendo que o tio dele abusava dele eu não sei só sei que foram as meninas que falaram para mim agora não sei como elas ficaram sabendo” (Sujeito 04)

“não eu fiquei perguntando não elas que me falaram eu não sabia não a gente percebeu assim porque ele fez cocô na roupa porque ele estava com aquele comportamento aí as meninas falaram” (Sujeito 04)

“ele tá com 8 anos mas parece que está na idade de uns 4, 5 anos sei lá ele dorme no canto com avô até hoje não mora com a mãe com o pai mas diz que o avô mora lá e ele dorme com avô” (Sujeito 02)

“e ela morava com o piso em uma cidade próxima daqui só os dois e ela falava assim pra mim que ele ia beber as vezes até levava ela para o bar e aí ele voltava bêbado e ia colocar ela pra dormir na cama e ficava fazendo” (Sujeito 06)

Classe 4. A Família e o Abuso (16,5 %). Nesta classe são apresentados discursos que contam episódios nos quais a situação de abuso fica evidente para os professores; situações fora da normalidade, envolvendo relações familiares. Pode-se pensar que há uma atribuição de culpa por parte dos professores. Os relatos descrevem cenas com a criança abusada nas quais o professor está sempre em uma posição de observador ou ouvinte, disto pode-se pensar que os professores assistem, como que passivamente, por não saberem o que fazer. Palavras com presença significativa: morar, homem, mãe, irmão, pai, jeito, filho final, mulher, mexer, embora, depois, até, padrasto, chegar e assar

Frases típicas da Classe 4:

“na época eu fiquei bem chateada porque assim o pai e a mãe eram separados e o pai morava em uma chácara e ele passava o final de semana com o pai nesse dia era uma segunda feira e quem trouxe foi o pai” (Sujeito 07)

“e ele falou olha tia minha mãe sai pra trabalhar ele vai lá pra casa ele dá o celular dele pra minha irmã jogar pôe vídeo de homem chupando mulher ele não fala as palavras porque ele tem vergonha e ele fica fazendo comigo” (Sujeito 07)

“foi só no terceiro que que nós no primeiro não porque ela morava com avó e os pais dela em trindade aí o pai dela largou da mãe dela e ele veio embora e ela foi morar com pai dela só os dois” (Sujeito 04)

“e daí esse ele morava com a mãe o pai não era o pai era o padrasto ele tinha muita raiva desse pai porque justamente foi o padrasto e a mãe ainda estava com ele” (Sujeito 03)

“eu realmente passei dos limites isso não vai acontecer mais e eu falo olha pai porque se isso acontecer não vai ficar só até aqui eu não posso deixar a criança chegar desse jeito na minha sala” (Sujeito 07)

“mas ela não ia inventar isso e não teria esse comportamento se não tivesse e os relatos dela era verídicos porque ela morou com ele antes os pais separaram dizem que a mãe dela era muito custosa” (Sujeito 06)

“isso que eu fiquei mais nervosa porque a avó era mãe da mãe a mãe não queria ela ela mudou

de são luís e deixou com a mãe dela e a avó ficava escondendo trem do homem que nem era filho dela” (Sujeito 06)

“porque o homem passava a noite inteira transando com a mulher e ele até escutava e não respeitava nem as filhas” (Sujeito 07)

“acho que não tem até um menino que morava aqui perto ele já não estuda aqui mais ele foi abusado por um outro rapaz e depois ele mesmo abusou do irmão menor igual assim o menino humilde que ele era” (Sujeito 02)

3.7 Discussão dos resultados

Segundo o Ministério Público do Mato Grosso, uma em cada quatro meninas e um em cada 10 meninos são vítimas de violência sexual antes de completar 18 anos em todo o mundo (Corrêa, p.5) Diante desses casos cada vez mais frequentes de violência, é necessário que o tema deixe de ser tratado como um tabu e passe a ser discutido como um problema social que permeia as relações humanas.

As crianças quando violentadas sexualmente, podem apresentar comportamentos inadequados, que vão servir de alerta para uma investigação minuciosa e, se essa violência ocorre em sua maioria no ambiente intrafamiliar, local onde a mesma deveria ser amparada e protegida, a escola se torna o local mais provável para que essa criança expresse os sinais da violência sofrida, e o professor se apresenta como o agente principal na identificação desses sinais. Faleiros e Faleiros (2008, p. 7) afirmam que:

A escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência. Dentre os problemas mais pungentes que temos enfrentado no Brasil, estão as diversas formas de violência cometidas contra crianças e adolescentes. A análise desse quadro social revela que as marcas físicas visíveis no corpo deixam um rastro de marcas psicológicas invisíveis e profundas.

Assim, é necessário que os profissionais que trabalham na escola estejam qualificados e preparados para essas situações de abuso, tanto através de uma formação inicial, quanto através da formação continuada. Porém, as entrevistas mostram uma realidade contrária a essa, pois os professores pesquisados afirmam nunca terem tido nenhum tipo de formação, nem para identificar os casos e nem para encaminhar.

Na Classe 1 de respostas os professores afirmam que as crianças vítimas de abuso sexual têm um prejuízo na aprendizagem, atrapalhando o desempenho das mesmas na escola, mas quando questionados sobre o papel que eles (os professores) podem desempenhar, eles afirmam que podem apenas dar um apoio moral. Não acreditam ser necessário adaptar as práticas educativas diante dessas mudanças comportamentais, pois *“é um problema de casa”*.

Já na Classe 2 as repostas se referem às formas de identificação, que remete a um conhecimento prévio do assunto, porém quando questionados sobre como identificar, os mesmos afirmaram que aprenderam com a prática, pois nunca tiveram formação para isso. Muitas vezes, por causa do baixo rendimento escolar, os professores trocam informações entre si, momento esse onde acaba *“surgindo o assunto”*.

Wolf (1998, apud Williams, 2005) afirma que para que as ações de prevenção sejam eficazes é necessário em um primeiro momento buscar eliminar/reduzir fatores sejam sociais, ambientais ou culturais que possam ter influencia sobre os atos de violência: *“...as ações envolvidas podem ser capacitações de profissionais e pessoas envolvidas diretamente com a*

criança, tais como pais e professores” (p. 174). Logo, é necessário que os professores sejam capacitados para educar as crianças sobre os riscos e consequências do abuso sexual.

Além de educar as crianças sobre os riscos, o professor tem como função detectar os comportamentos que servem como um pedido de socorro. Williams (2005) diz que:

[...] um enfoque secundário tem como objetivo a detecção precoce de crianças em situação de risco, impedindo a repetição dos atos agressivos, sendo que os esforços são no sentido de reduzir o stress causado pelo sistema legal que a criança enfrenta, considerando que a postura dos profissionais que lidam com a criança pode produzir ou amenizar danos psicológicos à vítima (pp. 174-175).

Para que isso ocorra, é necessário muito mais que uma “troca de informação” (Classe 5) como relatado pelos professores entrevistados, é preciso uma busca árdua e continuada.

Os professores entrevistados ressaltam que há o envolvimento e a participação da família na maioria dos casos de abuso (Classe 3 e 4) e que isso deixa marcas irreparáveis nas crianças, mas mesmo diante dessa situação esses profissionais se mostram passivos, alguns chegam a relatar que “não adianta fazer nada, o Conselho só vem aqui, faz o ocorrência e vai embora, depois só vai sujar o nome da escola”.

Para que a rede de proteção realmente funcione é necessário que cada um assuma o seu papel e esteja atento às necessidades das crianças, pois essa proteção é um trabalho conjunto que pode dar certo, quando todos envolvidos assumirem suas responsabilidades.

Outro fator recorrente nas entrevistas foi a dificuldade dos professores em manter a confidencialidade, pois em diversos momentos relatam existir muita “fofoca” (classes 2 e 5) sobre o assunto, os profissionais não demonstram em suas falas o cuidado em resguardar a criança, uma vez que conversam sobre o abuso em “qualquer lugar” (nos corredores, em reuniões de planejamento com a presença de todos os profissionais que trabalham na escola), não tendo controle sobre a abrangência da disseminação da informação, o que pode levar a

criação de um estereótipo, uma vez que se torna “assunto de corredor” e conseqüentemente pode levar à exclusão da criança que já sofre as conseqüências do abuso e precisa enfrentar mais essa agressão.

A representação social de abuso sexual infantil nesses sujeitos está focada na família, apesar de não desprezar as outras fontes, porém colocando-as como secundárias, logo eles não conseguem vislumbrar um papel ativo dentro do processo de proteção, fazendo assim um julgamento moral, simplificando um processo extremamente complexo, delegando culpa somente à família e afirmando que só em alguns casos é que a escola tem o papel de denunciar. Assim sendo, eles se eximem de sua função estabelecida por lei, e ninguém fala em como ajudar essa criança, ficando a mesma à margem da sociedade, estereotipada e muitas vezes excluída, tendo um processo de aprendizagem cada vez mais prejudicado, um desenvolvimento sexual comprometido e podendo levar a evasão escolar.

Considerações Finais

Considerando que as representações implicam diretamente nas práticas sociais, buscou-se com esse estudo conhecer as representações sociais dos professores sobre o aluno abusado sexualmente e como isso interfere na sua prática educativa. As entrevistas trouxeram dados significativos acerca da representação social desses professores sobre o referido tema.

Os professores mostraram que reconhecem o abuso sexual como sendo um crime e extremamente prejudicial à criança, mas não se colocam como atores ativos desse processo, delegando sempre a responsabilidade à família ou aos órgãos jurídicos de proteção.

Uma vez que esses profissionais não se sentem responsabilizados, não buscam formação e capacitação para lidar com o fenômeno, negligenciando assim a criança que sofre. Apesar de relatarem um apoio a essas crianças, afirmam não ser de sua responsabilidade o acompanhamento da criança e muito menos a interrupção da violência.

No que se referem às práticas, os professores afirmam não ver a necessidade de modificação e/ou adaptação das mesmas frente a esse tipo de violência. Relatam que essa é uma situação como todas as outras que levam à dificuldade de aprendizagem e por esse motivo não demanda uma prática diferenciada.

Enquanto os profissionais não se conscientizarem de que suas ações podem contribuir para interrupção do ciclo de violência e assim repensarem suas práticas, os abusos continuarão afetando a saúde mental das crianças. Pois, como afirmam Romaro e Capitão (2007, p. 121):

As diversas formas de violência ou abuso afetam a saúde mental da criança ou do adolescente, visto este se encontrar em um processo de desenvolvimento psíquico e físico, produzindo efeitos danosos em seu desempenho escolar, em sua adaptação social, em seu desenvolvimento orgânico. Vários estudos relacionam a violência doméstica com o desenvolvimento de transtornos de personalidade, transtorno de ansiedade,

transtornos de humor, comportamentos agressivos, dificuldades na esfera sexual, doenças psicossomáticas, transtorno de pânico, entre outros prejuízos, além de abalar a autoestima, por meio da identificação com o agressor, um comportamento agressivo.

Apesar do descrédito e desconfiança dos professores em acionar o Conselho Tutelar é importante ressaltar que os mesmos não têm a opção de escolher não denunciar, pois isso se caracteriza como crime. E muitas vezes o problema se encontra no sistema e não nos Conselhos, pois a investigação é um processo lento, mas tanto os Conselhos Tutelares quanto o ministério público, devem encaminhar os casos suspeitos para que o acompanhamento possa ir ocorrendo, mesmo com o processo ainda em andamento: aqui está a importância de denunciar.

É também necessário que as secretarias de educação se unam aos Conselhos Tutelares e ao Ministério Público e promovam cursos de capacitação para os profissionais envolvidos na rede de Proteção, uma vez que se o ciclo de violência é interrompido, e a criança é encaminhada para o acompanhamento, a possibilidade de recuperação e resiliência se tornam real e criança pode ter uma aprendizagem significativa.

Dentro desse contexto a escola é o espaço ideal para se desenvolver a prevenção e a intervenção frente ao abuso sexual. É o local que a criança lança o “pedido de socorro”, e para acolher e atender a esse pedido, o professor precisa estar preparado e formado para intervir junto a essa criança. Entendo que o pedido de socorro, seja verbalizado ou expresso por meio de mudanças de comportamento, é algo confidencial e não pode ser “comentado” nos corredores da escola, pois isso seria expor a criança a mais um sofrimento, o de ser estereotipada. Alguns professores pesquisados mostram um certo despreparo quanto a essa informação, uma vez que afirmam conversar sobre esse assunto na sala dos professores, e outras poucas vezes no corredor da escola.

As reflexões suscitadas e a análise de dados, nos permite afirmar que os objetivos propostos foram alcançados. Nesse percurso observou-se que os professores ainda encontram

muitas barreiras para lidar com o abuso sexual infantil, assunto esse permeado por tabus, incertezas, medo e questionamentos. Logo, é possível pensar que as representações sociais, nesse contexto, ainda estão sendo construídas, e os conhecimentos existentes precisam ser oportunizados a todos que participam da rede, em especial àqueles que trabalham nas escolas.

Referências

- Abric, J. C. (1994). Pratiques sociales, représentations. In: Abric, J. C. (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. (pp. 217- 251). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S., & Oliveira, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora.
- Abric, J. C. (2000). A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: Moreira, A. S., & Oliveira, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (2a. ed.). (pp. 27-37). Goiânia: AB Editora.
- Abric, J. C. (Org.). (2001). *Prácticas sociales e representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: Campos, P. H. F., & Loureiro, M. C. da. (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. (pp. 37-57).Goiânia: UCG.
- Acioli, R. M. L., Lima, M. L. C., Braga, M. C., Pimentel, F. C., & Castro, S. G. (2011). Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: identificação, manejo e conhecimento da rede de referência por fonoaudiólogo em serviços públicos de saúde. *Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.* 11(1), 21-28.
- Almeida, S. F. C.; Santos, M. C. A. B., & Rossi, T. M. F. (2006). Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 277-286.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2001). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*. (pp. 39-50). São Paulo, n. 113.
- Amazarray, M. R., & Koller, S. H. (1998). Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. *Psicol. Reflex. Crit.* 11(3), 559-578. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000300014>.
- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. de A. (2000). *Mania de bater*. São Paulo: Iglu.

- Brandão, C. R. (1995). *O que é educação* (33a ed). São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (1959). *Declaração universal dos direitos das crianças*. Brasília, DF: UNICEF. Recuperado de: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso: 20 abr. de 2018.
- Brasil. (1979). *Código de Menores: Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Diário oficial da União, Brasília, DF. Recuperado de: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-norma-pl.html>>. Acesso em: 18 de maio de 2018.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF: Senado.
- Brasil. (1991). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA: *Lei Nº 8.242, de 12 de outubro de 1991*. Diário da União. Brasília, DF. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8242-12-outubro-1991-365110-norma-pl.html>> Acesso em: 20 de set. de 2018.
- Brasil. (2015). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11º ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Recuperado de: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acesso em: 05 de mar. de 2017.
- Brino, R. F., & Williams, L. C. A. (2006). Brazilian teachers as agents to prevent child sexual abuse: An intervention assessment. In: D. Daro (Ed.). *World perspectives on child abuse*. Chicago: ISPCAN – International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect.
- Camargo, B. V. & Bousfield, A. B. S. (2011). Em direção a um modelo explicativo da relação entre representações sociais e práticas relativas à saúde: a ideia de adesão representacional. In: Chamon, E. M. Q. de O., Guareschi, P. A. & Campos, P. H. F. (Orgs.). *Textos e Debates em Representação Social*. (pp. 261-284). Porto Alegre: ABRAPSO.
- Camargo, B. V., Goetz, E. R., & Barbará, A. S. (2005). Representação social da beleza de estudantes de Moda. In: *Anais da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. (pp. 3353-3362). João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba

- Camargo, B. V., & Justo, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas psicol.* 21(2), 2013, pp. 513-518. ISSN 1413-389X. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.
- Campos, P. H. F. (2003). A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: Campos, P. H. F., & Loureiro, M. D. S. (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas* (1a ed.). (pp. 22-36). Goiânia: Ed. UCG.
- Campos, P. H. F. (2017). O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. *Revista de Educação Pública*, 26(63), 775-797. doi:<http://dx.doi.org/10.29286/rep.v26i63.4187>.
- Campos, P. H. F., & Rouquette, M. (2003). Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 435-445. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300003>.
- Corbisier, R. (1991). *Raízes da Violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Corrêa, L. R. Abuso Sexual contra crianças e adolescentes: DENUNCIE. Ajude-nos a mudar esta página. Cuiabá: Ministério Público do Estado de Mato Grosso; Câmara Municipal de Cuiabá; Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso, p. 5.
- Cossentim, M. (2012). *Socioeducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário*. Dissertação de mestrado. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012. Recuperado de: http://projetos.unioeste.br/pos/index.php?option=com_content&task=view&id=747&Itemid=333.
- Digiácomo, M. J. (2013). *O Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente e o desafio do trabalho em "Rede"*. Publicação do Estado do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial (SEDS). Recuperado de: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=390>.
- Duarte, R. (2004). *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Curitiba: Educar, n. 24, pp. 213-225.
- Durkheim, É. (1978). *Educação e sociologia* (7a. ed.). São Paulo: Melhoramentos.

- Esber, K. M. (2009). *Autores de violência sexual contra crianças e adolescentes*. Goiânia: Cãnone Editorial.
- Faleiros, V. de P. (2007). *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Faleiros, E. T. S., & Campos, J. de O. (Redação Final: Faleiros, E. T. S.). *Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. CECRIA/MJ-SEDH-DCA/FBB/UNICEF.
- Faleiros, V. P.; Faleiros, E. T. S. (2008). *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes* (2a ed.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Farr, R. M. (2010). *As Raízes da Psicologia Social Moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Felizardo, D., Zürcher, E., & Melo, K. (2006). Violência Sexual: Conceituação e Atendimento. In: Lima, C. A. (Coord.). (2006) *Violência faz mal à saúde*. Brasília: Ministério da Saúde. 298 pp. (Série B. Textos Básicos de Saúde).
- Flament, C. L. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. In: Guimelli, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. (pp. 85-118). Lausanne, Switzerland: Delachaux Niestlé.
- Flament, C. L. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: Jodelet, D. (Ed.). *As representações sociais*. (pp. 173-186). Rio de Janeiro: UERJ.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Guareschi, P. (1996). Representações Sociais: Alguns comentários oportunos. In: Nascimento-Schulze, C. *Novas Contribuições para a Teorização e Pesquisa em Representação Social*. Florianópolis: Coletâneas da ANPEPP 10.
- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1990). Les représentations sociales dans le champ social. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 3(3), 285-288.
- Landini; T. S. (2011). *O professor diante da violência sexual*. São Paulo: Cortez.

- Marcílio, M. L. (2006). *História Social da Criança Abandonada* (2a ed). São Paulo: Hucitec.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Metioli, D. D., & Oliveira, R. de C. da S. (2013). Direitos humanos de crianças e adolescentes: o percurso da luta pela proteção. *Imagens da educação*, 3(2), 14-26. Recuperado de: <www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/.../pdf>.
- Monteiro, L. P. (1997). *Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes em Goiânia*. Dissertação de Mestrado, Goiânia: Faculdade de Educação/UFG.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2a ed). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In: Forgas, J. P. (Ed.). *Social Cognition, Perspectives on Everyday Understanding*. (pp. 181-209). Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2010). *Representações Sociais: Investigações em psicologia social* (7a ed). Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.
- Nascimento-Schulze, C. M., & Camargo, B. V. (2000). Psicologia Social, representações sociais e métodos. *Temas em Psicologia*, 8(3), 287-299.
- Nascimento, A. R. A., & Menandro, P. R. M. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(2), 72-88.
- Nogueira, P. L. (1987). *Comentário ao código de menores* (3a ed). São Paulo: Saraiva.
- Odalía, N. (2012) *O que é violência* (6a ed.) São Paulo: Brasiliense.

- Pfeiffer, L., & Salvagni, E. P. (2005). Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. *J. Pediatr.* (Rio J.) [online]. 81(5), 197-204. ISSN 1678-4782. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700010>.
- Rateau, P., Moliner, P., Abric, J. C. & Moliner, P. (2012). Social Representation Theory. In: Van Lange, P. A. M., Kroganski, A. W., & Higgins, E. T. (Orgs.). *Handbook of Theories of Social Psychology*. 2(50), 477-497. doi:10.4135/9781446249222.n50
- Reis, R. P. J. (2014) *Ser professor no ensino superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia*. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rizzini, I., & Pilotti, F. (1995). *A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Romaro, R. A., & Capitão, C. G. (2007). *As faces da violência: aproximações, pesquisas, reflexões*. São Paulo: Vetor.
- Romero, K. R. P. S. (2007). *Crianças vítimas de abuso sexual: aspectos psicológicos da dinâmica familiar*. Curitiba, Paraná. Recuperado de: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/vitimas_de_abuso.pdf>.
- Rouquette, M. (1998). “Les communications de masse”. In: Moscovici, S. (1998). *Psychologie sociale*. (pp. 501-518). Paris: Presses Universitaires de France.
- Sá, C. P. (1994). “Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socio-culturelles et comportement”. *Textes sur les représentations sociales*. 3(1), 40-48.
- Sá, C. P. (1995). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M. J. (Org.). *O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

- Santos, D. M. E. dos, & Veronese, J. R. P. (2007). *Direito da criança e do adolescente*. Palhoça: Unisul Virtual.
- Santos, B. R., & Ippolito, R. (2004). *Guia Escolar: Métodos para Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes* (2a ed). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/guiaescolar/guiaescolar_p003_009.pdf>.
- Schelb; G. Z. (2013). *Segredos da violência: estratégias para solução e prevenção de conflitos com crianças e adolescentes*. Brasília-DF: B&Z.
- Spink, M. J. P. (1993). O estudo empírico da representação social. In: Spink, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.
- Suárez, M., & Bandeira, L. (Orgs.). (1999) *Violência de gênero e crime no Distrito Federal*. Brasília: Editora UNB.
- Trindade, Z. A. (1998). Concepções de Maternidade e Paternidade: o convívio atual com fantasmas do século XVIII. In: Souza, L., Freitas, M. F. Q., & Rodrigues, M. M. P. (Orgs.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. (pp. 129-155). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Waiselfisz, J. J. (2012). *Mapa da Violência: Os Novos Padrões da Violência Homicida no Brasil*. Brasília: UNESCO.
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da Violência: Homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília: UNESCO.
- Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.