



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUELEN BATISTA FREIRE

**ABUSO SEXUAL INFANTIL:
SENTIDOS COMPARTILHADOS POR PROFESSORES**

RECIFE

2016

SUELEN BATISTA FREIRE

**ABUSO SEXUAL INFANTIL:
SENTIDOS COMPARTILHADOS POR PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado

RECIFE

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

F866a Freire, Suelen Batista.
Abuso sexual infantil: sentidos compartilhados por professores /
Suelen Batista Freire. – 2016.
230 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Laêda Bezerra Machado.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de
Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Crime sexual contra as crianças. 2. Crianças maltratadas
sexualmente. 3. Representações sociais. 4. UFPE - Pós-graduação.
I. Machado, Laêda Bezerra. II. Título.

362.76 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-22)

SUELEN BATISTA FREIRE

**ABUSO SEXUAL INFANTIL:
SENTIDOS COMPARTILHADOS POR PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30/09/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rejane Dias da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Carrilho de Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a todas as professoras participantes, com suas angústias e inquietações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me socorreu nos meus momentos de angústia e me deu forças para dar continuidade ao que me propus, tendo condições de, assim, finalizar esta dissertação.

Agradeço aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e a prosseguir em busca de meus objetivos. Sempre investiram em mim o seu tempo, o seu amor, os seus recursos financeiros, o seu cuidado... Minha mãe, Graça, por me fazer forte para não desistir e por me ensinar o que é ser guerreira e “reparadora de brechas”. Meu pai, Silvio, que demonstrou, na prática, a arte da paciência, da longanimidade, e a importância de se fazer o que se gosta, verdadeiramente, na vida.

Agradeço a meu filho, Matheus, pela compreensão. Mesmo tão pequeno, compreendeu os momentos em que eu precisava dedicar meu tempo para estudar e escrever. Não precisava de palavras, apenas um olhar seu já era o bastante para transmitir motivação para prosseguir. Agradeço pelos seus abraços apertados, acompanhados de um terno “Mamãe, amo você!”.

Agradeço ao meu Hugo, pela torcida, pela preocupação, pelo incentivo. Sempre se demonstrou compreensivo, atencioso e prestativo, principalmente na reta final do estudo.

Agradeço à minha professora orientadora Dra. Laêda Bezerra Machado pelo zelo demonstrado em todas as etapas do processo e pelo cuidado na condução desta dissertação. A sua experiência e atenção com cada uma de suas orientadas é admirável!

Agradeço à minha querida amiga Williany, que foi minha colega no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e ingressou comigo no mestrado. Dessa forma, compartilhamos dúvidas, angústias e alegrias também.

Agradeço às minhas amigas de trabalho, por terem me ajudado nos momentos de angústia, por terem se preocupado comigo ao longo dos dois anos do Curso de Mestrado.

Agradeço a todas as componentes do Grupo de Estudos na Teoria das Representações Sociais, conduzido pela professora Laêda. Nos encontros, partilhávamos não somente o conhecimento, mas também amizades.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela disponibilidade de ajudar, de tirar dúvidas e de compartilhar textos e informações preciosos.

Finalmente, agradeço, também, à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pela concessão da bolsa recebida por mim ao longo de dois anos para a execução do Curso de Mestrado em Educação e do presente texto dissertativo.

RESUMO

O abuso sexual infantil tornou-se um problema de saúde pública, que perpassa diferentes classes sociais, culturas, etnias e relações de gênero. O objetivo desta pesquisa foi compreender como professores de Educação Infantil representam o abuso sexual de crianças nessa etapa de escolarização. O estudo parte do pressuposto de que a escola se mostra como um ambiente com alto potencial de detecção do abuso sexual infantil, mas os professores não se sentem preparados para detectar o abuso e agir diante de tais situações. Nesta investigação, a infância é compreendida como uma construção histórica, social e psicológica, e não como um dado puramente biológico. O abuso sexual, por sua vez, constitui-se como um jogo desigual de poder em que alguém em uma posição de autoridade aproveita-se de outra para satisfação de seus interesses sexuais. O referencial teórico-metodológico da investigação foi a Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici, particularmente, a abordagem estrutural das Representações Sociais, que tem Jean Claude Abric como um de seus principais expoentes. Conforme esta abordagem, as Representações Sociais se organizam a partir de um núcleo central (em que se encontram os elementos mais normativos e resistentes à mudança) e de um sistema periférico (com elementos que contextualizam e atualizam constantemente as representações). A metodologia adotada está circunscrita na abordagem qualitativa e foi desenvolvida em duas etapas. Participaram da primeira etapa 44 professoras, que responderam a um questionário contendo dois testes de associação livre de palavras, cuja análise foi desenvolvida a partir de quadros de quatro casas, tendo sido utilizado o *software* EVOC. Na segunda etapa, integrou o estudo um subgrupo de três professoras participantes da primeira. Nessa última fase, utilizamos um instrumento projetivo inspirado no Jogo de Areia. Os dados da segunda etapa da coleta de dados foram submetidos à Análise de Conteúdo Categórica. Os resultados da pesquisa apontaram para um conteúdo das representações de abuso sexual na educação infantil voltado para elementos que tratavam da vítima, do agressor, do professor que convive com crianças que são possíveis vítimas de abuso sexual e de outros atores envolvidos nesse processo, principalmente a família, associando-a à negligência. O núcleo central evidenciou a violência envolvida no abuso que destrói a inocência da criança e a revolta que os professores sentem em virtude disso. Considerando que a escola pode ser um local propício para o enfrentamento do abuso sexual infantil, os resultados desta pesquisa não são promissores. Constatamos que as professoras, embora tenham a sensibilidade necessária para detectar o problema não se sentem preparadas para enfrentar a situação, que é extremamente complexa e desafiadora.

Palavras-chave: Abuso Sexual Infantil; Representações Sociais; Professores.

ABSTRACT

Child sexual abuse has become a public health problem that includes different social classes, cultures, ethnicities and gender relations. The objective of this research was to understand how childhood education teachers represent the sexual abuse of children in this school stage. The study assumes that the school appears as an environment with high potential detection of child sexual abuse, but teachers do not feel prepared to detect abuse and act before such situations. In this research, childhood is understood as a historical, social and psychological construction, and not as a purely biological data. Sexual abuse, in turn, is constituted as an unequal power play in which someone in a position of authority takes advantage of another to satisfy his sexual interests. The theoretical framework of the investigation was the Theory of Social Representations, originated by Serge Moscovici, particularly the structural approach of social representations, which has Jean Claude Abric as one of its leading exponents. Under this approach, the social representations are organized from a central core (they are in the most normative elements and resistant to change) and a peripheral system (with elements that contextualize and constantly update the representations). The methodology is based in the qualitative approach and was developed in two stages. They participated in the first stage 44 teachers who responded to a questionnaire containing two free association tests of words, whose analysis was developed from four houses frames (EVOC software was used). In the second stage, joined the study a subset of three participants of the first teachers. In this last stage, we use a projective instrument inspired by the Sandplay. The data of the second stage of data collection were submitted to Categorical Content Analysis. The survey results pointed to a content of sexual abuse of representations in early childhood education facing elements who treated the victim, the aggressor, the teacher who lives with children who are possible victims of sexual abuse and other actors involved in this process, especially family, associating it with neglect. The central core showed the violence involved in the abuse that destroys the innocence of children and the revolt that teachers feel because of it. Whereas the school can be a place conducive to confront child sexual abuse, the results of this research are not promising. We found that the teachers, although they have the sensitivity required to detect the problem do not feel prepared to face the situation, which is extremely complex and challenging.

Keywords: *Child Sexual Abuse; Social Representations; Teachers.*

“Escrever é estar no extremo de si mesmo”.

João Cabral de Melo Neto

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1:** Construção da professora “Alice”: A mãe escolhe ficar de costas para a criança abusada 158
- FIGURA 2:** Construção da professora “Alice”: Os órgãos públicos estão distantes da criança abusada e do professor que se expõe ao denunciar 189

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	Áreas de concentração de trabalhos sobre abuso sexual infantil	25
TABELA 2:	Faixa etária das professoras participantes	88
TABELA 3:	Tempo de atuação das professoras participantes na Educação Infantil da RMER	89
TABELA 4:	Filiação religiosa com a qual as professoras participantes da pesquisa mais se identificam	90

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Caracterização do campo de investigação	73
QUADRO 2:	Exemplo de quadro de quatro casas gerado pelo EVOC ...	81
QUADRO 3:	Esquema de organização do quadro de quatro casas gerado pelo EVOC	85
QUADRO 4:	Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC (1º TALP) ...	107
QUADRO 5:	Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC (2º TALP) ...	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
ASI	Abuso Sexual Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CE	Centro de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNRVV	Centro de Referência às Vítimas de Violência do Instituto <i>Sedes Sapientiae</i>
CID	Classificação Internacional de Doenças
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Emeis	Escolas Municipais de Educação Infantil
EVOC	<i>Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse de Évoctions</i>
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
MF	Média de Frequência
MOMI	Média das Ordens Médias de Importância
OME	Ordem Média de Evocação
OMI	Ordem Média de Importância
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAVAS	Programa de Atenção à Violência Sexual
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
RPA	Região Político-Administrativa
RS	Representações Sociais
SDH	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEGEP	Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	INFÂNCIA E ABUSO SEXUAL INFANTIL	32
2.1	A INFÂNCIA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	32
2.1.1	A invenção da infância	36
2.2	ABUSO SEXUAL INFANTIL	39
2.2.1	Principais evidências e consequências do ASI	43
2.2.2	A escola como ambiente com alto potencial de detecção do ASI	45
3	APOORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO ORIENTADOR DA PESQUISA: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	49
3.1	A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (TNC)	53
3.2	A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES	56
4	METODOLOGIA	64
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO	65
4.1.1	A entrada no campo	67

4.1.2	Primeira etapa da coleta de dados.....	77
4.1.2.1	Caracterização das participantes do primeiro estudo.....	86
4.1.3	Segunda etapa da coleta de dados.....	91
4.1.3.1	Caracterização das participantes do segundo estudo.....	102
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO DO PRIMEIRO ESTUDO: PALAVRAS EVOCADAS MEDIANTE TESTES DE ASSOCIAÇÃO LIVRE.....	105
5.1	PRIMEIRO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS: ASI - O QUE REPRESENTAM AS PROFESSORAS.....	106
5.1.1	Núcleo Central das Representações de Abuso Sexual na Educação Infantil: o abuso sexual é uma forma de violência global.....	109
5.1.2	Os professores diante do abuso sexual: revolta, medo e nojo.....	112
5.1.3	Sofrimento, trauma, mudança de comportamento, vergonha e perda da infância e da inocência: consequências para a vítima de abuso sexual.....	114
5.1.4	Quem é o agressor? É desumano, doente, se aproveita da vulnerabilidade da criança e, portanto, merece cadeia (o ato do abuso sexual é inaceitável, é uma injustiça).....	119
5.1.5	Os outros diante do abuso sexual infantil: família e negligência.....	122
5.2	SEGUNDO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS: APLICANDO A TÉCNICA DE SUBSTITUIÇÃO.....	125
5.2.1	Núcleo Central de Abuso Sexual Infantil com a Técnica de Substituição: o sentimento de revolta.....	128
5.2.2	Despreparo, responsabilidade, denúncia, medo, impotência, afeto, nojo e enfrentamento do professor.....	131
5.2.3	A criança: sofrimento e vulnerabilidade.....	137

5.2.4	O abusador: violento, desumano e merece cadeia.....	140
5.2.5	Família e negligência.....	143
5.3	COMPARAÇÃO ENTRE O TESTE EM CONDIÇÕES NORMAIS DE PRODUÇÃO E O QUE CONTÉM A TÉCNICA DE SUBSTITUIÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS.....	147
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO DO SEGUNDO ESTUDO: RELATOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DE INSTRUMENTO INSPIRADO NO JOGO DE AREIA.....	153
6.1	FAMÍLIA “DESESTRUTURADA” E NEGLIGÊNCIA.....	156
6.2	ABUSO SEXUAL E QUESTÕES DE GÊNERO.....	165
6.3	MUDANÇAS NO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA.....	169
6.4	POBREZA E ABUSO SEXUAL.....	175
6.5	O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DO ABUSO SEXUAL: RESPONSABILIDADE, MEDO, IMPOTÊNCIA E REVOLTA.....	177
6.6	SOFRIMENTO E VIOLÊNCIA FÍSICA E EMOCIONAL.....	183
6.7	OS OUTROS DIANTE DO ABUSO SEXUAL.....	186
7	CONSIDERAÇÕES.....	192
	REFERÊNCIAS.....	199
	APÊNDICES.....	207
APÊNDICE A:	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	208

APÊNDICE B:	CÓPIA DO QUESTIONÁRIO DA PRIMEIRA ETAPA DE COLETA DE DADOS.....	212
APÊNDICE C:	FOTOGRAFIAS DA CONSTRUÇÃO DA CAIXA DE AREIA.....	215
APÊNDICE D:	FOTOGRAFIAS DAS CONSTRUÇÕES NA CAIXA DE AREIA REALIZADAS PELA PROFESSORA “SOPHIA”.....	216
Apêndice D.I:	1º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora “Sophia” (RPA 4).....	216
Apêndice D.II:	2º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora “Sophia” (RPA 4).....	218
APÊNDICE E:	FOTOGRAFIAS DAS CONSTRUÇÕES NA CAIXA DE AREIA REALIZADAS PELA PROFESSORA “ALICE”.....	219
Apêndice E.I:	1º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora “Alice” (RPA 4).....	219
Apêndice E.II:	2º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora “Alice” (RPA 4).....	221
APÊNDICE F:	FOTOGRAFIAS DAS CONSTRUÇÕES NA CAIXA DE AREIA REALIZADAS PELA PROFESSORA “JÚLIA”.....	222
Apêndice F.I:	1º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora “Júlia” (RPA 5).....	222
Apêndice F.II:	2º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora “Júlia” (RPA 5).....	224
ANEXOS.....		225
ANEXO A:	CARTA DE ANUÊNCIA.....	226

ANEXO B:	PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	227
----------	--	-----

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o abuso sexual infantil (ASI) tornou-se um problema de saúde pública que perpassa as diferentes classes sociais, culturas, etnias e relações de gênero. Sendo assim, necessita de suporte proveniente de diferentes esferas da sociedade. A escola também está inserida nesse complexo contexto. Esta pesquisa parte do pressuposto de que a escola se mostra como um ambiente com alto potencial de detecção do ASI, considerando que em 85% dos casos notificados o agressor encontra-se na própria família da criança violentada sexualmente (BRINO & WILLIAMS, 2003a; BRINO, 2006).

Outra realidade alarmante é que, conforme o Programa de Atenção à Violência Sexual (PAVAS¹), estima-se que apenas cerca de 15% dos casos são revelados. Saffioti (1997) considera que este deve ser um dos delitos de maior sub-registro e subnotificação. Um dos motivos que contribui para tal situação é o fato de que o abuso sexual vem acompanhado dos sentimentos de culpa e vergonha, que favorecem a subnotificação dos casos, permanecendo, assim, “silencioso”, como coloca a autora. Além disso, esse

¹ O Programa de Atenção à Violência Sexual (PAVAS) é vinculado ao Curso de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), sendo considerado uma instituição de referência no Brasil no que diz respeito ao abuso sexual de crianças e adolescentes, até 18 anos, de ambos os sexos. São realizados, gratuitamente, atendimentos individuais e em grupos na perspectiva biopsicossocial, grupos de orientação a pais e responsáveis e discussão clínica dos casos. O Programa também coordena o Curso de Atualização no Atendimento ao Abuso Sexual e realiza treinamentos, capacitações e supervisões referentes ao tema. Tem como objetivos: (1) prestar atendimento em saúde às crianças e adolescentes em situação de abuso sexual e às suas famílias com atenção aos aspectos biopsicossociais; (2) criar metodologia de trabalho frente à demanda, entendendo o abuso sexual como questão de saúde pública; (3) desenvolver trabalhos científicos; (4) criar e implementar medidas preventivas na questão do abuso sexual e modelos de atendimento; e (5) prestar supervisões institucionais e capacitações de equipes para atendimento a situações de violência sexual.

tipo de abuso é mais difícil de ser identificado por não evidenciar, na grande maioria dos incidentes, marcas físicas.

Diante de tão assombroso quadro, a escola pode ser um local propício para o enfrentamento do ASI. Os profissionais que nela atuam, portanto, devem estar preparados para detectar e agir ao deparar-se com situações desse tipo. Nessa direção, a formação inicial e continuada de professores desempenha uma função fundamental. No entanto, os cursos de formação de professores não têm atentado para tais demandas, conforme sugerem Brino e Williams (2003b). Tais autoras evidenciaram em seu estudo que, dentre vários grupos de profissionais, o professor é aquele que detém menos informações sobre como agir frente a tais situações.

Essa preocupação com o papel do professor é importante se for levado em consideração que a criança passa grande parte de seu tempo na instituição escolar, em contato direto e constante com o professor. Cunningham e Sas (1995, apud BRINO & WILLIAMS, 2008), por exemplo, constataram que em 44% dos casos de ASI o professor era a primeira pessoa a saber do abuso e, em 52% dos casos, era o primeiro adulto a saber. Tais dados reforçam a importância do encaminhamento dado pelo professor em situações de ASI.

Contudo, esses aspectos alarmantes da realidade, em geral, estão como que eclipsados aos olhos do professor, que se sente despreparado para reconhecer casos de abuso sexual e agir conforme determina a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Art. 13 da mesma Lei dispõe que tanto em casos de suspeita quanto de confirmação deve haver, obrigatoriamente, a comunicação ao Conselho Tutelar, varas da infância ou delegacias de polícia. Sobre esse tema, o Art. 245 complementa:

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 20 salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990).

O interesse pelo estudo da temática em tela foi suscitado pela prática profissional. Tendo assumido a função de professora em uma escola municipal mediante concurso público e, concomitantemente, ingressado no Curso de Mestrado em Educação, as questões da prática enquanto educadora foram progressivamente despertando o interesse pela temática. Durante o ano de 2014, na turma em que atuava como professora, surgiu a suspeita de que um dos estudantes estava vivenciando situações dessa natureza no contexto familiar. Diante dessa suspeita e da angústia de não saber como proceder corretamente, surgiu o forte interesse de pesquisar sobre o tema.

Inserida no contexto da profissão de professora, várias inquietações despontaram da experiência profissional. Tratava-se de um fato que parecia tão distante – algo que só aparecia na mídia e que causava arrepios –, mas, agora, estava ali, supostamente acontecendo com um estudante da turma em que atuava enquanto docente, no primeiro ano de experiência profissional. Como poderia saber se era apenas suspeita ou se a criança realmente estava passando por essa situação? Quais as evidências mais concretas que ajudariam na identificação do abuso? Será que caberia à professora descobrir se se tratava mesmo de um caso de ASI? O que deveria ser feito pela professora? A quem poderia recorrer?

Tais inquietações, finalmente, conduziram em fins do primeiro ano de mestrado (novembro de 2014) à decisão pela total reelaboração do projeto de pesquisa, abandonando aquele que já vinha sendo desenvolvido e cujo anteprojeto fora apresentado à seleção para o Curso de Mestrado em Educação. A mudança constituiu um desafio, principalmente, por duas

questões: (1) trata-se de um tema pouco estudado em educação² e (2) o prazo para a qualificação do projeto já estava muito próximo. Aliado a esses aspectos, somava-se o fato de não ter tido nenhum tipo de apropriação prévia da temática na formação inicial.

O currículo do Curso de Pedagogia não faculta discussões desse tipo no que se refere aos componentes curriculares obrigatórios. Já no que tange aos componentes eletivos, foi ofertada a disciplina Sexualidade e Educação (com carga-horária de 60 horas), que se centrou muito mais (no período em que foi cursada) em questões voltadas à construção da identidade de gênero e de aspectos relacionados à homossexualidade, transexualidade, bissexualidade etc. Dessa forma, os estudos realizados ao longo da graduação não subsidiaram questões delicadas, recorrentes e silenciadas como a sexualidade infantil e, especificamente, o abuso sexual infantil (como veremos ao longo do trabalho, particularmente na análise dos dados).

Aliás, a constatação de que a formação não havia dado suporte para o enfrentamento de questões assim não foi um fato isolado, uma vez que colegas de profissão também admitiram essa mesma fragilidade em seu percurso formativo. As informações dos colegas docentes acerca dos limites para lidarem com o problema na escola também eram corroboradas pelos elementos encontrados mediante a realização das pesquisas e estudos (que passaram a ser desenvolvidos para a elaboração do texto desta dissertação).

Para conhecer o que se pesquisa acerca do tema ASI, realizamos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esses bancos de dados foram escolhidos por congregarem as produções de vários programas de pós-graduação. Os descritores utilizados foram os seguintes: “abuso sexual infantil”, “violência

² O abuso sexual infantil é um tema pouco estudado em Educação. Essa compreensão constituiu uma hipótese inicial, que foi sendo confirmada ao longo da busca por pesquisas que tratassem da temática.

sexual infantil”, “abuso sexual contra a criança” e “violência sexual contra a criança”.

Optamos por não realizar um recorte temporal, porque, conforme pressupúnhamos anteriormente e constatamos com as buscas, a produção sobre o tema não é tão vasta. Diante da mencionada busca, foram encontrados 514 trabalhos. Alguns desses trabalhos constavam nas duas bibliotecas digitais ao mesmo tempo ou apareciam com a entrada de mais de um dos descritores adotados. Nesses casos, foram excluídas as repetições, isto é, apenas um dos trabalhos foi considerado. Restaram, portanto, 321 trabalhos diferentes. As produções mais antigas encontradas foram duas dissertações que datavam de 1996, uma da área de Psicologia e outra da área de Serviço Social.

Com relação à área de concentração dos 321 trabalhos encontrados, 156 são da área de Psicologia (psicologia; psicologia clínica; psicologia clínica e cultura; psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; e psicologia social), o que corresponde a, aproximadamente, 48,60% do total de trabalhos produzidos. Na área de Saúde (atenção à saúde; ciências da saúde; ciências médicas: pediatria; enfermagem; medicina (ginecologia); medicina (pediatria); medicina e saúde humana; psicanálise, saúde e sociedade; saúde coletiva; saúde da mulher e da criança; saúde pública), foram encontrados 75 trabalhos, representando, aproximadamente, 23,36% do total. Já em Ciências Sociais (ciências sociais; família na sociedade contemporânea; serviço social; e sociologia), apresentaram-se 30 trabalhos, ou seja, aproximadamente, 9,35% do total de trabalhos encontrados. Tanto em Direito (ciência jurídica; ciências criminais; direito; perícias forenses; poder judiciário) quanto em Educação (educação; educação do indivíduo especial) foram encontrados 21 trabalhos em cada uma dessas áreas, o que corresponde a, aproximadamente, 6,54% do total em cada uma das mencionadas áreas. Na área de Letras (letras; linguística) foram encontrados nove trabalhos, perfazendo, aproximadamente, 2,81% do total. Em Sexologia, foram encontrados seis trabalhos, isto é, aproximadamente, 1,87% do total. Por fim,

em Políticas Públicas localizamos três trabalhos, o que corresponde a, aproximadamente, 0,93% do total de trabalhos sobre a temática.

Esses achados podem ser melhor visualizados na Tabela 1, a seguir. A Tabela 1 apresenta as áreas de concentração dos trabalhos encontrados que tratam do abuso sexual infantil, a frequência e a porcentagem de cada área de concentração em relação ao total geral encontrado. Ressaltamos que estes dados são relacionados às buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes):

TABELA 1
Áreas de concentração de trabalhos sobre abuso sexual infantil

Áreas de concentração	f	%
Psicologia	156	48,60
Saúde	75	23,36
Ciências Sociais	30	9,35
Direito	21	6,54
Educação	21	6,54
Letras	09	2,81
Sexologia	06	1,87
Políticas Públicas	03	0,93
TOTAL	321	100%

Após cuidadosa leitura dos resumos dos 321 trabalhos encontrados, constatamos que apenas cinco deles tratavam do ASI estabelecendo algum tipo de interface com a educação e traziam a figura do professor como participante da pesquisa, abordando suas concepções ou atitudes frente ao problema. Desses cinco trabalhos, dois eram em nível de doutorado e três em nível de mestrado acadêmico. Com relação à área de conhecimento, dois

desses trabalhos eram da área de educação (ambos em nível de doutorado), dois da área de psicologia (mestrado) e um da área de saúde coletiva (mestrado).

Em linhas gerais, os estudos encontrados constataram o predomínio do “silêncio” da escola no que se refere a casos de ASI. Conforme os professores pesquisados, esse cenário se deve, principalmente, a mecanismos psicológicos complexos que são mediados por construtos sociais e culturais que exercem influência sobre a condução do problema. Além disso, destacam-se dois aspectos: (1) ausência de orientação e apoio ao professor que teme sofrer represálias do perpetrador e (2) insuficiência de formação profissional, que, segundo eles, não prepara para situações de ASI. Destaca-se também que não haviam estudos publicados no conjunto de textos encontrados que tratassem dos sentidos que o professor, no contexto específico da Educação Infantil, constrói do abuso sexual contra crianças.

Além de pesquisar na BDTD e no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram realizadas buscas nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Os descritores foram os mesmos das bibliotecas digitais de dissertações e teses: “abuso sexual infantil”, “violência sexual infantil”, “abuso sexual contra a criança” e “violência sexual contra a criança”. Contudo, não encontramos resultado algum em ambas as plataformas com esses descritores.

Também realizamos uma busca no Portal de Periódicos da Capes, que, além de congrega recortes de algumas teses e dissertações, também contempla pesquisas realizadas por professores especialistas no assunto. Utilizando os mesmos descritores das outras buscas (“abuso sexual infantil”, “violência sexual infantil”, “abuso sexual contra a criança” e “violência sexual contra a criança”), foram encontrados 348 artigos. Desses artigos encontrados, alguns se repetiam, por serem encontrados em mais de um dos descritores informados. Sendo assim, apresentaram-se 243 artigos diferentes, com área de concentração mais frequente nas áreas de psicologia e saúde,

da mesma forma que se verificou na busca por dissertações e teses. Destacamos, também, que a maioria dos títulos encontrados estava em inglês (172 trabalhos), outros estavam em espanhol (59 trabalhos) e poucos em português (12 trabalhos).

Em face do exposto, pode-se afirmar que a temática do ASI é pouco estudada de forma geral. E quando se trata desse tema relacionado ao campo da educação, existe ainda uma considerável redução na quantidade de trabalhos. Conforme verificamos, as áreas que mais têm investigado o abuso sexual infantil são as áreas de psicologia e saúde. A tímida proporção de estudos que estabelecem, de alguma forma, relação com o campo educacional em comparação ao total geral sobre o ASI evidencia ainda mais a importância de se estudar o tema no campo da educação.

A importância de se pesquisar no contexto específico da Educação Infantil é evidenciada no estudo de Inoue e Ristum (2008), que identificaram a idade de cinco anos como o *coorte* de maior incidência de denúncia de abuso sexual. Outro aspecto que se adiciona a esse é que, em geral, o ASI demora a ser denunciado, sugerindo, portanto, a reincidência e consolidação dessa violência, justamente quando a criança vivencia a idade que corresponde àquela destinada à Educação Infantil.

Considerando as lacunas do processo formativo no que se refere ao nível superior, especificamente no Curso de Licenciatura em Pedagogia, estudos nessa direção seriam de grande contribuição para a formação de professores que irão atuar nessa etapa de ensino. Tais estudos podem chamar atenção para o problema, favorecendo que seja destinado espaço para o debate do tema no contexto da formação.

Esse tema polêmico e presente na prática do professor favorece a construção de conhecimentos do senso comum, elaborados com base na experiência do dia a dia. O que o professor pensa ao ouvir falar de abuso sexual infantil? Como ele percebe que um estudante pode estar sofrendo abuso sexual, tendo em vista que as crianças bem pequenas ainda não têm capacidade de expressar em palavras a experiência pela qual estão

passando? O que pensam os professores acerca do que deve ser feito? Como chegaram a tais conclusões, isto é, que conhecimentos acessaram para construir tais compreensões?

O ser humano é um ser social, relaciona-se com outros ao se comunicar, interagir, partilhar significados. Com o intuito de interpretar o mundo físico e social, bem como buscar significados para sobreviver, constrói teorias diante daquilo que não compreende (SANTOS, 2009). A Teoria das Representações Sociais (TRS) constitui um caminho fértil para a investigação de questões como estas. Elaborada pelo romeno naturalizado francês Serge Moscovici, em 1961, por ocasião de sua tese de doutoramento, tal teoria contribui para investigações que tratam de conhecimentos elaborados e compartilhados na esfera do senso comum. Em outras palavras, um grupo de indivíduos acessa conhecimentos elaborados a partir de elementos da experiência do dia a dia, que não têm necessariamente base científica, para construir Representações Sociais. Tal grupo também compartilha e atribui valor às suas representações.

O ASI se justifica enquanto objeto de Representações Sociais por estar presente não somente nas conversas cotidianas, mas também por ter alçado certa visibilidade nas mídias e ter se tornado alvo de políticas públicas. Considerando o abuso sexual como objeto polimorfo, que assume diferentes significados conforme cada grupo social, evidenciamos sua relevância como objeto de representação social. Com base nas inquietações decorrentes do exercício inicial da docência, preocupações dos colegas professores e a aproximação com a literatura sobre o tema, formulamos a seguinte questão de pesquisa: **Como os professores de Educação Infantil representam o abuso sexual de crianças nessa etapa de escolarização?**

Com base na questão acima proposta, o **objetivo geral desta pesquisa** é: Identificar as Representações Sociais de Abuso Sexual Infantil (ASI) construídas por professores que atuam na Educação Infantil. Este objetivo geral foi desdobrado em dois **objetivos específicos**, a saber: (1) Caracterizar a estrutura das representações que professores de Educação

Infantil constroem de ASI e (2) Detectar o que para professores de Educação Infantil constitui uma conduta docente adequada frente ao ASI no contexto escolar.

Para atender aos objetivos, foram desenvolvidos dois estudos de enfoque qualitativo. No primeiro, através do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), caracteriza-se a estrutura da representação social de Abuso Sexual Infantil. No segundo estudo, utilizando uma técnica projetiva inspirada no Jogo de Areia (*Sandplay*), buscou-se detectar o que, para professores de Educação Infantil, constitui uma conduta docente adequada frente ao ASI no contexto escolar. Sendo assim, o presente texto dissertativo contém sete seções, que são precedidas pelos elementos pré-textuais e seguidas das referências, apêndices e anexos. A primeira seção corresponde a esta introdução.

A segunda seção, intitulada “Infância e Abuso Sexual Infantil”, adota a compreensão de infância enquanto conceito construído historicamente. Em outras palavras, a infância não seria puramente concebida do ponto de vista do desenvolvimento físico do indivíduo, mas como construto psicológico e social. Além disso, ainda no âmbito dessa seção, é abordado o conceito de abuso sexual e como as pesquisas têm tratado do tema. A escola, nesse sentido, é compreendida como ambiente com alto potencial de detecção do abuso sexual infantil (ASI), diante do complexo contexto que envolve a prática desse crime. Conforme justificamos no início deste texto, a criança passa grande parte de seu tempo na escola e, em geral, o abuso é cometido por alguém próximo à criança. Outro fator que se adiciona a esse é que o abuso sexual nem sempre deixa marcas físicas. Isto é, em grande parte das ocorrências, as evidências são percebidas a partir de mudanças no comportamento da criança. Nessa direção, o olhar observador do professor é fundamental.

Dando continuidade, trazemos a terceira seção “Aporte teórico-metodológico orientador da pesquisa: a Teoria das Representações Sociais”. A TRS é colocada enquanto norte teórico e metodológico para a compreensão

do objeto em tela. A referida teoria, elaborada por Serge Moscovici, tem sido estudada, desenvolvida e aplicada por diversos autores em vários países. Um dos desdobramentos da TRS é a Teoria do Núcleo Central (TNC), formulada por integrantes da “Escola de Aix-en-Provence”, da qual Jean Claude Abric é um dos expoentes. Essa perspectiva, de abordagem estrutural, é a que adotamos neste estudo.

Após a seção que trata dos fundamentos teóricos, é apresentada a metodologia da pesquisa desenvolvida. Tal pesquisa se insere na perspectiva qualitativa, em consonância com o próprio aporte teórico-metodológico adotado. Na seção que cabe à metodologia, são elencados o percurso metodológico e os procedimentos teórico-metodológicos, que envolvem instrumentos distribuídos em dois estudos. No primeiro estudo, utilizamos um questionário, contendo dois testes de associação livre de palavras. Já no segundo estudo, foram utilizados uma caixa de areia e um conjunto de miniaturas diversas, desenvolvendo uma técnica projetiva inspirada no Jogo de Areia (*Sandplay*).

Na sequência, apresentamos a quinta seção “Resultados e Discussão do Primeiro Estudo: palavras evocadas mediante testes de associação livre”. Tal seção contempla os resultados do primeiro estudo, mediante a aplicação de um questionário contendo dois testes de associação livre de palavras. Os dados coletados no primeiro estudo são organizados em três subseções. Na primeira, apresentamos os resultados e a discussão do primeiro teste de associação livre de palavras (TALP). Na segunda subseção, são apresentados os resultados e discussão do segundo TALP. Já a terceira subseção que se destina à comparação entre os dois testes de associação livre de palavras. Na seção “Resultados e Discussão do Primeiro Estudo: palavras evocadas mediante testes de associação livre”, caracterizamos a estrutura das representações que professores de Educação Infantil constroem de ASI.

A sexta seção se refere à análise dos dados do segundo estudo, intitulado “Resultados e Discussão do Segundo Estudo: relatos construídos a

partir de instrumento inspirado no Jogo de Areia”. Nessa seção, analisamos, mediante análise de conteúdo, os relatos que as professoras produziram no contexto da construção de cenas em uma caixa de areia com a utilização de miniaturas, a fim de mostrar o que para elas constitui uma conduta docente adequada frente ao ASI no contexto escolar.

Finalmente, na sétima seção, expomos as considerações. Retomamos os objetivos propostos para o estudo, avaliamos o percurso e indicamos de modo sumário os achados, as lacunas e as perspectivas geradas pela pesquisa.

2 INFÂNCIA E ABUSO SEXUAL INFANTIL

Na presente seção, apresentamos a concepção de infância adotada neste estudo, entendida como uma construção histórica, social e psicológica – e não considerando apenas os elementos que dizem respeito ao ponto de vista do desenvolvimento biológico. Também indicamos o que a literatura trata sobre abuso sexual infantil, objeto de investigação deste estudo, bem como sua definição e consequências desse crime para o desenvolvimento da vítima de ASI.

2.1 A INFÂNCIA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A discussão sobre a concepção de infância foi incluída nesta dissertação por estar intimamente ligada ao objeto de pesquisa: o abuso sexual infantil. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criança é o indivíduo cuja idade está compreendida na faixa etária até 12 anos incompletos. Contudo, chamamos atenção para o fato de que, para além do desenvolvimento cronológico, a infância representa uma construção histórica. Narodowski (1993), em sua tese de doutoramento, tratou de forma inédita das relações entre infância, poder e pedagogia, tendo constatado relativo consenso na definição de infância. Para esse autor, a infância é um fenômeno não apenas natural, mas cultural. As características principais dessa etapa seriam a heteronomia, a dependência e a obediência prestada ao adulto em troca de proteção.

Conforme afirma Ariès (2006), a perspectiva de que a infância é um período com características próprias não constitui sentimento ou dado natural

inerente à condição humana. A infância seria, nesse sentido, uma construção humana. Em seu estudo, considerado um marco no que se refere à temática da infância, Ariès (2006) procurou compreender como as crianças eram percebidas no período correspondente à Idade Média. Para tanto, o estudioso analisou registros escritos e pinturas de crianças desse período, chegando à conclusão de que, em tais iconografias religiosas, as crianças eram retratadas enquanto adultos em miniatura. Cumpre ressaltar que a arte medieval anterior ao Século XII não retratou crianças. Nas palavras de Ariès (2006, p. 17), nesse período, era “como se não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. Esse mesmo autor defende que a concepção ou o olhar diferenciado sobre a infância teria começado a se formar no fim da Idade Média.

Estima-se que as primeiras pinturas retratando crianças só surgiram em torno do Século XIII, podendo ser classificadas em três tipos: (1) o anjo, (2) Menino Jesus, Nossa Senhora Menina ou crianças das famílias presentes na Bíblia e (3) a alma retratada como uma criança nua. Todos os tipos de pinturas retratando crianças estavam fortemente ligados a temas religiosos. No primeiro tipo, o anjo era retratado como um rapaz muito jovem. Já no segundo tipo, o Menino Jesus era apresentado como um adulto em tamanho reduzido; a Nossa Senhora Menina, por sua vez, era retratada na tentativa de associar a infância ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria; e as imagens de crianças de famílias bíblicas eram apresentadas com caráter mais sentimental e realista, retratando tanto Jesus quanto outras crianças na perspectiva da Bíblia moralizada de São Luís. Finalmente, o terceiro tipo, já na fase gótica, continha a alma retratada como a criancinha nua, geralmente assexuada.

Por volta do Século XIV, as pinturas continuam retratando temas religiosos, mas de maneira mais diversificada, trazendo a representação infantil de personagens tais como São João e São Tiago. As crianças eram apresentadas nas obras de arte com ou sem as suas mães. Já nos Séculos XV e XVI, surgem pinturas com temas leigos. Contudo, nesse período, a criança não aparecia sozinha, mas sempre acompanhada: de sua família, de

companheiros de jogos (muitas vezes adultos), na multidão (sempre junto da mãe, segurando a sua mão ou ao seu colo), aprendendo um ofício (aprendiz de trabalhador, junto ao mestre). Em geral, o protagonista era o adulto e a criança estava próxima dele.

A partir dessas imagens, Ariès (2006) levanta duas hipóteses. Ou, nessa época, (1) as crianças estavam misturadas na vida cotidiana com os adultos, quer seja no trabalho ou atividades recreativas, o que implicaria em uma não separação entre o mundo adulto e o mundo da criança; (2) ou os pintores gostavam de retratar as crianças no meio dos adultos por seu caráter pitoresco.

A ciência, antes do Século XVI, não considerava a criança como um ser diferente do adulto. Conforme Nascimento (2008), após o período de estrita dependência física, as crianças incorporavam efetivamente o mundo dos adultos. Isto é, participavam das mesmas atividades e nos mesmos lugares que os mais velhos, seja em situações domésticas, no trabalho ou em festas. As crianças eram também inseridas desde cedo na comunidade sexual. Ariès (2006) comenta que, muito provavelmente, as crianças ficavam, dessa forma, mais expostas à violência dos mais velhos.

Em relatos escritos dos Séculos XVI e XVII, Ariès (2006) observou a prática do infanticídio tolerado. Embora a Igreja e o Estado a condenassem formalmente e a punissem severamente quando era descoberta, os registros escritos revelavam que o infanticídio era praticado em “segredo”, camuflado como acidente. Crianças morriam asfixiadas na cama dos pais, onde dormiam, e se dizia ter sido uma morte natural. Fazia parte dos acontecimentos moralmente neutros à época, algo que não era digno de vergonha do ponto de vista de quem praticou o crime, que era mantido em segredo. As crianças eram consideradas como pouco dotadas de um ser suficiente e também morriam comumente de doenças associadas à falta de higiene. A mortalidade infantil era comum e tratada, muitas vezes, de modo indiferente.

Durante o Século XVI, as crianças eram retratadas nas obras de arte com as mesmas roupas dos adultos e realizando as mesmas atividades que eles, não havia uma separação. A única diferença que era possível observar nos trajes se referia à classe social a que pertencia a pessoa. Já no final do Século XVI e início do Século XVII, começa-se a perceber a diferença entre as roupas de crianças e adultos, com o surgimento de trajes específicos para crianças. As crianças também passaram a ser comumente retratadas sozinhas nas pinturas. Ariès (2006) classifica o conjunto desses elementos como uma revolução sobre a ideia de infância.

Cumprido ressaltar que as primeiras demonstrações de carinho dos adultos para com as crianças, conforme indicavam as obras de arte, beneficiaram primeiro os meninos de classes sociais mais altas (burgueses ou nobres), através da paparicação. A criança divertia os adultos, por ser considerada um ser inocente e engraçado. As crianças de classes sociais mais pobres permaneciam com os mesmos trajes de adultos, brincando nas ruas ou cozinhas, e também participavam do trabalho, ao contrário do que ocorria nas classes mais altas.

Nas brincadeiras, os brinquedos remetiam ao modo de vida dos adultos, como cavalos de pau, ferramentas de trabalho em miniatura etc. Merece destaque também o fato de que a divisão de sexos em relação aos brinquedos não era nítida. Por exemplo, tanto meninos quanto meninas brincavam, normalmente, com bonecas. Ressaltamos, também, que as crianças que brincavam com esses elementos eram aquelas menores de três anos de idade. A partir dessa idade, as crianças já participavam dos mesmos jogos dos adultos – as crianças brincavam de tais jogos entre si ou misturadas com os adultos. Entre os jogos também estavam incluídos aqueles considerados como “jogos de azar”. As crianças até mesmo jogavam a dinheiro.

No final do Século XVII e início do Século XVIII, as compreensões relacionadas à infância passaram a se deslocar para o campo moral e psicológico. Dessa forma, a educação que vincula a criança ao trabalho passa

a abrir espaço para a escolarização. O reconhecimento da infância moderna, nesse sentido, foi fato extremamente importante para o surgimento de instituições protetoras para cuidar e formar a geração mais jovem. O Iluminismo, no Século XVIII, trouxe consigo também ideias que reforçavam a inocência infantil, dando suporte para leis sobre o trabalho infantil, instrução obrigatória e sistema de julgamento da criminalidade infantil. Essas ações evidenciavam que havia a iniciativa de que as crianças fossem tratadas conforme sua condição, diferenciando-as dos adultos. A partir de então, a infância passou a designar a primeira etapa da vida de um indivíduo.

2.1.1 A invenção da infância

A infância passa a ser considerada como etapa da vida no final do Século XVII e início do Século XVIII. A criança, considerada um ser imaturo, precisava, nesse sentido, de uma atenção especial. Também necessitava ser submetida a um regime disciplinador oferecido pela educação. Bona (2010) destaca que tal concepção coincidiu com a constituição da família nuclear, do Estado Nação e da nova organização do trabalho produtivo decorrente da Revolução Industrial.

Surge a escola, de modo que a escolarização substitui, portanto, a educação doméstica. Em outras palavras, a criança foi separada do mundo dos adultos em instituições próprias para elas. Se antes as crianças aprendiam o ofício com os adultos, agora elas se preparavam para o futuro nas escolas. Ressaltamos, contudo, que o acesso das crianças à escola não constituiu regra para todas elas. Algumas permaneciam aprendendo a trabalhar, trabalhando; mesmo que não tivessem condições físicas para tanto. Eram consideradas mão-de-obra barata. As crianças ingressavam no mundo do trabalho para auxiliar na economia familiar.

Já no Século XIX, surge o médico da família e, com ele, os cuidados com a higiene e conservação da saúde física. A mulher – esposa e mãe – passaria a ocupar-se dos cuidados da família. O homem – esposo e pai – ocuparia o lugar de primazia no seio familiar. Todas as coisas convergiam para ele, sendo executadas em consonância com sua vontade, visando o seu bem-estar. As crianças, por sua vez, ocupavam papel secundário nesse processo, devendo obediência irrestrita e incondicional ao pai (BONA, 2010).

Com a busca por um espaço no mercado de trabalho pela mulher, o homem perderia seu lugar de primazia na família. Sendo que a criança ocupou tal lugar. Embora não caiba aqui uma generalização. Dessa forma, é produzido um conceito de infância que vai ao encontro de pensadores tais como Rousseau, onde a criança é vista como boa, pura e verdadeira.

No que diz respeito à concepção de infância no Brasil, conforme indica Pinheiro (2001) – que analisa a História Social do Brasil no período do Brasil Colônia até o Século XX –, ocorre o predomínio de concepções de criança e de adolescente ligadas à proteção social, de controle, disciplinamento e repressão social. Já a partir de meados da década de 1970 até meados da década de 1980, o Brasil vivencia um período de redemocratização. Com o fim da Ditadura Militar (instalada em 1964), se deu a rearticulação da sociedade civil. Diante da efervescência dos movimentos sociais, ganha destaque a luta por ações voltadas à melhoria da qualidade de vida da população. Nesse contexto, tais elementos históricos favorecem o terreno para a emergência e consolidação de uma nova representação social de criança e de adolescente como sujeitos de direitos.

No Brasil, constitui marco importante para a concepção de infância o que está disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nesse documento há um capítulo que reconhece os direitos básicos das crianças, adotando o princípio da universalidade e sua condição enquanto pessoa em desenvolvimento. As crianças são percebidas como sujeitos de direitos. Conforme o que apregoa outro documento, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência

Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006), tanto a criança quanto o adolescente são considerados participantes de direitos, dotados de personalidade e de vontade próprias.

Outro documento importante no sentido de procurar assegurar direitos às crianças é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê ações específicas da família, da comunidade, da sociedade e do poder público, com vistas a favorecer o desenvolvimento pleno da criança em seu meio. Esse documento procura garantir direitos básicos tais como educação, alimentação e saúde. Além, evidentemente, do direito ao desenvolvimento e amadurecimento plenos.

A criança adquire um *status* de dependente, não responsável jurídica, política e emocionalmente. Sobre isso, Cirino (2001) coloca o seguinte: “assim, a criança tem direitos, mas não pode exercê-los diretamente, devendo ser representada pelos adultos – pais, tutores – aos quais pertencem a competência e o dever de protegê-la” (CIRINO, 2001, p. 39).

Nessa perspectiva, a criança é tomada como um ser imaturo, incapaz e sem discernimento frente a questões relacionadas, também, à sua sexualidade³. No caso do abuso sexual infantil, objeto deste estudo, o adulto, que deveria ser um indivíduo maduro sexualmente, aproveita-se da imaturidade da criança para satisfazer seus desejos. Essa experiência remete a um sentimento de desamparo. Nesse contexto, a criança deixa de ser participante e passa a ser objeto submetido aos desejos de outro (JUNQUEIRA, 1999). Ao relacionar-se com o adulto, a criança encontra-se em uma situação de vulnerabilidade e submissão.

³ Cumpre ressaltar que, com essa afirmação, não pretendemos, em tempo algum, colocar que consideramos o abuso sexual como expressão da sexualidade infantil. Pelo contrário: o abuso sexual é considerado uma invasão ao corpo infantil.

2.2 ABUSO SEXUAL INFANTIL

Quando nos referimos a abuso sexual infantil, está em jogo a violência/poder e não apenas existe a inaptidão de decidir ou não pelo ato sexual – impossibilidade a partir de uma relação heterônoma. O abuso sexual é a utilização de uma pessoa, em uma situação desigual de poder, por outra, para a satisfação de desejos sexuais. Geralmente é cometido por pessoas próximas, podendo ser ou não da família. Pode ocorrer com ou sem violência física, mas sempre está presente a violência psicológica. No caso do ASI, Amazarray e Koller (1998) assim o definem: “envolvimento de crianças e adolescentes em atividades sexuais que não compreendem em sua totalidade e com as quais não estão aptos para concordar” (AMAZARRAY & KOLLER, 1998, p. 561).

Pires (2009) define abuso sexual infantil como “qualquer interação, contato ou envolvimento da criança em atividades sexuais que ela não compreende ou não consente, violando assim as regras sociais e legais da sociedade” (PIRES, 2009, p. 62). Nesse sentido, o ato ou jogo sexual pode se constituir uma relação heterossexual ou homossexual de um adulto com uma criança, em que está implicada uma relação desigual de poder. O agressor, detentor de maior poder na relação, visa estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter sua própria estimulação sexual.

Para Araújo (2002), o abuso sexual é uma forma de violência que envolve poder, coação e/ou sedução. Nesse sentido, duas desigualdades básicas estão implicadas: a desigualdade de gênero e a desigualdade de geração. Em geral, o abuso sexual infantil é praticado sem o uso de força física e não deixa marcas visíveis, o que dificulta a sua comprovação, principalmente quando é cometido contra crianças muito pequenas.

O abuso sexual se expressa de maneiras diversificadas, indo de atos que envolvem contato sexual com ou sem penetração até atos em que não

há, propriamente, contato sexual, como no assédio sexual, no voyeurismo⁴ e no exibicionismo⁵. O abuso sexual supõe, conforme Araújo (2002), uma disfunção em três níveis: (1) o poder exercido pelo grande (forte) sobre o pequeno (fraco); (2) a confiança que o pequeno (dependente) tem no grande (protetor); e (3) o uso delinquente da sexualidade, isto é, o atentado ao direito que todo e qualquer indivíduo tem sobre o seu próprio corpo.

No espaço doméstico, o homem é, **predominantemente**, o agressor e a mulher é a vítima (AZEVEDO & GUERRA, 1995). Os meninos também são abusados sexualmente, mas a incidência é maior entre as meninas, principalmente quando se trata de abuso sexual intrafamiliar. Estima-se que o abuso sexual infantil atinge cerca de 20% das mulheres. Segundo dados do Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto *Sedes Sapientiae* (CNRVV)⁶, 61% das vítimas de abuso sexual são meninas, sendo que 39% delas têm menos de 11 anos.

Outro dado relevante é que, de acordo com estudo realizado por Saffioti (1997), quando se trata de abuso sexual incestuoso, 71,5% dos agressores são os próprios pais biológicos da vítima; ao passo que 11,1% são padrastos. Segundo Braun (2002), a cultura ignorou por séculos a existência de determinados fenômenos que ocorrem no seio familiar, tais como o abuso e a violência sexual contra crianças e adolescentes em que o perpetrador é

⁴ Desordem sexual que consiste na observação de uma pessoa em situações íntimas sem que a mesma saiba que está sendo observada.

⁵ Impulso considerado anormal definido pela exibição do corpo nu e/ou das partes sexuais.

⁶ O Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto *Sedes Sapientiae* (CNRVV) objetiva realizar um trabalho de combate à violência doméstica, através de programas e políticas de intervenção. Originou-se do Núcleo de Referência às Vítimas da Violência, setor da Clínica Psicológica deste Instituto, em 1994. Em 2002, foi vencedor do Prêmio Criança da Fundação Abrinq – categoria Violência Doméstica. Intervém em questões que dizem respeito a aspectos sociais e saúde mental, com programas de tratamento, prevenção, formação de profissionais, pesquisa, parcerias/divulgação e administração. Busca alternativas para que a criança e o adolescente possam romper com o pacto do silêncio, com a lógica da crueldade e com o caminho que leva, quase sempre, do lugar de vítima ao lugar de agressor.

integrante da família. Tais acontecimentos são tratados como o mais bem guardado segredo. Essa postura causa danos ao desenvolvimento psicossocial da criança abusada sexualmente.

Para a compreensão do fenômeno do abuso e da violência sexual, Azevedo e Guerra (1995) dispõem que, para o enfrentamento do problema, há a necessidade de uma compreensão ampla e profunda da temática e uma sistematização de passos para identificá-lo. A identificação de casos de ASI torna-se difícil em decorrência do verdadeiro pacto de silêncio que envolve agressor, vítima, familiares, comunidade e, às vezes, até mesmo profissionais.

Muitos dos autores que tratam do ASI não fazem uma distinção clara do abuso sexual em relação à violência sexual. Os limites, aliás, não estão muito bem definidos na literatura. No entanto, em geral, concordam que o conceito de violência é mais abrangente. Dessa forma, o abuso sexual faria parte do conceito maior de violência sexual. Existem muitas formas de violência sexual. Além do abuso sexual, existe, por exemplo, a exploração sexual. A principal diferença entre o abuso e a exploração é que a exploração sexual pressupõe uma troca, seja de dinheiro ou de favores, de modo que acontece uma mercantilização da sexualidade da criança e do adolescente. Já o abuso sexual infantil acontece quando a sexualidade da criança é invadida, por um adulto ou por uma pessoa maior, para a gratificação sexual da pessoa que está em uma situação superior de poder.

Atualmente, é muito comum associar qualquer abuso sexual contra a criança ou adolescente à pedofilia, mas essa afirmação não é precisa. Diz-se que qualquer agressor é um pedófilo. No entanto, ressaltamos que a pedofilia é uma doença, um desvio da sexualidade que faz o adulto ser atraído pela criança de uma forma compulsiva. O pedófilo pode ter como objeto fixo de desejo a criança, sem, contudo, jamais cometer o abuso.

Outro aspecto que merece destaque é que nem sempre a criança que é abusada sexualmente é estuprada. Quando se fala de estupro, refere-se à criança que foi agredida e forçada, através da violência, a praticar um ato

sexual. De modo que constitui um abuso sexual físico que foi fruto de uma violência.

O código penal, em seus Artigos 213, 215, 216-A e 217-I, define estupro, violação sexual mediante fraude, assédio sexual e estupro de vulnerável como crimes graves. Tais crimes são passíveis de 12 a 15 anos de reclusão. A depender dos agravantes, a pena pode chegar a 30 anos (BRASIL, 1993).

O crime de abuso sexual não é algo novo do ponto de vista histórico. Azevedo (2000) realizou um estudo sobre as concepções acerca da ocorrência do abuso sexual infantil ao longo da história, em particular o abuso sexual incestuoso. Mediante registros históricos escritos, foram investigadas 17 culturas no período de 5000 a.C a 2000 d.C. A autora localizou que, na pré-história, já se apresentavam as primeiras alusões à ideologia do “interdito”, havendo uma negação da possibilidade do fato.

Nas 17 culturas pesquisadas, o incesto pai-filha era permitido em cinco culturas, mas somente entre a realeza – para o povo era proibido. Casamentos de caráter apenas oficiado entre irmãos da realeza também eram permitidos para preservar a dinastia. Nas outras 12 culturas era totalmente proibido o incesto pai-filha.

As evidências de violação do interdito aparecem nas culturas em nível pré-islâmico, cristão e judaico. Os hebreus proibiam explicitamente o incesto avô-neta (era proibido “descobrir a nudez” da filha do filho ou da filha). Já no período clássico, aparece a ideologia da “fantasia”, em que ocorre a negação da realidade do fato. No período moderno, surgem evidências da existência de incesto trigeracional, mas o pacto do segredo já estava consolidado, de modo que, nas concepções sociais, o dano maior seria decorrente da punição do agressor do que a atividade ilícita por ele cometida. No Brasil, a violência sexual doméstica era considerada desde os tempos da colônia como “crime abominável a Deus e aos homens”. A partir dos anos 70 surgem movimentos sociais, como, por exemplo, o *blacklash moviment*, no bojo do movimento feminista, que visava reagir a uma desmistificação do fenômeno.

O abuso sexual é um fenômeno complexo e difícil de se enfrentar. É difícil para a criança e para a família, uma vez que a denúncia do segredo explicita a violência ocorrida no seio familiar. Também é difícil para os profissionais, que, muitas vezes, não sabem como agir frente ao problema. O abuso sexual infantil envolve questões legais de proteção à criança e punição do agressor. Além disso, envolve também ações terapêuticas de atenção à saúde tanto física quanto mental da criança – haja vista a situação de abuso promover consequências psicológicas.

O nível das consequências psicológicas decorrentes da situação de abuso pode variar de acordo com os seguintes fatores: idade da criança, duração do abuso, condições em que o abuso ocorre (envolvendo violência ou ameaças), grau de relacionamento com o abusador e ausência de figuras parentais protetoras. A complexidade de tais processos envolvidos exige uma abordagem multidisciplinar, integrando os três tipos de intervenção: punitiva, protetora e terapêutica.

Em decorrência da forte carga de ansiedade que é mobilizada nessas situações, a família, comumente, tenta fugir do atendimento. Com frequência, é necessário amparo legal para mantê-la participando dos programas de intervenção multidisciplinar. O trabalho de atendimento à família, vítimas e agressores, portanto, é fundamental (ARAÚJO, 2002).

2.2.1 Principais evidências e consequências do ASI

O abuso sexual pode ocorrer em variados espaços e, estatisticamente, é no ambiente doméstico em que ele surge e se consolida. Pode ocorrer em cidades do interior ou nas grandes cidades, com crianças de classes menos ou mais abastadas financeiramente, em famílias nucleares, cujo formato é aquele mais valorizado socialmente (pai, mãe e filhos – numa relação em que nenhum dos cônjuges têm filhos de outro relacionamento e se mantêm

legalmente casados) ou em famílias que não seguem esse formato. Pode acontecer em qualquer lugar. Não existe um perfil de abusador definido, nem tão pouco circunstâncias rígidas que condicionem o crime.

A problemática do abuso sexual infantil traz consigo, no entanto, algumas evidências físicas e psicológicas. As crianças abusadas podem apresentar evidências de agressão física, tais como fraturas, queimaduras de cigarro, hematomas etc. Tais agressões podem ser parte da fonte de prazer do abusador ou ser uma estratégia que o perpetrador utiliza para intimidar a vítima. A lesão mais frequente é a laceração da mucosa anal, o que pode causar infecções e perda involuntária de fezes. Além disso, podem ser evidenciadas doenças sexualmente transmissíveis.

Essas evidências físicas, contudo, não constituem regra, haja vista que, muitas vezes, não existe uso de força física nas ocorrências de abuso sexual, principalmente quando se trata de crianças bem pequenas. Outras evidências que podem ser observadas dizem respeito a mudanças no comportamento da criança. A criança pode se isolar ou ficar mais agitada, pode apresentar-se mais acuada ou mais agressiva, pode também demonstrar medo pelo agressor ou por pessoas do sexo do agressor.

O abuso sexual também favorece que essa criança vítima da violência, na fase adulta, apresente sequelas psicológicas e orgânicas, disfunções sexuais que dificultem ou impeçam a concretização do ato sexual ou, ao contrário, a supersexualização. Conforme Braun (2002), existem alguns fatores que contribuem para a potencialização desses e de outros efeitos nocivos. Fatores tais como a idade na qual o abuso é iniciado (quanto mais jovem a criança sofre o abuso, mais difusas e severas são as sequelas), a frequência dos abusos (quanto mais duradouros e frequentes forem os abusos, mais sérios serão seus efeitos), o grau de violência (na medida em que há mais violência, a criança sente-se mais anulada enquanto indivíduo), ausência de figuras parentais protetoras, tipo de parentesco entre abusador/criança abusada, diferença de idade entre abusador/criança abusada.

Os traumas causados pelo abuso podem conduzir à depressão, ansiedade, descontrole, fobias, anorexia, problemas digestivos, dificuldades nos estudos, problemas de concentração, pesadelos, distúrbios do sono, isolamento social, entre outros sintomas. Como consequências psicológicas, a criança pode sentir culpa por não ter denunciado antes o abuso; sentir medo de sofrer algum tipo de represália; ou ficar confusa numa relação de amor e ódio, no caso de relações incestuosas – quando o abusador também representa a figura do pai ou da mãe, que são, na concepção da criança, pessoas que merecem o seu amor e obediência.

Além disso, a criança também pode não revelar o abuso por medo do agressor ou por pensar que os adultos não acreditarão nela frente à palavra de outro adulto que, em geral, é de “confiança”. Em alguns casos, na medida em que a vítima se aproxima da puberdade, pode ser acusada até mesmo de “sedução”.

Outro elemento que deve ser considerado é que, quando a criança é abusada sexualmente desde muito pequena, ela demora a perceber que se trata de um abuso. Até que essa criança consiga reconhecer que todo esse processo que sempre causou algum tipo de desconforto ou dor é um abuso sexual, já se passou muito tempo.

2.2.2 A escola como ambiente com alto potencial de detecção do ASI

Principalmente quando o abuso parte do seio familiar ou tem a convivência da família, a escola pode ser um ambiente com alto potencial de detecção do ASI. A escola pode servir como um dos locais de escuta da vítima. No entanto, Vagostello et al (2003) demonstraram que a escola não está preparada para o enfrentamento do abuso contra a criança. Existe a falta de informação sobre como identificar casos dessa natureza e, sobretudo, acerca de como agir em situações desse tipo.

As escolas até conseguem identificar as situações de violência, mas, em geral, tomam medidas contrárias ao que deve ser feito, chamando, por exemplo, a família da criança abusada para uma conversa (69,6% dos casos). Essa conduta acaba por alertar o abusador, que desenvolve outras estratégias para continuar a praticar o delito sem, contudo, ser notado. O posicionamento adequado, que seria notificar órgãos competentes, tais como Conselhos Tutelares e Varas da Infância, correspondeu a apenas 33,3% dos casos (VAGOSTELLO et al, 2003).

O procedimento indicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em caso de abuso sexual infantil, é encaminhar a criança para uma equipe de apoio multiprofissional, composta por médico, psicólogo e assistente social. O caso deve ser levado ao Conselho Tutelar e à Delegacia de Polícia da Criança e do Adolescente (DPCA). A DPCA é a instância que procede a investigação. Cumpre ressaltar que os conselhos tutelares não têm atribuições do ponto de vista investigativo, o que cabe somente à polícia. A denúncia de violências sexuais contra crianças e adolescentes pode ser feita pelo Disque Denúncia Nacional (Disque 100).

De acordo com informações veiculadas no Portal Ministério da Saúde, em 2013, o Disque Denúncia Nacional registrou mais de 120 mil denúncias de violações de direitos das crianças e adolescentes. Conforme dados Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), uma em cada quatro dessas denúncias dizia respeito à violência sexual contra crianças. Segundo o Ministério da Saúde, em 2012, estimava-se que 27 crianças e adolescentes entre dez e 19 anos de idade sofressem abuso sexual por dia (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016).

Diante desse quadro, o professor é figura fundamental no rompimento do pacto de silêncio que envolve a violência sexual infantil, uma vez que é alguém em quem a criança confia e tem acesso constante. No entanto, conforme Spaziani (2013), muitos professores receiam desenvolver projetos com essa temática, seja por desconhecerem o assunto ou por medo de sofrer represálias da escola e/ou da família.

Ao investigar as compreensões sobre o conceito e a prevenção da violência sexual infantil nos relatos de 16 professoras de Educação Infantil, a autora constatou que a maior parte das professoras compreende a violência sexual enquanto fenômeno que vai além do ato sexual. Para esse grupo de profissionais, a violência sexual foi explicada como consequência de uma família desajustada e distúrbios psicológicos do agressor (ou da agressora), estando associada a fatores socioeconômicos e à religião.

Nesse sentido, o agressor (ou agressora) seria alguém com transtornos psicológicos, que não consegue controlar/administrar seus impulsos sexuais. As participantes do estudo realizado por Spaziani (2013) afirmaram que acreditavam que a criança violentada sexualmente manifestaria sintomas em sala de aula. O grupo pesquisado também relatou que, de maneira espontânea e informal, orientava os alunos acerca da violência sexual.

Além disso, as professoras associavam a educação para a sexualidade a uma forma de prevenção da violência sexual infantil. Seria necessário trabalhar desde a Educação Infantil o respeito ao corpo, o conhecer o corpo, para prevenir a violência sexual contra a criança. Deve ser levado em consideração ainda que mulheres também podem ser abusadoras.

Diante da suspeita de violência sexual infantil, o grupo participante do estudo realizado por Spaziani (2013) relatou alguns procedimentos como sendo adequados em caso de violência sexual contra a criança. O principal procedimento citado foi comunicar à direção/gestão da instituição escolar sobre o fato (para que fossem tomadas as providências cabíveis).

A escola é considerada um local privilegiado para a prevenção e para a detecção da violência sexual contra crianças, principalmente se tratando do abuso sexual infantil intrafamiliar. Contudo, para tanto, é necessário que o referido tema, tão presente e – ao mesmo tempo – tão oculto na realidade, seja abordado em cursos de formação inicial e/ou continuada. De posse de mais informações, os(as) professores(as) seriam capazes de reconhecer o seu papel-chave na rede de proteção à criança. Dessa forma, é mais provável

que os(as) professores(as) estejam preparados(as) para lidar com essas situações de violência.

3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO ORIENTADOR DA PESQUISA: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta seção, explicitamos o referencial teórico-metodológico adotado: a Teoria das Representações Sociais. Diante das considerações colocadas no presente texto dissertativo acerca do fenômeno do abuso sexual infantil, apresentamos esse tema como objeto de estudo passível de ser investigado no bojo dessa corrente teórica.

Rompendo barreiras econômicas, sociais, religiosas e étnicas, o fenômeno do abuso sexual constitui um grande desafio para os diversos setores e profissionais que se deparam com sua ocorrência. Estudos que tratem de como a escola lida com esse problema e como os profissionais da educação estão sendo formados para atuar contra o ASI são fundamentais no sentido de contribuir com políticas públicas que visem à proteção da criança e que favoreçam a inclusão de espaços para debate nas universidades, preparando melhor os professores.

Conforme apresentamos na introdução desta dissertação, esse tema polêmico e presente na sociedade, acaba, por sua vez, revelando-se também no ambiente escolar. Dessa forma, favorece a construção de conhecimentos do senso comum, elaborados com base na experiência cotidiana.

O ser humano é um ser social, relacionando-se com os outros ao se comunicar, interagir, partilhar significados. De acordo com Santos (2009), faz parte do ser humano o interesse por interpretar o mundo físico e social, bem como buscar significados do que está ao seu redor para sobreviver. Sendo assim, constrói teorias diante daquilo que não compreende.

Celso Pereira de Sá (1998), em seu livro “A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais”, defende que nem tudo se constitui um objeto de pesquisa em Representações Sociais. Para isso, é necessário considerar se o objeto analisado é, de fato, relevante para a sociedade, quais as contribuições que ele pode oferecer para a construção do conhecimento e se os participantes da pesquisa têm conhecimento suficiente do objeto para representá-lo.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) constitui um caminho fértil para a investigação de questões polêmicas e delicadas como o abuso sexual infantil. Representações Sociais são conhecimentos elaborados e compartilhados socialmente, que se refletem nos discursos e práticas dos grupos e na forma como eles interpretam, explicam e justificam a realidade. De acordo com Machado (2007, p. 7), as Representações Sociais “são produtos de experiências acumuladas por um processo histórico dos fatos, os quais constituem os sistemas cognitivos das pessoas”.

Sá (1998, p. 22) entende os fenômenos de Representações Sociais enquanto “universos consensuais de pensamento”, concordando com o próprio Serge Moscovici. Tais fenômenos estão integrados à cultura, ou seja, a sociedade está imersa neles.

Representações Sociais são teorias coletivas que os indivíduos elaboram no intuito de explicar a realidade. Nesse sentido, as Representações Sociais não se reduzem à opinião de um grupo sobre determinado assunto ou à imagem construída de algo em sua mente. Muito mais do que isso, as Representações Sociais, de acordo com Alves-Mazzotti (1994), constituem:

Teorias coletivas sobre o mundo real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 62).

Para Abric (1998), “a representação social é um guia para a ação, ela orienta as ações e relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas” (ABRIC, 1998, p. 25). Em outras palavras, as representações dos grupos orientam as suas práticas, as suas tomadas de decisão, as relações com os outros.

Conforme Denise Jodelet (2005, p. 22), a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. É, nesse sentido, capaz de estabelecer relações com o mundo e com o objeto. Ainda para esta autora, apesar da representação social tratar de um conhecimento natural, do “saber do senso comum”, é tão legítima quanto o saber dito estritamente científico.

Conforme Petrenas e Lima (2007), as Representações Sociais se originam no contato do participante com o novo, mediante dois processos interdependentes: a objetivação e a ancoragem. A objetivação e a ancoragem podem ser comparadas aos lados de uma folha de papel (frente e verso), completamente imbricados e indissociáveis. A objetivação relaciona-se ao fato de se explicar, conceituar, atribuir significações a algo novo, incorporando ao já construído. A ancoragem, por sua vez, funciona como a amarração do estranho, a sedimentação do novo ao contexto familiar do indivíduo.

O conceito de representação social inaugurou uma nova zona de sentido dentro da Psicologia Social (SCOZ & MARTÍNEZ, 2009). Nessa perspectiva, a realidade social fundamenta produções subjetivas na qual também interferem processos de subjetivação que a conformam. González-Rey (2003) coloca que as Representações Sociais se constituem de uma multiplicidade de elementos de sentido e significação que permeiam a sociedade, como uma forma de organização do espaço simbólico no qual o indivíduo desenvolve-se. Existe, nesse sentido, uma indissociabilidade entre o emocional e o simbólico.

Tomando como base o conceito de representações coletivas de Émile Durkheim, o pesquisador Serge Moscovici elaborou a Teoria das Representações Sociais (TRS) em sua tese de doutoramento. Por ocasião de sua obra inaugural, *La psycanalyse, son image et son public*⁷, cuja primeira edição data de 1961, Moscovici trata da apropriação dos conhecimentos pelo senso comum. Serge Moscovici busca, então, valorizar o senso comum, estudando a psicanálise sob a ótica de pessoas não especialistas nesse tema. Dessa forma:

Moscovici inaugurou uma nova postura epistemológica, ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente defendida, uma vulgarização do saber científico, mas ao contrário, trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios e contextos específicos (MACHADO, 2008, p. 3).

Ainda de acordo com Machado (2008), o próprio Moscovici situa a Psicologia Social na intercessão entre a Psicologia e as Ciências Sociais. Moscovici distingue a Teoria das Representações Sociais do conceito de representações coletivas de Émile Durkheim, considerando as sociedades contemporâneas como intensamente fluidas, em contraposição às antigas sociedades tradicionais. Existe a constante troca de comunicações, desenvolvimento da ciência e mobilidade social. Tais teorias do senso comum procuram, coletivamente (nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição), tornar o estranho familiar e dar conta do real.

A TRS provocou uma ruptura com os fundamentos orientadores da Psicologia Social ao valorizar o conhecimento empírico e a interação entre o indivíduo e o social e, por essa razão, enfrentou resistência. Sendo assim, permaneceu desprestigiada durante certo tempo. No entanto, principalmente em decorrência dos estremecimentos vividos pela tradição positivista e cartesiana no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a TRS passou a ser

⁷ A psicanálise, sua imagem e seu público.

utilizada no contexto da pesquisa educacional, apresentando novas possibilidades para lidar com a diversidade e complexidade da área educacional.

Atualmente, a TRS vem oferecendo à pesquisa no campo da educação novas possibilidades para lidar com a complexidade e diversidade de elementos educacionais. No contexto da sociedade moderna atual, constitui valioso suporte teórico para estudos nesse campo. Atualmente, a teoria vem se difundindo nos meios acadêmicos brasileiros, solidificando-se em diferentes áreas. O estudo das Representações Sociais tem um lugar importante na educação, uma vez que pode contribuir para a elaboração de novas práticas educativas e de novos entendimentos sobre o contexto educacional.

3.1 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (TNC)

A Teoria das Representações Sociais (TRS), ao longo dos anos, foi ganhando força e tem sido estudada, desenvolvida e aplicada por diversos pesquisadores em vários países e em variados campos. Em 1973, Jean Claude Abric ampliou a versão original da TRS, apresentando um desdobramento: a Teoria do Núcleo Central (TNC). Neste trabalho, adotamos essa perspectiva estrutural de Abric (1998). De acordo com o mesmo autor, toda a representação é organizada internamente por um núcleo central e elementos periféricos. Ou seja, em uma representação, os elementos que a constituem ocupam posições distintas e diferentes funções.

De acordo com essa abordagem, na estrutura da representação social, a base comum das representações de um grupo seria o núcleo central, que é o que mantém, de certa forma, a homogeneidade do grupo. Assim sendo, é condição, para que dois ou mais grupos tenham as mesmas representações sobre dado objeto, a partilha do mesmo núcleo central. O sistema central é

um subconjunto de elementos que, devido à sua capacidade de assegurar a perenidade essencial das representações em contextos móveis e evolutivos, desempenha três funções essenciais: função de gerador, de organizador e de estabilizador.

O núcleo central exerce função de gerador porque é ele que cria ou transforma a significação dos outros elementos da representação. Desempenha função de organizador porque é ele que determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação. E possui função de estabilizador, já que seus elementos são os que mais resistem à mudança. Assim sendo, o núcleo central determina o significado, a consistência e também a permanência das representações, considerando que a modificação do núcleo central provoca uma transformação completa das Representações Sociais.

O sistema periférico das representações dá suporte ao núcleo central, protegendo o seu conteúdo. Isso não quer dizer que a periferia de uma representação seja considerada como sem importância ou reduzida a assessorar o núcleo central. Contém, todavia, teor fundamental, indispensável no contexto das Representações Sociais. É o sistema periférico que contextualiza e atualiza constantemente as representações, em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos.

Em linhas gerais, os elementos periféricos constituem a interface entre a realidade concreta e o núcleo central. Seus componentes são, no conjunto das representações, os mais concretos, vivos e acessíveis. O sistema periférico é dotado de cinco funções, quais sejam: concretizador, regulador, prescritor de comportamentos, modulador personalizado e protetor do núcleo central.

A função de concretizador é devida à sua capacidade de permitir que a representação seja formulada em termos compreensíveis e concretos. O sistema periférico é regulador, visto que a adaptação às mudanças no contexto é favorecida diante de situações concretas com as quais o grupo é confrontado, interagindo com novos elementos ou modificando outros.

Também exerce função de prescritor de comportamentos, porque orienta as tomadas de posição, indicando o que é “normal” de se fazer numa determinada situação. O sistema periférico desempenha ainda a função de modulador personalizado, porque permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas à história e experiências de vida de cada um. E, por fim, ocupa a função de protetor do núcleo central, já que absorve e reinterpreta as informações novas, suscetíveis de contraporem-se ao núcleo central.

Em resumo, os elementos de uma representação ocupam posições distintas conforme seu grau de importância para determinado grupo de indivíduos. Concordando com essa perspectiva, Franco (2004) coloca o seguinte:

A teoria do núcleo central implica uma consequência metodológica essencial: estudar uma representação social é de início, e antes de qualquer coisa, buscar os constituintes do seu núcleo central. De fato, o conhecimento de um conteúdo não é suficiente. O que fornece consistência e relevância a esse conteúdo é sua organização, sua significação lógico-semântica e, principalmente, seu sentido (FRANCO, 2004, p. 174).

Sendo assim, a partilha do núcleo central é condição para que dois ou mais grupos tenham a mesma representação de dado objeto. Em outras palavras, conforme Abric (1998), uma representação social será semelhante se, e somente se, for semelhante o núcleo central entre os grupos. Dessa forma: “na estrutura da representação social, a base comum das representações de um grupo seria o núcleo central, que é o que mantém, de certa forma, a homogeneidade do grupo” (MACHADO & FREIRE, 2013, p. 292).

Os elementos do núcleo central podem assumir as funções de normatividade ou de funcionalidade, conforme a ocasião. No caso da função normativa, estão vinculados os processos de avaliação, julgamentos ou

estereótipos em relação ao objeto de representação. Já no que concerne à funcionalidade, tais elementos relacionam-se às práticas exercidas sobre o objeto.

É o sistema periférico que contextualiza e atualiza as representações, em função das experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos. Esses elementos periféricos estabelecem a interface entre a realidade concreta e o núcleo central. No conjunto das representações, seus componentes são os mais concretos.

3.2 A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES

Diante de objetos polêmicos, os indivíduos tendem a racionalizar suas respostas, enquadrando-se no que compreendem ser o “politicamente correto”. Conforme Menin (2006), representações desse tipo, mesmo que partilhadas por determinado grupo, permanecem “escondidas”, não reveladas. Isso decorre do fato de tais representações serem consideradas não adequadas às normas sociais vigentes. Os indivíduos temem ser mal vistos caso revelem suas reais representações acerca de dado objeto.

Se esse processo de não desvelamento se dá nas conversas diárias, podemos inferir que, nos processos de investigação, diante de um pesquisador que estuda o tema, ainda mais ocultas permanecem as mesmas representações. Esse espaço de representações não evidenciadas é chamado de zona muda das representações. Trata-se de representações “adormecidas”, não porque estejam desativadas, mas camufladas em função do que se espera socialmente. Estão em um espaço de representações “não expressáveis”.

O referido conjunto de representações “não expressáveis” pode constituir até mesmo parte do núcleo central da representação. Nessa perspectiva, Menin (2006) faz a ressalva de que o fato de que determinados

elementos considerados supostamente centrais às vezes aparecem e, às vezes, não, em contextos diferentes de pesquisa, não implica em instabilidade do núcleo central. A mesma autora defende que os elementos que fazem parte do núcleo central e, simultaneamente, da zona muda estão lá, só não são facilmente revelados. O que se coloca ao pesquisador é a tarefa de fazê-los emergir.

Com base na compreensão de que os elementos do núcleo central podem ser funcionais ou normativos, Menin (2006) considera que aqueles que se encontram na zona muda exercem papel normativo. Essa afirmação é feita considerando-se que tais elementos não são facilmente revelados justamente por estarem associados a avaliações e valores. Certas representações comuns ao grupo de pertença podem ser consideradas ilegítimas, o que causa a rejeição das mesmas.

Em outras palavras, esses discursos são comuns e partilhados por determinados grupos. No entanto, o que é expresso nem sempre reflete o que é espontâneo, mas o que é desejável ou adequado diante de certas situações normativas. A “Escola de Aix-en-Provence” tem realizado estudos que se direcionam no sentido de desvelar objetos de representação que carregam estereótipos negativos e preconceitos. A chamada “Escola de Aix-en-Provence” é constituída por um grupo de pesquisadores da Universidade de Aix-en-Provence, localizada na região de Provence, na França. Fazem parte desse grupo, entre outros estudiosos, Claude Flament, Jean Claude Abric e Christian Guimelli.

Tais pesquisadores têm desenvolvido estudos em Representações Sociais com base na perspectiva estrutural. Em situações de pesquisa com objetos polêmicos ou alvo de preconceitos, estudiosos do grupo da Escola de Aix-en-Provence depararam-se com casos em que ora certas representações apareciam, ora não, sugerindo representações disfarçadas. Esse fato favoreceu o surgimento da hipótese de zona muda.

Em estudo realizado por Flament (1999), o autor argumenta em favor do fato de que os participantes procuram fornecer respostas aceitáveis,

julgando sobre o que seria considerado “bem visto” ou “mal visto” em dado contexto. Ao realizar uma pesquisa com estudantes de psicologia sobre “estudo”, Flament (1999) solicitou que respondessem a três questionários em contextos diferentes. O primeiro era na condição *standart* (o participante respondendo por si mesmo), o segundo na condição de serem “bem vistos” por pais e professores e o terceiro na condição de serem “mal vistos”.

Os questionários continham afirmações elaboradas a partir de uma pesquisa anterior, desenvolvida pelo mesmo autor, que também investigava o objeto “estudo”. Diante das afirmações que haviam sido inspiradas na pesquisa anterior, os participantes eram convidados ora a relacionar as afirmações aos símbolos (+) ou (-), conforme o grau de associação, ou a responder com “sim” ou “não”. As respostas produzidas em cada um dos três contextos (*standart*, “bem vistos” ou “mal vistos”) foram diferentes, revelando que os participantes são capazes de modular suas respostas em função dos grupos de referência.

Tendo isso em vista, Flament (1999) considerou que existe certa adequação normativa em decorrência da forma como os questionários são apresentados e do contexto de produção das respostas. Isso evidencia ainda mais o cuidado que o pesquisador deve ter ao desenvolver o percurso metodológico da pesquisa. Deve, portanto, levar em consideração de quem e para quem o participante fala, uma vez que existe forte influência normativa dos diferentes grupos de referência.

Na área da educação, Machado (2012) apresentou um estudo que teve como objetivo identificar a provável zona muda das Representações Sociais de ciclos de aprendizagem de professores da Rede Municipal de Educação do Recife-PE. Os participantes foram 52 professores de escolas municipais que vivenciavam a proposta de ciclos. Mediante a técnica de substituição (na qual os participantes falam de si ao falar de outros), os participantes foram convidados a comentar a assertiva “ciclos”.

Como resultados, a autora indica que, no que tange à suposta zona muda de ciclos, os participantes rejeitam a proposta implantada pela rede

municipal. Esses achados ajudam a compreender o porquê a proposta não chegou a lograr um quadro educacional que promovesse a democratização do ensino, conforme ensejava a proposta. Tais representações com conotações negativadas em relação aos ciclos foram bastante recorrentes nas falas dos participantes. A técnica de substituição favoreceu a obtenção de elementos contranormativos presentes nas representações.

A fim de acessar a zona muda das representações, considerando esta como um espaço constituído por elementos contranormativos, é necessário reduzir a pressão normativa que o participante coloca em relação a tais representações. Conforme Abric (2003), essas pressões se originam a partir de dois aspectos: (1) a pressão que o próprio participante desenvolve e (2) a pressão que o grupo de referência exerce no objeto. Sobre esses elementos é que as técnicas desenvolvidas pelo referido autor visam atuar para que seja possível acessar a zona muda das representações.

A primeira técnica elencada pelo autor é denominada “técnica de substituição”. Nesse caso, o pesquisador procura reduzir o nível de implicação pessoal da resposta. Esse fato reduz a pressão normativa sobre o objeto, favorecendo a obtenção de respostas mais próximas à realidade.

A segunda é a técnica de descontextualização normativa. Essa técnica é realizada de modo a reduzir a pressão normativa ao afastar o participante do seu grupo de referência, colocando-o num contexto mais distante. Reduz-se, assim, os riscos de julgamentos negativos em relação aos interlocutores.

Ainda no que concerne a esta segunda técnica, existem casos em que o pesquisador, propositadamente, trabalha com aplicadores de questionário com determinadas características, com vistas a compreender como as Representações Sociais se modificam conforme a presença de um integrante de determinado grupo. As respostas dos participantes são comparadas em função das características do aplicador do questionário.

Rachida et al (2003, apud MENIN, 2006)⁸, por exemplo, utilizaram-se de duas aplicadoras de questionário ao estudar as relações que estudantes franceses “não magrebinos” fazem dos magrebinos. Os magrebinos são grupos de imigrantes que podem ser alvo de preconceito aparente ou disfarçado na França. Nesse estudo, uma das aplicadoras tinha características de magrebina e a outra tinha características de francesa.

Os autores elaboraram um questionário com base em uma entrevista semidirigida sobre os magrebinos que evidenciou temas comuns tais como racismo, religião, imigração, insegurança, terrorismo etc. Nesse questionário, os participantes deveriam marcar as características dos magrebinos em uma escala de quatro pontos. Como resultados, verificou-se que, quando a aplicadora do questionário foi aquela com características de magrebina, as respostas foram, em geral, mais favoráveis aos magrebinos.

Tanto a técnica de substituição quanto a técnica de descontextualização normativa são considerados caminhos válidos para o acesso à zona muda das representações. Este estudo irá se utilizar da primeira técnica colocada por Abric (2003), a técnica de substituição. Passaremos a descrever, portanto, um pouco mais essa técnica.

De maneira mais prática, a técnica de substituição consiste, geralmente, em abordar o participante como se ele estivesse falando de outros, quando, na verdade, está revelando suas próprias concepções. Inicialmente, o pesquisador convida o participante a expressar sua própria opinião mediante associações e, posteriormente, solicita que o faça expressando a perspectiva de outras pessoas sobre o mesmo tema.

Um limite importante dessa técnica é que não existem garantias de que os dados obtidos sejam, realmente, elementos da zona muda, podendo ser representações que os indivíduos têm acerca do que os outros representam.

⁸ Rachida et al (2003, apud MENIN, 2006) combinaram as técnicas de substituição e de descontextualização normativa. Com vistas a elucidar a descontextualização normativa, isto é, para exemplificar a referida técnica, optamos por fazer referência apenas ao que tange à descontextualização normativa no estudo em questão.

Para reduzir o impacto desse limite, cabe ao pesquisador elaborar instrumentos variados, cercando o objeto de maneira mais consistente.

Esse efeito pode surgir, conforme Menin (2006), mediante o fator de transparência das representações. Os participantes podem conhecer as representações que outros grupos têm de dado objeto, sem, necessariamente, compartilhar das mesmas. O que se espera a partir da técnica de substituição é o efeito de projeção, ou seja, que os participantes falem de si ao falar de outros.

A transparência constitui-se do conhecimento que um grupo possui de outro sobre um mesmo objeto. A fim de minimizar o efeito de transparência das representações, Abric (2003) recomenda que, ao ser desenvolvida a técnica de substituição, os participantes sejam afastados, mas não excluídos do grupo completamente.

A técnica de substituição já era utilizada em outras áreas, mas foi desenvolvida em um estudo de Representações Sociais pela primeira vez por Guimelli e Deschamps (2000, apud MENIN, 2006). Nesse estudo, que tratava das representações sobre os ciganos, os referidos autores defendem que, mesmo utilizando-se da técnica de associação livre, as representações nem sempre são “livres”. Afinal, é o pesquisador quem escolhe o termo indutor, que se dá em um contexto de pesquisa.

Essas circunstâncias, aliadas a outras (tais como a leitura do que é desejável socialmente), conduzem os participantes a, nem sempre, evocar as primeiras palavras que lhes vêm à mente quando se trata de um objeto polêmico, que origina representações nem sempre “politicamente corretas”.

No estudo de Guimelli e Deschamps (2000, apud MENIN, 2006), os pesquisadores solicitaram que dois grupos realizassem associações para a palavra “cigano” em uma situação denominada “normal” (na qual os participantes realizavam as associações por si mesmos) e em uma situação “de substituição” (realizavam as associações que acreditavam ser devidas aos franceses em geral). O primeiro grupo, composto por estudantes de

psicologia, foi submetido a uma associação denominada normal e, depois, a uma associação de substituição. O segundo grupo foi submetido ao inverso: primeiro a associação de substituição e depois a associação dita normal.

O grupo composto por estudantes de psicologia foi convidado a evocar cinco palavras que eles acreditavam estar associadas à palavra “cigano”. Em seguida, o mesmo grupo deveria evocar palavras que eles acreditavam que os franceses em geral associavam à palavra “cigano”. Com o outro grupo, ocorreu uma inversão na ordem das associações, como dito anteriormente.

Solicitou-se aos dois grupos que dessem notas às palavras que haviam evocado seguindo a escala: (++) , (+) , (0) , (-) ou (--). Sendo (++) o que mais se aproximava do objeto e (--) o que menos se aproximava. Em seguida, deveriam apresentar uma porcentagem, de zero a 100, que refletisse, na opinião dos participantes, a quantidade de ciganos que eles acreditavam enquadrar-se nas palavras que haviam evocado.

Os resultados indicaram que palavras com conotação negativa surgiram em ambas as situações, mas, no que tange à frequência, apareceram muito mais nas situações de substituição. Além disso, no que se refere à ordem de aparecimento das palavras, nas situações de substituição, as palavras com conotação mais negativa foram as primeiras a serem evocadas.

Para os autores, os termos pregnantes, isto é, que apareceram nas duas situações, são os que constituem muito provavelmente o núcleo central das representações, caracterizando-se por sua estabilidade. Guimelli e Deschamps (2000, apud MENIN, 2006) acreditam que parece razoável considerar que tais representações refletem certo grau do efeito de deseabilidade social expresso nas respostas dos participantes.

Esses elementos contranormativos, que podem entrar em contradição com valores morais, concepções ou crenças de referido grupo, não são expressos em condições normais de produção. Como, então, apreender representações que se encontram nessa zona muda e que, por isso mesmo,

não estão facilmente disponíveis ao pesquisador? A seguir, esboçamos nossa metodologia, com vistas a compreender como professores de Educação Infantil representam o abuso sexual de crianças nessa etapa da escolarização, procurando acessar elementos de uma possível zona muda das Representações Sociais, uma vez que o abuso sexual infantil é um objeto polêmico e complexo.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos o marco metodológico adotado neste estudo, explicitamos a abordagem da pesquisa e colocamos informações referentes à escolha do campo de investigação, aos participantes e aos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Este estudo tem como **objetivo geral**: Identificar as Representações Sociais de Abuso Sexual Infantil (ASI) construídas por professores que atuam na Educação Infantil. Este objetivo geral foi desdobrado em dois **objetivos específicos**: (1) Caracterizar a estrutura das representações que professores de Educação Infantil constroem de ASI e (2) Detectar o que para professores de Educação Infantil constitui uma conduta docente adequada frente ao ASI no contexto escolar.

Diante de tais objetivos e em consonância com a abordagem teórico-metodológica adotada (a TRS), esta pesquisa se insere em uma perspectiva de ênfase qualitativa. A abordagem qualitativa tem lugar de destaque no campo das ciências sociais, uma vez que responde a questões associadas a concepções e espaços do conhecimento que estudam o ser humano e suas relações, tais como aquelas colocadas por Minayo (1994):

[A pesquisa qualitativa] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21, 22).

Nesse sentido, são levados em consideração os problemas ético-políticos e sociais. Além disso, a interpretação sobrepuja o simples relato de

dados estatísticos. Cumpre ressaltar que a pesquisa qualitativa reconhece a importância do quantificar, contudo contesta a suposta neutralidade do discurso positivista (CHIAZZOTTI, 2003), entendendo que uma abordagem assim não dá conta de estudos que tratem de valores e aspirações humanas. Essa afirmação não leva à conclusão de que a pesquisa qualitativa pretende furtar-se ao rigor e à objetividade, mas que tal perspectiva reconhece que a experiência humana não pode ser plenamente estudada mediante uma abordagem que não leve em consideração suas particularidades.

A pesquisa qualitativa compreende o ser humano enquanto um ser que não é passivo. Tendo isso em vista, o estudo da experiência humana deve ser realizado levando em consideração que os indivíduos interagem entre si, interpretam o mundo no qual vivem continuamente e constroem sentidos para suas experiências. Sendo assim, o homem é diferente dos objetos e, conseqüentemente, o seu estudo deve ser desenvolvido mediante uma metodologia que considere tais características. Conforme Oliveira (2008), nessa abordagem, a vida humana é concebida como uma atividade interativa e interpretativa, realizada a partir do contato com as pessoas.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista tudo o que já colocamos e considerando o objetivo de identificar as Representações Sociais de Abuso Sexual Infantil (ASI) construídas por professores que atuam na Educação Infantil, delineamos o percurso metodológico. Nesse sentido, o campo de pesquisa foi constituído por 12 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) ou creches da Cidade do Recife: dois em cada uma das seis regiões político-administrativas (RPAs) da mesma cidade.

Os CMEIS ou creches foram escolhidos por alguns motivos, quais sejam: (1) possuem professores que, ao menos teoricamente, participam de

formações sistemáticas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) e (2) seu corpo docente é composto por, na grande maioria dos casos, professores concursados, o que confere estabilidade no trabalho (maior possibilidade de permanência no trabalho ao longo dos anos).

Como critério de escolha dos participantes da pesquisa, ficou estabelecido que seriam professores que já estivessem trabalhando há mais de três anos na RMER, na etapa da Educação Infantil, e que aceitassem participar do estudo. Isto é, não ficou determinada uma quantidade de participantes, mas integrariam o estudo todos os professores que atendessem a tais critérios e aceitassem participar da pesquisa nos CMEIS ou creches que serviriam como campo de investigação.

O tempo mínimo de atuação na Educação Infantil na RMER – de, pelo menos, três anos –, para que o participante pudesse integrar a pesquisa, não foi estabelecido sem justificativa. Considerando que esta pesquisa adota enquanto referencial teórico-metodológico a TRS, ponderamos que é necessário que os participantes tenham alguma vivência enquanto docentes da Educação Infantil, na referida rede, para terem construído representações, apreendendo os sentidos compartilhados por seu grupo de referência. Daí a necessidade de terem vivenciado, pelo menos, três anos nessas condições de trabalho.

Cumpramos destacar que, na construção do percurso metodológico, antes de haver o contato com o campo para a coleta de dados, não havia a intenção de considerar como critério de seleção apenas professores que houvessem vivenciado situações em que seus estudantes tivessem sido vítimas de abuso ou de suspeita de abuso. Inicialmente, quando o desenho metodológico da pesquisa estava sendo formulado e estruturado, seriam considerados tanto professores que já vivenciaram circunstâncias em que seus estudantes foram vítimas de abuso quanto professores que nunca ouviram relatos de ASI na RMER. Isso serviria, conforme ponderávamos ao planejar a pesquisa, como mais uma variável de pesquisa, favorecendo comparações e enriquecendo os achados.

No entanto, como veremos adiante, na apresentação dos resultados e na análise dos dados, todas as professoras participantes da pesquisa⁹ tiveram mais de uma experiência para relatar sobre abuso sexual de estudantes na etapa da Educação Infantil na RMER. Ou seja, não encontramos professora que nunca tivesse ouvido falar de pelo menos uma criança que tenha sido vítima de ASI ou de suspeita de abuso na etapa da Educação Infantil na RMER. Algumas das professoras relataram incidentes – de suspeita ou constatação de abuso – com estudantes matriculados em turmas nas quais atuavam enquanto docentes. Já outras não passaram por essa experiência com um estudante de sua turma, mas colocaram muitas histórias de casos que ouviram na RMER através de colegas de trabalho. Esse fato evidencia ainda mais o quanto esse tipo de assunto “mexe” com os professores e que essas informações circulam entre eles nas conversações do dia a dia, favorecendo a construção e compartilhamento de representações.

4.1.1 A entrada no campo

Antes de entrarmos no campo de investigação para proceder a coleta de dados – além da realização dos estudos e do planejamento para a coleta, definição dos critérios para o campo e para os participantes e produção dos instrumentos de coleta de dados –, tomamos alguns cuidados. O primeiro deles foi comunicar à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica (SEGEP), vinculada à Secretaria de Educação do Recife, a intenção de realizar a pesquisa em unidades da referida Rede de Ensino. Para isso, fez-se necessária a entrega de documentos comprobatórios do vínculo com o Curso de Mestrado, carta de anuência da professora orientadora e projeto detalhado

⁹ Passaremos a nos referir às participantes no feminino, porque, em nenhum dos CMEIS ou creches que serviram como campo de investigação, encontramos professores do sexo masculino.

da pesquisa. Depois de decorrido algum tempo, que compreendeu algumas idas e vindas, o projeto detalhado finalmente foi analisado e aceito, sendo autorizada a coleta de dados, conforme pode ser observado no “Anexo A: Carta de Anuência”.

Além disso, o trabalho foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), situado no *campus* da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no prédio do Centro de Ciências da Saúde (CCS). O CEP é uma instância colegiada de natureza consultiva, deliberativa, educativa e autônoma, vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que, entre outras funções, analisa, emite pareceres e protocolos e acompanha as pesquisas realizadas com seres humanos, preservando os aspectos éticos. O projeto foi analisado e o parecer foi favorável, de acordo com o disposto no “Anexo B: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa”.

Ressaltamos que um dos documentos exigidos pelo CEP era a carta de anuência emitida pela SEGEP. Logo, só foi possível dar entrada no Comitê de Ética após o parecer favorável da Secretaria de Educação. Tendo recebido a autorização da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e, em seguida, o parecer favorável do CEP, fomos ao campo de pesquisa. No planejamento para a coleta de dados, como já foi aqui explicitado, previmos 12 CMEIS ou creches por RPA. Ao definirmos os estabelecimentos de Educação Infantil que serviriam como campo de investigação, percebemos que a SEGEP havia, espontaneamente, fornecido uma lista com a indicação de dois CMEIS ou creches por RPA juntamente com a carta de anuência. A indicação, mesmo que não tivesse sido solicitada, não foi impositiva. Apresentava-se a título de sugestão. Mediante um olhar mais atento, percebemos que a lista contemplava diferentes estabelecimentos, em regiões geográficas e bairros com perfis socioeconômicos diversos. Existiam CMEIS ou creches grandes e pequenos, alguns com instalações excelentes e outros funcionando em casas adaptadas. Assim sendo, ponderamos que seria pertinente proceder a pesquisa nos CMEIS ou creches indicados.

Na RPA 1, a coleta de dados aconteceu em dois CMEIS, situados em regiões de grande fluxo de veículos, em locais de fácil acesso que não eram predominantemente residenciais¹⁰. Talvez pelo grande tráfego de pessoas nas ruas do entorno desses CMEIS, o acesso às professoras não foi fácil. Houve bastante rigor na identificação e, em um dos CMEIS, foi necessário agendamento para falar com a gestora do estabelecimento de Educação Infantil a fim de comunicar a intenção de proceder naquele local a coleta de dados. A porta permaneceu cerrada e a pesquisadora esteve do lado de fora do CMEI durante a realização de tal agendamento. Ambos os CMEIS da RPA 1 dispunham de estrutura adequada para o atendimento das crianças em horário integral.

A dinâmica de funcionamento de cada CMEI varia bastante na RMER. Um dos CMEIS pesquisados na RPA 1, por exemplo, destoa bastante da realidade dos demais, possuindo professoras em sala de aula pela manhã e à tarde também. A maioria dos CMEIS só dispõe de professor no período da manhã e funciona, à tarde, com o apoio de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e estagiários. Os ADIs são funcionários concursados, usufruindo, portanto, de certa estabilidade no trabalho. Tais profissionais participam de formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação do Recife, mas a função, embora seja eminentemente pedagógica, não é reconhecida oficialmente como tal. Os profissionais que atuam como ADIs são formalmente classificados como funcionários que exercem atividades administrativas, enquanto atuam com o pedagógico na prática.

Integraram também a pesquisa duas creches da RPA 2¹¹. Cumpre ressaltar que não há CMEI nessa RPA, apenas creches. As duas ficam

¹⁰ A RPA 1 compreende os seguintes bairros da cidade do Recife: Bairro do Recife, Boa Vista, Cabanga, Coelhos, Ilha do Leite, Ilha Joana Bezerra, Paissandu, Santo Amaro, Santo Antônio, São José e Soledade.

¹¹ A RPA 2 compreende os bairros: Água Fria, Alto Santa Terezinha, Arruda, Beberibe, Bomba do Hemetério, Cajueiro, Campina do Barreto, Dois Unidos, Encruzilhada, Fundão, Hipódromo, Linha do Tiro, Peixinhos, Ponto de Parada, Porto da Madeira, Rosarinho e Torreão.

localizadas em regiões distintas de morro, em áreas basicamente residenciais. Em uma delas foi bastante difícil de chegar, tendo que passar por ruas estreitas, estradas de barro e ladeiras bastante íngremes.

As creches têm uma dinâmica de funcionamento diferente do CMEI. Não é ofertado atendimento em horário integral. Nessas creches, havia atendimento pela manhã e à tarde, mas com grupos distintos de crianças e de professoras. Ou seja, pela manhã funcionavam algumas turmas de alunos e, à tarde, outras turmas. Na RPA 2, uma das creches contava com estrutura adequada para atender as crianças, foi planejada e construída para ser realmente uma creche e havia passado recentemente por uma reforma de ampliação. Já a outra funcionava em uma casa adaptada. Em ambas as creches o acesso à gestão e às professoras foi bem tranquilo, não houve interdições.

A RPA 3¹² também serviu de campo de pesquisa. Ambos os estabelecimentos de Educação Infantil que integraram a pesquisa nessa região político-administrativa eram CMEIS e apresentavam estrutura planejada e construída para servir como ambiente educacional. Com relação ao acesso, um dos CMEIS foi bem fácil de ser encontrado. Já o outro, foi bastante difícil, estando situado no interior de uma área de preservação ambiental.

Para localizar este último, foi necessário ir perguntando, contar com a ajuda dos moradores da localidade, porque não funcionava internet, aparelho GPS ou telefone celular. As professoras que trabalham nesse CMEI relataram que é muito agradável trabalhar junto à natureza, mas, por outro lado, temem o isolamento. Se alguém precisar de urgência médica, de bombeiros ou de polícia, o socorro demora muito a chegar. Sem contar na dificuldade de

¹² A RPA 3 é composta pelos bairros: Aflitos, Alto do Mandú, Alto José Bonifácio, Alto José do Pinho, Apipucos, Brejo da Guabiraba, Brejo de Beberibe, Casa Amarela, Casa Forte, Córrego do Jenipapo, Derby, Dois Irmãos, Espinheiro, Graças, Guabiraba, Jaqueira, Macaxeira, Mangabeira, Monteiro, Morro da Conceição, Nova Descoberta, Parnamirim, Passarinho, Pau-Ferro, Poço da Panela, Santana, Sítio dos Pintos, Tamarineira e Vasco da Gama.

comunicação: como avisar que precisam de socorro? Muitas vezes, o telefone fixo (único meio de comunicação) também não funciona.

Para chegar neste último CMEI, é recomendado ir em carro com tração nas quatro rodas, porque são mais de trinta minutos mata a dentro, enfrentando estradas de lama, passagens estreitas e caminhos improvisados pela comunidade local. Muitas das casas do entorno sequer têm energia elétrica e o único transporte público é um micro-ônibus gratuito da Prefeitura do Recife que só passa duas vezes ao dia: logo pela manhã e ao entardecer.

Já na RPA 4¹³, o acesso aos estabelecimentos de Educação Infantil foi extremamente fácil. Integraram a pesquisa um CMEI e uma creche da RPA 4. O CMEI foi planejado para servir como unidade educacional e a creche é uma antiga residência com estrutura adaptada. Ambos estão localizados em áreas residenciais, mas que, ao mesmo tempo, têm ampla circulação de veículos. O acesso às professoras também foi facilitado.

Na RPA 5¹⁴, integraram a pesquisa dois CMEIS. O acesso aos dois espaços que funcionavam como ambiente educacional foi também muito tranquilo (embora os profissionais dos CMEIS tenham alertado em relação aos constantes assaltos na região, o que, segundo eles, inspiraria cuidados no que diz respeito à segurança). Ambos os CMEIS da RPA 5 funcionavam em grandes casas adaptadas. Entretanto, em virtude das várias reformas realizadas ao longo dos anos, o formato antigo de residência já estava descaracterizado. Mesmo com estrutura adaptada, havia espaço para parque infantil. Em um dos CMEIS, as salas de aula e o banheiro ficavam no primeiro andar. Era necessário subir uma rampa para chegar até lá. No térreo ficavam a sala da gestão e o refeitório.

¹³ A RPA 4 é composta pelos bairros: Caxangá, Cidade Universitária, Cordeiro, Engenho do Meio, Ilha do Retiro, Iputinga, Madalena, Prado, Torre, Torrões, Várzea e Zumbi.

¹⁴ A RPA 5 compreende os seguintes bairros: Afogados, Areias, Barro, Bongü, Caçote, Coqueiral, Curado, Estância, Jardim São Paulo, Jiquiá, Mangueira, Mustardinha, San Martin, Sancho, Tejió e Totó.

Por fim, na RPA 6¹⁵, integraram a pesquisa dois CMEIS. Ambos planejados e construídos para servirem como unidade educacional e situados em áreas predominantemente residenciais. A questão dos constantes assaltos foi ainda mais enfatizada (se comparada aos alertas de funcionários que trabalhavam na RPA 5) em ambos os CMEIS, principalmente naquele que ficava a alguns passos do mar. Esse último CMEI foi construído sobre um muro de pedras próximo ao mar. Não havia a parte da areia da praia, o muro de contenção era o que separava o CMEI do mar. Havia até mesmo alguns pescadores retificando redes de pesca na frente de tal instituição de Educação Infantil e alguns barcos bem pequenos e humildes ancorados próximos do CMEI.

O Quadro 1, a seguir, foi elaborado com o intuito de facilitar a visualização dos elementos de caracterização das instituições de educação infantil que serviram como campo de investigação. No referido quadro, expomos o tipo de unidade educacional, o entorno da unidade e algumas observações que dizem respeito à localização e à estrutura física do CMEI ou creche:

¹⁵ A RPA 6 é composta pelos seguintes bairros: Boa Viagem, Brasília Teimosa, Cohab, Ibura, Imbiribeira, Ipsep, Jordão e Pina.

QUADRO 1
Caracterização do campo de investigação

RPA	Tipo de unidade educacional	Entorno da unidade	Observações
RPA 1	CMEI	Predominantemente comércio e espaços públicos.	Fácil localização do CMEI. Estrutura física do espaço planejada. Difícil acesso para falar com as professoras.
	CMEI	Predominantemente comércio e espaços públicos.	Fácil localização do CMEI. Estrutura física do espaço planejada.
RPA 2	Creche	Área residencial, em região de morro.	Localização relativamente fácil. Estrutura física do espaço planejada.
	Creche	Área residencial, em região de morro.	Difícil localização e acesso. Estrutura física do espaço adaptada.
RPA 3	CMEI	Predominantemente área residencial.	Fácil localização do CMEI. Estrutura física do espaço planejada.
	CMEI	Área de preservação ambiental.	Extremamente difícil acesso e localização. Estrutura física do espaço planejada.
RPA 4	CMEI	Predominantemente área residencial, próxima à Universidade Federal de Pernambuco.	Fácil localização do CMEI. Estrutura física do espaço planejada.
	Creche	Área residencial.	Fácil localização da creche. Estrutura física do espaço adaptada.

RPA 5	CMEI	Predominantemente comércio.	Fácil localização do CMEI. Estrutura física do espaço adaptada.
	CMEI	Área residencial.	Fácil localização do CMEI. Estrutura física do espaço adaptada (o prédio funciona com 1º andar).
RPA 6	CMEI	Predominantemente área residencial, muito próxima ao mar.	Acesso relativamente fácil. Estrutura física planejada.
	CMEI	Predominantemente área residencial.	Fácil acesso ao CMEI. Estrutura física planejada.

Nas seis RPAs, integraram a pesquisa nove CMEIS e três creches, perfazendo 12 instituições que oferecem Educação Infantil na RMER. Como pôde ser observado, a RMER compreende realidades distintas, com dinâmicas de funcionamento bastante diversificadas, que foram contempladas nos locais que serviram como campo de pesquisa.

Com a intenção de preservar a identidade das participantes da pesquisa, não anexamos a esta dissertação a lista de CMEIS ou creches fornecida pela SEGEP, à qual nos referimos, nem citaremos os nomes dos estabelecimentos municipais de Educação Infantil que serviram como campo de pesquisa. Esse cuidado se aplica ainda mais pelo fato de que, em cada CMEI ou creche que serviu como campo de investigação, quase todas as professoras participaram da pesquisa. Então, ao identificar o estabelecimento municipal de Educação Infantil, estaríamos, conseqüentemente, identificando o grupo que participou da pesquisa.

Já com relação ao nosso procedimento no decorrer da coleta de dados, ao chegar em cada CMEI ou creche, nos apresentávamos à gestão, explicávamos rapidamente os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa e mostrávamos os documentos de autorização para a coleta de

dados. Algumas gestoras solicitaram uma cópia da carta de anuência da SEGEP para arquivamento, o que foi prontamente atendido. Em seguida, íamos até as professoras. Às vezes, de uma por uma, nas salas de aula. Às vezes, elas estavam em grupo, no período de intervalo. O momento em que os dados eram coletados dependeu bastante da dinâmica de cada estabelecimento, mas destacamos que cada questionário foi aplicado individualmente, isto é, as professoras não tinham acesso às respostas de suas colegas.

Às professoras também foram explicados os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Em geral, concordaram em participar. Havendo, apenas, três professoras que alegaram falta de tempo ou interesse de participar do estudo. O fato da pesquisadora se apresentar como “professora da RMER que está fazendo mestrado” facilitou o acesso e a receptividade para participar da pesquisa. Mesmo que as participantes não fossem conhecidas da pesquisadora, o fato da pesquisadora ser professora como elas contribuiu para promover um ambiente de acolhimento da pesquisa e deixou as professoras mais à vontade diante de uma “colega” (ainda que fosse uma colega desconhecida). Muitas professoras relataram que estão desacreditadas das pesquisas que utilizam o espaço escolar como campo de investigação, mas afirmaram que abririam uma exceção, já que a pesquisadora era “também professora”, ou melhor, era uma “professora pesquisadora”. As professoras que externaram essa opinião acerca das pesquisas justificaram tal posicionamento, afirmando que não percebem o reflexo das pesquisas como contribuições para a prática delas nem costumam receber devolutivas de tais investigações.

Todas as professoras que estavam presentes em cada CMEI ou creche no dia da coleta, que tinham três anos ou mais de experiência na Educação Infantil na RMER e que concordaram em participar integraram a pesquisa. Ao todo, foram 44 participantes na primeira etapa da coleta de dados. Esse número de adesão é bastante expressivo, considerando que em alguns CMEIS ou creches existiam apenas três salas de aula. O número máximo de

salas de aula nos CMEIS ou creches que serviram como campo de pesquisa não ultrapassou seis salas.

Também devemos destacar que a coleta de dados nos CMEIS e creches demandou várias visitas aos referidos estabelecimentos de Educação Infantil. Não raro nos deparávamos com movimentações sindicais, tais como assembleias da categoria e paralisações. Sem contar com os dias em que faltava água (consequentemente, não havia atendimento nem professoras para participar da pesquisa) ou que chovia muito (alguns CMEIS ou creches deixam de funcionar quando chove muito, porque não existe acesso a tais localidades nessas condições).

A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas, mas, antes mesmo de iniciar, propriamente, a coleta, as participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), cuja cópia devidamente assinada permanecia em poder da pesquisadora. Além da assinatura da participante e da pesquisadora, o termo de consentimento foi assinado por duas testemunhas que não faziam parte da equipe de pesquisa. Uma cópia do TCLE pode ser encontrada nos apêndices desta dissertação: “Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

A primeira etapa da coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário com as 44 participantes. Nesse questionário, havia questões que auxiliavam na caracterização das participantes e dois testes de associação livre de palavras. Em cada um dos testes, as participantes deveriam escrever cinco palavras de forma imediata, hierarquizar todas as palavras escritas e justificar, por escrito, a palavra considerada como a mais importante. Mais adiante, no tópico “4.1.2 Primeira etapa de coleta de dados”, o referido instrumento será explicado com mais detalhes.

Já a segunda etapa consistiu na realização, com um subgrupo das participantes da primeira etapa, de um instrumento inspirado no método de psicoterapia junguiano denominado Jogo de Areia (*Sandplay*). A segunda etapa foi desdobrada em dois momentos. Esse instrumento e sua aplicação

também serão melhor explicados adiante, no tópico “4.1.3 Segunda etapa de coleta de dados”.

4.1.2 Primeira etapa da coleta de dados

No que se refere ao primeiro instrumento, o questionário, as participantes responderam questões relacionadas ao tempo de atuação profissional, além de dados como faixa etária, sexo e filiação religiosa. A caracterização das participantes é importante para sabermos não apenas quem são tais participantes, mas de onde falam, quais são algumas de suas referências. Ao perguntarmos, por exemplo, qual a filiação religiosa das participantes, estamos inferindo que elas podem trazer elementos importantes desse grupo de referência que interferem na construção de Representações Sociais que não estão ligadas exclusivamente à sua formação e atuação profissional, considerando o objeto de representação.

Também foram incluídos no questionário espaços para preenchimento de nome, telefone e e-mail, para posterior contato com as participantes (tanto no que se refere ao contato com aquelas selecionadas para a segunda etapa da pesquisa quanto para comunicar/disponibilizar a devolutiva da pesquisa, com a qual nos comprometemos). Além disso, o questionário continha um espaço para a participante assinalar se tinha interesse em continuar participando da pesquisa (caso fosse selecionada para a segunda etapa) ou não. Apenas uma participante indicou que não desejava continuar participando da pesquisa. A cópia do referido questionário encontra-se nos apêndices desta dissertação: “Apêndice B: Cópia do questionário da primeira etapa da coleta de dados”.

Ainda nesse primeiro instrumento, como já foi dito, havia dois testes de associação livre de palavras. Como colocam Oliveira et al (2005), o teste de associação livre de palavras (TALP) consiste em solicitar aos participantes

que falem ou registrem, de modo livre e rápido, palavras ou expressões que lhes vêm imediatamente à lembrança mediante a apresentação de um estímulo. As evocações dos participantes permitem colocar em evidência os universos semânticos relacionados a determinado conteúdo. A técnica apresenta potencial para a obtenção de um material mais espontâneo.

No primeiro TALP, as participantes foram convidadas a evocar as cinco primeiras palavras que lhes viessem imediatamente à lembrança mediante o estímulo “abuso sexual infantil”. Feito isso, hierarquizaram as palavras escritas, da mais importante para a menos importante e, finalmente, justificaram, por escrito, a escolha da palavra considerada como a mais importante. Já no segundo TALP, as participantes foram convidadas a realizar um teste com outro estímulo indutor. Nesse segundo teste, foram escritas as cinco primeiras palavras que lhes vieram à mente assumindo o lugar de outro, isto é, escrevendo palavras que refletissem a opinião da categoria “professores” como um todo.

O enunciado do segundo TALP foi formulado da seguinte maneira: você escreveu palavras que vêm à sua mente quando você pensa em abuso sexual infantil (referindo-se ao primeiro TALP). Agora, pense e escreva CINCO PALAVRAS (somente cinco palavras, uma palavra por linha) que você acha que vêm à mente de todos os **professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal do Recife** quando **eles** pensam em “abuso sexual infantil”.

Em seguida, assim como fizeram no primeiro teste de associação livre, as participantes hierarquizaram as palavras da mais importante para a menos importante e escreveram uma justificativa para a palavra mais importante. A hierarquização e a justificativa, desta vez, de forma diferente do primeiro TALP, deveriam ser feitas como cada participante da pesquisa acreditava que a categoria “professores” como um todo faria.

A maioria das participantes evocou as palavras nos dois testes de associação livre de maneira bem rápida. Algumas das professoras participantes, no entanto, relataram dificuldades em “pensar pelo outro” no

segundo TALP. Inicialmente, afirmaram que seria “complicado” escrever respostas que, na opinião delas, consistiriam na opinião dos professores que atuam na Educação Infantil como um todo. Contudo, depois de pensar um pouco, elas mesmas espontaneamente diziam que, no caso do abuso sexual infantil, daria para responder colocando-se no lugar da categoria de professores como um todo.

Dessa forma, ao solicitar que as participantes evocassem palavras associadas à categoria de professores em geral, tínhamos o intuito de realizar a técnica de substituição¹⁶. Assim, as participantes supostamente diriam o que os professores em geral representam, sendo que elas mesmas também fazem parte da categoria professores. As participantes, assim, se encontrariam menos implicadas, mas não totalmente afastadas das representações daquele grupo.

Essa maneira de abordar o participante pode favorecer o acesso ao campo semântico da zona muda das representações. Ao construir o percurso metodológico na fase de planejamento da pesquisa, tínhamos como hipótese que existem elementos importantes na zona muda das representações dos professores. Isso se deve ao fato de lidarmos com um objeto tão polêmico e complexo, cuja abordagem é delicada, envolvendo tabus sociais (tais como o incesto) e preconceitos.

Além de evocar as palavras em cada um dos testes de associação livre, as participantes hierarquizaram as palavras escritas da mais importante para a menos importante e justificaram, por escrito, a palavra escolhida como a mais importante. O procedimento de hierarquização consistiu numa reflexão das participantes sobre o que haviam hierarquizado. E as justificativas por escrito auxiliaram na interpretação das palavras evocadas no momento de análise dos dados. Essa decisão metodológica pela hierarquização e justificativa da palavra mais importante não foi tomada por acaso. Oliveira et

¹⁶ Explicitamos como se dá a técnica de substituição na seção intitulada: “Aporte teórico-metodológico orientador da pesquisa: a Teoria das Representações Sociais (TRS)”, especificamente na subseção “3.2 A Zona muda das representações”.

al (2005) afirmam que, dependendo do propósito do estudo, o pesquisador pode utilizar procedimentos adicionais à técnica de associação livre de palavras. Tais procedimentos adicionais podem, por exemplo, consistir em solicitar aos participantes que sublinhem as duas palavras mais importantes, dentre outros procedimentos.

Tendo em vista que este estudo tem como objetivo não apenas levantar o conteúdo, mas também caracterizar a possível estrutura interna das Representações Sociais de ASI, previmos dois procedimentos adicionais à técnica de associação de palavras: (1) pedir ao participante para enumerar as evocações conforme a ordem de importância, isto é, hierarquizar as palavras evocadas e (2) solicitar que justificasse a escolha da palavra considerada como a mais importante dentre as evocadas. Sá (1998; 2002), baseado no princípio metodológico defendido por Abric, destaca a importância de pedir que o participante efetue um trabalho cognitivo de análise, comparação e hierarquização sobre sua própria produção.

Considerando o quantitativo de 44 professoras participantes e que cada uma das professoras evocou cinco palavras por TALP, foram evocadas 220 palavras no primeiro TALP e outras 220 palavras no segundo TALP. Esses dados foram organizados com a utilização do *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse de Évoctions*¹⁷ (EVOC), criado por Pierre Vergès, versão 2003.

Esse *software* permite dois tipos de análise de evocações: a construção do quadro de quatro casas e a análise de similitude (OLIVEIRA et al, 2005). Para esta pesquisa, nos interessou a construção do quadro de quatro casas, no qual as palavras resultantes da associação livre foram distribuídas. A distribuição das palavras no quadro de quatro casas seguiu o seguinte modelo expresso no Quadro 2:

¹⁷ Conjunto de Programas para a Análise das Evocações.

QUADRO 2**Exemplo do quadro de quatro casas gerado pelo EVOC**

Núcleo central	1ª periferia
Zona de contraste	2ª periferia

A leitura do quadro de quatro casas se dá da seguinte maneira: o quadrante superior esquerdo contém os elementos do suposto núcleo central; o superior direito, a 1ª periferia; o inferior esquerdo, a zona de contraste; e o inferior direito, a 2ª periferia. Os elementos evocados mais vezes e considerados os mais importantes constituem o núcleo central. Os termos evocados mais vezes, porém considerados não tão importantes, fazem parte da 1ª periferia. Já as palavras que constam na zona de contraste são as pouco evocadas, mas, quando evocadas, são consideradas as mais importantes. E os elementos menos evocados e considerados não tão importantes são elencados na 2ª periferia.

De acordo com Lima (2009), o EVOC possibilita organizar as palavras em função da combinação da frequência associada à ordem média de importância (OMI). Sua finalidade é “tomar como prováveis elementos centrais os componentes frequentes e considerados mais importantes, tendo como referência a média das frequências (MF) e a média das ordens médias de importância (MOMI)” (LIMA, 2009, p. 155).

Em pesquisas qualitativas, o uso de *softwares* é justificado na medida em que facilita o ordenamento de dados, organização, rigor das informações, estruturação, visualização e economia de tempo. Em termos metodológicos, os estudos que trabalham com a teoria das Representações Sociais são particularmente bem situados para acolher tais recursos. Especificamente no que se refere ao *software* EVOC, as evocações decorrentes de um ou mais estímulos indutores possibilitam identificar universos semânticos de um conjunto de palavras, evidenciando a sua ordem média de evocação de palavras, permitindo apreender as distâncias e aproximações entre as representações.

Uma vez coletados os dados mediante o questionário, preparamos o conteúdo do teste de associação livre de palavras para ser processado no *software* EVOC. Transcrevemos as respostas de cada um dos testes de associação livre de palavras para o programa *Microsoft Office Excel* em arquivos separados. Isto é, as palavras do primeiro TALP foram transcritas em um arquivo e as palavras do segundo TALP em outro arquivo. Em seguida, salvamos cada um dos arquivos, convertendo-os no formato de “valores separados por vírgulas”. Depois disso, os dados foram processados separadamente (ora os dados do primeiro TALP, ora os dados do segundo TALP) através do *software* EVOC.

Dos dezesseis programas que constituem este *software*, foram utilizados cinco, a saber: *Lexique*, *Trievoc*, *Nettoie*, *Rangmot* e *Rangfrq*. Os dois primeiros programas preparam o arquivo para o terceiro programa, *Nettoie*, que permite a interferência do pesquisador. Neste programa, verificamos se alguma palavra continha erros de ortografia e condensamos as palavras que se repetiam ou tinham mesmo significado. Por exemplo, foram evocadas as palavras “Revolta” (oito vezes) e “Indignação” (cinco vezes). Tendo em vista que essas palavras têm significado similar no contexto desta pesquisa e considerando as justificativas por escrito das participantes no questionário, onde havia quaisquer destas palavras, substituímos por

“revolta”, que, nesse caso, é a palavra com maior número de evocações. Sendo assim, a palavra “revolta” obteve frequência igual a 13.

Esta etapa de condensar palavras com significado similar exigiu reflexão, porque havia a preocupação de que tivéssemos grupos distintos e consistentes de palavras, da forma mais fiel possível aos dados coletados. Depois das palavras terem sido agrupadas pela pesquisadora, os dados continuaram a ser processados no programa *Rangmot* e, em seguida, no programa *Rangfrq*, que, finalmente, distribuiu as palavras no quadro de quatro casas.

Para a composição da distribuição do quadro de quatro casas, é importante levar em consideração a Lei de Zipf (LIMA, 2009; OLIVEIRA et al, 2005). Conforme Pierre Vergès (apud OLIVEIRA et al, 2005), a distribuição das frequências segue uma lei logarítmica, que permite identificar três zonas de frequências: (1) zona de frequência em que as palavras são muito pouco numerosas para uma mesma frequência, (2) zona de frequência em que as palavras são pouco numerosas para uma mesma frequência e (3) zona de frequência em que o número de palavras é muito importante para uma mesma frequência.

Com vistas a realizar a distribuição no quadro de quatro casas de maneira relevante, no programa *Rangfrq*, foram consideradas algumas médias que estabeleceram pontos de corte para a Frequência Mínima, Frequência Intermediária e Classificação Média¹⁸. Em cada um dos testes de associação livre de palavras foram evocadas 220 palavras, resultantes das cinco palavras de cada uma das 44 participantes da pesquisa ($F = 44 \cdot 20 = 220$). A frequência total, tanto no primeiro quanto no segundo TALP, foi, portanto, de 220 palavras. Contudo, nem todas as 220 palavras apareceram no quadro de quatro casas. O objetivo do *software* é organizar as palavras mais relevantes, considerando a frequência e a ordem média de importância.

¹⁸ Considerando que o idioma do *software* é francês, os termos originais são: *Fréquence Minimale* (Frequência Mínima), *Fréquence Intermediaire* (Frequência Intermediária) e *Rang Moyen* (Classificação Média).

Sendo assim, palavras que têm frequência muito baixa não são consideradas na composição do quadro de quatro casas.

Para estabelecer a Frequência Mínima (ponto de corte) para que determinada palavra seja incluída no quadro de quatro casas, Lima (2009) dispõe que tal frequência deve ser calculada com base na divisão da frequência total pela quantidade de palavras diferentes evocadas. Após a definição da Frequência Mínima e o lançamento dessa informação pela pesquisadora no *software*, foi necessário informar a Frequência Intermediária.

A Frequência Intermediária contribui para a distribuição das palavras em cada quadrante do quadro de quatro casas. Para sua definição, deve ser considerada a frequência total de palavras evocadas (nesse caso, 220 palavras em cada um dos testes de associação livre) dividida pela quantidade de palavras diferentes após a exclusão das palavras com frequência abaixo da Frequência Mínima.

A Média das Ordens Médias de Importância (MOMI) foi definida considerando a média aritmética das Ordens Médias de Importância das palavras evocadas que integraram o quadro de quatro casas. A definição da MOMI também define o quadrante em que cada palavra ficará localizada no quadro de quatro casas.

A interpretação do quadro de quatro casas, conforme Oliveira et al (2005), parte da lógica de que cada casa, ou quadrante, corresponde a uma área da abordagem estrutural. No quadrante superior esquerdo, localizam-se as palavras que constituem, muito provavelmente, o **núcleo central** da representação, e, nos demais quadrantes (a saber: superior direito, inferior esquerdo e inferior direito), o **sistema periférico**. No que diz respeito ao sistema periférico, o quadrante superior direito é denominado 1ª periferia; o quadrante inferior esquerdo, zona de contraste; o quadrante inferior direito, 2ª

periferia. A fim de explicitarmos melhor essa organização, construímos um esquema no Quadro 3 (que complementa o Quadro 2¹⁹) a seguir:

QUADRO 3

Esquema de organização do quadro de quatro casas gerado pelo EVOC

1º QUADRANTE			2º QUADRANTE		
Palavras evocadas	<i>f</i> ²⁰	OMI ²¹	Palavras evocadas	<i>f</i>	OMI
Núcleo central: Palavras mais evocadas e consideradas como as mais importantes pelos participantes			1ª periferia: Palavras mais evocadas e pouco consideradas como as mais importantes pelos participantes		
3º QUADRANTE			4º QUADRANTE		
Palavras evocadas	<i>f</i>	OMI	Palavras evocadas	<i>f</i>	OMI
Zona de contraste: Palavras menos evocadas e consideradas como as mais importantes pelos participantes			2ª periferia: Palavras menos evocadas e pouco consideradas como as mais importantes pelos participantes		

A partir da organização dos dados pelo *software* EVOC, que deu origem a um quadro de quatro casas, procedemos a análise de cada um de seus quadrantes. Realizamos a análise dos universos semânticos de cada

²⁰*f* = Frequência.

²¹OMI = Ordem Média de Importância.

quadrante do quadro de quatro casas, relacionando-os às justificativas que as participantes deram por ocasião da resposta ao questionário. Na seção “Resultados e discussão do primeiro estudo: palavras evocadas mediante testes de associação livre”, os dados e sua análise serão apresentados.

Feita a análise do primeiro TALP, passamos à análise do segundo TALP, seguindo os mesmos procedimentos. Procedemos o processamento das palavras evocadas no *software* EVOC e analisamos os elementos de cada casa do quadro de quatro casas, relacionando-os às justificativas que as participantes colocaram no questionário. Em seguida, foram tecidas algumas comparações entre os dados do primeiro e do segundo testes de associação livre. A partir de tais comparações entre os testes, realizamos a relação com a hipótese inicial de possível zona muda das representações.

4.1.2.1 Caracterização das participantes do primeiro estudo

Participaram da primeira etapa da coleta de dados 44 professoras que atuavam na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), na etapa da Educação Infantil. Todas as professoras (nos CMEIS que serviram como campo de estudo) que estivessem dentro dos critérios estabelecidos e desejassem participar da pesquisa poderiam fazê-lo. Não ficou pré-determinada uma quantidade de professoras participantes.

Conforme já foi pontuado, constituiu critério de seleção das participantes para integrar o estudo estar em efetivo exercício da docência na referida rede, na etapa da Educação Infantil, há, pelo menos, três anos. Esse tempo mínimo de três anos de experiência contribuiria para a construção e compartilhamento de representações no grupo de referência sobre o objeto em questão. Todas as participantes eram do sexo feminino, pois não foram

encontrados professores do sexo masculino em quaisquer dos CMEIS ou creches que serviram como campo de investigação²².

Em relação à faixa etária, foram agrupadas as idades relativamente próximas. Três professoras tinham entre 25 e 29 anos de idade (o que corresponde a 6,82% do total das participantes), sete professoras tinham entre 30 e 34 anos de idade (15,91% do total das participantes), onze professoras tinham entre 35 e 39 anos de idade (25% do total das participantes), 12 professoras tinham entre 40 e 44 anos de idade (27,27% do total das participantes), cinco professoras tinham entre 45 e 49 anos de idade (11,36% do total das participantes), quatro professoras tinham entre 50 e 54 anos de idade (9,09% do total das participantes) e duas professoras tinham mais de 54 anos de idade (4,55% do total das participantes).

Na Tabela 2, a seguir, podem ser melhor visualizados os dados relacionados à faixa etária das participantes:

²² Sobre o fato de todas as professoras dos estabelecimentos de Educação Infantil que serviram como campo de investigação serem do sexo feminino: diversos autores têm se dedicado a estudar a feminização no magistério. Sá e Rosa (2004) organizaram um estudo bibliográfico em que os trabalhos apontam a feminização do magistério primário, destacando a necessidade de se entender as razões que levaram ao crescimento do número de mulheres nesta profissão e as transformações pelas quais passou. Os estudos indicados pela autora pontuam questões de gênero relacionadas aos espaços público e privado. A feminização acontece em sala de aula, mas não na área burocrática/administrativa do ensino, tendo em vista práticas e representações que conduziram à construção da identidade da professora como mãe, da escola como lar e do exercício docente como missão.

TABELA 2
Faixa etária das professoras participantes

Faixa etária	<i>f</i>	%
25 a 29 anos	03	6,82
30 a 34 anos	07	15,91
35 a 39 anos	11	25
40 a 44 anos	12	27,27
45 a 49 anos	05	11,36
50 a 54 anos	04	9,09
Mais de 54 anos	02	4,55
TOTAL	44	100

Como pode ser observado, a maior parte das professoras que participaram do estudo está compreendida na faixa etária de 40 a 44 anos (27,27%). Sendo que a maioria das participantes tem entre 30 e 44, correspondendo a 68,18% do total de participantes.

Já com relação ao tempo de atuação, a maioria atua há menos de cinco anos na RMER, na etapa da Educação Infantil (o que corresponde a 54,55% do total das participantes). A Tabela 3, a seguir, traz os dados relativos ao tempo de atuação na referida rede de ensino:

TABELA 3
Tempo de atuação das professoras participantes na Educação Infantil da RMER

Tempo de atuação	f	%
Menos de 5 anos	24	54,55
05 a 09 anos	06	13,64
10 a 14 anos	09	20,45
15 a 19 anos	01	2,27
20 a 24 anos	01	2,27
Mais de 24 anos	03	6,82
TOTAL	44	100

Três professoras tinham mais de 24 anos de experiência na Educação Infantil na RMER (6,82%), dessas três, duas faziam parte do mesmo CMEI, localizado na RPA 1. Uma professora já atuava entre 20 e 24 anos na Educação Infantil na referida rede de ensino (2,27%). Outra professora tinha entre 15 e 19 anos de prática na Educação Infantil (2,27%). Nove professoras tinham entre dez a 14 anos de experiência na Educação Infantil (20,45%). Já outras seis professoras que participaram da pesquisa tinham entre cinco e nove anos de efetivo exercício na Educação Infantil (13,64%). Mais da metade do grupo pesquisado (24 professoras) tinha menos de cinco anos de experiência na Educação Infantil (54,55%).

No momento de aplicação do questionário, muitas professoras afirmaram ter passado por outras experiências na RMER não situadas na Educação Infantil, especificamente. Algumas professoras relataram espontaneamente que ingressaram mediante concurso na referida rede de ensino em turmas de Ensino Fundamental e, depois, foram transferidas para turmas de Educação Infantil (em geral, por interesse próprio). Essa informação não foi colhida a partir do questionário, na primeira etapa da coleta de dados, mas, de maneira bem informal. Enquanto a pesquisadora realizava a aplicação do questionário com cada professora participante individualmente,

algumas professoras indicavam ser essa a sua situação. Tinham muitos anos “de rede”, mas não muitos anos de atuação na Educação Infantil.

Outra informação que também foi solicitada por parte das participantes da pesquisa foi a filiação religiosa. As professoras responderam a uma pergunta desta natureza por compreendermos que as concepções religiosas interferem em representações que tratam de um objeto que envolve tabus sociais.

Um pouco mais da metade do grupo que integrou a pesquisa, 23 professoras, afirmou serem evangélicas (52,27%). Onze professoras disseram ser católicas (25%). Já outras oito professoras se autodeclararam espíritas (18,19%). Uma professora afirmou fazer parte da religião candomblé (2,27%) e outra professora afirmou que “cultivava sua própria espiritualidade” (2,27%), assinalando a alternativa “outras” no questionário. A Tabela 4, a seguir, facilita a visualização dessas informações referentes à filiação religiosa das participantes:

TABELA 4

Filiação religiosa com a qual as professoras participantes da pesquisa mais se identificavam

Tempo de atuação	f	%
Evangélica	23	52,27
Católica	11	25
Espírita	08	18,19
Candomblé	01	2,27
Outra	01	2,27
TOTAL	44	100

Mediante as respostas ao questionário nos dois testes de associação livre e considerando ainda o perfil das professoras participantes, foi selecionado um subgrupo de professoras para participar da segunda etapa da

coleta de dados. Explicitamos a segunda etapa da coleta de dados no tópico seguinte.

4.1.3 Segunda etapa da coleta de dados

Na segunda etapa da coleta de dados, houve a participação de um subgrupo das professoras que responderam ao questionário. As professoras que participaram da segunda etapa da coleta de dados foram selecionadas após a análise das palavras evocadas, considerando também o perfil apresentado nos dados de caracterização das participantes (buscamos perfis diferentes entre si), além de se considerar a disponibilidade de participação assinalada no questionário.

Nessa segunda etapa da coleta de dados, foi realizado um teste projetivo com um instrumento baseado no Jogo de Areia. A utilização de um instrumento inspirado nessa técnica se justifica pela necessidade de serem acessados elementos subjetivos que podem não ser contemplados pela associação livre de palavras. O material do Jogo de Areia (areia e miniaturas) favorece dois aspectos: (1) oferece oportunidade para que os indivíduos falem sobre as cenas criadas e (2) contribui para que se coloquem em tais cenas enquanto protagonistas. Durante a construção das cenas, o participante se utiliza de mecanismos criativos que abrem canais para a produção de sentidos.

O Jogo de Areia é um método de psicoterapia junguiano, criado pela analista suíça Dora Maria Kalff, entre 1954 e 1956. Para a criação de tal método, Dora Maria Kalff inspirou-se na técnica psicológica da pediatra inglesa Margaret Lowenfeld (FRANCO & PINTO, 2003). Em 1935, a médica inglesa Margareth Lowenfeld desenvolveu a “Técnica do Mundo” (*Word Technique*), no Instituto de Psicologia Infantil de Londres. O Jogo de Areia tem sua origem, portanto, com a “Técnica do Mundo”, na qual se utilizava o

brinquedo no tratamento de crianças. Nessa época, o Instituto de Psicologia Infantil de Londres se configurava como um ambiente fértil no que se refere à emergência de ideias sobre a terapia infantil. Alguns dos nomes que compunham o referido Instituto eram, por exemplo, Melanie Klein, Anna Freud e Donald W. Winnicott.

Nesse contexto, para criar a “Técnica do Mundo”, Margareth Lowenfeld buscou inspiração em H. G. Wells, no seu livro *Floor Games*, publicado em 1911. Segundo este último autor, o ato de brincar promovia a estrutura para as ideias criativas na idade adulta. Tendo isso em vista e também partindo da compreensão de que o processo de brincar tem capacidade terapêutica, Margareth Lowenfeld trouxe essa noção para a atuação psicológica. Sendo assim, desenvolveu a “Técnica do Mundo”, que passou a ser utilizada por terapeutas de diferentes orientações teóricas. O Jogo de Areia, desenvolvido por Dora Maria Kalff, constituiu o mais importante desdobramento da “Técnica do Mundo” (GONZÁLEZ-REY, 2003).

Ao passo que Margareth Lowenfeld utilizava a “Técnica do Mundo” apenas com crianças, Dora Maria Kalff, utilizava o Jogo de Areia também com adultos, porque acreditava que, ao brincarem livremente, esses adultos resgatariam o universo infantil, deixando cair por terra muitas defesas. Tal método favoreceria o resgate da imaginação e fortaleceria a capacidade de expressão. Analista suíça formada no Instituto C. G. Jung em Zurique, Dora Maria Kalff compreendia que, ao participar de uma atividade de natureza lúdica, os adultos poderiam resgatar lembranças perdidas e fantasias reprimidas.

Os materiais utilizados no método são duas caixas com areia e uma ampla coleção de miniaturas representativas de todo o universo de coisas. Recomenda-se que as miniaturas utilizadas nas montagens da caixa de areia contemplem pessoas de diversas etnias e em diferentes épocas e funções, animais, vegetação, pedras, conchas, moradias de diferentes tipos (casas, castelos, pontes, igrejas etc.), mobília, utensílios domésticos, instrumentos de trabalho, meios de transporte, brinquedos de *playground*, figuras religiosas,

mitológicas, entre outros objetos. É importante que sejam também contemplados objetos que sirvam para construir o que não estiver disponível (sucata, palitos, objetos de encaixe etc.).

As duas caixas de areia são padronizadas, retangulares, com 7,5 cm de profundidade, 72 cm de comprimento e 50 cm de largura, aproximadamente. As dimensões das caixas são correspondentes ao campo de visão de uma pessoa. As dimensões são muito importantes porque favorecem a concentração e, ao mesmo tempo que preenche o campo visual do indivíduo, limita a produção. Esses aspectos conferem sensação de segurança. Com relação à cor, as caixas são revestidas de azul, o que favorece a tranquilidade e permite a simulação de espaços com água, se assim se desejar.

A areia já traz, por si só, um convite à ludicidade. Ela possui grande mobilidade, permitindo a criação de formas e a modelagem das cenas (criação de espaços elevados, depressões, buracos, enterrar objetos etc.). A areia promove sensações táteis, além de ser um elemento natural que contém um componente que remete à infância e às brincadeiras infantis.

Em apenas uma das duas caixas é permitido acrescentar água e o indivíduo, quer seja criança ou adulto, escolhe uma das duas caixas para realizar as criações. A inclusão da água pode permitir que o indivíduo modele com mais plasticidade e ainda de forma mais lúdica. De acordo com os fundamentos da referida técnica, enquanto o indivíduo executa a modelagem, o psicoterapeuta (lembramos que essa é uma técnica psicoterapêutica) observa sem intervir ou realizar interpretações.

Cada montagem é fotografada sem a presença do indivíduo e, após uma série de cenários construídos, o indivíduo e o terapeuta observam a sequência de fotografias. Conforme o caso e concepção do terapeuta, poderia ser dada uma interpretação por parte do profissional ao indivíduo ou não. Kalff (1980) não deixa claro se essa interpretação final deve ser dada. Dessa forma, os seguidores do método adotam duas posições distintas: uns acreditam que

a interpretação do especialista é importante, outros creem que o próprio processo de criação de cenários é curativo por si só.

O método pode favorecer a conscientização de conteúdos cujo próprio indivíduo não tem acesso. A partir das construções, conflitos internos seriam expressos de maneira tridimensional. Uma vez visíveis aos criadores, os conflitos seriam elaborados pelo próprio indivíduo, de maneira evolutiva e espontânea. No que se refere a este estudo sobre as representações de professores de Educação Infantil acerca do abuso sexual de crianças, partimos do pressuposto de que um instrumento inspirado no Jogo de Areia poderia favorecer o acesso a questões mais difíceis de serem reveladas mediante técnicas convencionais. Ao construir cenários de maneira lúdica e ao escolher os elementos que irão compor a cena, os participantes ficariam mais livres para produzir/externar elementos de Representações Sociais do objeto estudado.

Em pesquisas que adotam enquanto referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS), normalmente, a ênfase recai sobre as verbalizações dos participantes sobre o tema. Esse aspecto, certamente, é extremamente importante, mas, muitas vezes, perde-se o que não é dito mediante a aplicação de questionários ou entrevistas, por exemplo. Como já vimos, pode existir uma defasagem entre o que é verbalizado e o que os indivíduos verdadeiramente representam. Aspectos complexos, por vezes não expressos nas verbalizações, podem constituir a zona muda das representações. Esses elementos, muitas vezes, não são nem mesmo conscientes para os participantes. Técnicas e instrumentos que procurem explorar mais a subjetividade dos participantes podem colocar em evidência tais aspectos.

Tendo isso em vista, um instrumento inspirado no método de psicoterapia Jogo de Areia pode ser considerado um recurso muito rico e inovador na pesquisa em Representações Sociais de temas polêmicos e, por isso mesmo, delicados. Instrumentos que possibilitem o acesso aos dados de maneira menos direta podem favorecer a obtenção de elementos

considerados contranormativos pelos participantes situados em seu grupo de referência.

Alguns autores têm se utilizado de instrumentos baseados no método Jogo de Areia. Scoz e Martínez (2009), por exemplo, realizaram uma pesquisa cujo objetivo era compreender as Representações Sociais de práticas pedagógicas de professores (processos de aprender e de ensinar). As autoras optaram pela utilização de um instrumento inspirado no Jogo de Areia em virtude do jogo proporcionar grande expressão de aspectos emocionais, evidenciando compreensão de sentidos subjetivos produzidos pelos participantes, como procedimento projetivo. A preparação dos cenários, como ato constituído por símbolos, favoreceu que tais símbolos servissem como ferramentas de expressão e de produção de sentido subjetivo.

Franco e Pinto (2003) apontam a necessidade de se buscar formas de aplicação do Jogo de Areia menos elitistas, para que tal recurso não fique restrito aos consultórios, de modo que também seja explorado o seu potencial no contexto de pesquisa. Neste trabalho, evidentemente, não utilizamos o Jogo de Areia como método psicoterapêutico, mas aproveitamos o potencial que um instrumento baseado no referido jogo tem para a pesquisa acadêmica. Dessa forma, almejamos atingir significados e sentidos mais subjetivos.

Ressaltamos que o instrumento criado para a segunda etapa da coleta de dados é **inspirado** no Jogo de Areia, e não aplicado tal e qual se desenvolve no *setting* analítico. Apresentam-se algumas adaptações ao contexto de pesquisa, tendo em vista os objetivos da investigação. No *setting* analítico, os indivíduos executam as montagens livremente na caixa de areia. Isto é, constroem o que desejam naquele momento. No contexto de pesquisa, tendo em vista os objetivos almejados, foi necessário um direcionamento para as montagens. Em outras palavras, as professoras participantes construíram o que quiseram, mas dentro de um tema, a partir de estímulos indutores que serão explicitados adiante, ainda neste tópico.

Após a realização de leituras na direção de compreender como se dá o método e quais os componentes necessários para a sua execução, tivemos

o cuidado na produção do instrumento. Isso demandou diferentes tipos de investimento. Em particular, investimento de tempo. Foram colecionadas as miniaturas conforme a lista de itens indispensáveis recomendados pela literatura. As miniaturas contemplavam diferentes tipos de elementos: meios de transporte, elementos do reino vegetal, temas religiosos, seres mitológicos ou de fantasia, animais selvagens, marinhos, domesticáveis e pré-históricos, utensílios, elementos de arquitetura, mobiliário, sucata, alimentos e bebidas, entre outros. Nem sempre foi fácil encontrar as miniaturas necessárias e, quando não o foram, confeccionamos tais miniaturas.

Colecionadas as miniaturas, confeccionamos a caixa de areia. A caixa de areia foi construída nas dimensões 72 cm de comprimento, 50 cm de largura e 7,5 cm de profundidade, de acordo com o indicado na literatura. Ressaltamos o que já foi dito aqui: o respeito a essas dimensões é importante porque tais medidas correspondem a um lance de olhar, ou seja, preenchem o campo visual do indivíduo, o que favorece a concentração. Fotografias do processo de construção da caixa de areia, realizada pela pesquisadora, podem ser observadas no “Apêndice C: Fotografias da construção da caixa de areia”.

Outra diferença do método realizado no *setting* analítico para o instrumento inspirado no Jogo de Areia no contexto desta pesquisa é que, no *setting* analítico, são deixadas duas caixas de areia à disposição dos indivíduos: uma com areia seca e outra caixa de areia em que os indivíduos têm a opção de acrescentar água. Nesta pesquisa, trabalhamos apenas com uma caixa de areia seca, por questões de ordem prática²³ e por acreditarmos

²³ No momento de planejamento da coleta de dados, também pensamos nas maneiras pelas quais faríamos possível a execução do Jogo de Areia. O modo como iríamos transportar todo o material de um estabelecimento de Educação Infantil para outro também foi considerado. Por esse motivo, não seria viável o transporte de duas caixas de areia, uma das quais com areia molhada, o que a torna ainda mais pesada. Mas essa não foi a única razão pela qual optamos pela caixa de areia seca. Ponderamos que a opção da disponibilização da areia molhada não seria essencial para este estudo.

que, no contexto deste estudo, a adição de água na caixa de areia não seria essencial.

A areia recomendada para o Jogo de Areia é aquela encontrada na praia ou no deserto, que leva bastante sol ao longo do dia. A areia de construção não é recomendada por conter fragmentos de substâncias que contaminam a areia. Utilizamos na caixa de areia a areia da praia, mais fácil de ser conseguida no contexto da cidade litorânea na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Além desses cuidados com a preparação do material, a própria pesquisadora realizou montagens na caixa de areia, para experimentar pessoalmente o instrumento. Ammann (1991) e Weinrib (1993), estudiosos do método do Jogo de Areia, recomendam que, para trabalhar com tal método, o pesquisador/mediador deve submeter-se a uma experiência pessoal com o Jogo de Areia.

Feito isso, realizamos um teste piloto com uma professora que não foi incluída como participante da segunda etapa da coleta de dados. Esse teste piloto foi importante na medida em que possibilitou verificar se o material estaria realmente adequado para ser transportado nas instituições de Educação Infantil e se os elementos disponíveis (miniaturas) seriam suficientes. Também foi importante para pensar na postura da pesquisadora diante do instrumento e da participante e perceber se realmente bastariam dois momentos de coleta de dados.

Quando a coleta de dados estava sendo planejada, havíamos pensado em três momentos de coleta nesta segunda etapa de coleta de dados. No primeiro e no segundo momentos, as professoras realizariam as montagens. Já no terceiro momento, apresentaríamos as fotografias das montagens que a própria participante realizou, em formato de slides, para que ela comentasse sobre as suas produções. No teste piloto, percebemos, no entanto, que a professora já fazia os comentários durante a montagem e que um terceiro momento de coleta, além de estender o tempo da pesquisa, seria repetitivo. Não havia necessidade de um terceiro momento.

Acertados os detalhes, procedemos a segunda etapa da coleta de dados com o subgrupo de professoras que integrariam essa parte do estudo. Essa segunda etapa da coleta de dados, em que foi utilizada a caixa de areia, foi realizada em dois momentos com cada participante, em dias distintos. Considerando que foram três as professoras participantes da segunda etapa do estudo, e que cada uma delas participou de dois momentos de montagem, foram realizados ao todo seis momentos de montagem do Jogo de Areia nos estabelecimentos de Educação Infantil para coletar os dados.

Ressalta-se, no entanto, que houve mais idas ao campo do que seis vezes nessa segunda etapa da coleta. Realizamos o agendamento das montagens por telefone, conforme os contatos passados pelas professoras no questionário na primeira etapa da coleta de dados, mas nem sempre as chamadas telefônicas foram bem-sucedidas. Em um dos casos, por exemplo, sempre tivemos que realizar o contato com a professora pessoalmente para agendar a montagem (o telefone permanecia desligado). Além disso, nem sempre, no dia agendado, as professoras puderam participar, haja vista os seguintes motivos terem impedido a execução das montagens: ocorrência de movimentos sindicais, falta de água no CMEI ou creche ou casos de doença da professora (o que ocasionou sua ausência na escola). Quando isso ocorreu, precisamos retornar ao campo.

No primeiro momento de montagem, cada participante foi convidada a construir um cenário na caixa de areia com miniaturas diversas, de pessoas, vegetação, móveis, construções etc. e objetos de encaixe e sucata, que permitissem a construção de elementos que possivelmente não estariam disponíveis diante da variedade de miniaturas. A orientação para a produção de cenários, no primeiro momento, foi a seguinte: construa a cena de um professor **descobrimo** que um de seus estudantes da Educação Infantil é vítima de abuso sexual. No segundo momento, cada participante, dispondo dos mesmos elementos, construiu uma cena de um professor **convivendo** com um estudante de Educação Infantil vítima de abuso sexual.

Os dois momentos foram registrados com auxílio de gravador de áudio. Cumpre destacar que, enquanto as professoras espalhavam a areia ao seu modo e incluíam as miniaturas na areia, elas descreviam o que estavam fazendo. Muitas vezes, até justificavam o porquê de estarem escolhendo tais objetos e a sua disposição na caixa de areia. Cada uma das montagens acabou se constituindo em histórias em construção, que iam ganhando novos personagens e ampliando os significados acerca do que estava disposto.

Os relatos foram ouvidos com atenção, transcritos e submetidos a uma leitura exaustiva. A análise da segunda etapa da coleta de dados foi baseada nessas falas, conforme ficará evidente na seção “Resultados e discussão do segundo estudo: relatos construídos a partir de instrumento inspirado no Jogo de Areia”. Após cada momento de montagem, uma vez que a professora participante saía do local da cena, a caixa de areia era fotografada de vários ângulos: a partir do ângulo de visão da autora das cenas, de cima e dos outros três lados. Os relatos foram ouvidos com atenção, transcritos e submetidos a uma leitura exaustiva. A análise da segunda etapa da coleta de dados foi baseada nessas falas, conforme será apresentada na sexta seção deste texto dissertativo.

Seguindo recomendação da literatura, os cenários nunca eram desmontados na presença das autoras das cenas. Acerca disso, Weinrib (1993, p. 28) sugere o seguinte: “ao sair com o cenário intacto, permanece a impressão no analisando de que a partir dali algo novo pode evoluir”. Em outras palavras, novos sentidos poderiam produzir-se para as participantes após a sua saída do local em que a montagem foi realizada.

Cumpre dizer que as fotografias em si, nos limites desta dissertação, não foram analisadas. Nem era esse um de nossos objetivos no início da pesquisa. Pelo contrário: desde o início já previmos a análise dos dados a partir dos relatos. As imagens serviriam como um auxiliar dos relatos, caso necessário.

Ressaltamos que o Jogo de Areia tem uma sistemática própria de análise, baseada na perspectiva junguiana. Sendo assim, as montagens na

técnica projetiva inspirada no método do Jogo de Areia serviriam como “gatilho” para a construção de relatos falados mais espontâneos, com conteúdo mais subjetivo. Sendo assim, insistimos em explicitar que o instrumento é inspirado no Jogo de Areia, e não aplicado tal e qual no *setting* analítico. Dessa forma, buscamos evitar um exagerado ecletismo teórico, uma vez que o nosso aporte teórico-metodológico é a Teoria das Representações Sociais.

As montagens realizadas na caixa de areia propiciaram os relatos que as participantes elaboraram. Isto é, serviram como gatilho para os relatos construídos. Os relatos foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2010). Essa técnica consiste em um conjunto de procedimentos de análise que visam apreender o núcleo de sentidos e significados que compõem uma comunicação, o que requer dedicação, paciência, tempo, imaginação, criatividade, disciplina, perseverança e rigor por parte do pesquisador, principalmente no momento de definição das categorias de análise (FREITAS, CUNHA & MOSCAROLA, 1997).

A análise de conteúdo é uma técnica que surgiu no início do Século XX, nos Estados Unidos, para análise de material jornalístico. Entre 1940 e 1950, ocorreu um maior impulso da técnica, com o interesse dos cientistas pela análise de símbolos políticos. Já entre 1950 e 1960, a análise de conteúdo passou a ser estendida a outras áreas. A análise de conteúdo é mais antiga que a análise do discurso (CAREGNATO & MUTTI, 2006).

Neste trabalho, utilizamos a análise de conteúdo por categorias temáticas, considerando uma série de significações presentes nos relatos das professoras participantes da pesquisa. Os relatos, que foram gravados com auxílio de gravador de áudio, originados enquanto as professoras participantes executavam as construções com miniaturas na areia, foram transcritos. O texto transcrito foi cuidadosamente lido várias vezes e desmembrado em unidades (categorias), conforme os temas que surgiram no *corpus*, segundo reagrupamento analógico.

A análise de conteúdo é composta por três grandes etapas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados e interpretação. Bardin (2010) expõe a primeira etapa como fase de organização, em que podem ser utilizados diversos procedimentos, como, por exemplo: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Nesta pesquisa, realizamos a leitura flutuante. Já na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. A última etapa, por sua vez, corresponde à categorização, isto é, classificação dos elementos de acordo com suas semelhanças e diferenciação, com posterior reagrupamento em função de características em comum. O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência.

Santos (2012) coloca que é fundamental que sejam observadas algumas regras quando se utiliza a análise de conteúdo, quais sejam: (1) exaustividade, (2) representatividade, (3) homogeneidade, (4) pertinência e (5) exclusividade. A exaustividade se refere à busca por esgotar todo o assunto colocado, sem omitir parte alguma. A representatividade diz respeito às amostras que representem o universo dos dados. Já a homogeneidade se relaciona ao fato de que os dados devem se referir ao mesmo tema, serem coletados pelas mesmas técnicas e indivíduos semelhantes. No que tange ao aspecto da pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa. Por fim, a regra da exclusividade trata do fato que um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Seguindo o que recomenda a literatura, os dados provenientes da segunda etapa de coleta de dados (a descrição das cenas referentes ao ASI construídas pelas professoras) foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo, a partir de categorias. No subtópico a seguir, explicitamos as características das professoras que constituíram o subgrupo que participou da segunda etapa da coleta de dados. E logo após o referido subtópico, nas seções subsequentes, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa.

4.1.3.1 Caracterização das participantes do segundo estudo

Participaram da segunda etapa da coleta de dados três professoras que atuavam na Educação Infantil na RMER há, pelo menos, três anos. Para facilitar a exposição dos resultados e assegurar a preservação da identidade das participantes, adotamos três nomes fictícios para as professoras: “Sophia”, “Alice” e “Júlia”. Esses nomes correspondem aos nomes femininos mais populares, conforme sites da internet que sugerem nomes para se colocar nas filhas. A seguir, passaremos a caracterizar cada uma delas.

Uma das professoras que participaram da segunda etapa da coleta de dados foi a professora “Sophia”. A professora “Sophia” tinha entre 50 e 54 anos e atuava há menos de cinco anos na Educação Infantil. Ela já estava às vésperas de se aposentar na referida rede de ensino. Iniciou sua trajetória profissional nos primeiros anos do Ensino Fundamental e havia pedido transferência para a Educação Infantil. Durante a aplicação do questionário, ela afirmou que não havia tomado conhecimento de casos envolvendo abuso ou suspeita de abuso sexual na RMER na etapa da Educação Infantil. E esse foi um dos motivos que conduziram à opção por selecioná-la para a segunda etapa da coleta de dados: ela havia sido a única professora a afirmar que não havia tomado conhecimento da ocorrência de tais casos na referida rede.

Na segunda etapa da coleta, no entanto, a professora “Sophia”, ao realizar as montagens, acabou revelando alguns casos dos quais teve conhecimento. Portanto, ponderamos que essa professora não constituía mais uma exceção. Sendo assim, nesta dissertação, consideramos que todas as professoras já ouviram falar sobre casos de abuso ou de suspeita de abuso sexual infantil em instituições de Educação Infantil na RMER.

A creche em que tal professora trabalhava estava localizada na RPA 4, em uma área residencial. A creche aparentava ser uma antiga casa adaptada. As montagens na caixa de areia foram realizadas em um espaço coberto com chão de cimento, que poderia ser utilizado como uma pequena quadra. Ficava

próximo à cozinha da creche e era separado por uma pequena grade do parque com areia em que as crianças brincavam.

Nas montagens, a professora “Sophia” criava um cenário muito parecido com uma sala de aula tradicional, geralmente com a professora à frente de uma mesinha e ao lado de um armário. As crianças estavam sentadinhas nas cadeiras. Para essa professora, a creche é o lugar mais seguro em que uma criança pode estar. Na casa da própria criança ou na casa de vizinhos, a criança estaria suscetível ao abuso sexual.

A professora “Alice”, outra participante da pesquisa, também atuava na RPA 4, em um CMEI localizado em uma área predominantemente residencial. Nesse CMEI, existia uma prática de colaboração mútua muito forte entre as docentes. As decisões eram costumeiramente tomadas coletivamente e a comunidade escolar também participava bastante da dinâmica do CMEI. A professora “Alice”, que tinha entre 35 e 39 anos, possuía título de Doutora em Educação e atuava na Educação Infantil entre dez e 14 anos. Os dados da segunda etapa foram coletados nesse CMEI em dois espaços distintos.

No primeiro momento, os dados foram coletados na sala de recursos multifuncionais do CMEI. E, no segundo momento, foram coletados na sala da gestão, porque todos os outros espaços estavam sendo ocupados. Um fato curioso acerca das construções da professora “Alice” é que ela nunca espalhava a areia na caixa toda, como as outras professoras faziam (conforme pode ser observado no “Apêndice E” desta dissertação). A professora Alice deixava um pequeno monte de areia no centro da caixa, mas usava todo o espaço da caixa de areia. Fora da areia seria o espaço destinado àqueles indivíduos (representados pelas miniaturas disponibilizadas) que estão muito distantes, mas que poderiam ajudar a criança abusada de alguma forma, se quisessem.

Finalmente, a professora “Júlia”, que foi a terceira professora a integrar a pesquisa, atuava em um CMEI da RPA 5, que funcionava em um espaço semelhante a uma grande casa adaptada. Os dados foram sempre coletados em uma área coberta entre o depósito e a cozinha do CMEI. A professora

“Júlia”, que tinha entre 45 e 49 anos, atuava na Educação Infantil entre cinco e nove anos. Ela fora vítima de abuso sexual por parte de seu pai adotivo, com o qual ainda vivia na mesma casa. Para a professora “Julia”, o fato de ter passado por essa experiência a ajudava a ter uma sensibilidade diferenciada no que diz respeito a casos de abuso.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DO PRIMEIRO ESTUDO: PALAVRAS EVOCADAS MEDIANTE TESTES DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

Nesta seção, explicitamos os resultados e a discussão do primeiro estudo, realizado com 44 professoras que atuavam na Educação Infantil na RMER. Os dados apresentados nesta seção são provenientes dos questionários que continham os dois testes de associação livre de palavras (TALP), hierarquização das palavras evocadas e justificativas (justificativa da palavra considerada como a mais importante dentre as evocadas).

Os resultados dos dados coletados a partir dos referidos testes de associação são apresentados neste texto dissertativo em duas seções. Em tais seções, passaremos a apresentar os quadros que foram organizados mediante o processamento dos dados no *software* EVOC, respeitando os procedimentos descritos na seção “Metodologia”.

O quadro de quatro casas resultante do 1º TALP será exposto e terá seus resultados discutidos na subseção “5.1 Primeiro Teste de Associação Livre de Palavras: ASI - o que representam as professoras”. Já o material coletado no 2º TALP será discutido na subseção “5.2 Segundo Teste de Associação Livre de Palavras: aplicando a técnica de substituição”. A comparação entre os dois testes de associação livre será feita na subseção “5.3 Comparação entre o teste em condições normais de produção e o que contém a técnica de substituição: aproximações e distanciamentos”.

5.1 PRIMEIRO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS: ASI - O QUE REPRESENTAM AS PROFESSORAS

No primeiro TALP, a frequência total foi de 220 palavras. No entanto, nesse conjunto de palavras, algumas se repetiam. Foram evocadas 44 palavras diferentes no conjunto de 220 palavras. O resultado da divisão da frequência total (220) pela quantidade de palavras diferentes (44) estabelece a Frequência Mínima. A Frequência Mínima corresponde ao ponto de corte para que as palavras apareçam no quadro de quatro casas correspondente ao primeiro TALP. Tendo isso em vista, a Frequência Mínima foi cinco ($220/44=5$). Isto é, apenas as palavras que obtiveram frequência igual ou superior a cinco apareceram no quadro de quatro casas correspondente aos dados do primeiro TALP.

A Frequência Intermediária é o resultado da frequência total de palavras evocadas (220 palavras) dividida pela quantidade de palavras diferentes após a exclusão das palavras com frequência abaixo da Frequência Mínima (todas as palavras diferentes evocadas com frequência igual ou superior a cinco). Depois do corte da Frequência Mínima, restaram 17 palavras diferentes. O quociente foi, portanto, aproximadamente 12,94 ($220/17\cong 12,94$). Arredondando esse valor, foi estabelecida a Frequência Intermediária igual a 13.

A Média das Ordens Médias de Importância (MOMI) foi definida em 3,024, considerando a Ordem Média de Importância das palavras evocadas. Vale salientar que as palavras relacionadas no interior de cada casa são organizadas pelo *software* em ordem alfabética, e não conforme a ordem da mais importante para a menos importante.

Lembramos ainda que as palavras que tiveram frequência inferior a cinco, isto é, que foram evocadas por menos de cinco participantes, não apareceram no quadro. No Quadro 4, a seguir, expomos o quadro de quatro

casas gerado pelo EVOC a partir do processamento das palavras evocadas no primeiro teste de associação livre de palavras (TALP):

QUADRO 4
Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC (1º TALP)

Frequência ≥ 13			Frequência ≥ 13		
OMI $< 3,024$			OMI $\geq 3,024$		
Possível NC	<i>f</i>	OMI	1ª Periferia	<i>f</i>	OMI
Violência	20	2,400	Cadeia	13	3,154
			Revolta	16	3,063
			Sofrimento	21	3,381
Frequência < 13			Frequência < 13		
OMI $< 3,024$			OMI $\geq 3,024$		
Zona de Contraste	<i>f</i>	OMI	2ª Periferia	<i>f</i>	OMI
Desumano	12	2,500	Comportamento	10	3,400
Doença	10	2,800	Inaceitável	7	3,571
Família	7	2,286	Infância	5	3,200
Medo	12	2,917	Injustiça	6	3,667
Nojo	6	2,833	Negligência	8	3,250
Trauma	7	2,571	Vergonha	6	3,500
Vulnerabilidade	11	2,923			

Ressaltamos que, devido ao fato de cada participante ter escrito cinco palavras através da técnica de associação livre, e ter hierarquizado as palavras evocadas, a ordem de importância de cada palavra só pode variar de 1 a 5. A ordem 1 indica que a palavra foi aquela considerada como a mais importante no grupo de cinco palavras evocadas e a ordem 5 revela que a palavra foi considerada a menos importante dentre as palavras escritas no TALP.

A ordem média de importância (OMI), que é apresentada ao lado de cada palavra no quadro de quatro casas, é a média aritmética de todas as ordens de importância que aquela palavra atingiu. Por exemplo, a palavra “Infância” foi evocada cinco vezes, com as ordens de importância 2, 3, 5, 3, 3; logo, sua OMI foi 3,200.

No quadro de quatro casas, a Frequência Intermediária e a OMI das palavras determinam sua localização. Assim sendo, a palavra do quadrante superior esquerdo (suposto núcleo central) teve, no quadro correspondente às palavras evocadas no primeiro TALP, frequência superior ou igual a 13 e OMI inferior a 3,024. As palavras do quadrante superior direito (1ª periferia) tiveram frequência superior ou igual a 13 e OMI superior ou igual a 3,024. As palavras do quadrante inferior esquerdo (zona de contraste) tiveram frequência inferior a 13 e OMI inferior a 3,024. E, por fim, as palavras do quadrante inferior direito (2ª periferia) tiveram frequência inferior a 13 e OMI superior ou igual a 3,024.

No tópico “5.1.1 Núcleo central das representações de abuso sexual na Educação Infantil: o abuso sexual é uma forma de violência global” passaremos a discorrer sobre o suposto núcleo central das Representações Sociais de abuso sexual infantil para as participantes, a partir dos dados do primeiro TALP. Já os elementos que fazem parte da periferia foram agrupados conforme indicam os tópicos a seguir: “5.1.2 Os professores diante do abuso sexual: revolta, medo e nojo”; “5.1.3 Sofrimento, trauma, mudança de comportamento, vergonha e perda da infância e da inocência: consequências para a vítima de abuso sexual”; “5.1.4 Quem é o agressor? É desumano, doente, que se aproveita da vulnerabilidade da criança e que, portanto, merece cadeia (o ato do abuso sexual é inaceitável, é uma injustiça)” e “5.1.5 Os outros diante do abuso sexual: família e negligência”.

5.1.1 Núcleo Central das Representações de Abuso Sexual na Educação Infantil: o abuso sexual é uma forma de violência global

O núcleo central, de acordo com a abordagem estrutural, é constituído pelos elementos mais fortes, resistentes e estáveis de uma representação. Além disso, os elementos periféricos lhe dão suporte. Justamente por conta desse suporte, o núcleo central não se modifica facilmente. Correspondendo ao suposto núcleo central das representações de abuso sexual na Educação Infantil, a palavra que atendeu ao duplo critério do qual já falamos (ter frequência superior ou igual a 13 e OMI inferior a 3,024) está localizada no primeiro quadrante do quadro de quatro casas, no lado superior esquerdo. Trata-se do quadrante cujas palavras tiveram maior frequência e foram consideradas as mais importantes pelas participantes da pesquisa.

Para as professoras participantes, o abuso sexual na Educação Infantil é uma forma de “Violência”. Tal expressão apareceu no primeiro teste de associação livre de palavras 20 vezes e obteve OMI 2,400, tendo sido a palavra escolhida como a mais importante por oito participantes da pesquisa. A violência foi compreendida pelas participantes de forma global, envolvendo os aspectos físico, psicológico e sexual da criança.

Conforme Ferreira et al (1999), a partir do Século XX, especificamente nos anos 1960, o tema dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança passou a integrar a agenda internacional. Foi ressaltada a preocupação com a violência contra a criança, suas diversas formas de apresentação e as estratégias para combatê-la. Tal violência é um tema complexo, especialmente em decorrência de sua múltipla determinação. Assim sendo, mesmo que a violência contra a criança seja um fenômeno bastante estudado, é ainda pouco conhecido. De acordo com Belsky (1993), a compreensão dos fatores relacionados à violência é essencial para fundamentar e implementar estratégias de prevenção e intervenção precoce. A violência é concebida,

nesse sentido, como resultado de vários fatores relacionados ao agressor e à criança, à família, à comunidade e à sociedade ou cultura.

A criança é considerada um ser vulnerável e que necessita de proteção do indivíduo adulto. Essa compreensão da violência evidenciada de maneira global pode ser percebida nas seguintes justificativas transcritas dos questionários: “O abuso sexual é uma forma de violência global contra um ser (no caso do abuso infantil) completamente vulnerável” (Questionário Nº 01). “Violência define exatamente o que é o abuso sexual infantil. Violência física, psicológica, sexual” (Questionário Nº 24).

A criança, nessa perspectiva, seria dotada de inocência e não teria capacidade de decidir sobre o ato sexual. Caberia à família protegê-la. Quando o abuso acontece, toda a família é afetada: “Existe a inocência da criança, ela não permitiu e não tem maturidade para isso. Quando se fere um membro, fere-se toda a família” (Questionário Nº 09).

Ainda que o termo “Família” não tenha aparecido dentre as palavras mais evocadas (tendo apresentado frequência igual a sete e figurado na zona de contraste do quadro de quatro casas), nas justificativas das participantes, esse elemento chama a atenção. De modo que a família, na percepção das professoras participantes da pesquisa, é considerada a principal responsável pela segurança e bem-estar da criança. Se a criança sofreu algum tipo de violência, seguindo esse raciocínio, de alguma forma, essa família que deveria protegê-la, falhou.

Esse tipo de violência global (o ASI) é considerado muito sério para toda a vida do ser humano. A pessoa que passa pela experiência de abuso na infância sofre consequências no seu desenvolvimento enquanto indivíduo: “Violência, porque traz consequências negativas para o desenvolvimento da vítima” (Questionário Nº 40). Além disso, conforme as participantes, a sua infância é roubada. A violência faria do abusado e do abusador menos humanos: o abusado tem o direito roubado e não é tratado como pessoa; o abusador, por outro lado, ao tratar o outro dessa forma, não age como um ser

humano. “Violação do corpo, do direito da criança de ter infância, estendo a violência a um processo de ‘desumanização’” (Questionário N° 22).

As participantes da pesquisa ainda consideraram que o agressor também pode ter sido vítima de abuso sexual infantil. Ter sido abusado gera consequências na trajetória de vida da pessoa que foi vítima, principalmente psicológicas. Muitas vezes, para as participantes, existe uma propensão a tornar-se de abusado a abusador, conforme pode ser observado na justificativa a seguir:

Considerarei a palavra mais importante “violência”, pois o que pratica o abuso sexual pode ser alguém que tenha sofrido a violência do ato, o que gera consequências para a vida dos indivíduos envolvidos, tanto perante a lei quanto psicologicamente (Questionário N° 19).

O abusador, também, além de desumano e possível vítima na infância é considerado alguém extremamente violento, segundo as professoras participantes. “Porque é uma pessoa muito bruta que faz isso com uma criança sem defesa. É uma pessoa muito grossa. Aquela pedra bruta, ruim” (Questionário N° 35). “A palavra que eu considero mais importante é violência, por se tratar de um ato extremamente violento, com uma criança totalmente inocente, que não tem condição alguma de defesa” (Questionário N° 28).

Em resumo, o possível núcleo central das Representações Sociais de ASI traz o elemento “Violência”, compreendida de forma global, que afeta o indivíduo de forma efetiva e duradoura. A família é considerada, pelas professoras participantes da pesquisa, como responsável pela não proteção da criança que sofreu o ASI. O abusador também é um ser violento, mas pode ser também vítima. Nas representações das professoras participantes, o perpetrador pode ser um indivíduo que passou de abusado a abusador.

5.1.2 Os professores diante do abuso sexual: revolta, medo e nojo

Os termos “Revolta”, “Medo” e “Nojo” fizeram parte da periferia das Representações de ASI. Sendo que “Revolta” obteve frequência igual a 16 e OMI 3,063, compondo a primeira periferia. Cabe, nesse sentido, um destaque para o termo “Revolta”, com menor OMI do quadrante correspondente à primeira periferia – de modo que esse elemento quase poderia ser relacionado no quadrante que corresponde ao possível núcleo central das Representações Sociais de ASI. Já “Medo” e “Nojo” foram relacionados na zona de contraste na organização do quadro de quatro casas. “Medo” obteve frequência igual a 12 e OMI 2,917 e “Nojo” obteve frequência igual a seis e OMI 2,833.

Os elementos que constam na 1ª periferia, na organização do quadro de quatro casas, são aqueles que, conforme já pontuamos aqui, são palavras bastante frequentes no *corpus*, mas, quando tais elementos são evocados, não figuraram geralmente dentre as palavras consideradas mais importantes na hierarquização. Já as palavras que compõem a zona de contraste são aquelas não tão lembradas no teste de associação livre de palavras, mas, quando lembradas, figuram entre as consideradas mais importantes pelas participantes da pesquisa.

Nas justificativas que as professoras escreveram nos questionários, ficou claro que elas viviam um misto de sentimentos: revolta pelo que acontece com a criança abusada, medo de sofrer represálias (no caso de ter que denunciar) e nojo do agressor e do ato que ele cometeu (repugnância). Ao mesmo tempo, elas acreditam que devem fazer algo diante disso, principalmente no sentido da prevenção. “A gente tem a responsabilidade e o dever de prevenir. Quando acontece, a gente se sente responsável por isso. Faltou mais cuidado” (Questionário N° 05). E, por se sentirem responsáveis, sentem-se também tristes, frustradas: “Pensar nessa situação me traz uma sensação, um sentimento que consigo exprimir com essa palavra: tristeza” (Questionário N° 25).

Embora tenham em mente a necessidade e a vontade de agir, sentem-se impotentes e surge o sentimento de revolta: “[...] sendo que o sentimento de impotência alimenta a raiva” (Questionário N° 26). “Raiva é o sentimento que mais descreve a minha indignação em relação a este tipo de atitude covarde” (Questionário N° 33). As professoras participantes sentem-se revoltadas ao saber que algo que é tão caro foi tirado da criança: a sua inocência. “Sinto raiva ao perceber como crescerá uma criança que nem teve a oportunidade de amadurecer sexualmente no tempo dela” (Questionário N° 20).

Acerca dessa questão, um dos elementos apontados pela literatura diz respeito ao mal-estar docente diante do ASI, conforme pondera Diniz et al (2011). Trata-se do mal-estar da cultura. Freud (1927) argumenta que lidar com o inconsciente e com as relações humanas pressupõe considerar o mal-estar da civilização. O fenômeno do mal-estar foi uma de suas preocupações no desenvolvimento de seus estudos. O estudioso coloca que o ser humano, ao buscar proteção e melhores condições de sobrevivência perante fenômenos ameaçadores da natureza e diante de sentimentos destrutivos de seus semelhantes, troca o prazer pela busca da segurança. E isso lhe custa, gera angústia. Isto é, no que se refere à “economia” do aparelho psíquico, o recalque armazena energia pulsional que gera angústia mediante o adiamento ou não cumprimento de seus desejos. Ainda de acordo com Freud (1927), constituem três impulsos básicos: (1) matar o outro, (2) cometer o canibalismo ou (3) realizar o incesto. Esses três impulsos básicos são considerados destrutivos. A humanidade deve, portanto, recalá-los, o que produz um sentimento de mal-estar.

Outro elemento bem presente nas Representações Sociais de ASI, de professoras que atuam na etapa da Educação Infantil, é a questão do “Medo”. Ressaltamos que a palavra “Medo” quase integrou o quadrante correspondente ao núcleo central. Em outras palavras, foi um termo bastante considerado pelas professoras. Esse “Medo” se desdobra de várias maneiras, na perspectiva das professoras participantes da pesquisa. O medo surge

diante da complexidade da situação, principalmente medo de sofrer represálias por parte do perpetrador. Elas justificam o medo em virtude da falta de segurança e de apoio ao educador que se expõe realizando a denúncia. Conforme afirmam, o professor se sente sozinho na tentativa de proteger a criança, como pode ser observado na seguinte justificativa transcrita do questionário:

Pela situação toda, a maioria dos abusos são causados pelo padrasto (geralmente, ex-presidiário) e as mães não tomam posição, como se nada estivesse acontecendo. É uma relação doentia da mãe para com o filho. As pessoas têm medo do abusador. Quando é o próprio pai é ainda pior. O conselho tutelar não faz nada” (Questionário N° 21).

Nesse sentido, as professoras sentem-se desprotegidas e sozinhas quando diante da necessidade de proceder a denúncia. Afirmam ter repugnância – nojo – do abuso e do abusador e sentem-se revoltadas com a situação. No entanto, ao mesmo tempo, têm medo das consequências ao realizar a denúncia.

5.1.3 Sofrimento, trauma, mudança de comportamento, vergonha e perda da infância e da inocência: consequências para a vítima de abuso sexual

Conforme as professoras participantes da pesquisa, o ASI traz consequências duradouras para a vida das crianças. As crianças podem manifestar o sofrimento de diversas maneiras citadas pelas professoras: agressividade, isolamento ou choro. “As crianças ficam desconfiando dos outros e, por isso, se afastam” (Questionário N° 27). Acerca dos elementos mais relacionados à criança diante do ASI, as palavras que surgiram na

periferia do primeiro TALP foram: “Comportamento”, “Infância”, “Sofrimento”, “Trauma” e “Vergonha”.

Na primeira periferia, com elementos muito frequentes, mas geralmente não considerados os mais importantes a partir da hierarquização, apresenta-se o termo “Sofrimento”, com frequência igual a 21 e OMI 3,381. Esse termo merece destaque no contexto da periferia, uma vez que foi o mais evocado dentre todas aquelas que foram lembradas no primeiro TALP. Sua OMI também não se distanciou tanto do ponto de corte que estabeleceu as palavras que fariam parte do possível núcleo central (MOMI 3,024).

Já a zona de contraste – que abriga elementos pouco lembrados, mas que, quando lembrados, figuraram dentre os mais importantes de acordo com a hierarquização realizada pelas professoras participantes da pesquisa –, contou com o termo “Trauma”. Essa palavra obteve OMI baixa, igual a 2,571, e foi evocada sete vezes no contexto do primeiro teste de associação livre de palavras.

Finalmente, no que tange aos elementos relacionados à criança vítima de abuso sexual, as professoras participantes também evocaram as seguintes palavras: “Comportamento”, “Infância” e “Vergonha”. Tais elementos fizeram parte da segunda periferia, que congrega elementos relevantes para as representações de ASI, apresentando uma frequência mínima definida conforme os critérios já elencados aqui neste texto dissertativo. No entanto, os elementos que fazem parte da segunda periferia têm frequência abaixo e OMI acima do corte estabelecido para a distribuição dos elementos no quadro de quatro casas. Em outras palavras, os elementos constantes no quadrante que corresponde à segunda periferia são aqueles pouco lembrados e, quando lembrados, figuraram entre aqueles considerados como menos importantes no momento de hierarquização. “Comportamento” obteve frequência igual a dez e OMI 3,400, “Infância” obteve frequência cinco e OMI 3,200 e “Vergonha” obteve frequência seis e OMI 3,500.

Mesmo com essa distribuição de elementos em que alguns constam na primeira periferia, outros na zona de contraste e outros ainda na segunda periferia, observamos que os termos estão inter-relacionados. É o que pode ser observado nas justificativas escritas pelas professoras nos questionários que serviram de instrumento na primeira etapa da coleta de dados. Outro ponto relevante, é que os termos também estabelecem relação direta com o conteúdo do núcleo central das Representações Sociais de ASI, que salientou o elemento “Violência”.

Em relação ao sentimento da criança, podemos afirmar que, nas representações das professoras participantes da pesquisa, a criança se apresenta confusa e desamparada. “É o primeiro sentimento que a criança tem. É algo estranho que estão fazendo com o corpo dela e ela não sabe o que fazer” (Questionário N° 03). O sofrimento e o trauma se expressam diante da complexa situação que vivenciam: “O medo é algo fortemente sentido pela pessoa abusada, o que, muitas vezes, sufoca. Sufoca pela repressão de não ter o socorro no momento que precisa” (Questionário N° 39).

Esse medo, associado ao sofrimento que a criança sente, traz mudanças no comportamento. Diante dessa situação, a vítima precisaria, conforme as professoras participantes, de amparo especializado. O amparo, inclusive, é até mesmo mais importante e urgente do que a própria punição do abusador. “Em se tratando desse assunto, a pessoa que sofreu é quem deveria ser levada em consideração primeiro, antes de pensar em quem abusou” (Questionário N° 12).

A criança abusada precisa de amparo em decorrência de todo o sofrimento causado pelo abuso sofrido: “O pensamento da dor associada à vítima. Dor em vários sentidos: físicos e emocionais” (Questionário N° 37). Tal sofrimento não é apenas físico, mas, principalmente, emocional: “A dor não é somente física. É dor da alma, emocional, causa vergonha pela falta de compreensão” (Questionário N° 18).

O sofrimento ocasionado pelo abuso sexual deixa consequências para a trajetória de vida da criança abusada, conforme pode ser observado nos trechos de justificativas transcritos a seguir: “A dor física e mental deixa feridas que nunca saram” (Questionário N° 16). “[O abuso sexual infantil] deixa marcas por um período muito longo na vida de quem foi abusada” (Questionário N° 23).

Uma das professoras, após ter respondido o questionário, relatou já ter passado pela experiência de abuso sexual. O ato sexual (em termos de penetração) nunca fora concretizado, mas ela contava o quanto foi difícil conviver com o assédio do próprio pai adotivo e com as feridas emocionais que essa experiência causou. Essa experiência influenciou a sua percepção do tema e, por sua vez, as representações que construiu sobre o ASI. Reflexo disso foi o que escreveu na justificativa do questionário utilizado como instrumento na primeira etapa da coleta de dados. Um trecho da justificativa dessa professora pode ser observado a seguir:

Eu já passei por uma situação assim com o meu pai adotivo. Isso marcou muito a minha infância, a minha adolescência e a minha vida adulta também. Mas eu perdoei. Hoje eu cuido dele, que já está com 87 anos e doente (Questionário N° 31).

Outra professora relatou que já teve em sala de aula uma aluna que supostamente havia sofrido abuso sexual. O comportamento da criança, de acordo com a professora participante, não era compatível com a sua idade, apresentando as seguintes atitudes:

Eu já tive alunos com suspeita de abuso sexual. Uma menina colocava o lápis no órgão genital e amassava o peito. O comportamento muda, a libido fica mais aflorada (Questionário N° 08).

Por não estar preparada para lidar com a sua sexualidade, no sentido de maturidade física, emocional e sexual, a criança ficaria, conforme as professoras participantes, confusa: “A criança não tem como se defender e, diante de sua fragilidade, acaba deixando-se levar pela situação (até gostando)” (Questionário N° 15).

O ASI é de uma complexidade muito grande, ainda mais no que se refere aos sentimentos e compreensões da criança. Conforme defende Araújo (2002), quando o agressor do abuso sexual infantil é o próprio pai biológico da criança, as implicações são trágicas. Configura-se, portanto, uma relação incestuosa, na qual a criança fica confusa, oscilando entre o desejo de contar (para denunciar o que está se passando) e o amor pelo próprio pai. Em geral, o ASI (conforme já pontuado neste texto dissertativo) não deixa evidências físicas, principalmente quando se trata de crianças muito pequenas, podendo se apresentar nos moldes do voyeurismo e exibicionismo.

Araújo (2002) pondera que o abuso sexual infantil do pai biológico contra a criança abusada sexualmente se dá fora do complexo de Édipo. Lèvi-Strauss (1976) argumenta, nesse sentido, que o pai perpetrador infringe uma lei cultural que proíbe o incesto ao impor o seu desejo. Além disso, trai a confiança da criança, aproveitando-se de sua vulnerabilidade e imaturidade.

Outro fator que causa mais sofrimento à criança é a imposição da lei do silêncio, diante dos complexos elementos que vimos aqui sinalizando. O silêncio é garantido, muitas vezes, com promessas, cumplicidade ou, até mesmo, ameaças. Muitas vezes, o abusador se beneficia da conivência ou suposta cegueira da mãe e de outros membros da família diante do abuso.

Em resumo, de acordo com as Representações Sociais das professoras participantes, a criança vive uma situação traumática e conflituosa, que perpassa por uma multiplicidade de sentimentos que estão imbricados. Alguns desses sentimentos foram expressos pelas professoras participantes, ao evocar as palavras relacionadas ao ASI no 1º TALP. Araújo (2002) lista o medo, a raiva, o prazer, a culpa e o desamparo como

sentimentos relacionados ao ASI. A criança, nesse sentido, teria raiva da mãe por não agir na direção de protegê-la. A criança também teria medo de revelar o que acontece, receando que não acreditem nela ou que a julguem culpada.

5.1.4 Quem é o agressor? É desumano, doente, se aproveita da vulnerabilidade da criança e, portanto, merece cadeia (o ato do abuso sexual é inaceitável, é uma injustiça)

Os elementos apontados pelas professoras participantes da pesquisa, mediante o primeiro teste de associação livre de palavras, que se referem ao abusador foram os seguintes: “Cadeia”, “Desumano”, “Doença”, “Inaceitável”, “Injustiça” e “Vulnerabilidade”. Compôs a primeira periferia o termo “Cadeia” (frequência igual a 13 e OMI 3,154). Já a zona de contraste contou com os seguintes elementos: “Desumano” (frequência igual a 12 e OMI 2,500), “Doença” (frequência igual a dez e OMI 2,800) e “Vulnerabilidade” (frequência igual a 11 e OMI 2,923). Na segunda periferia, por sua vez, figuraram os elementos “Inaceitável” (frequência igual a sete e OMI 3,571) e “Injustiça” (frequência igual a seis e OMI 3,667), que nitidamente estão inter-relacionados.

Antes de tudo, o agressor é considerado pelas professoras participantes da pesquisa como um doente. Nesse sentido, o abuso sexual infantil é associado à pedofilia. Essa questão é evidenciada pelas professoras nas justificativas a seguir que transcrevemos do questionário: “A tendência de demonstrar interesse por uma criança é um distúrbio psicológico a ser estudado” (Questionário Nº 06). “Porque, no meu ponto de vista, é uma aberração sexual. E a pessoa agressora (que abusa sexualmente de uma criança) tem que ter tratamento psiquiátrico” (Questionário Nº 44).

Em outras palavras, o agressor é um doente, mas não é um doente qualquer. Nas representações das professoras, é um doente mau. Um

psicopata. Alguém perigoso. Nesse sentido, existiria uma doença psiquiátrica associada a um componente de má índole, conforme as Representações Sociais das professoras participantes da pesquisa. Como afirma uma das participantes: “Quem faz isso não é simplesmente um doente: é um doente mau. De índole má” (Questionário N° 04).

A compreensão expressa nas representações das professoras participantes da pesquisa, no entanto, destoa do que é colocado pela Organização Mundial de Saúde (2016), na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), no item F65, que trata dos Transtornos da Preferência Sexual. Nesse documento, a pedofilia é compreendida como “preferência sexual por crianças, quer se trate de meninos, meninas ou de crianças de um ou outro sexo, geralmente pré-púberes ou no início da puberdade” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2016, CID-10, F65). Contudo, nem toda pessoa que abusa sexualmente de uma criança é acometida por esse transtorno.

Como coloca Felipe (2006), cumpre considerar que a sexualidade possui também um caráter circunstancial. O perpetrador pode não ser necessariamente pedófilo, no sentido de ter a criança como objeto fixo de desejo, mas, diante da “oportunidade”, o indivíduo pode cometer o abuso. Por outro lado, também vale salientar que um indivíduo que tenha a criança enquanto seu objeto fixo de desejo (sendo considerado, por definição, um pedófilo) pode não chegar a concretizar o seu desejo. Uma vez que o pedófilo tem a consciência de que o ato sexual com crianças viola regras sociais, pode jamais chegar a cometer o abuso.

Outro ponto que também merece ser levado em consideração é que o pedófilo não é, **necessariamente**, considerado um grave doente mental **nos termos legais** (FELIPE, 2006). Em outras palavras, esse indivíduo pode ter a compreensão de que o seu desejo é errado e pode sentir, até mesmo, vergonha por possuir tal desejo. Ele teria condições de decidir se concretizaria ou não o abuso sexual infantil. O desejo sexual tem um caráter inconsciente, mas, ao praticar o abuso sexual infantil, o indivíduo toma a decisão consciente

de fazê-lo. Dessa forma, somente o indivíduo acometido por uma doença mental grave (o que não é o caso da pedofilia), pode vir a ser considerado juridicamente inimputável.

Diante disso, profissionais que atuam no enfrentamento da violência infanto-juvenil são unânimes ao afirmar que não é possível traçar um perfil de abusador. Sabe-se, no entanto, que quem abusa sexualmente de uma criança é geralmente quem está próximo dela, sendo capaz de estabelecer algum tipo de vínculo de confiança. A maioria dos abusadores é do sexo masculino, mas também há mulheres que cometem esse tipo de crime.

Tal crime é considerado tão inaceitável, nas representações das professoras participantes, que elas associam o agressor não somente a um “doente mau”, mas também o abusador seria desumano, considerado um monstro. Colocam as professoras: “É uma coisa que a gente fica pensando o porquê, qual o motivo que leva a pessoa a fazer isso. É uma coisa monstruosa” (Questionário Nº 10). “Uma pessoa que faz isso é um monstro, porque até um animal sabe, por extinto, cuidar dos seus filhotes” (Questionário Nº 32).

Para as professoras participantes, o agressor é insensível: “A falta de humanidade, de amor, de colocar-se no lugar do outro (empatia) tem transformado as pessoas em monstros, seres sem nenhuma sensibilidade” (Questionário Nº 34). O agressor também é cruel: “O agressor é cruel ao ponto de agir de forma agressiva com um ser tão imaturo, tão inocente” (Questionário Nº 07). E covarde: “A criança está ali indefesa, sem proteção alguma. O agressor age de forma covarde, trazendo um transtorno emocional e, muitas vezes, físico” (Questionário Nº 02).

Uma das professoras participantes destoou um pouco do grupo pesquisado (evangélica, mais de 24 anos de experiência na Educação Infantil, entre 45 e 49 anos de idade). Para ela, o abusador é alguém sem religião e sem Deus, como pode ser observado no seguinte extrato: “Falta de Deus.

Uma pessoa que provavelmente é doente e não tem uma religião. Precisa de um tratamento” (Questionário N° 29).

Finalmente, o agressor merece ser preso, conforme pontuam nas justificativas duas participantes: “Justiça! Se os culpados fossem julgados e condenados, diminuiriam os casos!” (Questionário N° 17). “Deve haver punição para essas pessoas” (Questionário N° 43). Em outras palavras, a impunidade gera revolta nas professoras que participaram da pesquisa.

5.1.5 Os outros diante do abuso sexual: família e negligência

Este tópico aborda elementos que se referem ao papel de outros atores relacionados, de alguma forma, ao abuso sexual infantil que não sejam os professores, a criança vítima ou o abusador. Diante das justificativas que as professoras participantes da pesquisa escreveram no questionário, pudemos observar que o elemento “Família”, embora não estivesse localizado no quadrante superior esquerdo do quadro de casas (quadrante que corresponde ao possível núcleo central), amalgamava-se à maioria dos elementos que foram evocados.

A palavra “Família” atingiu frequência sete e obteve a menor OMI de todas as palavras apresentadas no quadro de casas: 2,286. Ordem Média de Importância, inclusive, menor do que a palavra elencada no suposto núcleo central das Representações Sociais de ASI, com o teste de associação livre de palavras em condições normais²⁴. Isso implica que, nas circunstâncias em que esta palavra foi evocada, no momento da hierarquização, as professoras participantes sempre a escolhiam como uma das mais importantes dentre as

²⁴ Referimo-nos a “teste de associação livre de palavras em condições normais” para distingui-lo do segundo TALP, no qual fizemos uso da técnica de substituição, já explicitada neste texto dissertativo.

palavras evocadas. O termo “Família” está, portanto, localizado na zona de contraste. Já a palavra “Negligência”, que trava relação direta com o elemento “Família”, obteve frequência igual a oito e OMI 3,250, estando presente na segunda periferia do quadro de quatro casas correspondente ao primeiro TALP.

As participantes concordaram que a família está relacionada aos casos de abuso, seja quando o abusador é um membro da família, seja quando a família é conivente com o abuso. A ênfase recai sobre a desestrutura familiar, como coloca uma das professoras: “A maioria dos casos ocorre dentro de casa, com familiares” (Questionário N° 11). “Na maioria dos casos, está relacionado à família ou a alguém próximo da família” (Questionário N° 38). “Geralmente, o abuso acontece dentro da própria família, como quase todos os casos de problemas da criança, a raiz é mais da desestrutura familiar” (Questionário N° 36).

A falta de cuidado, a negligência, ou o descaso familiar também são colocados em evidência: “A negligência e a falta de atenção dos pais, na maioria dos casos, facilita a ação dos agressores” (Questionário N° 30). “A partir do momento em que a criança é protegida, nada disso acontece. Quando você cuida e protege o seu filho, pelo menos nesse caso, nada acontece” (Questionário N° 41).

A mãe, nas representações das professoras participantes da pesquisa, ocupa papel central no que se refere à responsabilidade pelo cuidado e proteção da criança. A esse respeito, Araújo (2002) afirma que a mãe da criança pode viver uma situação ambígua diante da suspeita ou da constatação de que o marido ou companheiro abusa sexualmente de seu(u) filho(a). Frequentemente, nessa situação de muita confusão para ela, acaba por negar os indícios e recusa-se a aceitar a realidade da traição do marido. Dispõe a referida autora: “Vive sentimentos ambivalentes em relação à filha: ao mesmo tempo que sente raiva e ciúme, sente-se culpada por não protegê-la. Na verdade, ela também é vítima, vítima secundária da violência familiar” (ARAÚJO, 2002, p. 206).

Diante de tal situação, a mãe pode negar, desmentir a filha ou culpá-la por sedução como mecanismos para suportar o impacto da violência, da desilusão e da frustração. Além da frustração, existe ainda a ameaça de desmoronamento da unidade conjugal e familiar. Ainda coloca Araújo (2002) que, muitas vezes, é frequente uma cumplicidade silenciosa em casais com conflitos sexuais. A reação de negação da mãe pode estar diretamente relacionada a isso. A criança, nesse sentido, ocuparia um lugar (função sexual) que não é dela, amenizando, dessa maneira, o conflito conjugal.

A negligência não ocorre apenas por parte da família, mas, para as participantes, a sociedade e os órgãos de proteção à criança são corresponsáveis pela perpetuação da violência: “As autoridades e a sociedade não podem continuar tratando com descaso o que nossas crianças e adolescentes estão passando” (Questionário N° 13). Quem não se posiciona quando lhe cabe no sentido de combater o abuso sexual, é cúmplice: “Os casos acontecem e, mesmo havendo denúncia, às vezes, os pais são coniventes e a sociedade é conivente. São cúmplices” (Questionário N° 14).

Em outras palavras: para o grupo de professoras que participou da pesquisa, os casos de ASI são mais frequentes no seio familiar. Essa representação vai ao encontro dos dados apontados na literatura, conforme vimos colocando nesta dissertação. Quando ocorre o abuso, houve, necessariamente, negligência, de acordo com as Representações Sociais das professoras que atuam na Educação Infantil. A família seria negligente, mas não é a única a ser indicada como detentora desse adjetivo. Os órgãos responsáveis pela proteção da criança e a própria sociedade também seriam negligentes nesta perspectiva.

5.2 SEGUNDO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS: APLICANDO A TÉCNICA DE SUBSTITUIÇÃO

Esta seção irá tratar do segundo teste de associação livre de palavras, no qual foi utilizada a técnica de substituição, conforme já explicitado na seção “Metodologia”. As professoras participantes foram convidadas a evocar as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente, colocando-se no lugar da categoria de professores que atuam na RMER, na etapa da Educação Infantil, como um todo. O comando foi elaborado da seguinte maneira: Você escreveu palavras que vêm à sua mente quando pensa em abuso sexual infantil. Agora, pense e escreva CINCO PALAVRAS (somente cinco palavras, uma palavra por linha) que você acha que vêm à mente de todos os **professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal do Recife** quando eles pensam em “abuso sexual infantil”.

Ao utilizar a técnica de substituição, pretendíamos investigar uma possível zona muda das representações de abuso sexual na Educação Infantil. As professoras participantes iriam evocar palavras relacionadas à categoria de professoras como um todo, sendo que elas também estão incluídas nessa categoria. Dessa forma, se sentiriam menos implicadas nas palavras evocadas.

Assim como no primeiro TALP, a frequência total do segundo TALP também foi de 220 palavras, haja vista cada uma das 44 participantes da pesquisa terem evocado cinco palavras. No segundo teste de associação livre de palavras, foram evocadas 50 palavras diferentes no conjunto de 220 palavras. O resultado da divisão da frequência total (220) pela quantidade de palavras diferentes (50) estabeleceu a Frequência Mínima para que as palavras aparecessem no quadro de quatro casas correspondente ao segundo TALP. O resultado dessa divisão foi 4,4 ($220/44=4,4$). Considerando que esse resultado foi arredondado, a Frequência Mínima foi considerada, portanto, igual a quatro. Ou seja, apenas as palavras que obtiveram

frequência igual ou superior a quatro apareceram no quadro de quatro casas correspondente aos dados do segundo TALP.

A Frequência Intermediária é o resultado da frequência total de palavras evocadas (220 palavras) dividida pela quantidade de palavras diferentes após a exclusão das palavras com frequência abaixo da Frequência Mínima (a Frequência Mínima ficou estabelecida em quatro). Depois do corte da Frequência Mínima (exclusão das palavras com frequência inferior a quatro), restaram 16 palavras diferentes do conjunto de 44 palavras diferentes. Diante disso, o quociente correspondente à Frequência Intermediária, no que diz respeito ao segundo TALP, foi 13,75 ($220/16=13,75$). Arredondando esse valor, para a composição do quadro correspondente ao segundo TALP, foi estabelecida a Frequência Intermediária igual a 14.

Já a Média das Ordens Médias de Importância (MOMI) foi definida em 2,959, considerando média aritmética das Ordens Médias de Importância das palavras evocadas. A seguir é apresentado o Quadro 5, no qual expomos o quadro de quatro casas gerado pelo EVOC em decorrência do processamento das palavras evocadas no segundo teste de associação livre de palavras (TALP):

QUADRO 5

Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC (2º TALP)

Frequência ≥ 14			Frequência ≥ 14		
OMI < 2,959			OMI $\geq 2,959$		
Possível NC	<i>f</i>	OMI	1ª Periferia	<i>f</i>	OMI
Revolta	20	2,950	Medo	16	3,250
			Negligência	15	3,400
Frequência < 14			Frequência < 14		
OMI < 2,959			OMI $\geq 2,959$		
Zona de Contraste	<i>f</i>	OMI	2ª Periferia	<i>f</i>	OMI
Denúncia	5	1,800	Afeto	5	4,400
Despreparo	13	2,538	Cadeia	7	3,143
Desumano	12	2,500	Enfrentamento	7	3,286
Família	11	2,273	Nojo	5	4,000
Impotência	7	2,143	Vulnerabilidade	8	3,750
Responsabilidade	9	2,556			
Sufrimento	7	2,857			
Violência	8	2,500			

Nos tópicos a seguir, exploramos o conteúdo do quadro de quatro casas correspondente ao segundo TALP, no qual foi utilizada a técnica de substituição. Assim como fizemos na organização dos resultados referentes ao primeiro TALP, relacionamos os elementos do quadro considerando um tópico para o núcleo central (5.2.1 Núcleo Central de Abuso Sexual Infantil com a Técnica de Substituição: o sentimento de revolta) e os demais tópicos para os elementos periféricos, conforme o teor dos termos evocados, considerando as palavras relacionadas ao professor diante do abuso sexual infantil (5.2.2 Despreparo, responsabilidade, denúncia, medo, impotência,

afeto, nojo e enfrentamento do professor), à criança sexualmente abusada (5.2.3 A criança: sofrimento e vulnerabilidade), ao perpetrador (5.2.4 O abusador: violento, desumano e merece cadeia) e aos outros atores implicados no ASI (5.2.5 Família e negligência).

5.2.1 Núcleo Central de Abuso Sexual Infantil com a Técnica de Substituição: o sentimento de revolta

Praticamente metade do grupo que participou da pesquisa evocou a palavra “Revolta” (20 evocações). Para as professoras participantes da pesquisa: “A revolta é o primeiro sentimento que vem, é o mais forte. Depois tem que ter tranquilidade para lidar com a situação e trabalhar com a criança na socialização com os outros” (Questionário Nº 02). A palavra “Revolta” também obteve uma média de importância abaixo da MOMI estabelecida conforme os critérios já elencados (MOMI = 2,959). A OMI da palavra “Revolta” atingiu 2,950. Lembrando que, quanto menor a OMI, mais considerada importante é aquela palavra.

As professoras participantes revelaram que os professores que atuam na Educação Infantil sentem-se impotentes ao se depararem com situações desse tipo. A impotência é uma das originadoras do sentimento de revolta, conforme as participantes da pesquisa. “A raiva é o sentimento que prevalece diante da impotência” (Questionário Nº 26). Mas, a que se deve esse sentimento de impotência? As professoras alegaram que elas sentem que devem fazer algo, mas nada do que elas façam adiantaria para resolver o problema, conforme pode ser observado no trecho transcrito da justificativa: “Impotência define o que sentimos. Pessoalmente, já presenciamos um caso e buscamos as vias legais para averiguação e resolução do caso. O processo foi demorado” (Questionário Nº 37).

A impunidade do perpetrador deixa os professores que atuam na Educação Infantil indignados, de acordo com as professoras participantes desta pesquisa. “Sinto indignação pela impunidade que, muitas vezes, vemos acontecer” (Questionário Nº 23). “Sentimos raiva por saber que a infância de uma criança está sendo interrompida por causa de alguém sem escrúpulos, que nem pagará por seu erro com a prisão. Enquanto isso, a criança será submetida ao constrangimento” (Questionário Nº 20).

A criança, que tem sua infância “perdida”, não é respeitada enquanto ser humano. Não há mais retorno para a inocência, aspecto bastante valorizado pelas professoras que participaram da pesquisa. “Este tipo de situação deixa qualquer profissional com um mínimo de humanidade indignado e revoltado!” (Questionário Nº 33).

O abuso sexual infantil angustia o professor, que se sente também desprotegido. Ele se expõe ao tentar ajudar e acaba ficando vulnerável a represálias. “Não tem como naturalizar o abuso de ‘nossas crianças’. Associada ao sentimento de indignação, a impotência, por não termos a quem recorrer para proteger as crianças. A rede de proteção nem sempre é suficiente e o professor fica descoberto, exposto” (Questionário Nº 22).

A “Revolta” indicada pelas professoras é motivada pela empatia por outro ser humano e, também, por um componente maternal. Em pesquisa realizada por Carvalho, Galvão e Cardoso (2009), que tinha como objetivo apreender a percepção de mães cujas filhas foram vítimas de abuso sexual, as autoras organizaram três temas com ideias centrais sobre a concepção das mães em relação ao abuso. O primeiro tema diz respeito à culpa arraigada ao mito materno. Em outras palavras, a mãe se consideraria a principal responsável pela proteção da filha e se sentiria culpada por ter “falhado” nessa tarefa. O segundo tema traz a ideia central da dor do insuperável. O tempo passa, mas o desespero em decorrência do sofrimento emocional para a mãe da criança abusada é persistente. O terceiro tema, que se relaciona mais fortemente com a “Revolta”, trata do desespero como consequência do sentimento de impotência.

Diante do ASI, a mãe revela uma confusão de pensamentos e sentimentos muito grande. Revolta em relação ao abusador, a si mesma e à própria criança abusada. A mãe sente ódio do perpetrador e vontade de castigá-lo com a morte pelo mal irrecuperável que cometeu à sua filha. Vontade de se matar, por culpa de não ter sabido proteger a filha e por não aguentar conviver com todos os sentimentos e angústias. Vontade de matar a filha, por não ter corrido, gritado ou reagido, além do fato de a morte ser uma forma definitiva de cessar a dor persistente da criança. Algumas mães relataram que bateram nas filhas ao descobrir que elas haviam sido abusadas sexualmente pelo próprio pai. E, quando o hímen foi atingido em decorrência do abuso, as concepções relacionadas à perda da “pureza”, fortemente valorizada pelo grupo pesquisado, tornou a dor ainda mais desesperadora. Em outras palavras, a situação é revoltante por ser considerada permanente e trágica.

Vale salientar que “Revolta”, elemento evidenciado no suposto núcleo central de ASI no contexto do segundo TALP, utilizando a técnica de substituição, quase esteve presente no possível núcleo central revelado mediante o teste de associação livre em condições normais de produção. No primeiro TALP, “Revolta” aparece na primeira periferia, com 16 evocações e OMI 3,063. Isto é, OMI apenas 0,039 (39 centésimos) acima da MOMI estabelecida como corte (3,024) para distribuição dos termos do quadro de quatro casas no contexto do primeiro TALP. Também foi o terceiro elemento mais evocado pelas participantes da pesquisa no primeiro TALP, realizado em condições normais de produção. No segundo TALP, utilizando a técnica de substituição, o elemento “Revolta” foi o mais frequente nas evocações das participantes (20 evocações).

É interessante pontuar que o elemento “Revolta”, nas justificativas das docentes, apresenta-se interligado com vários outros elementos evocados no segundo TALP. A “Revolta” se liga mais diretamente ao sentimento de “Impotência” (zona de contraste do segundo TALP) que as professoras têm ao se depararem com casos de ASI, à impunidade relacionada à falta de

“Cadeia” (1ª periferia do primeiro TALP e 2ª periferia do segundo TALP) para os criminosos e à perda da inocência própria da “Infância” (2ª periferia do primeiro TALP).

5.2.2 Despreparo, responsabilidade, denúncia, medo, impotência, afeto, nojo e enfrentamento do professor

Este tópico traz elementos relacionados ao professor diante do abuso sexual infantil no que se refere ao segundo teste de associação livre de palavras, utilizando a técnica de substituição. Os elementos tratados aqui são “Afeto”, “Denúncia”, “Despreparo”, “Enfrentamento”, “Impotência”, “Medo”, “Nojo” e “Responsabilidade”.

Na primeira periferia do quadro de quatro casas correspondente ao segundo TALP, apresenta-se o elemento “Medo”, com frequência igual a 16 e OMI 3,250. É na primeira periferia em que se encontram as palavras que foram evocadas muitas vezes, mas que, quando hierarquizadas, não estiveram dentre aquelas consideradas as mais importantes pelas participantes da pesquisa.

Já na zona de contraste estão localizados os elementos pouco evocados, mas, quando hierarquizados, são considerados os mais importantes. Por esse motivo que a OMI é baixa – quanto mais baixa a OMI, mais importante foi considerada aquela palavra. No quadrante correspondente à zona de contraste do quadro de quatro casas do segundo TALP, figuraram as palavras “Denúncia” (frequência igual a cinco e OMI 1,800), “Despreparo” (frequência igual a 13 e OMI 2,538), “Impotência” (frequência igual a sete e OMI 2,143) e “Responsabilidade” (frequência igual a nove e OMI 2,556). Merece destaque a palavra “Denúncia”, com menor OMI do quadro de quatro casas correspondente ao segundo TALP. Isto é, embora

a palavra “Denúncia” tenha sido evocada apenas cinco vezes, quando hierarquizada, foi geralmente considerada a palavra mais importante dentre as evocadas.

Finalmente, na segunda periferia, são encontrados os elementos “Afeto” (frequência igual a cinco e OMI 4,400), “Enfrentamento” (frequência igual a sete e OMI 3,286) e “Nojo” (frequência igual a cinco e OMI 4,00). Neste quadrante do quadro de quatro casas estão presentes os elementos com frequência superior ao ponto de corte mínimo, mas a Frequência Intermediária é menor do que o corte estabelecido para a distribuição das palavras no quadro de quatro casas. Isso implica que foram palavras pouco lembradas pelas participantes da pesquisa. Além disso, quando tais palavras foram hierarquizadas, não estiveram geralmente dentre aquelas consideradas como as mais importantes.

Em linhas gerais, os professores sentem-se despreparados para lidar com o abuso sexual na Educação Infantil. Não faltaram justificativas para essa afirmação: “Falta conhecimento sobre o assunto para poder fazer os encaminhamentos necessários” (Questionário N° 19). O conhecimento para agir, no sentido de ir ao auxílio da criança, e também para se defender enquanto pessoa e profissional: “Ter conhecimento sobre o assunto, para, assim, poder se defender e para agir nessa situação do abuso sexual” (Questionário N° 29).

São poucos os estudos que tratam das concepções que o docente tem sobre abuso sexual infantil (conforme já demonstramos neste texto dissertativo). Brino e Willams (2003b) realizaram uma pesquisa que tinha como objetivo caracterizar o universo de informações de professores de escolas municipais de educação infantil (Emeis) de uma cidade de porte médio do Estado de São Paulo acerca: (1) do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no que se refere à violência doméstica contra crianças; (2) dos sintomas apresentados por uma criança sexualmente abusada e (3) dos procedimentos e ações adotados perante um caso de abuso sexual. Participaram da referida pesquisa 20 professoras de pré-escola, com

experiência profissional que variava entre três a 30 anos de exercício docente. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista.

As autoras identificaram que, das participantes, 65% apresentaram crenças ou verbalizações inadequadas sobre o tema. Sendo que essas crenças inadequadas foram agrupadas em sete categorias. Na primeira categoria, foi discutida a utilização de procedimentos inadequados, que feriam, inclusive, a legislação. Tais procedimentos inadequados seriam os seguintes: falar com os pais (até mesmo procurar saber os “motivos” que levaram o abusador a cometer o crime!), tentar descobrir o que está acontecendo na casa na criança (trabalho investigativo), orientar a criança a não se envolver (já que é um assunto delicado “de família”, a criança deveria esperar que os pais o resolvessem), algumas professoras consideraram que não deviam fazer nada (com a justificativa de que o trabalho docente não é “de assistência social”, apenas limita-se aos conteúdos escolares).

Já na segunda categoria, parte das participantes da pesquisa realizada por Brino e Williams (2003b) indicaram também que o abuso sexual está associado apenas ao baixo poder aquisitivo ou a uma visão estereotipada sobre o nível socioeconômico da vítima. As participantes relacionavam como fatores motivadores do abuso famílias em que os moradores (adultos e crianças) dormem no mesmo cômodo e crianças que moram em favelas. Crianças cuja família tem mais condições financeiras estariam “livres” do abuso. Não aconteceria esse crime com crianças de classe média ou ricas.

A terceira categoria tratava dos sintomas comportamentais que as crianças sexualmente abusadas apresentavam. Sobre esse aspecto, foram citadas as seguintes concepções errôneas: (1) a criança pequena sempre conta o que aconteceu quando ela sofre abuso sexual e (2) a criança deixa de lado a pintura “bonitinha” e passa a pintar com cores negras após o abuso sexual.

A quarta categoria trazida no estudo de Brino e Williams (2003b) também demonstrou que parte das professoras revelavam visões

estereotipadas de gênero. Algumas dessas concepções estavam voltadas, inclusive, para o sentido de culpabilizar a vítima. Nas justificativas, algumas professoras diziam que a criança parecia ter gostado do abuso, já que havia ficado mais atirada e usava roupas mais decotadas (como se crianças na fase da pré-escola comprassem e escolhessem sozinhas as roupas que usavam e como se o fato de usar “roupas decotadas” sugerisse que estivessem desejando ser abusadas sexualmente). Algumas professoras também relatavam que crianças bonitinhas, que “tinham corpinho de moça, já” eram “provocantes”.

A quinta categoria tratou do conhecimento inadequado da função e legitimidade do ECA. Algumas participantes, inclusive, achavam que não é necessário estudar esse documento. A sexta categoria trazia uma concepção errônea de que o abuso sexual só ocorre em determinadas faixas etárias. Crianças muito jovens seriam “respeitadas”. Finalmente, a sétima categoria se referia a uma visão de que o abusador é alguém desumano, tendo um perfil facilmente identificado como alguém suspeito.

Brino e Williams (2003b) chamam atenção para a falta de acesso das professoras a fontes mais adequadas de informação, tais como livros, artigos e cursos na área. Assim como vimos discutindo ao longo deste texto dissertativo, as autoras também destacaram uma lacuna na formação das professoras que não permitia ou dificultava que detivessem informações apropriadas acerca do abuso sexual e sobre os meios corretos de se lidar com esse grave problema.

Nesta dissertação, as professoras revelaram em suas Representações Sociais de ASI uma preocupação com o despreparo em relação ao crime de abuso sexual infantil com um dos alunos na turma em que atuam como docentes. E não somente isso. Para as professoras, seria necessário um profissional especializado, um psicólogo, para orientar em diversas situações delicadas, tais como o abuso sexual. “A falta de informação sobre os cuidados para casos que acontecem é muito grande. Sentimos falta de um profissional

que oriente os professores psicologicamente. Agora é lei ter o psicólogo na escola” (Questionário N° 38).

Mesmo sentindo-se despreparadas, nesta pesquisa, as professoras acreditam que têm a responsabilidade de fazer algo. Responsabilidade que se inicia no processo de observação da criança. “Ao ouvir sobre abuso sexual, imediatamente pensamos na responsabilidade que temos de observar e, se necessário, denunciar, pois, muitas vezes, o agressor é quem deveria proteger a criança (familiar)” (Questionário N° 01).

Concordando com essa justificativa, apresentamos a seguinte justificativa transcrita: “A atenção é importante para que os profissionais possam descobrir o abuso sexual na infância” (Questionário N° 40). “É importante a sensibilidade (percepção aguçada). Foi a partir daí que percebi algo de errado com aquela criança [referindo-se a um caso de abuso sexual com um de seus alunos]” (Questionário N° 41).

Depois de realizada a observação do comportamento da criança e estabelecida a suspeita de abuso sexual infantil, o professor sente-se no dever de fazer algo. “Fica evidente a nossa responsabilidade, ao nos depararmos com uma situação de abuso. Precisamos saber que medidas devemos tomar diante de uma situação como essa” (Questionário N° 39). Mesmo diante do medo e das dificuldades, as professoras revelaram a preocupação de fazer algo contra o ASI: “Mesmo diante das circunstâncias, a gente tem que tomar a iniciativa, conversar com alguém que saiba resolver” (Questionário N° 35).

Uma das professoras relatou, contudo, que existem professores negligentes na observação e que se furtam à responsabilidade de ajudar a criança: “Tem gente que não quer assumir. Se você deixou de cuidar [referindo-se ao professor do aluno], se o vacilo foi seu, você tem que assumir” (Questionário N° 05). Essa professora, que respondeu o Questionário N° 05, relatou o caso de uma aluna que colocou a boca na genitália de um colega da turma. A professora associou o fato a um possível abuso, mas não tinha certeza. Outra possibilidade para esse comportamento da criança, conforme

a professora, foi a família permitir que a criança visse cenas assim em casa – seja na televisão ou ao vivo mesmo, nas relações sexuais do casal da casa. A professora contou que, nesse caso específico relatado por ela, as famílias das crianças envolvidas foram chamadas para uma conversa.

Já outra professora acredita que chamar a família para uma conversa não é a melhor saída, haja vista que, para ela, o agressor pode estar na própria família. “Acredito que ‘denúncia’ seja a palavra mais importante, porque, geralmente, os casos ocorrem na família e eles [os professores] não sabem como abordar” (Questionário N° 11).

As professoras sentem-se impotentes diante de tal situação: “Os professores querem agir, mas se sentem impotentes. Não conseguem agir perante a lei” (Questionário N° 44). Além disso, sentem medo de sofrer represálias: “Escolhi ‘medo’ porque acredito que este sentimento de sofrer represália impede muitos educadores de investigarem e denunciarem” (Questionário N° 24).

No que se refere ao sentimento de medo, são revelados alguns elementos relacionados ao temor pela segurança pessoal. Medo das famílias dos alunos, por acreditarem que algumas delas são potencialmente perigosas: “Medo de repressão, cuidado com a própria vida pela clientela que atendemos” (Questionário N° 16).

Esses aspectos acima relacionados deixam os professores imobilizados: “Imobilizados, porque tudo é processo. A gente está lidando com outras pessoas e pode acabar se prejudicando até profissionalmente. É mais fácil a família achar que aconteceu na creche do que na família” (Questionário N° 27). Esse sentimento de medo angustia bastante o professor, porque ele acredita que a criança precisa da sua proteção nesse momento: “A criança precisa da proteção e aí reside o papel do educador” (Questionário N° 15).

Em resumo, as professoras sentem-se despreparadas para lidar com a situação do ASI, mas concordam que é de sua responsabilidade fazer algo no sentido de impedir a continuidade do abuso sexual infantil. Elas afirmaram, no

segundo TALP (no qual foi utilizada a técnica de substituição), que algumas professoras não querem assumir essa responsabilidade e optam por não fazer nada. Inferimos que esse pode ser um dos elementos constantes na zona muda. A zona muda implica em representar algo, porém não verbalizar, ou tornar público em situações normais o que se pensa. Talvez as professoras não se sintam confortáveis para dizer abertamente que são despreparadas para lidar com o problema. Nas justificativas das participantes, no contexto do teste de associação livre em condições normais, não apareceu o fato de que elas preferiam se eximir da responsabilidade de agir.

As professoras também ponderaram que o professor deve denunciar, mas que elas têm medo de sofrer represálias do perpetrador. Também acreditam que os órgãos competentes (embora não expressem com clareza quais seriam esses órgãos) são omissos, demorados ou ineficazes na proteção do educador que denuncia e da criança que é abusada sexualmente, bem como não pune de maneira adequada o agressor. Esses aspectos fazem com que o professor se sinta impotente ou acredite que nada do que faça poderá, de fato, ajudar a criança.

5.2.3 A criança: sofrimento e vulnerabilidade

No que se refere ao segundo teste de associação livre de palavras, produzido com a técnica de substituição, as palavras “Sofrimento” e “Vulnerabilidade” estiveram presentes na periferia, conforme a organização do quadro de quatro casas. “Vulnerabilidade” apareceu na zona de contraste, com frequência igual a sete e OMI 2,857. Já “Sofrimento” esteve presente no quadrante correspondente à segunda periferia, com frequência igual a oito e OMI 3,750.

Conforme as representações das professoras participantes da pesquisa, o abuso sexual infantil traz sofrimento permanente para a vítima. A perda da inocência atrapalharia o desenvolvimento da criança e deixaria marcas até a vida adulta. Segundo uma das participantes: “A infância é um momento sagrado, único. A inocência é roubada” (Questionário N° 09). Para fortalecer sua argumentação, a professora que respondeu o Questionário N° 09 contou a experiência de uma amiga que passou por uma situação de abuso sexual na infância. De acordo com essa professora, tal amiga “até hoje sofre ao lembrar”.

Nesse segundo TALP, ficou muito mais evidente a ênfase nas mudanças de comportamento sofridas pelas crianças vítimas de abuso sexual (se compararmos ao primeiro teste de associação livre de palavras). Para o grupo de professoras participantes, o abuso gera sofrimento em diferentes âmbitos da vida da criança, tanto físicos quanto psicológicos. Também interfere no relacionamento da criança que foi vítima com os outros e na forma como ela se percebe.

Um ponto muito valorizado pelas professoras nas justificativas, como um possível indicativo de abuso sexual infantil, foi a curiosidade exagerada sobre as sensações do corpo e a prática do toque no corpo com o objetivo de sentir prazer sexual, conforme pode ser observado na justificativa a seguir: “Na minha opinião, quando acontece um abuso sexual, a criança começa a se tocar” (Questionário N° 08).

Conforme evidencia Florentino (2015), não constitui uma tarefa fácil compreender e avaliar a extensão das consequências do abuso sexual infanto-juvenil. Isso se dá em virtude de se verificar uma enorme carência de estudos longitudinais que acompanhem vítimas de abuso por um longo período. Tendo isso em vista, verificamos o pouco conhecimento disponível na literatura sobre as consequências desse tipo de crime. O que se apresenta nos estudos é, em geral, construído a partir de relatos de algumas pessoas isoladas que procuraram profissionais e estudiosos em busca de ajuda especializada.

Algumas possíveis manifestações psicológicas decorrentes da violência doméstica são, contudo, destacadas por Day et al (2003). Os autores relacionam tanto manifestações que ocorrem a curto prazo quanto a longo prazo. Como algumas das potenciais manifestações a curto prazo, são listadas as seguintes: medo do agressor e de pessoas do sexo do agressor, sintomas psicóticos, isolamento social, sentimentos de estigmatização, quadros fóbico-ansiosos ou obsessivo-compulsivos, depressão, distúrbios do sono ou alimentação, distúrbios da aprendizagem, sentimentos de rejeição ou humilhação, confusão, vergonha, medo e atividades masturbatórias compulsivas.

Ainda segundo tais autores, também podem ser evidenciadas algumas das seguintes manifestações a longo prazo: dissociação afetiva, pensamentos invasivos, interesse em suicidar-se, fobias agudas, níveis elevados de medo ou ansiedade, forte depressão ou sentimento de culpa, raiva ou hostilidade intensas, sensação crônica de perigo ou confusão, forte isolamento, cognição distorcida, imagens distorcidas do mundo, dificuldade de perceber a realidade, pensamento ilógico, redução na compreensão de papéis mais complexos, dificuldade para resolver problemas interpessoais, disfunções sexuais.

A professora que respondeu ao Questionário N° 08 contou que, em uma escola comunitária na qual lecionava, uma aluna de Educação Infantil introduzia objetos na vagina, como, por exemplo, um lápis. Falou também de alunos que se masturbavam publicamente na hora da aula. Diante de situações assim, o professor se pergunta: “como devo agir?” Essa é uma problemática de grande destaque para as professoras participantes.

O grupo de professoras participantes acredita que encaminhamentos nesse sentido podem fazer diferença para o desenvolvimento dessas crianças. Isso pode ser observado nas seguintes justificativas transcritas: “O modo de lidar com as crianças e a importância de cada situação que afeta o desenvolvimento delas devem ser levados em consideração” (Questionário N° 12). “Os professores da Rede [Municipal de Educação do Recife] se

mostram bastante preocupados com a situação de vulnerabilidade com que se encontram seus alunos” (Questionário Nº 13).

Nas Representações Sociais do grupo participante, o ASI traz sofrimento para a vítima. As professoras destacam mais em suas justificativas o sofrimento emocional da vítima, mas não descartam a dor também física. O abuso sexual infantil, para o grupo pesquisado, compromete ainda o desenvolvimento da criança até a sua vida adulta.

5.2.4 O abusador: violento, desumano e merece cadeia

Este tópico trata dos elementos relacionados ao abusador que estão presentes no quadro de quatro casas correspondente ao segundo TALP. Os elementos que sugerem relação com o abusador, conforme as justificativas das professoras que participaram da pesquisa, foram “Cadeia”, “Desumano” e “Violência”. Na zona de contraste, estão presentes os elementos “Desumano” (frequência igual a 12 e OMI 2,500) e “Violência” (frequência igual a oito e OMI 2,500). O termo “Cadeia”, no segundo TALP, está localizado na segunda periferia (frequência igual a sete e OMI 3,143).

Nos questionários, as professoras colocaram que o ato do abuso sexual infantil é realizado por alguém desumano. A desumanidade se expressa mediante a covardia e a monstruosidade. Com relação à covardia, afirma uma das professoras: “Covardia, pois uma criança jamais poderia se defender de um adulto” (Questionário Nº 32). A pessoa que se aproveita de uma criança, que não tem capacidade de se defender sozinha, é comparada a um monstro: “Aproveitar-se de uma criança inocente é monstruoso” (Questionário Nº 43). Essa afirmação fica ainda mais evidente na justificativa transcrita a seguir:

Não sei se se pode chamar de monstro, é revoltante saber que uma pessoa faz uma coisa dessa. É algo que não tem motivo de ser praticado. Falta de sensibilidade de quem pratica (Questionário N° 07).

A monstrosidade, além de envolver a covardia de aproveitar-se de um ser vulnerável, abrange outros elementos, tais como a falta de sensibilidade (empatia): “A monstrosidade, que envolve a desumanidade, a covardia, a falta de amor pelo outro” (Questionário N° 34). Para as professoras, o ato monstruoso do abuso sexual infantil pode vir acompanhado de violência física e emocional: “É muito agressivo, que fere muito o ser humano. Algo que é imposto, de forma violenta, ainda mais nessa idade” (Questionário N° 10).

Azevedo, Guerra e Vaiciunas (1997) definem o abuso sexual infantil enquanto “modalidade privilegiada” de violência doméstica contra a criança. Os autores ainda argumentam que, associados ao ato sexual propriamente dito, podem estar presentes a agressão física e o abuso emocional. Esses elementos se expressam nas representações das professoras que participaram da pesquisa.

A violência e a brutalidade chamam a atenção das docentes. Uma das professoras que participaram da pesquisa afirmou que esse é um dos aspectos que mais se relacionam ao abuso sexual infantil: “Eu acredito que ‘violência’ é a palavra mais tocante, que expressa o que uma criança passa quando sofre esse tipo de abuso” (Questionário N° 28).

A professora que respondeu o Questionário N° 10 revelou o caso de uma ex-aluna da creche em que trabalhava. Tal criança fora estuprada no ano de 2014. A aluna tinha cinco anos e era deficiente intelectual (a professora utilizou a expressão “aluna especial”). A mãe dela, que fazia uso de medicação controlada, tomou remédio para dormir e, nesse ínterim, um vizinho de 15 anos invadiu a casa e estuprou a criança. A professora contou, com indignação, que o vizinho continuava morando no mesmo local e que nada havia sido feito com ele, por ser menor de 18 anos de idade na época em que cometeu o crime.

Nas Representações Sociais do grupo pesquisado, a pessoa que comete o abuso sexual infantil merece estar presa, mas nem sempre é isso o que acontece. Afirmam uma das professoras: “A gente sabe que o sistema da sociedade em geral é falho. O sistema penal é uma porcaria. Pessoas assim são soltas” (Questionário N° 06). A professora que respondeu ao Questionário N° 06 relatou um caso de que teve conhecimento, ocorrido com uma criança que fora abusada, para justificar essa compreensão. O abusador, que era funcionário público, morava no mesmo prédio que a gestora da creche na qual os dados foram coletados. Ele foi chamado para depor e depois foi liberado. Segundo ela, continuava morando no mesmo prédio e mantinha seu emprego público.

A mesma professora contou ainda outro caso, ocorrido com uma de suas alunas de outra escola. A menina, que tinha cinco anos de idade, correu para a casa dela (da professora), alegando não querer ficar sozinha com o padrasto. A criança estava aos prantos. Nada foi constatado ou resolvido. A professora conversou com a mãe da criança e com vizinhos, que disseram que a criança estava inventando.

Conforme já vimos colocando neste texto dissertativo, o abuso sexual é praticado, geralmente, por pessoas próximas à vítima. Em estudo realizado por Drezett (2000) – no qual foram analisados 1200 (mil e duzentos) casos de violência sexual documentados no Hospital Pérola Byington de São Paulo –, o autor constatou que em 84,5% dos casos de violência sexual infanto-juvenil o agressor era conhecido da vítima, ou seja: 1014 (mil e quatorze) casos. Dentre esses 1014 (mil e quatorze) casos, em 21,7% o agressor era o pai biológico da vítima, em 16,7% era o padrasto, em 16,7% era o vizinho, em 11,6% era o tio, em 10% era o avô, em 1,6% era o pai adotivo, e em 21,7% o agressor era outro conhecido da família.

O que as professoras esperam desses criminosos é que sejam presos. Esperam justiça: “Justiça, através das políticas públicas. Assim se reduziriam os casos” (Questionário N° 17). “Que a justiça seja firme com esses criminosos!” (Questionário N° 42). A ação em prol da justiça deveria ser

realizada em várias instâncias, a começar pelo Conselho Tutelar, como afirma uma das professoras: “O Conselho Tutelar deveria ser o primeiro a agir” (Questionário Nº 14).

Em síntese, nas Representações Sociais das professoras que participaram da pesquisa, o abusador é alguém violento e desumano. Dessa forma, merece ser preso. O elemento “Cadeia”, aliás, tece relações com o suposto núcleo central das Representações Sociais de ASI – “Revolta” –, uma vez que a revolta também é suscitada pelo não cumprimento da consequência esperada: que o abusador seja preso.

5.2.5 Família e negligência

Este tópico trata dos elementos “Família” e “Negligência” nas Representações Sociais das professoras que participaram da pesquisa. O termo “Família” – no que se refere ao quadro de quatro casas correspondente ao segundo TALP –, apareceu no quadrante da zona de contraste, com frequência igual a 11 e OMI 2,273. Já o termo “Negligência” apareceu no quadrante da primeira periferia, com frequência igual a 15 e OMI 3,400.

No que se refere a esses elementos relacionados, “Família” e “Negligência”, as professoras comunicavam, ao longo da primeira etapa da coleta de dados, no contexto do segundo TALP, uma angústia muito grande em relação a quem é esse abusador. Quando o abusador é alguém da própria família, que deveria ser a principal protetora da criança, na perspectiva das docentes, a situação fica complicada. Porque é à família que a escola normalmente recorre quando existe algum problema com a criança. E quando é na família onde o abuso acontece e se consolida, os professores ficam angustiados.

Nessa complexa situação, o ambiente familiar é sempre apontado como o principal espaço onde o abuso sexual infantil pode acontecer, ao passo que a escola seria um ambiente seguro. Essa compreensão pode ser observada na seguinte justificativa transcrita: “A gente conhece a rotina das crianças aqui na creche, mas sempre fica em dúvida de como é o ambiente familiar dessa criança” (Questionário N° 03).

A professora que respondeu o Questionário N° 03 relatou que foi constatado um caso de abuso sexual infantil de uma criança matriculada na creche em que os dados estavam sendo coletados. O padrasto, segundo a professora, era o abusador. A mãe da criança, inicialmente, não acreditou. Depois, diante das evidências, culpou a criança. O padrasto continuou na casa porque era o provedor. Segundo a mãe da criança, tudo deveria ser relevado, pois era ele quem “colocava comida na mesa”.

Uma das professoras afirmou em sua justificativa: “Acho que os professores acreditam que o abuso se dá por um desajuste na família” (Questionário N° 25). “A negligência dos pais nos cuidados com os filhos” (Questionário N° 30).

De acordo com as Representações Sociais das professoras que participaram da pesquisa, a família é “desorganizada” quando está fora do padrão socialmente valorizado, com pai, mãe e filhos (em que o casal é composto por um homem e uma mulher, está legalmente casado e não tem filhos de outros relacionamentos). Nesse sentido, tal família fora do padrão valorizado pelo grupo e, portanto, considerada “desorganizada”, é alvo de desconfiança. Acerca dessa questão, uma das professoras dispôs no questionário:

O que eu escuto é que a família está desorganizada internamente. Ouço que algumas crianças ficam perambulando pelas ruas. Ou há a presença de um padrasto ou qualquer outra pessoa dentro da casa. Alguém de mente doentia e má. Sem contar na cultura, músicas, danças e gestos (Questionário N° 04).

Esta última professora, que respondeu o Questionário Nº 04, demonstrou interesse pela pesquisa, mas ficou receosa de participar da segunda etapa. Embora tivesse assinalado no questionário que tinha, sim, interesse de continuar participando do estudo, caso fosse selecionada para a segunda etapa da coleta de dados, a professora falou que não se sentia confortável, pois tinha medo do que pudesse falar e como seriam interpretadas as suas colocações. Tal docente contou, após a resposta ao questionário, que já havia acontecido com um aluno dela uma experiência de abuso sexual. Ela comunicou à direção da escola, que, por sua vez, acionou a família e o posto de saúde. Depois disso, ela perdeu o contato com a criança e não soube mais quais foram os outros encaminhamentos, tendo certeza, apenas, de que a criança recebeu acompanhamento psicológico.

Nesse caso socializado pela professora, o padrasto foi apontado – como ocorreu na maioria dos incidentes que as participantes da pesquisa iam espontaneamente contando por ocasião da aplicação do questionário – enquanto o principal suspeito do ASI. A literatura aponta, no entanto, que os levantamentos dos casos que chegam a ser denunciados indicam que o pai biológico é o principal abusador (BRINO & WILLIAMS, 2003; DREZZET, 2000).

Esses dados estatísticos destoam das Representações Sociais de ASI das professoras. Inferimos que as professoras: (1) tenham mais acesso a casos de abuso sexual infantil em que o padrasto seja o perpetrador da criança (2) ou que a família no padrão valorizado pela sociedade esteja praticamente isenta de ASI nas Representações Sociais do grupo que integrou este estudo. Isto é, pode ser que, na realidade das docentes participantes, cheguem a seu conhecimento mais casos envolvendo padrastos abusadores ou, nas suas Representações Sociais, uma família “desestruturada” (“desestruturada” conforme as representações das professoras, baseadas no padrão socialmente valorizado) é mais propensa a manifestar o abuso sexual infantil.

A família em que existe um padrasto, nas Representações Sociais das professoras que participaram da pesquisa, é considerada desestruturada. Afirma uma das professoras: “A gente vê muita coisa que está acontecendo. Em uma família bem estruturada, é mais difícil disso acontecer” (Questionário N° 31). “[Os professores] apontam logo que o agressor foi o padrasto, [...] o abuso sexual não envolve somente o sexo (relação sexual), mas é muito maior” (Questionário N° 18).

A presença de um padrasto classificaria a família como “desestruturada”. E a presença de álcool em excesso e drogas também contribui para a “desorganização familiar”. A professora que respondeu o Questionário N° 31 contou que, no ano anterior à coleta de dados, uma criança do CMEI na qual trabalhava foi mordida (dentre outras evidências sádicas), estuprada e morta aos quatro anos. A mãe era usuária de drogas e deixou a filha como empenho com um traficante para o pagamento de uma dívida de R\$20,00 (vinte reais). Tentaram linchar a mãe e prenderam o bandido. A mãe tinha outros filhos no CMEI e, segundo a professora, dizia após a morte da filha (quando ia levar os outros filhos ao CMEI), sem o menor remorso: “quem fez isso já está pagando”. A professora, indignada, afirmava que ela agia como se não fosse responsabilidade sua proteger a criança. O caso foi noticiado em telejornais locais.

As professoras são unânimes em eleger a família como o local privilegiado do ASI. Por esse motivo, as docentes temem represálias do perpetrador que, em geral, mora na comunidade próxima à instituição de Educação Infantil na qual a professora trabalha. O abusador conhece a sua rotina diária e pode exercer algum tipo de influência que represente risco para a professora. Sobre essa questão, afirma uma das professoras que participaram da pesquisa:

O que acontece, geralmente, não é externo à família. A mãe, muitas vezes, por amor, por gostar, não quer entender. Quando é um bandido, um traficante, você fica desprotegido. Tem que estar disposto a desestruturar a sua vida. Todo

mundo conhece a gente, os nossos horários. E a gente fica muito vulnerável. A mãe é conivente. A escola tem obrigação de falar, mas tem medo (Questionário Nº 36).

Finalmente, as professoras dispõem que a negligência não está localizada, exclusivamente, na família, mas também perpassa as diversas esferas da sociedade. Conforme uma das professoras participantes: “O descaso passa por todas as etapas, desde a família até o amparo social” (Questionário Nº 21). As crianças sexualmente abusadas precisam de proteção, amparo e ajuda especializada. O professor que denuncia também precisaria de auxílio, nesse sentido, para sentir-se mais seguro ao proceder a denúncia.

5.3 COMPARAÇÃO ENTRE O TESTE EM CONDIÇÕES NORMAIS DE PRODUÇÃO E O QUE CONTÉM A TÉCNICA DE SUBSTITUIÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Esta subseção se destina a traçar algumas comparações entre o teste de associação livre de palavras em condições normais de produção e o que continha a técnica de substituição. Ambos os testes foram realizados por ocasião da aplicação do questionário utilizado na primeira etapa da coleta de dados. Serão apresentadas algumas aproximações e alguns distanciamentos entre os dois testes.

Iniciaremos essa discussão a partir do suposto núcleo central evidenciado nos dois quadros de quatro casas gerados pelo *software* EVOC, organizado com base na frequência das palavras evocadas e na sua ordem média de importância. Em seguida, iremos realizar comparações dos demais elementos dos dois quadros de quatro casas, a partir das evocações das participantes.

Como já dissemos, o núcleo central de uma representação contém os elementos normativos. Já o sistema periférico, elementos mais contextualizados e ligados às práticas. Conforme apresentamos no quadro de quatro casas correspondente ao primeiro TALP, que foi produzido em condições normais, o possível núcleo central foi “Violência”, com frequência igual a 20 e OMI 2,400. O conteúdo do quadro correspondente ao segundo TALP, que foi produzido mediante a técnica de substituição, teve como possível núcleo central “Revolta”, com frequência também igual a 20 e OMI 2,950.

O termo “Revolta” aparece nos dois testes, entretanto, no primeiro TALP, se apresenta no quadrante correspondente à primeira periferia, por conta da OMI maior do que o corte 3,024. A frequência da palavra “Revolta” no primeiro TALP é igual a 16 e sua OMI, 3,063. Portanto, o termo “Revolta” quase fez parte do núcleo central nas duas condições de produção do teste de associação livre de palavras (condição normal de produção e teste com utilização da técnica de substituição).

A palavra “Violência”, por outro lado, que constitui o possível núcleo central nas condições normais de produção, tem OMI baixa, mas a frequência não foi suficiente para que estivesse no possível núcleo central no segundo quadro. Considerando que, no segundo quadro de quatro casas, o corte da OMI foi estabelecido em 2,959, o termo “Violência” ficou localizado no quadrante correspondente à zona de contraste. No segundo TALP, “Violência” atingiu frequência igual a oito e OMI 2,500. Para fazer parte do suposto núcleo central deveria ter, pelo menos, frequência igual a 14.

No teste de associação livre produzido em condições normais, as participantes evocaram um termo mais relacionado à definição de abuso, como uma forma de violência global. Já no que se refere ao teste com a utilização da técnica de substituição, em que as participantes deveriam evocar palavras relacionadas à categoria de professores que atuam na Educação Infantil como um todo, as professoras destacaram seu sentimento diante do ASI: os professores de Educação Infantil sentem-se revoltados!

As palavras “Cadeia”, “Desumano”, “Família”, “Medo”, “Negligência”, “Nojo”, “Sofrimento” e “Vulnerabilidade” apareceram nos dois quadros de quatro casas. Sendo que “Família” e “Negligência” ganharam maior destaque no segundo TALP com, concomitantemente, maior frequência e menor OMI (quanto menor a OMI, mais considerada importante foi aquela palavra). Já “Cadeia” e “Vulnerabilidade” têm maior destaque no teste em condições normais de produção se comparados ao quadro referente ao segundo contexto de produção, utilizando a técnica de substituição.

Cumpram ressaltar que, nas justificativas, no contexto do segundo TALP, as participantes trouxeram mais elementos relacionados à família desestruturada, utilizando a figura do padrasto como ícone do ASI. Também no segundo TALP foram utilizados vários exemplos de casos situados em classes menos favorecidas economicamente, sugerindo, nas justificativas, que as professoras de Educação Infantil como um todo relacionam casas de um só cômodo, em que todos compartilham o mesmo espaço para dormir, como um ambiente favorecedor do ASI.

“Desumano” mantém exatamente a mesma frequência e a mesma OMI nos dois quadros (frequência igual a 12 e OMI 2,500). “Sofrimento” é mais evocado no primeiro TALP, mas a sua OMI é menor no segundo TALP. Isto é, “Sofrimento” foi lembrado menos vezes no segundo TALP (21 vezes no primeiro TALP e sete vezes no segundo TALP), mas, quando lembrado no segundo TALP, figurou entre as palavras mais importantes (OMI 3,381 no primeiro TALP e OMI 2,857 no segundo TALP). “Medo” é mais lembrado no segundo TALP, mas sua OMI é menor no primeiro TALP.

“Doença”, “Trauma”, “Comportamento”, “Inaceitável”, “Infância”, “Injustiça” e “Vergonha” apareceram apenas no primeiro quadro de quatro casas. Já no segundo quadro, apareceram as seguintes palavras que não estiveram contempladas no quadro correspondente ao teste em condições normais de produção: “Denúncia”, “Despreparo”, “Impotência”, “Responsabilidade”, “Afeto” e “Enfrentamento”. Todas as palavras que apareceram em apenas um dos quadros estavam localizadas ou na zona de

contraste, ou na segunda periferia. Dito de outra forma, foram termos pouco evocados nas duas condições de produção, variando apenas no que se refere ao seu grau de importância quando evocadas por cada sujeito.

Outra observação é que fatores tais como faixa etária, filiação religiosa ou tempo de atuação na Educação Infantil na RMER não interferiram de maneira significativa nos resultados finais. Não podemos afirmar que houve grupos distintos, com representações diferentes entre si, tomando como base tais parâmetros.

Merece certo destaque o que diz respeito ao despreparo das docentes para lidar com o problema do abuso sexual infantil, que aparece em ambos os testes de associação livre de palavras, seja de forma velada ou explícita. Velada no que diz respeito ao primeiro TALP, já que não aparece dentre os elementos evocados, mas está presente, indiretamente, nas justificativas. Explícita no que se refere às evocações correspondentes ao segundo TALP. Ressaltamos, portanto, que, no segundo TALP, as professoras externaram mais o problema do despreparo para lidar com o ASI e o sentimento de impotência diante desse crime.

Além disso, outro aspecto importante que toma maior força no segundo TALP é o desejo de justiça e punição para o abusador. O teor das justificativas escritas pelas professoras nos questionários, ao explicar a escolha da palavra elencada como a mais importante, relaciona-se fortemente ao elemento que compõe o núcleo central do teste utilizando a técnica de substituição: “Revolta”. Uma das causas dessa revolta seria a falta de punição para o perpetrador.

No que diz respeito à zona muda das Representações Sociais de ASI construídas pelas professoras que participaram da pesquisa, temos alguns subsídios para afirmar a existência de determinados elementos de zona muda, isto é, compreensões que ficariam retidas na mente das professoras e que, devido a questões normativas, aflorariam apenas quando falavam pelo outro, mediante a técnica de substituição. Conforme já explicitamos, a zona

muda das Representações Sociais constitui um espaço de representações não evidenciadas.

Essas representações se encontrariam, portanto, “adormecidas”, não porque estivessem desativadas, mas camufladas em função do que se espera socialmente em relação ao grupo de referência dos indivíduos. Estariam em um espaço de representações “não expressáveis”. De acordo com Menin (2006), os elementos que se encontram na zona muda exerceriam papel normativo. Essa afirmação é feita considerando-se que tais elementos não são tão facilmente revelados justamente por estarem associados a avaliações e valores. Determinadas representações comuns ao grupo de pertença poderiam ser consideradas ilegítimas, o que causaria a rejeição de tais elementos.

O possível indicativo de zona muda observado a partir da análise dos dados seria relacionado a uma representação social de família pobre e “desestruturada” como espaço propício para o ASI. No teste em condições normais de produção, o elemento “Família” também aparece, no entanto, no que diz respeito às justificativas, fica mais evidente no segundo TALP a relação que as professoras fazem do abuso sexual infantil à pobreza e à família que não está inscrita no modelo heteronormativo monogâmico. Uma família “desestruturada” seria aquela que contém algum elemento estranho ao modelo pai-mãe-filhos, em que o pai e a mãe são casados e não possuem filhos de outros relacionamentos.

É interessante também ressaltar que, embora o termo “Família” não tenha recebido tanto destaque dentre as palavras evocadas, esteve fortemente presente nas justificativas que as professoras escreveram no questionário, tanto no primeiro quanto no segundo TALP.

Inferimos também que “Medo” possa ser um elemento da zona muda, haja vista que as professoras, falando pelo outro ou por um grupo geral (categoria de professores como um todo) – mediante a técnica de substituição – verbalizaram o medo de forma mais tranquila. De modo que o elemento “Medo” aparece na primeira periferia do quadro de quatro casas

correspondente ao teste nas condições de produção que utilizou a técnica de substituição.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO DO SEGUNDO ESTUDO: RELATOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DE INSTRUMENTO INSPIRADO NO JOGO DE AREIA

Nesta seção, apresentamos os resultados e a discussão da segunda etapa da coleta de dados, realizada com um subgrupo das participantes que integraram a primeira etapa do estudo. As professoras participantes da segunda etapa da coleta de dados realizaram construções em uma caixa de areia com miniaturas diversas, mediante um instrumento inspirado no Jogo de Areia (*Sandplay*).

As professoras selecionadas para compor o subgrupo que participou da segunda etapa da coleta de dados foram escolhidas com base nas respostas que colocaram nos questionários. Buscamos atender a variedade das respostas, tanto no que diz respeito aos dados de caracterização quanto nas palavras evocadas nos testes de associação livre de palavras.

Foi escolhida uma professora que, no contexto da primeira etapa da coleta de dados, afirmou nunca ter ouvido falar em ASI na RMER (embora, na segunda etapa da coleta, confessou já ter ouvido falar, sim, de casos de ASI na referida rede de ensino, inclusive dando exemplos); outra professora que já teve um aluno na turma em que lecionava, na Educação Infantil, vítima de ASI; e uma terceira professora que já havia sido vítima de ASI. A caracterização das participantes deste estudo já foi apresentada na seção “Metodologia”, subseção “4.1 Percurso metodológico”, tópico “4.1.3 Segunda etapa da coleta de dados”, especificamente no subtópico “4.1.3.1 Caracterização das participantes do segundo estudo”.

Assim que a primeira etapa da coleta de dados foi concluída e uma análise preliminar das palavras evocadas foi feita, as professoras foram

selecionadas. Inicialmente, foram selecionadas quatro professoras, mas uma delas havia deixado de trabalhar no CMEI após a primeira etapa da coleta de dados para assumir uma função técnica da prefeitura e perdeu o interesse de continuar participando da pesquisa. Diante dos dados coletados, ponderamos que não seria necessário selecionar outra professora para substituí-la. Portanto, participaram da segunda etapa da pesquisa três professoras.

A segunda etapa da coleta de dados, conforme já foi dito, foi dividida em dois momentos. No primeiro, as professoras participantes deveriam construir a cena de um(a) professor(a) **descobrimdo** que um(a) dos(as) alunos(as) de sua turma estava sendo vítima de abuso ou de suspeita de abuso. Além disso, deveria descrever a cena e fazer comentários sobre o que construiu. Já no segundo momento, as professoras deveriam construir uma cena de um(a) professor(a) **convivendo** com um(a) aluno(a) que sofria abuso sexual infantil. Assim como no primeiro momento dessa segunda etapa, cada professora deveria descrever sua montagem e comentar sobre suas construções na areia.

Essas três professoras, que atuam em diferentes instituições que oferecem Educação Infantil na RMER, realizaram montagens em uma caixa de areia, utilizando uma variedade de miniaturas. Cada professora participante realizou duas montagens em dias distintos, com intervalo aproximado de uma semana e meia entre uma montagem e outra.

As montagens foram realizadas individualmente com as professoras, em um local o mais reservado possível, evitando a interferência de outras pessoas, no interior do próprio ambiente de trabalho das professoras. Ao longo de cada montagem, elas descreviam o que estavam montando e algumas delas sentiam a necessidade de justificar porque determinado elemento (representado por alguma das miniaturas disponibilizadas) tinha sido escolhido para compor a cena. As participantes também davam muitos exemplos e contavam histórias vividas ou relatos de experiência ouvidos através de outras professoras da mesma rede de ensino. A duração aproximada de cada montagem era de cerca de 40 minutos.

Os relatos das professoras construídos ao longo de cada montagem foram gravados com auxílio de gravador de áudio, transcritos e analisados conforme a Análise de Conteúdo Categorical. A análise dos dados se apoiou na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010). Essa técnica consiste em apreender o núcleo de sentidos e significados que compõem uma comunicação. O conteúdo foi organizado em categorias, isto é, em unidades de significação.

As cenas construídas na areia também foram fotografadas de diferentes ângulos, para auxiliar na compreensão dos relatos, mas as fotografias não serão consideradas como dados a serem sistematicamente analisados nos limites desta dissertação, conforme vimos ressaltando sempre que nos referimos a tais registros de imagem. Algumas das fotografias podem ser observadas nos Apêndices D, E e F.

Reiteramos que as fotografias foram utilizadas, exclusivamente, para ajudar na compreensão/ilustração dos relatos (inclusive utilizamos duas dessas imagens no próprio corpo deste texto dissertativo para ilustrar alguns relatos). Os relatos é que foram alvo de análise, não as construções em si na caixa de areia ou até mesmo as imagens decorrentes de tais construções. Assim, procuramos evitar um exagerado ecletismo teórico, haja vista que o nosso referencial teórico-metodológico é a Teoria das Representações Sociais e o Jogo de Areia possui originalmente outro arcabouço teórico, com uma sistemática própria de análise.

Insistimos que o instrumento criado foi inspirado no Jogo de Areia e não se apresenta tal e qual se desenvolve no *setting* analítico. As cenas construídas na areia serviram de gatilho para as falas das professoras. O que nos interessava era tais depoimentos. Assim, esperávamos obter relatos mais espontâneos, revelando aspectos, por vezes, não expressos mediante instrumentos convencionais de coleta de dados.

A seguir, organizamos o conteúdo dos relatos das professoras participantes da segunda etapa da coleta de dados em sete categorias, cada qual disposta em subseções desta seção. Quais sejam: “6.1 Família

“desestruturada” e negligência”; “6.2 Abuso sexual e questões de gênero”; “6.3 Mudanças no comportamento da criança”; “6.4 Pobreza e abuso sexual”; “6.5 O papel do professor diante do abuso sexual: responsabilidade, medo, impotência e revolta”; “6.6 Sofrimento e violência”; e “6.7 Os outros diante do abuso sexual”.

6.1 FAMÍLIA “DESESTRUTURADA” E NEGLIGÊNCIA

Nesta categoria, que trata da família “desestruturada” e da negligência para com as crianças, favorecendo a ocorrência de casos de ASI, evidenciamos alguns pontos marcantes, que confirmam os achados da primeira etapa da coleta de dados, em particular os resultados que se referem ao segundo TALP. O primeiro deles é a figura da mãe, que não protege a criança como deveria (conforme as Representações Sociais das professoras que participaram da pesquisa). O principal suspeito do ASI é o padrasto, em geral, protegido pelos abusadores. As professoras argumentam que o espaço familiar é tido como o principal ambiente no qual o abuso pode acontecer. A escola seria o local em que a criança estaria mais segura. As famílias, no entanto, conforme as representações das participantes, compreendem o CMEI ou a creche como um depósito. Em resumo, o ASI se apresenta nesta categoria centralizado em uma família desestruturada.

Para a professora “Sophia”, o ambiente privado é alvo de desconfiança. A mãe seria a guardiã da criança. Na família em que a mãe trabalha e precisa deixar a criança com alguém, a criança fica mais vulnerável. Os homens seriam aqueles mais propensos a abusar sexualmente de uma criança. Esse homem poderia ser o companheiro da mãe (que não seria o próprio pai da criança), um tio ou um vizinho. O vizinho pode ser um homem adulto (como, por exemplo, o companheiro da vizinha) ou um menino mais velho do que a criança abusada (menino a partir dos nove anos de idade).

Outra questão delicada, conforme essa mesma professora, seria a forma de abordar a família para comunicar o que está sendo observado no que diz respeito aos comportamentos que indicam suspeita de abuso. O professor se sentiria impotente, porque não teria a quem recorrer e não teria como provar nada. A família, que seria a principal responsável pela proteção da prole, e a quem a escola recorre diante de qualquer problema vivenciado pela criança, é apontada como aquela que abusa da criança. O pai, ou padrasto, seriam indicados como aqueles que concretizam o abuso. A mãe seria cúmplice dessa situação. Em geral, o ASI não deixaria evidências físicas, mas seria algo mais da ordem do comportamento infantil, o que não seria fácil de se comprovar, uma vez que, para identificar casos dessa natureza, é necessário tempo de convívio com a criança.

A ênfase recai sobre o “companheiro da mãe” da criança, em uma família “desestruturada”, financeiramente pobre e em um ambiente propício, com danças, músicas e outros apelativos que conduziriam, naturalmente, a uma situação de vulnerabilidade da criança. Quando a mãe é negligente e não cumpre seu papel de guardiã da inocência infantil, ou quando é omissa e assume a postura de fingir que não percebe a situação, a criança fica ainda mais suscetível à continuidade e consolidação do abuso.

Quando a criança é vítima de abuso, se a sua mãe não faz nada para protegê-la, a criança faz de tudo para sair de casa, assim que pode. A partir dos 12 anos, para a professora “Sophia”, a criança sente interesse de sair de casa e, assim que possível, vai morar com outros parentes, ou busca trabalhar, ou procura se casar com alguém que possa lhe oferecer comida e um teto para morar.

Conforme Florentino (2015), quando a criança se expõe contando sobre o abuso sexual e a mãe se isenta de ajudá-la ou afirma que nada aconteceu (que é mentira da criança), esta criança perde a confiança na mãe e se sente desprotegida. Isso implica em problemas de diversas ordens no desenvolvimento da criança. Ainda de acordo com esse mesmo autor, mulheres que sofreram abuso sexual na infância, por exemplo, tornam-se

mais vulneráveis a estabelecer relações com homens abusivos e, em decorrência disso, mostram-se menos capazes de proteger suas próprias filhas do abuso sexual.

Ainda no que diz respeito à família e à negligência, outra professora participante, “Alice”, escolheu uma miniatura para representar a família. Era uma personagem do sexo feminino. A professora disse que ela seria a mãe da criança abusada sexualmente. A mãe foi colocada de costas para a criança. Isso porque, segundo a professora “Alice”, ela sabia de tudo, mas fez a opção de não ajudar. Escolheu fingir que não sabia de nada, optou por não se envolver. Isso fica evidente na imagem a seguir:

FIGURA 1

Construção da professora “Alice”: A mãe escolhe ficar de costas para a criança abusada



Quando o abusador é alguém da família da vítima, a criança abusada sexualmente se coloca numa situação ambígua. Para a professora “Alice”, se o abusador é o próprio pai da vítima, por exemplo, ela continua amando o seu agressor. Essa criança entenderia o abuso como um castigo, uma correção, algo que ela merecesse. Ela não gostaria de modo algum do abuso, mas amaria mesmo assim esse pai. Isso porque, conforme a professora, aconteceriam os momentos de abuso, mas também outros momentos, nos quais a convivência seria própria da relação que se espera entre pai e filho(a).

A professora “Alice” complementa seu raciocínio, afirmando que, muitas vezes, um pai abusador pode até aparentar um comportamento comum, mas, no ambiente privado, em segredo, se aproveitar da criança. Esses aspectos ficam evidentes no trecho transcrito que segue:

As coisas acontecem e a sociedade não vê e os pais se mostram pais normais. Pais normais pra sociedade, né? Ninguém, assim, se não fosse, não seria um crime tão difícil de ser notado. Você vê, assim, é... tios, é... tios... São sempre pessoas próximas e pessoas de referência. Pessoas que as próprias crianças têm como referência. Então, de alguma forma, são pessoas que dão alguma coisa boa pra essa criança. Que também cuida. Então, eu acho que o sentimento dessa criança é um sentimento meio ambíguo. Porque têm momentos em que existe o cuidado, mas eu acho que também existem momentos doloridos, que é o momento do abuso (“Alice”).

Ainda para esta professora, é muito difícil que ninguém da família da criança saiba que ela está sendo continuamente abusada. Existiria, de alguma forma, uma convivência. Porque é algo que a criança dá o alerta mediante a mudança de comportamento. “Por que é que se chega para o professor perceber? E, antes, antes, outros familiares não percebem? Como é isso? Eu me questiono, sabe? Aí se não existe uma convivência ainda pior. Porque você está próximo, você nota e você não faz nada?” (“Alice”).

A professora “Alice” contou que já ouviu histórias de mães que permitiam, de alguma forma, o abuso sexual infantil, com medo de perder o

marido. O padrasto abusava da filha dela e ela fingia que não via porque tinha medo de perder o marido. Nesse aspecto, surgem questões de ordem financeira para a manutenção da família, mas, principalmente, o sentimento de desamparo dessa mulher pobre numa sociedade machista.

Assim como a professora “Alice”, a professora “Júlia” colocou uma miniatura representando a mãe da criança na caixa de areia para conceber um membro da família. E assim como também procedeu a professora “Alice”, colocou tal personagem de costas para a criança e para a professora. Conforme a professora “Júlia”, a família ficaria bem longe da escola. Tal família, inclusive, demonstraria não querer que nenhum ator escolar perguntasse sobre a dinâmica familiar.

Pesquisadora: Eu percebo que você colocou a mãe de costas. Foi intencional?

“Júlia”: Justamente, ela não quer... Não quer saber, não quer conversar... Não, não procura. E, quando a escola procura, a direção procura, o professor procura, sempre: “tô ocupada”, tá atrasada, não pode falar.

A professora “Júlia” contou o caso de uma aluna de outra creche que estava sendo vítima de abuso sexual na Educação Infantil. O fato havia ficado comprovado e a mãe da criança foi procurada pela escola para conversar sobre a situação da menina. Quando foi dito que o seu companheiro era o principal suspeito, a mãe se mostrou muito surpresa. E disse que era mentira da criança. Ela não acreditou na filha.

Ainda para a professora “Júlia”, o professor se sente numa situação difícil, porque não tem o apoio da família. O trabalho com a criança não seria fácil. O professor, nesse sentido, precisaria de suporte de diferentes profissionais, o que não constitui uma realidade no ambiente escolar. Nesse contexto, como chegar nessa criança? Como chegar nessa família, que se coloca tão distante? Para essa professora, a família trata a instituição que oferta Educação Infantil como um depósito de crianças. Comenta:

[...] ela [referindo-se à mãe da criança] fica mais distante, porque aqui é como se fosse um depósito. Ela deixa aqui a criança e não quer saber o que tá passando, nada. O que é que ele sente, não. Então, a gente se sente assim, numa situação difícil. Mas procurando estar sempre perto da criança porque o nosso objetivo maior é a criança. Mas não deixando de ter esse olhar pra família, né? (“Júlia”).

A creche, segundo a professora, teria a função de mediadora entre a criança e a família. Mas essa família trataria com descaso a criança, passando pela falta de carinho, de diálogo com os filhos e de responsabilidade para com a educação deles: “E é tudo jogado na escola, jogado para as creches. E se esquecem que eles são os pais. Aqui é uma complementação da educação, né? Infelizmente, a família, hoje, é isso” (“Júlia”).

Para essa professora, a família “joga” os filhos na escola e não se preocupa com o que eles sentem, com o que se passa na creche, com as mudanças da criança, que se desenvolve rapidamente nessa fase da infância. “A criança anda, a criança nasce um dente: ‘Eita, e é? Eu nem tomei conhecimento, eu nem sabia’. Então, é isso que a gente tem com nossos alunos, né? ” (“Júlia”).

Mas existem exceções, se bem que são poucas. Poucas famílias dão atenção e querem ouvir o que é que acontece com a criança. A mãe da criança, assim como nos relatos das outras duas professoras participantes desta etapa da coleta de dados, teria, para a professora “Júlia”, papel de guardiã da inocência da prole. Quando essa mãe não dá a atenção que deveria, é culpabilizada, conforme se pode observar no extrato transcrito a seguir:

Ela está muito distante dessa filha, né? Ela está muito além. Talvez seja uma mãe que passa o dia fora, que trabalha, que deixa a criança com o pai e coisas acontecem. E ela não toma conhecimento. E, se toma, se faz... Às vezes, a gente vê muitas situações em que ela até sabe, mas deixa acontecer, né? A gente sabe que isso acontece. E talvez ela fique muito

ali, sem, realmente, tomar uma decisão em relação ao que vê. Por medo. Por algum fator, né? Medo de, às vezes, se separar, de perder aquele homem que sustenta a família, né? E a mãe, muitas vezes, por isso, deixa essas coisas passarem. A gente sabe que isso acontece (“Júlia”).

Como já foi dito aqui neste estudo, a professora “Júlia” passou por uma experiência de abuso sexual na pré-adolescência. E ela trouxe alguns relatos de sua experiência pessoal ao longo das construções na caixa de areia. Enfatizamos que, com o relato e cena de “Júlia”, fica evidenciada a relação entre ASI e desestrutura familiar. “Júlia” ressaltou que o abuso por parte de seu pai adotivo ficava muito mais na insinuação. O ato sexual em si não fora concretizado, mas ela cresceu e viveu uma boa parte da sua vida com a autoestima muito baixa e precisou ser atendida por uma psicóloga por algum tempo para trabalhar essas questões.

Filha de empregada doméstica que morreu de parto quando ela tinha apenas um ano de vida, “Júlia” se considerava inferior. A mãe dela, que nunca chegou a casar, havia se envolvido com um homem casado, que não tinha interesse de assumi-la como filha. Um casal a adotou e ela sentia profunda gratidão pelos dois. Ao mesmo tempo, não se sentia parte da família, principalmente, porque a família tinha a pele clara, bem diferente do tom da sua pele.

O seu pai adotivo tinha um filho de outra mulher e a sua mãe adotiva tinha outras duas filhas de um relacionamento anterior também. O casal que adotara “Júlia” não tinha uma relação muito boa em casa. Mesmo assim, não se divorciavam. Dormiam em quartos separados, mas não formalizavam o divórcio. Quando “Júlia” era criança, lembra de seu pai adotivo assediando a filha mais velha (fruto de outro relacionamento) da sua mãe adotiva. Quando a menina completou 15 anos, ele começou a assediá-la.

A sua mãe adotiva percebeu as investidas do marido, mas não saiu de casa. Ela trabalhava como costureira, mas o valor que recebia não era suficiente para arrumar outro lugar para viver, sustentando todos os filhos.

Diante disso, ela começou a dificultar o assédio à menina. Se a menina ia ao banheiro tomar banho, por exemplo, ela pedia que “Júlia” ficasse na porta, esperando que sua irmã saísse de lá: “Se a menina ia pro banheiro, tinha que ficar uma pessoa na porta. Se a menina ia trocar de roupa, tinha que ficar, porque ele brechava, ele fazia buraco na madeira. Isso era no banheiro. Então, era assim” (“Júlia”).

Depois de certo tempo, quando a menina começou a trabalhar, se mudou para a casa de parentes. E a outra irmã adotiva de “Júlia” se casou. Sendo assim, esse pai adotivo passou a assediar “Júlia”. “Júlia” conta que nunca construiu uma relação de amor, própria de pai e filha, com esse pai adotivo:

[...] eu nunca tive uma relação com ele de amor. Sabe aquela coisa de pai e filho? Mesmo eu não sendo de sangue, mas a gente sabe que é criada desde bebê. Porque a minha mãe me deixou [faleceu] quando eu só tinha um ano de idade. Eu não construí isso com ele. Não construí porque, desde criança, que eu vivi com ele sendo uma pessoa assim. Com a filha dela, de sangue. A filha dela na casa dele e, depois, comigo. [...] eu vivi muito tempo assim (“Júlia”).

“Júlia” revelou que sentia medo desse pai adotivo quando ele chegava perto dela e que tinha repugnância do toque dele. Desde criança, eram muitas as discussões e brigas dentro de casa. Ela se lembrava da forma que sua mãe a prevenia sobre os cuidados que ela deveria ter com sua irmã adotiva mais velha: “E ela sempre dizia: ‘quando sua irmã for pro banheiro, fique na porta’. Então, a gente era como um vigia de porta de banheiro dentro de casa. Esperando ela tomar banho. Era assim, era um inferno dentro de casa” (“Júlia”).

A mãe adotiva de “Júlia” às vezes contava para algumas amigas de sua confiança a situação vivida, mas não se decidia em sair de casa. Até que, certo dia, ela resolveu se separar legalmente. Procurou um advogado, chegou a dar entrada no processo, mas o pai adotivo disse que só sairia de casa com

a condição de levar “Júlia” consigo, que na época era uma criança. A mãe adotiva, temendo o que ele pudesse fazer com “Júlia”, não levou a termo o divórcio. Desistiu da separação legal e a complexa situação se estendeu ao longo dos anos. A sua mãe faleceu e ela acabou ficando sozinha na casa com o seu pai adotivo.

“Júlia” não chegou a casar ou ter filhos e até o momento do relato da segunda etapa da coleta de dados morava com esse pai adotivo. Ela contou que ele estava com 87 anos e sofria os efeitos do câncer, que se originou nas partes íntimas e já tinha tomado os seus ossos. Esse senhor tomava medicação forte para amenizar as dores que a doença causava e recebia os cuidados de “Júlia”. Os outros filhos dele, segundo a mesma professora participante, não se importavam muito com ele e não o visitavam com frequência. Ela atribuiu essa condição terrível que seu pai estava vivendo (estava vivendo no momento em que os dados foram coletados) a um castigo divino, consequência do que ele havia feito de mau.

O pai adotivo de “Júlia” desdenhava de sua capacidade intelectual. Ele a provocava, enquanto ela estudava, dizendo que ela não seria capaz de conseguir um bom emprego e que deveria procurar trabalho como “caixa de supermercado. Embora ele tivesse abusado dela e minado sua autoestima, afirmando que ela jamais seria capaz de ser aprovada para estudar em uma universidade ou ser chamada para trabalhar em um emprego público, “Júlia” colocou que ainda nutria um sentimento de gratidão por ele.

No momento da coleta de dados, mesmo com tudo o que havia dito sobre a complexa situação familiar, “Júlia” não pensava em se mudar da casa do seu pai adotivo. Segundo ela, seu objetivo era ajudá-lo diante da grave enfermidade. Se bem que, na juventude, “Júlia” confessou ter ensaiado sair de casa muitas vezes. A decisão foi sempre adiada. Até que desistiu por completo de sair de casa.

Araújo (2002) dispõe que pode ser observada em muitas famílias a reprodução de uma cultura familiar em que a violência e o abuso sexual acontecem, mas se mantêm protegidos como o segredo mais bem guardado

(lei do silêncio). Esse segredo que ameaça a harmonia familiar pode percorrer várias gerações sem que seja denunciado. Existe um mito em torno de tal segredo. Todos parecem saber de sua existência, mas dele não se fala. Trata-se de um pacto inconsciente com o agressor ou em nome de uma pseudo-harmonia familiar.

Ainda conforme a mesma autora, nas famílias incestuosas prevalece sobre a lei moral e social a preservação do segredo. A criança que denuncia corre o risco de ser insultada, desacreditada, punida ou até mesmo afastada de casa sob a acusação de destruir a unidade familiar e conjugal.

A experiência pessoal de “Júlia” interfere na forma como ela representa o ASI. Suas representações como professora estão amalgamadas à sua experiência de vida. O abuso sexual foi vivido enquanto vítima, e não somente como expectadora.

6.2 ABUSO SEXUAL E QUESTÕES DE GÊNERO

Nas montagens da caixa de areia detectamos relações entre ASI e questões de gênero quando as professoras consideraram que (1) o abusador, em geral, seria do sexo masculino, (2) as meninas estariam mais propensas ao ASI e (3) a situação de submissão da mulher (ao pai, ao esposo, ao companheiro etc.) seria evidenciada.

A professora “Sophia”, durante as montagens, deixou claro que acreditava que o abuso sexual poderia ser cometido também por mulheres, mas reiterou, em vários momentos, que o homem é quem geralmente abusa sexualmente. A criança do sexo feminino seria mais propensa ao abuso sexual do que os meninos.

Em um dos exemplos que utilizou durante as montagens na caixa de areia, trouxe como um elemento para a identificação de um possível abuso o

fato da criança ter medo de que um homem estivesse presente na hora do banho. A professora, para a participante “Sophia”, deveria observar esse aspecto. Segundo ela, a criança abusada teria mais propensão à aversão a homens e não aceitaria que um homem desse banho nela: “Então, nessa hora, ela tem aversão, não quer tomar banho com um homem, entendeu? Ela só quer tomar banho com uma mulher, então, isso aí é uma coisa que, não sempre, mas é um ponto a ser observado” (“Sophia”).

Normalmente, ainda conforme a professora “Sophia”, a criança abusada demonstraria não querer chegar perto de uma pessoa do sexo masculino de modo algum. Ficaria, inclusive, com tanto medo que se esconderia atrás da professora. Nesse momento, seria importante a professora conversar com a criança, para tentar compreender o motivo daquele comportamento.

Nos CMEIS e creches da RMER, existem profissionais denominados auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs). Eles trabalham auxiliando nas atividades que envolvem o cuidar e o educar de crianças pequenas nesses espaços. Na RMER, é necessário ser aprovado em concurso público para atuar em tal função. Acerca dos ADIs, a professora “Sophia” sinalizou que os organizadores do concurso que permitiram a inscrição de pessoas do sexo masculino na função de auxiliares de desenvolvimento infantil deveriam ter refletido mais. Isso porque, **segundo a professora “Sophia”**, a presença masculina nos cuidados e higiene pessoal da criança pequena é um assunto polêmico e muitas famílias não aceitam.

A professora “Alice” diverge das outras duas professoras quando se trata da presença masculina numa turma de Educação Infantil. A professora “Alice”, inclusive, ao longo das montagens na caixa de areia, escolheu duas miniaturas de dois personagens do sexo masculino para representar professores de turmas de Educação Infantil conversando entre si sobre a situação da criança possivelmente vítima de ASI.

Existe também outro elemento levantado pela professora “Alice” que diz respeito a questões de gênero. A professora contou que, antigamente,

principalmente no interior, ela escutava histórias de que existia o pensamento de que a filha mulher pertencia ao pai. Uma espécie de tradição. A filha mulher deixaria de ser do pai e passaria a ser do marido quando casasse. Então, alguns pais se achavam no direito de iniciar eles próprios as filhas sexualmente:

Então, assim, tinha pai que imaginava: "Ah, minha filha está ficando mocinha, tá bonitinha, então, antes de ser de outro, vai ser minha". Entendeu? Então, eu acho que também tem um pouco dessa lógica, né? E aí, eu acho que existem pessoas que acham isso natural. Acreditam que isso faz parte, entendeu? ("Alice").

A professora "Júlia" também citou ao longo das construções na caixa de areia a possibilidade da violência do pai para com a sua filha, conforme pode ser observado no seguinte relato transcrito: "Geralmente, a violência é mais de pai para com filha, não é? Não é que não exista com os outros. A gente sabe que existe. Mas, assim, de experiência mais, aí eu tenho de menina, né?" ("Júlia"). O abuso se daria quando a criança estivesse sozinha com o seu pai em casa enquanto a mãe vai trabalhar. Assim como a professora "Sophia", a professora "Júlia" considera o momento do banho ou de troca de roupas como momentos em que o perpetrador se aproveitaria da criança.

Finalmente, outro ponto que toca na questão de gênero é que, segundo a professora "Sophia", muitas mulheres aceitam continuar com um homem, mesmo sabendo que ele abusa de seu(ua) filho(a) por medo de ficar sozinha. Esse elemento é evidenciado no seguinte trecho: "É [...] a questão da mulher estar só com a criança, com os filhos. Normalmente, a mulher sozinha é muito omissa, né? A sociedade é muito machista" ("Sophia").

Saffioti (1997) defende que se utilize o termo "violência de gênero" – ao invés de "violência contra a mulher" – por acreditar que tal termo apresente um conceito mais amplo, abrangendo como vítimas tanto mulheres quanto crianças e adolescentes de ambos os sexos. De acordo com a estudiosa, ao

utilizar a expressão “violência contra a mulher”, ganha-se espaço para além da violência doméstica, contudo, perde-se elementos relacionados às violações dos direitos das crianças e dos adolescentes, que também podem ser cometidas por mulheres (e não apenas por homens).

Nesse sentido, Araújo (2002) pondera que os homens são, conforme as estatísticas, os maiores agressores. Muitos deles agredem, além de seus filhos, também a sua mulher. Embora as mulheres raramente pratiquem violência sexual contra crianças – estudos internacionais estimam que as mulheres sejam responsáveis, em relação ao todo, por de 1 a 3% do total de casos de violência sexual contra crianças –, pessoas do sexo feminino também podem ser agressoras e são consideradas “grandes espancadoras de crianças”.

Conforme Saffioti & Almeida (1995), o conceito de violência de gênero se refere a um tipo específico de violência, fundada na hierarquia e desigualdade de lugares sociais sexuais. Esse tipo específico de violência tem o intuito de preservar a organização social de gênero. As autoras colocam as duas faces da violência de gênero: (1) é produzida no interior das relações de poder, nas quais quem detém maior poder tem a finalidade de obter o controle sobre quem detém menor poder e (2) revela a impotência da vítima para exercer a exploração/dominação, uma vez que ela não consente a situação em que está sendo explorada/dominada.

Quando se trata da violência social, interpessoal e familiar, a questão de gênero é considerada um fator preponderante. Acerca disso, Saffioti (1999) lembra que a predominância da categoria de gênero articula-se com as categorias de classe e raça/etnia. Ou seja, a categoria de gênero não existe de forma abstrata. No que se refere à legitimação ou imposição do poder mediante a violência, na escala social do exercício da dominação/exploração, o homem adulto, branco e rico tem proeminência em relação a mulheres, crianças, pobres e negros.

No Brasil, esse tipo de violência (violência intrafamiliar contra mulheres) é considerado um fenômeno social grave. O principal alvo da violência

intrafamiliar, conforme vimos discutindo neste texto dissertativo, são mulheres e crianças do sexo feminino. O que não implica que meninos não sofram violência, mas a incidência de meninos que sofrem abuso sexual infantil é proporcionalmente bastante inferior às meninas.

6.3 MUDANÇAS NO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA

As professoras participantes da segunda etapa da coleta de dados relataram que, na identificação de casos de ASI, deve ser levado em consideração o comportamento da criança em diversos contextos e variadas situações. Citaram isolamento, agressividade, medo, curiosidade exagerada por questões voltadas a relações sexuais, masturbação excessiva e carícias nos colegas como indicativos de que algo de errado poderia estar acontecendo: o abuso sexual infantil.

As professoras participantes citaram a observação da criança nos contextos de brincadeira, na relação com os outros (tanto adultos quanto crianças) e nas suas produções (como, por exemplo, os desenhos) como elementos que auxiliam na identificação de que a criança estaria sendo vítima de abuso sexual infantil. Esses aspectos foram levados muito mais em consideração do que marcas físicas na criança. A mudança de comportamento ocuparia, portanto, papel central na detecção de casos de ASI. Dessa forma, o professor precisaria conhecer a criança e aguçar o seu olhar para reconhecer alterações no comportamento. E isso requer tempo de convívio com a criança.

Nesse contexto, a professora “Sophia” contou que julga relevante para detectar o abuso sexual infantil observar a maneira como a criança brinca. Se a criança, brincando com uma bonequinha, por exemplo, toca constantemente em lugares mais íntimos, algo pode estar acontecendo, conforme pode ser observado no seguinte relato transcrito: “A criança é bem livre disso tudo,

então, ela não tem, assim, a tendência de fazer certas coisas que a gente sabe que só é característica do ser humano adulto, entendeu? Então, ela está observando muito esse ambiente, sabe? Ou ela participa disso, entende? ” (“Sophia”).

Ainda para esta professora, seria um dos indicativos de abuso, com as crianças um pouco maiores, ficarem se manipulando. Já com as crianças menores, o interesse exagerado de tocar nas partes íntimas dos colegas é um alerta. As professoras reconhecem que existe um interesse pela descoberta do corpo por parte das crianças, mas o alerta do professor é acionado quando se percebe um exagero nessa curiosidade. Fato que só é possível mediante a observação.

A professora “Alice”, ao longo das construções na caixa de areia, contou um caso que aconteceu com um dos alunos dela para ilustrar como identificou que ele estava sendo vítima de abuso sexual infantil. A professora participante contou que o menino, que, na época, tinha cerca de quatro anos, chegava no CMEI com brincadeiras e conversas que não eram, segundo a professora, “próprias do universo infantil”. Essa criança foi observada pelo grupo de professoras do CMEI, juntamente com a gestão e com a coordenação pedagógica. Depois de algum tempo, chamaram a família para uma conversa. Em resumo, chegou-se à conclusão de que o tio do menino, que buscava a criança no CMEI, fazia, em casa, “brincadeiras” com conotação sexual e expunha o menino a programas de televisão inadequados para a faixa etária, no período de tempo que estava compreendido entre o horário que buscava a criança no CMEI até o momento em que a mãe da criança chegava em casa.

Para a professora “Alice”, aspectos mais sutis como mudança no desenho da criança, com traços mais fortes e utilização de cores mais escuras, poderiam ir dando pistas de que a criança estaria sofrendo abuso sexual. Outros elementos que deveriam ser observados seriam a relação da criança com os outros e o tipo de brincadeira. O professor deveria juntar as “peças do quebra-cabeças” e aguçar o olhar. Se a criança recorresse a

brincadeiras que remetessem a um ato sexual, isso seria um forte indicativo de que a criança estaria exposta a informações (televisão, cenas ao vivo, conversas) que não seriam próprias para a sua idade ou estaria vivenciando situações de abuso:

Vou botar aqui [na caixa de areia], brincadeiras de, sei lá, que remetam a um, ao ato sexual, ou alguma coisa assim, que aí a gente percebe que não é... que não é próprio daquela descoberta da idade. Que a gente tem aquelas brincadeiras, que é meio que descoberta da idade: “ó, tem um pintinho, tem um não sei o quê...”, e você percebe que é a descoberta da idade. Mas o comportamento que, às vezes, é adulto demais para aquela faixa etária, então, assim, numa brincadeira, é o professor ficar ligado: “o que é isso?”. E vai, a partir dali, é... tentando acompanhar mais de perto essa criança. Até o momento de estabelecer algumas conversas, algumas perguntas, e vai juntando uma coisa com a outra, questionando o pai, a mãe, ou outra pessoa, até montar o quebra-cabeça e descobrir, de verdade, que ela está sendo abusada sexualmente. Eu acho que é por aí. Eu acho que é assim (“Alice”).

Para a professora “Alice”, a criança abusada poderia não conseguir interagir com os colegas. Com o intuito de identificar um caso desse tipo, o professor deveria observar, aproximar-se da criança para uma conversa, abaixando-se, para ficar no nível da criança e tratá-la com afeto, acolhê-la, passando segurança para ela.

A criança também poderia se tornar agressiva, embora isso não fosse uma regra. A agressividade se expressaria mediante empurrões, mordidas, beliscões, puxões de cabelo, tapas em colegas ou nos adultos que convivem com a criança e ao tomar o brinquedo, gritar com os colegas, arremessar objetos nos outros etc. Nesse sentido, os colegas da criança não saberiam o que estaria se passando, só perceberiam os sintomas:

Criança não se apercebe [que um colega está sofrendo abuso sexual]. Criança só vê, só vê os sintomas. E também depende, né? Até porque uma criança que é abusada, ela

pode se tornar agressiva, mas ela também pode não se tornar agressiva e, e trazer coisas que não fazem parte do universo infantil pra o cotidiano das outras crianças e as outras crianças, simplesmente, assim, ou não se aperceberem, ou, quando se aperceberem, fazer tipo queixa (“Alice”).

Diante de comportamentos que remetessem a questões relacionadas ao sexo, algumas crianças fariam queixa à professora da atitude inapropriada do(a) colega. E outras achariam graça, ririam da situação. Às vezes, essas últimas até participariam desses comportamentos, porque também entraria o elemento da curiosidade. Segundo a professora “Alice”, tais crianças viveriam em um contexto em que isso também seria comum. Aí se reconheceriam e aceitariam esse tipo de brincadeira. Já outras, rejeitariam. E outras ainda, simplesmente, nem se aperceberiam, porque esses aspectos não fariam parte do universo delas.

As crianças, em geral, poderiam sentir que o(a) colega está diferente, mas não saberiam que a criança estaria sendo abusada. Porque, segundo essa mesma professora, as crianças sentem, percebem comportamentos. Mas não teriam elementos para saber que o(a) colega estaria sendo abusado(a). Ainda conforme a professora “Alice”, a criança que é abusada se isolaria, se sentiria mais retraída. A professora “Alice” relaciona esse comportamento a um sentimento de culpa, que, por sua vez, altera a autoestima da criança.

Concordando com esse ponto de vista, a professora “Júlia” coloca que o isolamento de uma criança que era sociável anteriormente é um forte indicativo de que algo de errado está acontecendo. Para ilustrar essa compreensão, a professora “Júlia” contou que, quando ela estava trabalhando em outra creche (ela estava “emprestada” a outra creche, porque a creche na qual ela trabalhava oficialmente estava passando por reforma), uma criança estava sofrendo abuso sexual. Antes do abuso ser descoberto, mediante a observação da professora efetiva daquela turma, chamava atenção o fato de que a criança sempre chegava atrasada na creche e se isolava dos amigos, tocando com frequência o próprio corpo com o objetivo se sentir sensações

prazerosas. Como a desconfiança sobre o abuso cresceu, a professora começou a perguntar sobre o dia a dia da menina à própria criança, utilizando palavras simples:

E ela chegava tarde. E, quando chegava [...], a professora perguntava: “cadê sua mãe?” “A minha mãe tá trabalhando”. E o pai é quem trazia. A mãe deixava a criança com o pai e ele é que arrumava a criança pra vir pra creche. E ele tava abusando ela. E ela começou a ter um comportamento assim: ela ia brincar. Aí ela se isolava, mas ela começava a se tocar e se tocar e mostrando que sentia prazer no toque, não é? Ela começava a fazer os gestos que o pai dela fazia com ela em casa (“Júlia”).

Mais uma vez apareceu nos relatos originados a partir das construções na caixa de areia a figura da mãe como guardiã da inocência infantil e o pai que cuida da criança enquanto a mãe vai ao trabalho como um possível perpetrador. A criança desse exemplo havia começado a se isolar dos colegas de turma e ficava dentro de uma casinha de brinquedo, tocando nas partes íntimas e demonstrando sentir sensação prazerosa: “Ela começou a se... sair, a não ficar mais com os amigos, mas ficava dentro de uma casinha. Que tinha uma casinha lá, não é? E ela ficava lá. E ela botava a mão nas partes íntimas e ficava sentindo aquela sensação prazerosa. Ela gostava” (“Júlia”). A professora “Júlia”, reiteradas vezes, falava sobre o fato de que a criança gostava daquele comportamento:

Ela demonstrava direto essa vontade. Ela, ela gostava. E se perguntou a ela, uma ADI da casa [da creche na qual a professora “Júlia” estava emprestada], perguntou: “Você gosta? Quem faz isso com você?” “É meu pai.” “Você gosta?” E ela dizia que gostava. Porque era o prazer que ela sentia. Ele não, talvez não machucasse, talvez fosse com um jeito mais, né?, que não machucasse ela. Mas ela gostava. Aí a gente... Não é? Ela demonstrava e ela disse o que foi. E foi descoberto, né? (“Júlia”).

Segundo a professora “Júlia”, quando o caso teria sido descoberto, a gestão da escola se esforçou para que a situação permanecesse em sigilo, para preservar a criança e não alertar o pai. O pai foi chamado para uma conversa na creche, mas alguém já lhe havia prevenido acerca do conteúdo da conversa. Alguém da escola teria contado para o pai da criança que ele era o principal suspeito do abuso sexual cometido contra a sua própria filha. Sendo assim, o pai da criança já teria chegado na escola preparado para contra-argumentar o que, conforme a professora participante, as evidências estariam apontando:

E a diretora disse assim: “Olhe, não espalhem, não fiquem dizendo, vamos chamar os pais pra conversar”. Não ele, mas uma pessoa da casa [da creche na qual a professora “Júlia” estava emprestada], que conhecia ele, soltou, não é? E, quando ele veio, ele já veio “armado” [“armado” com argumentos, não literalmente], já veio com conversa, dizendo que não, que ele jamais ia fazer isso com a criança dele. Mas foi verdade (“Júlia”).

A professora efetiva dessa turma que a professora “Júlia” mencionou, teria conversado com a criança em muitos momentos para tentar entender o que acontecia com ela e como ela se sentia, com o objetivo de ajudá-la. A professora teria perguntado à criança o que acontecia na casa dela, como era a relação dela com o pai. Teria feito perguntas do tipo: você passeia com alguém? Quando você passeia, para onde você vai? Quem fica com você quando você não está na creche? Papai dá banho em você? E como é o banho que seu pai dá em você? Mostre para mim como ele faz. Mais uma vez apareceu nos relatos das professoras ao longo das montagens na caixa de areia a preocupação da criança ficar sozinha em casa com o pai e a questão do banho como um momento que pode favorecer o abuso.

A criança que passa por uma experiência de abuso também poderia ficar agitada nas atividades em sala de aula e apresentar-se agressiva com frequência. Numa montagem na caixa de areia, a professora construiu uma cena desse tipo:

Aqui tem uma menininha que está... não deixando que a coleguinha converse com os outros. Aqui tá a professora, o grupinho, a conversa e os coleguinhos sempre, vamos supor, batendo, é... puxando o cabelo, né? Nos amiguinhos. Demonstrando um comportamento que ela não apresentava há um tempo e começa a demonstrar um comportamento estranho, né? Um comportamento que não era típico dela. E a professora observando (“Júlia”).

Em síntese, conforme as professoras participantes, caberia à professora a observação do comportamento dos estudantes. Seria forte indicativo de abuso sexual infantil a mudança no comportamento da criança, tanto no que se refere à retração, ao isolamento, ao olhar triste, quanto no que se refere à agressividade exacerbada e ao interesse exagerado pela descoberta do corpo e suas sensações. Diante dessa mudança no comportamento, que só é percebida com o tempo de convívio, a professora chegaria mais próximo da criança para acolhê-la e para perguntar, com palavras simples, o que acontece com ela quando não está na creche.

6.4 POBREZA E ABUSO SEXUAL

Para o grupo participante da pesquisa, a criança em um contexto financeiramente pobre seria mais vulnerável a situações de abuso sexual do que crianças em outro contexto financeiro. O que não implica que crianças de classe média ou ricas não possam vivenciar situações de abuso, mas, nas representações das professoras participantes, o ambiente seria mais favorável em casas de um único cômodo, nas quais as crianças presenciariam as relações sexuais dos pais, ou da mãe com o seu companheiro. Podendo a criança, inclusive, participar de tais atividades.

Segundo a professora “Sophia”, um ambiente favorável para o abuso sexual seria casas em que a família dorme em um mesmo cômodo. A criança poderia reproduzir as cenas de relação sexual que presenciasse: “Porque, muitas vezes, quando a criança mora em comunidades muito simples, ou até num barraquinho de tábuas, tal, normalmente, é um colchão só pra tudinho. E, às vezes, a criança finge estar dormindo e não está, né? E vê muita coisa” (“Sophia”).

As professoras deixavam escapar, inclusive, em alguns momentos, que, em geral, os costumes de pessoas financeiramente pobres eram outros (em relação à classe média), mais propícios ao abuso sexual (embora não fosse regra). Foram citadas músicas e danças típicas, supostamente apreciadas por esse grupo, estimuladoras de atividades sexuais.

Os elementos relacionados a esta categoria foram trazidos de maneira muito sutil ao longo dos relatos construídos durante as montagens realizadas no contexto do instrumento inspirado no Jogo de Areia. Ponderamos que esta categoria pode estar fortemente relacionada à zona muda das Representações Sociais de ASI das professoras que atuam na Educação Infantil.

A relação entre pobreza e abuso sexual infantil foi feita de maneira bastante cuidadosa pelas professoras participantes em suas colocações. Raramente as docentes fizeram relações diretas da pobreza com o abuso sexual infantil ao trazer definições acerca do ASI. As professoras participantes deixavam entrever tais concepções principalmente quando citavam exemplos, quando contextualizavam, durante as montagens na caixa de areia. Inferimos que a carga de preconceito que a temática traz seja motivadora desse cuidado ao escolher as palavras.

Esses indicativos reforçam as suspeitas de que pobreza e família “desestruturada” seriam os elementos da provável zona muda das Representações Sociais de Abuso Sexual Infantil, construídas pelas professoras que participaram desta pesquisa. As representações estão

presentes, mas, por não serem “politicamente corretas” não são tão facilmente reveladas.

6.5 O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DO ABUSO SEXUAL: RESPONSABILIDADE, MEDO, IMPOTÊNCIA E REVOLTA

Esta categoria trava relação direta com os resultados dos dois testes de associação livre de palavras. As professoras retomam elementos semelhantes àqueles colocados na primeira etapa da coleta de dados de maneira bem explícita em seus relatos. Embora não seja atribuição sua, o grupo pesquisado afirmou que o professor tem a responsabilidade de “investigar” a ocorrência do ASI.

As docentes não têm clareza de como proceder diante da investigação ou suspeita do abuso sexual infantil, mas concordam que devem comunicar a gestão e acionar o Conselho Tutelar, órgão bastante criticado pelas participantes da pesquisa. Nessa direção, as professoras afirmam ter medo de agir nessas circunstâncias, haja vista o perpetrador conhecer a sua rotina e poder imputar-lhe represálias. O sentimento de impotência por não saber claramente o que fazer e por sentir-se refém da situação em vários momentos, gera revolta.

Caberia ao professor, para o grupo de professoras participantes, observar o comportamento da criança e fazer perguntas sobre o dia a dia dela, como, por exemplo, onde a criança dorme, com quem ela fica quando a mãe precisa sair de casa, se ela gosta das pessoas que convivem com ela, se ela assiste a televisão e o que assiste.

Uma preocupação que as professoras relataram foi com relação aos programas de televisão que as crianças assistem. O conteúdo de tais programas pode ser inadequado para elas. O professor também deveria orientar a família sobre o cuidado na escolha dos programas aos quais a

criança tem acesso, porque, muitas vezes, ela compartilha o que vê com os amigos.

Além do compartilhamento de informações acerca de programas inadequados para a faixa etária, os programas televisivos inapropriados para a criança poderiam fazer com que ela naturalizasse algumas atividades que não são próprias para a sua condição de criança. A partir da naturalização, a criança acharia normal determinados comportamentos do perpetrador. Essa é uma preocupação para o grupo de professoras pesquisadas, haja vista a compreensão das participantes sobre o papel do professor como orientador no sentido de prevenir o abuso e preparar a criança para uma reação frente ao ASI (como correr, chamar alguém da confiança, contar o que está acontecendo etc.). Para isso ser possível, caberia ao professor conquistar a confiança da criança:

É sempre na conversa, sabe? É sempre dizer que, se alguém quiser brincar com ela dessa maneira, que ela corra, ou que ela chame alguém que ela goste, alguém que ela sinta confiança, né? Que não deixe tocar em tal e tal partes, nem no bumbum, nem... A gente fala assim porque são palavras bem simples pra que a criança vá entendendo. Pra não permitir que, se alguém quiser fazer isso, que não deixe, né? Que corra pra perto de alguém que a criança goste ou confie, né? Que não faça isso. Então, a gente começa a conversar assim pra ver se a criança, ela reage também, entendeu? ("Sophia").

No momento em que o professor percebe algo de diferente com a criança, caberia a este profissional chegar mais próximo da criança e sondar, através de perguntas, com o objetivo de obter alguma informação revelada pela criança. O professor precisaria conversar com a criança. Conversar para saber como é o dia a dia da criança na casa dela, se ela gosta de estar em casa, quem frequenta a casa dela, enfim.

A professora "Sophia" representou nas construções na caixa de areia uma professora sentada junto à criança. Ela explicou que a miniatura

correspondente à professora foi colocada próxima à personagem que representava a criança para ficar mais no nível do olhar da criança, demonstrando afeto. Assim, ela procurou ilustrar uma conversa da professora com uma criança com suspeita de abuso sexual, apontando o elemento “conversa” como algo da responsabilidade do professor e item fundamental na detecção do ASI.

Todas as professoras que compuseram o subgrupo pesquisado relataram a importância de se abaixar (sentando-se ou acocorando-se) até chegar ao nível do olhar da criança. A ideia desse gesto é transmitir afeto, segurança. Assim, a criança ficaria mais à vontade para se abrir com a professora. Também concordaram na utilização de palavras simples, abordando o dia a dia da criança com perguntas que ajudem a descobrir, mas que não sejam tão diretas que cheguem a assustar a criança. O relato da construção da professora “Sophia” na caixa de areia ajuda a ilustrar essa compreensão, conforme a transcrição a seguir:

Essa aqui seria a professora, certo? Essa galeguinha aqui. Conversando, em particular, com a criança, pra saber como é o ambiente em casa. [...] Aí, conversando sobre esse ambiente aqui, certo? Quais são as pessoas que convivem em casa, os familiares, com quem ela brinca, né? Com quem ela passa o tempo, pra gente tentar detectar onde é que está havendo o problema, porque, às vezes, a criança solta alguma coisa, né? Pergunta se ela conhece ou gosta de todo mundo, com quem ela fica. Quando os pais saem, com quem que ela fica? Quando a mãe sai, com quem que ela fica, né? E aí ela vai dizendo o que é que acontece, o que é que ela gosta, o que é que ela não gosta, não é? E, às vezes... E também, a gente pergunta muito é... se ela assiste televisão, onde ela dorme, se dorme na mesma cama com os pais ou não. Porque a gente tem que ir, né? Devagar, é... conversando bem simples, palavras bem simples, pra ver se a criança entende o que a gente tá dizendo, né? (“Sophia”).

A professora poderia se abaixar, no nível do olhar da criança, oferecer um brinquedo, conversando. Primeiro a professora observa a criança com um comportamento de isolamento e vai até essa criança, conversa com ela,

perguntando como são as coisas em casa, como o pai a trata em casa, como é a relação com a mãe, se brinca, se conversa, se passeia, quais os lugares para os quais ela vai, coisas desse tipo. Durante a conversa, a docente procura criar um ambiente descontraído, provocando nessa criança a interação com a professora. Então, em seguida, a professora promove a interação dessa criança que estava retraída com os colegas.

A professora “Alice”, que atua em um CMEI em que existe uma cultura de compartilhamento de informações sobre a dinâmica de cada turma entre os professores, tomada de decisão em grupo e ajuda mútua, trouxe como forte elemento a conversa de um professor com o outro. Um professor pode contar aos colegas sobre suas desconfianças e pedir que eles ajudem na observação. Sendo assim, seriam muitos os olhares sobre dada situação. Ainda para a professora “Alice”, quando se detecta um caso de abuso sexual infantil, a professora deveria procurar a gestão da escola para pensar alternativas conjuntas. A professora não teria condições de fazer nada sozinha, isolada.

Diante de casos de ASI, o professor deveria tomar alguns cuidados. Por esse motivo é que a professora “Alice” apresenta a necessidade de se trabalhar em grupo na direção de solucionar um problema dessa natureza. A professora “Alice” relatou casos que teria ouvido de profissionais na rede que eram ameaçados e viviam, constantemente, sendo transferidos de unidade educacional por conta da perseguição do perpetrador. Um desses casos referia-se a uma professora da qual ela ouviu falar que desconfiou que um dos estudantes de sua turma estava sendo abusado sexualmente.

Sendo assim, essa professora da qual ouviu falar teria investigado, identificado e procedido a denúncia. O padrasto da criança abusada teria sido condenado e preso. Após passar alguns anos na cadeia, ele teria sido solto. E, quando ele foi solto, teria começado a perseguir essa professora. A professora que havia denunciado, de seis em seis meses, era transferida de escola. Até um dia em que teria chegado uma carta com ameaças, porque o homem que havia sido preso e, posteriormente, solto havia descoberto onde

ela estava. Tal professora vivia no ambiente de trabalho sem criar vínculos e sem estabelecer muita amizade com seus pares, com outros colegas, porque ela chegava na creche e já sabia que não ficaria muito tempo ali. Seria novamente transferida.

As professoras participantes também revelavam ao longo das montagens na caixa de areia que não se sentiam plenamente preparadas para lidar com uma situação de ASI. Acerca dessa questão, a professora “Júlia” deu um exemplo pessoal. Conforme a professora, quando ela trabalhava como ADI em um berçário, antes de ser chamada em outro concurso para atuar como professora, tinha uma criança do berçário, do sexo feminino, que sempre estava com a genitália muito avermelhada. A criança não deixava nem que se colocasse água nas partes íntimas de tanta dor que sentia. E houve a preocupação de como chegar ao pai da criança e expor a situação. Na verdade, não havia a comprovação de um abuso sexual, poderia ser uma alergia ou uma assadura, mas a equipe da creche relacionou logo a um abuso e já apontou o pai como o principal suspeito, diante das representações que haviam construído.

A professora “Júlia” contou que se sentia despreparada para lidar com a situação, também não se sentia segura acerca de para quem deveria comunicar a suspeita e como comunicá-la. Também se queixou da ausência de profissionais habilitados para atuar nas creches com esse tipo de situação. O professor estaria acumulando atribuições que não seriam de sua alçada, nem teria preparo profissional para desempenhá-las: “Eu acho que faltam, também, pessoas, dentro do setor educacional, pra que possam nos dar esse suporte ou atuar dentro dele, tá entendendo? Porque, professor, aqui, é tudo: médico, professor, psicólogo, enfermeiro, tudo” (“Júlia”).

Diante do abuso sexual infantil, a professora “Alice” relatou que o professor se sente impotente e cheio de dúvidas acerca de que caminho seguir. Como ajudar a criança? O que fazer? Essas questões surgem porque, para a professora “Alice”, a escola dialoga com a família no sentido de ajudar a criança. No entanto, quando essa mesma família que deveria proteger essa

criança é aquela que violenta a criança, o professor fica desorientado em relação a que outro lugar recorrer.

Já em relação ao sentimento diante do abusador, a primeira sensação que as professoras teriam seria a raiva. A professora “Alice” relatou que as pessoas normalmente têm raiva do abusador, relacionando-o a alguém desumano e cruel:

Em geral, as pessoas têm raiva, né? As pessoas querem... Só que [...] a gente tem que olhar pra ele também, porque Jesus também morreu por ele. Meu Deus, como é difícil! Como é difícil! Porque eu não consigo, não. Eu tenho é raiva. Eu tenho muita raiva dessa... sabe? (“Alice”).

Para essa mesma professora, embora o sentimento inicial em relação ao perpetrador seja a raiva, deve-se observar que ele é uma pessoa. Em geral, ainda conforme a professora “Alice”, quem abusa sexualmente é porque também foi abusado. Sendo assim, de alguma forma, ele também é vítima. Não é que o agressor ache certo o que acontece com a criança. Ele acha natural: “De repente, como, como assim, eu fui abusada, eu fui abusado, então eu também posso abusar. Eu passei por sofrimento. Então, eu tô numa situação em que eu posso fazer com o outro. Eu acho que a lógica é mais ou menos essa” (“Alice”).

Conforme Araújo (2002), a lógica da repetição do ato de abuso é revelada na trajetória de vida de indivíduos que se tornam abusadores. Muito frequentemente, os abusadores foram vítimas de abuso na infância. Porém, cumpre ressaltar que, embora a incidência da repetição ser um fator muito comum na história de vida de homens e mulheres que sofreram abuso sexual infantil, não existe um determinismo linear que envolva tais fatos. Isso porque há muitos processos de subjetivação imbricados no percurso em que essas experiências são elaboradas.

6.6 SOFRIMENTO E VIOLÊNCIA FÍSICA E EMOCIONAL

A professora “Sophia” falou que, se fosse dar um título às construções na caixa de areia, o título seria “A violência”. Porque é violência que a criança abusada sofre. Violência física, violência emocional. A sociedade finge que não percebe essa violência que destrói a inocência infantil. O abuso sexual infantil, para a professora “Sophia”, seria sempre acompanhado de medo por parte da criança. Uma agressão, uma violência da qual a criança não gosta. A criança, contudo, não teria plena consciência do que estaria acontecendo com ela. A criança saberia que não é bom para ela, mas não teria a consciência de que se trata de um abuso sexual. Além da dor física, haveria o sofrimento emocional:

“Eu acho que é dor física, eu acho que é a questão do sentimento, sabe? De, de, de pôr a confiança na outra pessoa, sabe? De se sentir assim, é... Um pouco suspensa. Não sei. Eu acho que ela fica um pouco flutuando porque não tem a maturidade de saber o que é e nem sabe como reagir” (“Sophia”).

A professora “Alice”, evangélica, contou uma experiência que ouviu na igreja da qual fazia parte. Ela se emocionou durante a montagem na caixa de areia, contando o que havia ouvido. Uma missionária, que não disse seu nome verdadeiro nem onde atuava, contou que trabalhava com pessoas que passaram pela situação de tráfico humano. Elas eram iludidas com promessas de uma carreira promissora no exterior e, quando chegavam ao destino, eram obrigadas a se prostituir. Embora o exemplo dado pela professora trate de exploração sexual, outro elemento que envolve a violência sexual, julgamos pertinente trazer um trecho de seu depoimento:

Na igreja, uma missionária veio trazer a experiência dela. [...] Ela trabalha com crianças, assim, ela trabalha na linha de frente, assim, evangelizando pessoas que, que sofreram

tráfico humano. E, e aí ela falou que o tráfico humano acontece de várias formas: tráfico de bebês, pra adoção; tráfico de bebês, pra tirar órgãos; mas, também, tráfico pra, pra prostituição, que acontece com adultos, mulheres, mas também acontece com crianças. E aí ela contou histórias que eu fiquei mexida. Mexida, mexida, sabe? Porque, meu Deus, eu nunca imaginei como o submundo que a gente tem é podre (choro). De crianças, de crianças que saem daqui, por exemplo, uma criança de dez, onze anos, que joga futebol, que tem o sonho de jogar futebol, e, de repente, chega uma pessoa e diz assim: “Ah, eu vou lhe levar pra Europa!” E a família, iludida, deixa a criança ser levada pra Europa, com esse sonho de ser, ser jogador de futebol. Quando a criança chega lá, a criança é dopada, é cortada as genitálias, é aplicado silicone e fazem uma criança de onze anos se transformar num transexual, pra ser abusada, assim, é um absurdo (voz embargada). É coisa, assim, que você não tem noção. Sabe? Assim, meu Deus! Isso acontece? Acontece. Principalmente, assim, Europa, leste europeu e Ásia (“Alice”).

Médicos ou pessoas não habilitadas fariam tais cirurgias aliciadas por uma máfia. A missionária que teria contado esse relato à professora “Alice” trabalhava para tentar resgatar essas pessoas e trazê-las de volta para o país de origem, investindo em sua autoestima. Nesse sentido, as pessoas que sofrem esse tipo de violência se sentiriam culpadas. E esse sentimento de culpa, esse sofrimento físico e emocional, perpassa as representações que as professoras participantes têm acerca do ASI. Sobre esse sentimento de culpa, a professora “Alice” tece alguns comentários:

Elas se sentem culpadas. Quer dizer, eu sou vítima, mas eu me sinto culpada [...]: “a culpa foi minha, porque eu, com quatro anos, eu seduzi meu pai”. Ela era abusada pelo pai, mas, no imaginário dela, ela foi se constituindo adulta e, assim, o pai e a forma como acontece a agressão termina levando as pessoas que sofrem o abuso a se sentirem culpadas, tá entendendo? É como, mais ou menos, o pensamento que a gente tem hoje, que, assim, a mulher sai com saia curta e é estuprada: “Ah, a culpa é dela, porque ela saiu com saia curta”, tá entendendo? Assim, a lógica se inverte. Agora é engraçado porque só se inverte nesse contexto de abuso sexual, sabe? Então, assim, uma criança que sofre abuso, ela sofre de duas formas: ela sofre porque ela tá sofrendo abuso e isso não é bom, e não é legal e ela não gosta e, ao mesmo tempo, eu acho que ela ainda, ela se

culpa. Entendeu? Eu acho que ela ainda se sente, assim, ela acha que fez alguma coisa errada pra merecer isso (“Alice”).

A criança se sentiria merecedora do abuso. Ela teria feito algo e estaria colhendo as consequências. Aí vem o sentimento de culpa, que vai destruindo a autoestima da criança, que fica triste e se isola dos colegas. O professor perceberia que a criança está sofrendo algum tipo de abuso quando ela se apresenta muito isolada. A criança, por exemplo, vai ao parque da creche com os colegas para brincar, mas não se integra ao grupo nas brincadeiras. A criança “prefere” ficar sozinha, sem conversar ou interagir com os colegas. Isso aconteceria tanto nas brincadeiras quanto na sala de aula.

A professora observaria a cena e chegaria perto da criança com esse quadro de isolamento, para perguntar por que é que a criança não está brincando, oferecendo um brinquedo e conversando com a criança, procurando sondar algo e dar atenção a ela. E, muitas vezes, o professor também tomaria a iniciativa de levar essa criança para junto dos colegas, para que ela também pudesse interagir. Para o subgrupo de professoras participantes do estudo, esse trabalho faria parte do resgate da autoestima da criança.

A criança não se afastaria porque quer. Ela se afastaria para mostrar que não está se sentindo bem, que tem algo incomodando. A professora “Júlia”, nos seus relatos, trouxe muitos elementos de sua experiência pessoal de vida. Ela contou que era bem esse o quadro que ela vivia. Quando criança, a professora “Júlia” se afastava dos outros, mas não se afastava porque não gostava de seus amigos. Ela se afastava porque se sentia inferior. Ela se afastava porque se sentia triste. Era amedrontada pelo seu contexto doméstico. Poderia chegar em casa e, de repente, o seu pai adotivo ter batido na sua mãe. Tinha medo das coisas que poderiam acontecer. E se sentia culpada. Ela dizia que acha que toda criança abusada se sente um pouco culpada:

Eu acho que a gente também se sente culpado. Como se tivesse merecendo aquilo que tá acontecendo. Será que eu sou culpada? Eu acho que esse sentimento me acompanhou durante a minha vida. Até a minha adolescência eu me sentia também assim (“Júlia”).

O pai que adotara “Júlia” quando ela ainda era bebê, assim que ela completou determinada idade, começou a fazer gestos obscenos, gestos que “Júlia” classificou como horríveis. E ela demorou muito tempo para superar, precisando de acompanhamento psicológico. Mesmo assim, com o tratamento conduzido por um psicólogo, ela admitiu que a experiência foi tão forte e traumática que ela não consegue esquecer até hoje, é como se fosse um filme: “A gente não esquece, não. Mas a gente tem que viver, esquecer que aquilo ali aconteceu. É passado, mas que tá ali. Você nunca vai esquecer mesmo porque a ferida ficou cicatrizada, mas ela tá lá marcada, né? Pra sempre” (“Júlia”).

O fato de ter vivenciado na pele o abuso sexual infantil, na percepção da professora “Júlia”, a ajudaria a compreender melhor a condição da criança que está passando por isso e a poder ajudá-la a se recuperar emocionalmente: “É porque a gente viveu. Quando a gente sente na pele, a gente sabe a dor que o outro tá sentindo” (“Júlia”). O dever do professor seria aproximar-se da criança, conversar, investindo no resgate da autoestima e na tentativa de integrar essa criança que se isola ao grupo de amigos. Nesse sentido, a criança precisaria de atenção, de amor, de ser escutada, de carinho por parte do professor.

6.7 OS OUTROS DIANTE DO ABUSO SEXUAL

Para o grupo de professoras que participou do instrumento inspirado no jogo de areia, existem outros atores que não são o professor, a criança abusada, o perpetrador ou a família, mas que estão envolvidos de certa forma

quando se trata de ASI. Tais atores são relacionados pelas professoras tendo em vista o seu potencial de enfrentamento do abuso sexual infantil. Um desses atores é o gestor escolar.

A primeira pessoa a quem o professor recorreria quando se depara com a confirmação ou com a suspeita do abuso sexual infantil seria o gestor escolar, por estar mais próximo do professor, além de ser o seu chefe imediato, que representa a unidade escolar. No entanto, como coloca a professora “Júlia”, existiria na gestão um grande medo relacionado ao enfrentamento do ASI. Nas palavras de “Júlia”:

A gente sabe como os pais são agressivos. Eles juram de morte o professor, o diretor. A gente sabe que isso acontece e tem muita gestão que, por medo, deixa de levar ao conselho, deixa de falar. E a criança fica numa situação dessa (“Júlia”).

Essa questão do medo é muito séria, porque contagia todo o ambiente escolar. Os professores sentem que sua vida pode estar ameaçada ao denunciarem. E não somente o professor, mas, para a professora “Júlia, os próprios gestores escolares teriam medo de represálias e deixariam de levar os casos de que têm conhecimento, seja de confirmação ou suspeita de abuso sexual. Isso porque prevalece o medo da reação da família, que é quase sempre a principal suspeita quando se refere a casos de ASI na compreensão das professoras. Além do medo, que paralisa por si só, também existe o despreparo que extrapola os docentes e perpassa também a gestão escolar.

A gestão escolar é um elemento importante nesse processo, mas também se apresenta outro elemento da dinâmica escolar da RMER que deve ser levado em consideração: a gerência de ensino. Para o grupo de professoras participantes, a gerência seria negligente e não auxiliaria a escola nessas circunstâncias:

Eu tô falando de uma gerência maior, né? Porque aqui existe diretor, tem coordenador, mas, a gerência, que tá por trás, precisa saber dessa situação que todo mundo leva. E o que acontece? Acontece isso, isso e isso. E como agir? E, às vezes, é mais assim: chamar o conselho tutelar (“Júlia”).

Para a professora “Júlia”, muitas vezes, a gerência de ensino não é acionada como deveria e, se acionada, não é atuante. A gestão escolar pensaria logo em chamar o conselho tutelar, quando a gerência deveria tomar também conhecimento da situação.

Ainda nessa linha de raciocínio, os conselhos tutelares não dariam importância ao tema e não teriam interesse de resolver essas situações por puro comodismo. A professora “Sophia”, em uma das construções na caixa de areia, escolheu uma miniatura para representar o conselheiro tutelar. Na compreensão dela, a figura do conselheiro tutelar seria negligente. O que fica evidenciado no trecho transcrito do relato dessa professora ao longo das construções na caixa de areia:

Esse é o conselheiro [referindo-se a uma das miniaturas que havia escolhido do instrumento inspirado no Jogo de Areia]. Um homem, conselheiro, ele trabalha lá. Mas aí... Ele poderia conhecer, ir à casa da criança e sondar também, do mesmo jeito que a gente faz. Mas, às vezes, eles colocam desculpas, dizendo que não tem quem fique no conselho, não tem muita gente, entendeu? E colocando desculpa no momento. E não sai do ambiente de trabalho dele. Então, fica assim: a nossa denúncia, a nossa percepção, a nossa angústia toda fica ferida. Eu acho assim. E fica se sentindo impotente, sabe?” (“Sophia”).

A professora “Alice” argumentou que a gestão em nível de Secretaria de Educação e representantes do poder público pouco fazem para proteger e amparar o professor que procede a denúncia. No episódio que a professora “Alice” contou de outra professora que havia denunciado um caso de abuso sexual infantil e era perseguida pelo perpetrador, a professora vivia com medo das ameaças que recebia e era constantemente transferida de unidade

educacional. Com relação a isso, a professora “Alice” contava que a justiça não fazia nada. A polícia também não estaria cumprindo o seu papel. Essa professora que denunciou era quem estava sofrendo injustamente as consequências por ter agido como determina a lei. Nesse sentido, a discussão pode ser associada à ideia de impunidade.

Durante a construção da cena na caixa de areia, a professora “Alice” colocou um personagem para representar a Prefeitura e a gestão dos órgãos públicos em geral. Tal personagem foi posicionado de costas para todos os outros personagens e colocado, inclusive, fora da areia. Esses elementos podem ser melhor compreendidos ao se observar a figura a seguir:

FIGURA 2

Construção da professora “Alice”: Os órgãos públicos estão distantes da criança abusada e do professor que se expõe ao denunciar



Outro setor que aparece de costas para a criança na construção da professora “Alice”, além da família e dos órgãos públicos, é a sociedade em geral. A sociedade em geral nada faz para efetivamente proteger a criança, sendo, portanto, nas palavras da professora participante, conivente com o abuso sexual infantil. Isso pode ser observado no extrato transcrito do relato a seguir:

Pra ser, também, junto com essa família, meio que... meio que negligente. Eu penso que nossa sociedade é meio que negligente com as crianças em geral. E que nesse, nesse... Partindo do meu entendimento do que é, do que é abuso, como você perguntou, a nossa sociedade em geral é negligente. Porque, assim, as nossas crianças têm sido abusadas constantemente, de diferentes formas, cada vez mais, e a sociedade tem naturalizado. Naturaliza tudo. E, quando naturaliza, a gente deixa de perceber que é abuso. Tá entendendo? (“Alice”).

A sociedade naturalizaria tudo. Inclusive o abuso. Deixando, portanto, de agir em favor da criança. Para a professora “Alice”, a sociedade é corresponsável pelo bem-estar da criança. Ainda para essa mesma professora, o abuso sexual infantil não é apenas o ato sexual em si com uma criança.

Expor uma criança a, por exemplo, uma novela com cenas inapropriadas para a faixa etária, de conotação sexual, seria uma forma de abuso. Atualmente (conforme as professoras), cada vez mais cedo, seriam apresentadas na programação televisiva cenas inapropriadas para o “universo infantil”. Além disso, também seriam expostas propagandas em diversos veículos de comunicação com apelo sexual.

Qualquer pessoa que saiba do abuso e que não faça nada para impedir essa situação seria conivente. O assunto evoluiu de tal modo que a professora “Alice” externou que acreditava existir uma relação entre ter sido abusado na infância com a opção pela prostituição. Homens casados e “de boa família”, acima de qualquer suspeita, fariam uso dos serviços de prostitutas. Assim

como homens casados e aparentemente “de boa família” abusariam de crianças sexualmente. E a sociedade, na perspectiva das professoras participantes deste estudo, naturalizaria muitos aspectos relacionados a tais atividades.

7 CONSIDERAÇÕES

Antes de nos debruçarmos no sentido de construir considerações acerca das Representações Sociais de Abuso Sexual Infantil, compartilhadas pelas professoras que participaram desta pesquisa, e, nesse ínterim, apresentar as limitações e contribuições deste estudo, destacamos que estamos de acordo com o que dispõe Minayo (1994). A autora afirma que, na investigação social – em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho –, a visão do pesquisador está implicada.

Reconhecemos, portanto, que qualquer discurso teórico não é a revelação da realidade em sua totalidade. Tal discurso, nessa direção, diz respeito a uma realidade possível ao pesquisador, diante das condições sócio-históricas em que se encontra. Essa afirmação não implica na retirada de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados. Pelo contrário: procuramos nos esforçar para minimizar o subjetivismo.

Dito isso, reiteramos que esta pesquisa teve como objetivo identificar as Representações Sociais de Abuso Sexual Infantil (ASI) construídas por professores que atuam na Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que a escola se mostra como um ambiente com alto potencial de detecção do ASI, mas os professores não se sentem preparados para detectar o abuso e agir diante dele.

Nossos resultados apontaram que as professoras reconhecem a sua importância na rede de proteção à criança, identificam alguns elementos indicativos de abuso sexual infantil (acreditando que são capazes de distinguir o abuso diante das evidências), mas tais professoras não se sentem seguras sobre como proceder frente à suspeita ou à constatação do abuso.

Ao longo deste texto dissertativo, produto e processo estiveram, inevitavelmente, imbricados. Afinal, as Representações Sociais, enquanto produtos/processos, sempre têm que ser remetidas aos seus contextos de construção/produção. Considerando o que coloca Moscovici (1978), é prudente reafirmarmos que o saber e o seu contexto estão interligados. Dessa forma, respeitamos a complexidade de um fenômeno que se situa na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos. Não se pode eliminar das investigações em Representações Sociais as referências aos múltiplos processos que frequentemente reagem uns aos outros na configuração dessas construções simbólicas no cotidiano.

Para tanto, foram realizados dois estudos. O primeiro estudo cumpriu o objetivo de caracterizar a estrutura das representações que professores de Educação Infantil constroem de ASI, apontando o conteúdo das representações de abuso sexual infantil, sua organização interna e o seu núcleo central. Na perspectiva da Teoria do Núcleo Central, a análise das Representações Sociais só está completa quando são conhecidos o conteúdo, a estrutura interna e o núcleo central. Procuramos atender, portanto, a essa exigência epistemológica.

No que concerne ao primeiro estudo, o conteúdo das representações de ASI construídas pelas professoras é composto por diversos elementos. Conforme evidenciamos neste texto dissertativo, o núcleo central reside nos elementos “Violência” (teste em condições normais de produção) e “Revolta” (teste com a utilização da técnica de substituição). A violência é percebida como uma forma de consequência global em decorrência do abuso, abrangendo elementos tanto físicos quanto psicológicos. Já a revolta se refere a um sentimento de indignação suscitado devido à situação do abuso, que destrói a inocência e a infância da criança agredida sexualmente.

O conteúdo da periferia das Representações Sociais construídas pelas professoras participantes da pesquisa foi organizado a partir dos atores envolvidos no ASI: os professores, a vítima de ASI, o agressor e os outros (família, gestão pública e a sociedade em geral). As professoras relacionam

os sentimentos de revolta, medo, nojo, despreparo, responsabilidade, denúncia, impotência, afeto e enfrentamento à situação de ASI. A vítima de ASI tem como consequências do abuso o sofrimento, o trauma, a mudança de comportamento, a vergonha e a perda da infância e da inocência. Já o abusador é desumano, doente, se aproveita da vulnerabilidade da criança e, portanto, merece cadeia, uma vez que o ato do abuso sexual é inaceitável, uma injustiça. Os outros atores envolvidos, com destaque para a família, segundo as Representações Sociais do grupo participante deste estudo, são negligentes frente ao problema do abuso sexual infantil.

Com relação à provável zona muda das representações, inferimos que os elementos que integram esse espaço de representações não tão facilmente reveladas foi, principalmente, a família pobre e “desestruturada” como o elemento favorecedor da ocorrência do ASI. Sobre a figura do padrasto repousa a maior desconfiança, embora as estatísticas apontem para o pai biológico da vítima como o agente do abuso na maior parte dos incidentes.

Também foram apresentados alguns indicativos de que o medo seria algo ainda mais presente nas Representações Sociais de ASI no teste com a utilização da técnica de substituição do que apareceu no teste em condições normais de produção. Como mostramos, as professoras ficaram mais livres para externar o medo que sentiam no segundo teste de associação livre de palavras.

O segundo estudo detectou o que para professores de Educação Infantil constitui uma conduta docente adequada frente ao ASI no contexto escolar. As professoras indicaram, no que se refere à conduta docente, compreensões que se distanciam do que é recomendado pelos órgãos de proteção à criança (como, por exemplo, chamar a família da vítima para uma conversa, o que acaba por alertar o abusador) e conferiram grande ênfase ao papel do Conselho Tutelar, inclusive atribuindo-lhe funções que não lhe são devidas, tais como a investigação (atribuição que é própria da Delegacia de Polícia).

As participantes sentem-se confusas e preocupadas quando à fonte do problema ser a família, porque é à família que costumam recorrer quando a criança passa por alguma situação delicada ou supostamente problemática nos diferentes aspectos de seu desenvolvimento. Nossos achados mostraram ainda que esses elementos foram configurados a partir de diferentes fontes de saberes e que, sendo assim, o sistema representacional de abuso sexual infantil articula, num todo coerente, as contradições entre ideologia e realidade, justificando as práticas.

Este estudo apresenta-se relevante no momento em que trata de um tema pouco explorado nas pesquisas em Educação, como indicamos no início desta dissertação. O abuso sexual infantil constitui um problema bastante presente na prática do professor. A recorrência dos incidentes foi confirmada com esta pesquisa, uma vez que todas as professoras participantes da pesquisa admitiram ter, pelo menos, ouvido falar de casos de ASI de alunos da RMER na etapa da Educação Infantil. Considerando que o abuso sexual infantil demora a ser descoberto, por não deixar, na grande maioria dos incidentes, marcas físicas, é importante que as professoras estejam preparadas para detectar e agir diante de tais situações.

Conhecer o que as professoras representam acerca do ASI é importante na medida em que se pode chamar atenção para o problema, favorecendo que a temática seja mais explorada no contexto da formação de professores. O ASI tornou-se um problema de saúde pública, que perpassa as diferentes classes sociais, culturas, etnias e relações de gênero. Contudo, os cursos de formação, como já mostramos no início deste texto, não têm ofertado, de modo geral, conhecimentos relacionados a tais demandas.

Tal afirmação concernente aos cursos de formação chama a atenção, principalmente se considerarmos o fato de que tanto a literatura (apoiando-se em dados estatísticos) quanto as professoras participantes deste estudo confirmaram a ocorrência do fenômeno de maneira bem presente no cotidiano escolar. Esse problema aflige as professoras por não se sentirem preparadas

para lidar com o ASI, já que, em geral, o abuso parte do ambiente familiar e ali se consolida, permeado pelo pacto do silêncio.

A escola, genericamente, está habituada a procurar a ajuda da família para assegurar a proteção, o cuidado e o desenvolvimento da criança, contudo, quando a agressão parte da própria família, as professoras se sentem despreparadas para agir, revoltadas, aflitas e solitárias. Nesse sentido, cobram mais ação dos órgãos de proteção à criança e da gestão pública de forma geral, enfatizando a ausência de uma atuação mais efetiva do Conselho Tutelar e da Gerência de Ensino da Rede Municipal de Educação.

A escola, além de promover a construção de conhecimentos, é um espaço em que se pode observar o desenvolvimento (nos mais variados aspectos da vida do indivíduo) e as mudanças de comportamento. Nesse sentido, o professor ocupa posição privilegiada em relação a outros profissionais que atuam junto à criança por passar mais tempo com ela, podendo acompanhar e avaliar suas mudanças de comportamento, que é um dos elementos mais importantes para a constatação do abuso.

Isso se dá em virtude de que, principalmente com crianças pequenas (na etapa da Educação Infantil), em geral, não são apresentadas marcas físicas evidentes – considerando o abuso sexual infantil intrafamiliar (frequentemente envolvendo o próprio pai biológico). O abuso sexual infantil intrafamiliar é a forma mais recorrente de abuso sexual contra crianças muito pequenas. Sendo assim, o professor é um dos principais integrantes da rede de proteção à criança.

Embora acreditemos ter cumprido os objetivos a que nos propomos neste estudo, reconhecemos que a pesquisa que provisoriamente terminamos não esgota a discussão. As reflexões aqui suscitadas despertaram outras ponderações e vários aspectos ainda podem ser desvelados. Além disso, os resultados aqui apresentados também suscitaram novos possíveis objetos de pesquisa. Em outra oportunidade, no contexto de outros estudos, os dados aqui apresentados poderão ser, inclusive, analisados de outras maneiras,

tanto no âmbito da Teoria das Representações Sociais quanto tomando como fundamento outro referencial teórico.

Em primeiro lugar, destacamos o grande volume de dados. Coletamos muito material, principalmente com o instrumento inspirado no Jogo de Areia. A nossa análise focalizou apenas os relatos produzidos pelas professoras e um rico material recolhido – como, por exemplo, as fotografias retiradas das cenas criadas pelas professoras participantes – deixou de ser analisado por não ser necessário para que atendêssemos aos nossos objetivos.

Em outras palavras, o material analisado foi suficiente no contexto deste estudo, mas reconhecemos que poderia ter sido ainda mais explorado caso nos propuséssemos a atender a mais objetivos. As fotografias retiradas das produções das professoras poderão ser analisadas em nova oportunidade.

Outro ponto que merece atenção é o potencial de utilização do instrumento inspirado no Jogo de Areia enquanto recurso metodológico inovador nas pesquisas cujo fundamento norteador é a Teoria das Representações Sociais. Trata-se de um instrumento pouco convencional, porém muito rico. Ressaltamos, portanto, o seu potencial projetivo nas pesquisas orientadas por tal teoria e, principalmente, considerando a obtenção de dados mais livres, menos racionalizados, com pressões sociais normativas menos implicadas.

Finalmente, como possíveis objetos de estudo suscitados pelos achados desta pesquisa, indicamos a interação entre a escola e os Conselhos Tutelares nas comunidades, algo que foi bastante ressaltado pelas participantes da pesquisa. Para as professoras que integraram o estudo, os conselhos são negligentes, quando deveriam atuar de maneira conjunta com a escola, visando o bem da criança.

Outro possível objeto de investigação seriam os dilemas vividos pelas professoras que já fizeram denúncia de ASI e são perseguidas. Esses podem

se tornar ricos objetos de estudo articulando-se Representações Sociais e práticas sociais a respeito do abuso sexual infantil.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia-GO: Editora AB, 1998.

_____. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, Jean Claude (Org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne, França: ÉRÈS, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, 1994.

AMAZARRAY, Mayte Raya; KOLLER, Sílvia Helena. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 3, n. 11, p. 546-555, 1998.

AMMANN, Ruth. *Healing and transformation in sandplay*. Illinois: Chicago Open Court La Salle, 1991.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá-PR, v. 7, n. 2, p. 3-11, jul./dez. 2002.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed., Rio de Janeiro-RJ: LTC: 2006.

AZEVEDO, Maria Amélia. Consequências psicológicas da vitimização de crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Orgs.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo-SP: Iglu, 2000.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *A Violência Doméstica na Infância e na Adolescência*. São Paulo-SP: Robe, 1995.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo; VAICIUNAS, Nancy. O Incesto Ordinário: a vitimização sexual doméstica da mulher-criança e suas consequências psicológicas. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira Azevedo (Orgs.). *Infância e Violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo-SP: Cortez, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BELSKY, Jay. Etiology of Child Maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*. v. 114, n. 3, p. 413-434, 1993.

BONA, Viviane de. *Tecnologia e Infância: ser criança na contemporaneidade*. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília-DF, 2006.

_____. Presidência da República. *Código Civil*. Organização de Sílvio de Salvo Venosa. São Paulo: Atlas, 1993.

_____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF, 1988.

_____. Presidência da República. *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília-DF, 1990.

BRAUN, Suzana. *A violência sexual infantil na família: do silêncio à revelação do segredo*. Porto Alegre-RS: Editora AGE, 2002.

BRINO, Rachel de Faria. *Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil*. 2006. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2006. Disponível em: <<http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/teses-e-dissertacoes/tese-rachel-de-faria-brino.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2015.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Capacitação de professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 11, n. 2, p. 190-198, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/008-artigo-rachel-lucia-190-198.pdf>> Acesso em 19 jan. 2015.

_____. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. *Interação em Psicologia*, vol. 7, n. 2, p. 1-10, 2003a.

_____. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 113-128, jul. 2003b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a06.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. *Texto, contexto e Enfermagem*, n. 15, v. 4, p. 679-684, out.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 22 set. 2016.

CARVALHO, Quitéria Clarice Magalhães; GALVÃO, Marli Teresinha Gimenez; CARDOSO, Maria Vera Lúcia Moreira Leitão. Abuso sexual infantil: percepção da mãe em face do abuso sexual de suas filhas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto-SP, v. 17, n. 4, jul./ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-1692009000400011&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 25 set. 2016.

CHIAZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CIRINO, Oscar. *Psicanálise e Psiquiatria com Crianças*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2001.

DAY, Vivian Peres; TELLES, Lisieux Elaine de Borba; ZORATTO, Pedro Henrique; AZAMBUJA, Maria Regina Fay de; MACHADO, Denise Arlete; SILVEIRA, Marisa Braz; DEBIAGGI, Moema; REIS, Maria da Graça; CARDOSO, Rogério Göettert; BLANK, Paulo. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Revista de Psiquiatria de Rio Grande do Sul*, Porto Alegre-RS, v. 25, n. 1, p. 09-21, 2003.

DINIZ, Margareth; TORRES, Marco Antonio; ITABORAY, Claudia; MACHADO, Thiago. A conversação e a intervenção sobre o mal-estar docente e o abuso sexual infantil. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, v. 8., 2010, São Paulo. *Proceedings online...* FE/USP, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100040&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 23 set. 2016.

DREZETT, Jefferson. *Aspectos biopsicossociais da violência sexual*. Jornal da Rede Pública, n. 22, p.18-21, 2000.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é o pedófilo? *Cadernos Pagu*, v. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006.

FERREIRA, Ana Lúcia; GONÇALVES, Hebe Signorini; MARQUES, Mário José Ventura; MORAES, Sylvia Regina de Souza. A prevenção da violência contra a criança na experiência do Ambulatório de Atendimento à Família: entraves e possibilidades de atuação. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro-RJ, v. 4, n. 1, jan. 1999.

FLAMENT, Claude. La représentation sociale comme système normatif. *Psychologie et Société*, n. 1, p. 29-53, 1999.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérghamo. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 2, p. 139-144, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n2/1984-0292-fractal-27-2-0139.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

FRANCO, Aicil; PINTO, Elizabeth Batista. O mágico Jogo de Areia em pesquisa. *Psicologia USP*, São Paulo-SP, v. 14, n. 2, p. 91-114, 2003.

FREITAS, Henrique M. R.; CUNHA, Marcus V. M. da; MOSCAROLA, Jean. Aplicação de sistema de *software* para auxílio de análise de conteúdo. *RAUSP*, São Paulo-SP, v. 32, n. 3, jul.-set. 1997. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/1997/1997_052_RAUSP_Freitas_Cunha_Moscarola.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar da civilização*. Rio de Janeiro-RJ: Imago, 1997.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luís. *Participante e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo-SP: Pioneira Thompson, 2003.

INOUE, Silvia Regina Viodres; RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. *Estudos de Psicologia*, Campinas-SP, v. 25, n. 1, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000100002>. Acesso em: 19 jan. 2015.

JODELET, Denise. *Loucuras e Representações Sociais*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2005.

JUNQUEIRA, Maria de Fátima Pinheiro da Silva. Abuso sexual da criança, desamparo e superego: uma reflexão. *Cadernos de Psicanálise*, vol. 13, n. 21, p. 55-63, 1999.

KALFF, Dora Maria. *Sandplay: A psychotherapeutic approach to the psyche*. Santa Monica, CA: Sigo Press, 1990.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Trad. M. Ferreira. Petrópolis-RJ: Vozes, 1976.

LIMA, Andreza Maria de. *O “bom aluno” nas Representações Sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife*. 2009. 384 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2009.

MACHADO, Laêda Bezerra. Aproximações em torno da zona muda das Representações Sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. *Educação Temática Digital*, Campinas-SP, vol. 14, n. 2, p. 186-201, jul./dez. 2012.

_____. Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as Representações Sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo-SP, vol. 24, p. 111-128, jan./jul. 2007.

_____. Representações Sociais, Educação e Formação Docente: Tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. *Educação em Foco*, Recife-PE, p. 1-10, abr. 2008. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf>. Acesso em 22 set. 2016.

MACHADO, Laêda Bezerra; FREIRE, Suelen Batista. Representações Sociais de ciclos de aprendizagem entre estudantes de pedagogia. *Linhas Críticas*, Brasília-DF, vol. 19, n. 39, mai./ago. 2013.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representação Social e Estereótipo: a Zona Muda das Representações Sociais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, vol. 22, n. 1, p. 43-52, jan./abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-SP: Editora ABRASCO-HUCITEC, 1994.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Portal da Saúde: SUS*. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br>>. Acesso em: 04 out. 2016.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1978.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. 1993. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1993.

NASCIMENTO, Cúdia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. *Linhas*, Florianópolis-SC, v. 9, n.1, p. 04-18, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, Cascavel-PR, 4. ed., v. 2, n. 3, 2008.

OLIVEIRA, Denise Cristina de; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antônio Marcos; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUÍNO, Jorge Correia;

NOBREGA, Sheva Maia (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais*. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10*. Disponível em: <www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.ht...> Acesso em: 23 set. 2016.

PATRIOTA, Lucia Maria. Teoria das Representações Sociais: contribuições para a apreensão da realidade. *Serviço Social em Revista*, Londrina-PR, v. 10, n. 1, jul.-dez. 2007.

PETRENAS, Rita de Cássia; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Ciclos de Aprendizagem e Reprovação Escolar: reflexões sobre Representações Sociais de professores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v. 2, n. 2, p. 161-168, jul./dez. 2007.

PINHEIRO, Ângela Araripe. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro-RJ: FAPERJ, 2001.

PIRES, J. M. A. Violência na infância: aspectos clínicos. In: AMENCAR (Org.). *Violência Doméstica*. Brasília-DF: Unicef, 2009.

SÁ, Carolina Mafra de; ROSA, Walquíria Miranda. História da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004. *Anais...* Curitiba-PR: PUC-PR, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro-RJ: Editora UERJ, 1998.

_____. *O Núcleo Central das Representações Sociais*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil atual. In: MADEIRA, Felícia Relcher (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro-RJ: Rosa dos Tempos, 1997.

_____. O Estatuto teórico da violência de gênero. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (Org.). *Violência em tempo de globalização*. São Paulo-SP: Hucitec, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA Suely Souza de. *Violência de Gênero: poder e impotência*. Rio de Janeiro-RJ: Revinter, 1995.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo-SP: Edições 70, 2011. 229p.] *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos-SP: UFSCar, v. 6, n. 1, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 04 set. 2016.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações Sociais e psicologia social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Org.). *Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília-DF: Thesaurus. 2009.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A Zona Muda das Representações Sociais: uma aproximação a partir do Jogo de Areia. *Revista Interamericana de Psicologia*, vol. 43, n. 3, p. 432-441, 2009.

SPAZIANI, Raquel Baptista. *Violência Sexual Infantil: compreensões de professores sobre conceito e prevenção*. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru-SP. 2013.

VAGOSTELLO, Lucilena; OLIVEIRA, Andréia de Souza; SILVA, Ana Maria da; DONOFRIO, Valéria; MORENO, Tânia Cristina de Moraes. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo-SP. *Paidéia*, v. 13, n. 26, p. 191-196, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n26/08.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

WEINRIB, Estelle L. *Images of the Self: The sandplay therapy process*. Boston: Sigo Press, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Abuso sexual na Educação Infantil: sentidos compartilhados por professores”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Suelen Batista Freire, com endereço na Rua Santo Urbano, 79, Várzea, Recife-PE, CEP 50.741-450, telefone: (81) 9 8842-4937 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: suelenbfreire@hotmail.com. Esta pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado, telefone: (81) 9 9500-2711, e-mail: laeda01@gmail.com.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável. Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as opiniões de professores de Educação Infantil sobre o abuso sexual de crianças nessa etapa de

escolarização. Para tanto, você irá preencher um breve questionário com dados pessoais e profissionais e com palavras que vêm à mente quando pensa em “abuso sexual na Educação Infantil”. Em uma segunda etapa, que será realizada com uma parte dos voluntários que participam desse estudo, você poderá montar duas cenas (sobre o tema desta pesquisa) numa caixa de areia com miniaturas diversas fornecidas pela pesquisadora. Após cada montagem, a pesquisadora irá fotografar as cenas na caixa de areia e você irá falar sobre as cenas que montou. Seu rosto não será fotografado nem filmado – a fotografia será apenas da caixa de areia. Sua voz será gravada no momento em que estiver falando sobre a cena que você montar na caixa de areia. Tanto no momento da aplicação do questionário quanto na montagem de cenas na caixa de areia, não haverá outras pessoas, além da pesquisadora, observando as suas respostas ou montagens.

Você irá participar da pesquisa respondendo ao questionário, por um período de, aproximadamente, 20 minutos. Se for selecionado (a) para participar da segunda etapa da pesquisa (para a montagem de cenas na caixa de areia), será solicitado (a) em mais outros três momentos, com duração aproximada de 40 minutos (cada).

Como possível risco, os voluntários que participam desta pesquisa poderão ficar emocionados ao se lembrar de episódios de abuso sexual infantil ou simplesmente ao pensar acerca do tema. Como benefício direto para os voluntários, estes podem beneficiar-se do estudo ao interagir com a pesquisadora, obtendo maiores informações sobre o tema. No momento de resposta às questões do questionário e de montagem de cenas mediante o Jogo de Areia, os voluntários poderão aperceber-se de sentimentos e compreensões que já possuíam, mas que não estavam plenamente conscientes. Como benefício indireto para os voluntários, considerando as lacunas do processo formativo no que se refere ao nível superior, especificamente no curso de licenciatura em Pedagogia, estudos nessa direção seriam de grande contribuição para a formação de professores que irão atuar enquanto docentes, principalmente na etapa da Educação Infantil.

Tais estudos podem chamar atenção para o problema, favorecendo que seja destinado espaço para o debate do tema no contexto da formação.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, fotografias e questionários), ficarão armazenados em pastas de arquivo (no caso dos questionários) e em computador pessoal (no que se refere às gravações de áudio e fotografias), sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50.740-600, telefone: (81) 2126-8588, e-mail: cepccs@ufpe.br.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter

esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo “Abuso sexual na Educação Infantil: sentidos compartilhados por professores”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

(02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B
CÓPIA DO QUESTIONÁRIO DA PRIMEIRA ETAPA DE COLETA DE
DADOS



QUESTIONÁRIO

Nº _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: **Abuso sexual na Educação Infantil: sentidos compartilhados por professores**

Mestranda (responsável): Suelen Batista Freire

Orientadora: Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado

NOTA: ESTA PESQUISA NÃO IRÁ IDENTIFICAR, EM TEMPO ALGUM, A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA. O MOTIVO DE SOLICITARMOS O NOME DOS PARTICIPANTES É PARA AUXILIAR O TRABALHO DA PESQUISADORA NO MOMENTO DA ANÁLISE DE DADOS.

NOME: _____

TELEFONE(S): (____) _____; (____) _____

E-MAIL: _____

CMEI: _____ RPA: _____ BAIRRO: _____

1. Assinale abaixo os dados que lhe identificam:

a) **Sexo:** Masculino Feminino

b) Faixa etária:

- Menos de 20 anos De 30 a 34 anos De 45 a 49 anos
 De 20 a 24 anos De 35 a 39 anos De 50 a 54 anos
 De 25 a 29 anos De 40 a 44 anos Mais de 54 anos

c) Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Recife?

- Há menos de 5 anos Entre 10 e 14 anos Entre 20 e 24 anos
 Entre 5 e 9 anos Entre 15 e 19 anos Mais de 24 anos

d) Com que filiação religiosa você mais se identifica?

- Ateu Nenhuma, mas creio em Deus
 Católico Religiões de ascendência africana
 Espírita Não sei
 Evangélico Outra: _____

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1

2. Pense e escreva, imediatamente, CINCO PALAVRAS (somente cinco palavras, uma palavra por linha) que vêm à sua mente quando você pensa em “abuso sexual infantil”.

- () _____;
 () _____;
 () _____;
 () _____;
 () _____

3. Agora, olhe para as palavras que você escreveu acima e as NUMERE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª), sendo que “1ª” é a palavra mais importante e “5ª” é a menos importante.

4. Justifique a palavra que você considerou a mais importante.

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2

5. Você escreveu palavras que vêm à sua mente quando pensa em abuso sexual infantil. Agora, pense e escreva CINCO PALAVRAS (somente cinco palavras, uma palavra por linha) que você acha que vêm à mente dos **professores como um todo da Rede Municipal do Recife que atuam na Educação Infantil** quando **eles** pensam em “abuso sexual infantil”.

- () _____;
- () _____;
- () _____;
- () _____;
- () _____.

6. Agora, olhe para as palavras que foram escritas acima e as NUMERE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª), segundo o que os **professores como um todo da Rede Municipal de Recife que atuam na Educação Infantil** acreditam.

7. Justifique a palavra que **eles**, provavelmente, considerariam a mais importante.

APÊNDICE C
FOTOGRAFIAS DA CONSTRUÇÃO DA CAIXA DE AREIA



APÊNDICE D
FOTOGRAFIAS DAS CONSTRUÇÕES NA CAIXA DE AREIA REALIZADAS
PELA PROFESSORA “SOPHIA”

Apêndice D.I: 1º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora “Sophia” (RPA 4)





Apêndice D.II: 2º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora “Sophia” (RPA 4)



APÊNDICE E
FOTOGRAFIAS DAS CONSTRUÇÕES NA CAIXA DE AREIA REALIZADAS
PELA PROFESSORA "ALICE"

Apêndice E.I: 1º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora "Alice" (RPA 4)





Apêndice E.II: 2º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora “Alice” (RPA 4)



APÊNDICE F
FOTOGRAFIAS DAS CONSTRUÇÕES NA CAIXA DE AREIA REALIZADAS
PELA PROFESSORA "JÚLIA"

Apêndice F.I: 1º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora "Júlia" (RPA 5)





Apêndice F.II: 2º Momento de construção na caixa de areia realizada pela professora “Júlia” (RPA 5)



ANEXOS

ANEXO A
CARTA DE ANUÊNCIA



PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

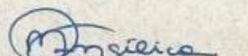
Recife, 10 de julho de 2015.

CARTA DE ANUÊNCIA

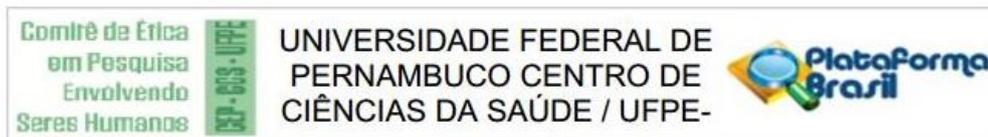
Informamos que **Suelen Batista Freire**, estudante do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, está autorizada a realizar pesquisa relativa ao seu projeto intitulado “**Abuso sexual infantil: sentidos compartilhados por professores**”. A referida pesquisa será realizada em doze unidades educacionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Salientamos que, caso haja ação de filmagens e/ou fotografias, a pesquisadora deverá solicitar autorização individual por escrito dos indivíduos/responsáveis envolvidos no referido estudo.

Atenciosamente,


Maria Angélica Pitanga
Assessora Técnica – SEGEP
Mat. 61.720-2

ANEXO B
PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Abuso sexual infantil: sentidos compartilhados por professores

Pesquisador: Suelen Batista Freire

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49169115.0.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.268.243

Apresentação do Projeto:

Projeto de Dissertação de Mestrado apresentado à Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco de SUELEN BATISTA FREIRE, orientada pela Profª Drª Laêda Bezerra Machado. Currículos anexados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral ou primário: Analisar como professores de Educação Infantil representam o abuso sexual de crianças nessa etapa da escolarização.

Objetivos Específicos: 1) caracterizar a estrutura das representações que professores de Educação Infantil constroem de ASI; 2) identificar o que esses professores compreendem ser uma conduta docente adequada diante do ASI; e 3) apreender os sentidos integrantes da zona muda das representações de ASI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

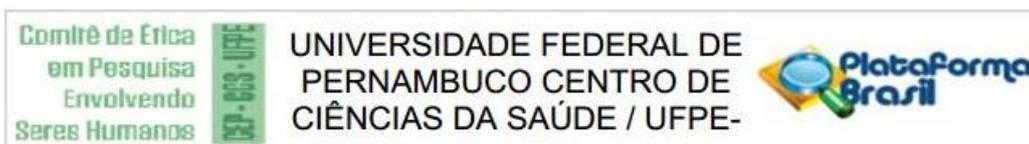
Riscos: descritos como possível desconforto aos sujeitos de pesquisa ao responderem questões, trazendo à lembrança fatos relativos ao abuso.

Benefícios: as investigações podem chamar atenção para o problema, favorecendo que seja destinado espaço para o debate do tema no contexto da formação dos professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa que proposto a analisar como professores de Educação Infantil representam o

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.268.243

abuso sexual de crianças nessa etapa da escolarização, que deve ser conduzido em 12 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) da Cidade do Recife. Serão dois em cada uma das seis regiões político-administrativas (RPAs) da mesma cidade, escolhidos por (1) oferecem, em um mesmo espaço, a Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos, (2) possuem professores que, ao menos teoricamente, participam de formações sistemáticas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) e (3) ter seu corpo docente é composto por, na grande maioria dos casos, professores concursados, o que confere estabilidade no trabalho. Serão sujeitos de pesquisa (critérios de inclusão) os professores que já estejam trabalhando há mais de três anos na RMER, na etapa da Educação Infantil, e que aceitem participar do estudo. Fundamentação teórica consistente com referenciais teóricos, contando como definidos critérios de inclusão e de exclusão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos apresentados de modo adequado.

- 1) TCLE: em forma de convite, com título e objetivo da pesquisa, explicitando adequadamente os riscos e benefícios, informações sobre o CEP e o pesquisador responsável.
- 2) Folha de rosto: com assinatura do pesquisador responsável, assinatura e carimbo do responsável pela instituição onde será realizada a pesquisa.
- 3) Carta de Anuência: de onde será realizada a pesquisa, com indicação do título da pesquisa, o nome do pesquisador principal, descrevendo o que será realizado.
- 4) Cronograma: adequadamente descrito, indicando quando começará cada fase do estudo, destacado que será iniciado apenas após aprovação do CEP.
- 5) Orçamento: destacado, indicando a origem dos recursos, bem como será gasto.

Recomendações:

Devolver os resultados aos entrevistados.

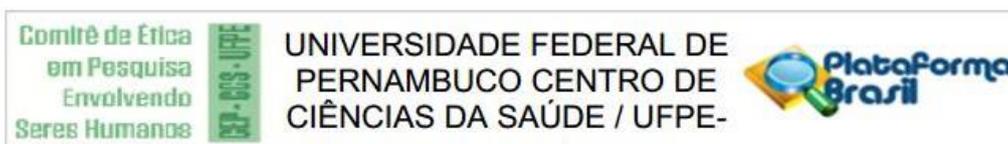
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.268.243

Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

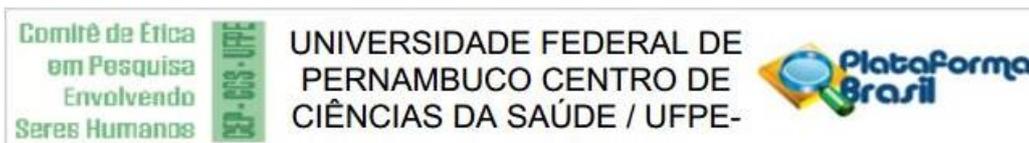
Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_549981.pdf	13/09/2015 08:17:10		Aceito
Outros	Curriculo_Laeda_Bezerra_Machado.pdf	13/09/2015 08:16:13	Suelen Batista Freire	Aceito
Outros	Curriculo_Suelen_Batista_Freire.pdf	13/09/2015 08:15:01	Suelen Batista Freire	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	13/09/2015 08:13:01	Suelen Batista Freire	Aceito
Outros	Questionario.pdf	13/09/2015 08:10:34	Suelen Batista Freire	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	13/09/2015 07:48:40	Suelen Batista Freire	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	13/09/2015 07:43:36	Suelen Batista Freire	Aceito
Folha de Rosto	Comitê de ética.jpg	17/08/2015		Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.268.243

Folha de Rosto	Comitê de ética.jpg	11:23:06		Aceito
----------------	---------------------	----------	--	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 08 de Outubro de 2015

Assinado por:

LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br