

“[...] revolta é o primeiro sentimento que vem...” abuso sexual infantil nas representações sociais de professoras¹

"[...] revolt is the first feeling that comes ..." child sexual abuse in the social representations of teachers

"[...] la revuelta es el primer sentimiento que viene..." el abuso sexual infantil en las representaciones sociales de los profesores

Laeda Bezerra Machado - Universidade Federal de Pernambuco | Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional | Recife | PE | Brasil. E-mail: laeda01@gmail.com 

Suelen Batista Freire - Universidade Federal de Pernambuco | Mestranda em Educação | Recife | PE | Brasil. E-mail: suelenbfreire@hotmail.com 

Resumo: Este artigo identifica as representações sociais de Abuso Sexual Infantil (ASI) de professores de educação infantil. Representações Sociais são conhecimentos elaborados e compartilhados que se refletem nos discursos e práticas dos grupos. Desenvolvemos um estudo de campo utilizando como instrumento o teste de associação livre de palavras. Participaram da pesquisa 44 professoras de educação infantil. As evocações das docentes foram analisadas com o auxílio do software EVOC. Os resultados apontaram que as representações sociais de abuso sexual infantil têm sua centralidade na revolta e impossibilidades das professoras lidarem com o problema no interior das instituições de educação infantil. O ASI tornou-se um problema de saúde pública, que perpassa as diferentes classes sociais, culturas, etnias e relações de gênero, contudo, os docentes têm se revelado impotentes para enfrentar o problema.

Palavras-chave: Abuso sexual infantil. Representações sociais. Professoras. Educação infantil.

Abstract: This article identifies the social representations of Child Sexual Abuse (ASI) of pre-school teachers. Social representations are elaborate and shared knowledge that are reflected in the discourses and practices of the groups. We developed a field study using the free word association test as an instrument. 44 teachers of early childhood education participated in the study. The evocations of the teachers were analyzed with the help of the EVOC software. The results showed that the social representations of child sexual abuse have their centrality in the revolt and the impossibilities of the teachers to deal with the problem within the institutions of early childhood education. The ASI has become a public health problem that permeates different social classes, cultures, ethnicities and gender relations, yet teachers have proved powerless to confront the problem.

Keywords: Child sexual abuse. Social representations. Teachers. Child education.

¹ FACEPE

• Recebido em 29 de junho de 2018 • Aprovado em 13 de maio de 2019 • e-ISSN: 2177-5796

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p767-790>

MACHADO, Laeda Bezerra; FREIRE, Suelen Batista. “[...] revolta é o primeiro sentimento que vem...” abuso sexual infantil nas representações sociais de professoras.

Resumen: Este artículo identifica las representaciones sociales del abuso sexual infantil (ASI) de maestros de preescolar. Las representaciones sociales son conocimientos elaborados y compartidos que se reflejan en los discursos y prácticas de los grupos. Desarrollamos un estudio de campo utilizando la prueba de asociación de palabras libres como instrumento. 44 profesores de educación infantil participaron en el estudio. Las evocaciones de los profesores fueron analizadas con la ayuda del software EVO. Los resultados mostraron que las representaciones sociales del abuso sexual infantil tienen su centralidad en la revuelta y las imposibilidades de los maestros para abordar el problema dentro de las instituciones de educación infantil temprana. ASI se ha convertido en un problema de salud pública, que atraviesa diferentes clases sociales, culturas, etnias y relaciones de género, pero los maestros han demostrado ser incapaces de enfrentar el problema.

Palabras clave: Abuso sexual infantil. Representaciones sociales. Maestros. Educación infantil

1 Introdução

O interesse pela investigação do abuso sexual na infantil (ASI) e suas interfaces com a escola foi suscitado pela prática profissional. A prática docente em escola pública nos revela situações diversificadas que suscitam o desejo de investigá-las. A suspeita de que algumas crianças com as quais convivíamos em sala de aula estavam vivenciando situações de abuso, bem como a experiência de colegas professores que tentaram denunciar ou mesmo silenciar frente a casos de abuso ASI nos afetaram e provocaram-nos a buscar compreender o problema de maneira mais crítica e contextual.

A preocupação com o papel do professor deve ser considerada, uma vez que a criança passa uma parte significativa de seu tempo na instituição escolar, em contato direto e constante com o professor. Cunningham e Sas (1995 *apud* BRINO; WILLIAMS, 2008, p. 212), por exemplo, constataram que em 44% dos casos de ASI o professor era a primeira pessoa a saber sobre o assunto 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 (BRASIL, 1990) 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, p. 27).

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, dentre elas a escola, enquanto *lócus* formativo. A pesquisa que deu origem a este artigo 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; 2003b; 2008; BRINO, 2006).

Pires (2009) define abuso sexual 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” (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.

O abuso sexual é, de acordo com Araújo (2002), uma forma de violência que envolve poder, coação e/ou sedução. Em geral, o ASI 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.

Conforme apontam Azevedo, Guerra e Vaiciunas (1997), no espaço doméstico, o homem é, predominantemente, o agressor e a mulher é a vítima. Conforme os autores, os meninos também são abusados sexualmente, mas, quando se trata de abuso sexual intrafamiliar, a incidência é maior entre as meninas. Estima-se que o abuso sexual infantil atinge cerca de 20% das mulheres. 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.

O abuso sexual é um fenômeno complexo. Envolve questões legais de proteção à criança e punição do agressor. Além disso, envolve 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 nas situações de ASI, 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).

A prática do abuso sexual pode ocorrer em variados espaços e, estatisticamente, é no ambiente doméstico que ela surge e se consolida. Pode ocorrer em cidades do interior ou nos grandes centros urbanos; com crianças de classes mais ou menos abastadas; em famílias de formato tradicional (pai, mãe e filhos unidos por matrimônio ou não), ou ainda em famílias monoparentais. O ASI pode acontecer em qualquer lugar e não existe um perfil de abusador definido.

A problemática do abuso sexual infantil, desse modo, traz consigo algumas evidências físicas e psicológicas, principalmente ao considerar que 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.

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. No caso de relações incestuosas, isto é, 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, ela vivencia uma relação ambígua de amor e ódio em relação a esses adultos.

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, à medida em que a vítima se aproxima da puberdade, pode ser acusada até mesmo de “sedução”. No caso das meninas, a culpa recai sobre o corpo feminino, como sedutor, provocante. Caberia, nessa perspectiva, à menina, se preservar, utilizando roupas que cubram mais o corpo e evitando a sua exposição.

Outro aspecto a 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.

Quando o abuso acontece no seio familiar ou tem a convivência da família, a escola pode ser um ambiente com alto potencial de detecção do ASI. 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.

De acordo com Vagostello *et al.* (2003), 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).

Frente a questões relacionadas ao ASI, 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. Dessa forma, espera-se que os(as) professores(as) estejam preparados(as) para lidar com essas situações de violência. Além disso, com mais informação, os (as) professores(as) seriam capazes de reconhecer o seu papel-chave na rede de proteção à criança.

Trata-se de um tema polêmico e presente na prática do professor. Nesses casos, ou seja, em que os fenômenos geram receios, sensibilizam ou mobilizam as pessoas a Teoria das Representações Sociais (TRS) constitui um referencial fértil para sua investigação. Portanto, o ASI constitui um 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. Trata-se de um objeto polimorfo, que assume diferentes significados conforme cada grupo social, daí a sua relevância como objeto de representação social. Assim, para identificar as representações de ASI desenvolvemos um estudo de campo com 44 professoras de Educação Infantil do município do Recife.

2 A Teoria do Núcleo Central (TNC)

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”. 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 (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” (p. 25). Em outras palavras, as representações dos grupos orientam as suas práticas, as suas tomadas de decisão, as relações com os outros.

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 teoria passou a ser utilizada no campo educacional, oferecendo novas possibilidades para lidar com a diversidade e complexidade desse campo.

Na atualidade, devido ao seu fortalecimento, localizamos três tendências ou abordagens no interior dos estudos em representações: uma mais culturalista, fiel ao estudo original, liderada por D. Jodelet; a abordagem estrutural, que valoriza e investiga a estrutura e conteúdo de uma representação; e uma terceira, a abordagem societal, que se preocupa em investigar a influência dos grupos sociais de pertença do sujeito na construção das representações sociais.

A investigação que deu origem a este artigo adota a vertente estrutural das representações sociais.

De acordo com Abric (1998), a estrutura da representação social tem como base o núcleo central, que é o que mantém a homogeneidade de um grupo. Assim, a condição, para que dois ou mais grupos tenham as mesmas representações seria 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 determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação. E possui função de estabilizador porque seus elementos são os que mais resistem à mudança, pois o núcleo central determina o significado, consistência e permanência das representações.

O sistema periférico das representações dá suporte ao núcleo central, protegendo o seu conteúdo. Constitui um complemento indispensável às representações sociais. É o sistema periférico que contextualiza e atualiza constantemente as representações, em função das experiências cotidianas dos indivíduos. Os elementos periféricos constituem a interface entre a realidade concreta e o núcleo central. Seus componentes são os mais concretos, vivos e acessíveis.

O referido sistema é dotado de cinco funções, quais sejam: concretizador, regulador, prescritor de comportamentos, modulador personalizado e protetor do núcleo central. A função de concretizador decorre da sua capacidade de permitir que a representação seja formulada em termos compreensíveis e concretos. O sistema é regulador, visto que a adaptação às mudanças no contexto é favorecida frente a situações concretas com as quais o grupo é confrontado. 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, esse é protetor do núcleo central, porque 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.

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 aos processos de avaliação, julgamentos ou estereótipos em relação ao objeto de representação e no que concerne à funcionalidade, tais elementos relacionam-se às práticas exercidas sobre o objeto.

3 Metodologia

Para identificar as representações que professores de Educação Infantil constroem de abuso sexual infantil (ASI) desenvolvemos um estudo de campo com professores de 12 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) e três creches do município do Recife.

Participaram da pesquisa 44 professoras de educação infantil. Todas as participantes são do sexo feminino. A média de idade do grupo pesquisado ficou em torno de 42 anos. Como critério de escolha dos participantes, estabelecemos que seriam professores de educação infantil com no mínimo três anos de exercício docente nessa etapa da educação básica e que aceitassem participar do estudo. O tempo mínimo de até três anos, para participar da pesquisa foi estabelecido considerando o referencial da TRS, ao adotar esse referencial ponderamos ser necessário que os participantes tenham alguma vivência docente na educação infantil para terem construído representações.

Conforme Flick (2009), atendendo ao que propõe uma pesquisa de abordagem qualitativa, não determinamos previamente a quantidade de participantes, mas integrariam o estudo os professores que atendessem aos critérios.

O trabalho foi submetido à apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Além disso, as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cuja cópia devidamente assinada permaneceu em poder das pesquisadoras.

Como procedimentos de coleta de dados, utilizamos um questionário, com questões que auxiliaram na caracterização das participantes e um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Como colocam Oliveira *et al.* (2005), o 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. Conforme os autores, as evocações dos participantes permitem colocar em evidência os universos semânticos relacionados a determinado conteúdo de modo mais espontâneo.

Para realização do TALP a orientação oferecida às participantes foi a seguinte: *pense e escreva cinco palavras (somente palavras) que você acha que vêm à mente das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal do Recife quando elas pensam em “abuso sexual infantil.* Em seguida, as participantes hierarquizavam as palavras, da mais importante para a menos importante e, em seguida, escreviam uma justificativa para a palavra escolhida como mais importante na hierarquização.

Obtivemos um total de 220 palavras por meio do TALP. Esses dados foram organizados com a utilização do *software Ensemble de Programmes Permettant l’Analyse de Évoctions*² (EVOC), criado por Pierre Vergès, versão 2003. Este *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 este artigo, construímos o quadro de quatro casas, no qual as palavras resultantes da associação livre foram distribuídas.

O quadro 1, a seguir, é decorrente de uma matriz que gera um diagrama de quatro quadrantes, tais quadrantes sintetizam a estrutura das representações sociais investigadas. No primeiro quadrante (superior esquerdo) localizam-se as palavras com frequência maior que a média e evocadas em primeira mão; este quadrante constitui o possível núcleo central da representação. O segundo quadrante (superior direito) concentra as palavras que apresentam alta frequência ordem média não tão alta e é denominado de primeira periferia. O terceiro quadrante (inferior esquerdo) abrange as palavras prontamente hierarquizadas, mas com baixa frequência, denominado de zona de contraste. No quarto quadrante (inferior direito), ou segunda periferia, localizam-se os elementos com menor frequência e menos importantes.

² Conjunto de Programas para a Análise das Evocações.

Quadro 1 - Análise prototípica resultante da apresentação do estímulo: *abuso sexual infantil para os professores de educação infantil da rede municipal*

Frequência >=14		OMI < 2,959		Frequência >=14		OMI >= 2,959	
Possível NC	f	OMI	1ª Periferia	f	OMI		
Revolta	20	2,950	Medo	16	3,250		
			Negligência	15	3,400		
Frequência <14		OMI < 2,959		Frequência <14		OMI >= 2,959	
Zona de Contraste	f	OMI	2ª Periferia	f	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					
Sofrimento	7	2,857					
Violência	8	2,500					

Fonte: Elaboração própria

4 Resultados e discussão

Para este artigo procedemos a análise de cada um dos quadrantes que compõe o quadro 1 seguida de uma análise de conteúdo das justificativas dadas pelas professoras de educação infantil ao realizarem o TALP.

Praticamente metade do grupo participante pesquisa evocou a palavra “*revolta*” (f=20) ao pensar em Abuso Sexual Infantil (ASI). Para as professoras:

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. (TALP n. 2)

Segundo as participantes, os professores de educação infantil sentem-se impotentes ao se depararem com situações de ASI. A impotência é desencadeadora do sentimento de revolta. Justifica uma participante: “*A raiva é o sentimento que prevalece diante da impotência*” (TALP n. 26). As professoras alegaram que elas sentem que devem fazer algo, mas nada do que 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. (TALP n. 37)

A impunidade do perpetrador deixa as professoras participantes indignadas. Elas afirmam:

Sinto indignação pela impunidade que, muitas vezes, vemos acontecer. (TALP n. 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. (TALP n. 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!. (TALP n. 33)

O abuso sexual infantil angustia o professor, que também se sente 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. (TALP n. 22)

A “revolta” indicada pelas professoras é motivada pela empatia por outro ser humano e, também, por um componente maternal. Em pesquisa para apreender a percepção de mães cujas filhas foram vítimas de abuso sexual, Carvalho, Galvão e Cardoso (2009), organizaram três temas 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 considera a principal responsável pela proteção da filha e se sente 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 da vítima vive uma turbulência de sentimentos. 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 irreversível que cometeu à sua filha. Vontade de se matar, por culpa por ter falhado ao não proteger a filha e por não aguentar conviver com todos os

sentimentos e angústias. Desejo de matar a filha, por não ter corrido, gritado ou reagido, além do fato da 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 para elas. Em outras palavras, a situação é revoltante por ser considerada permanente e trágica.

Nas justificativas das docentes o termo “*revolta*” interliga-se a vários outros elementos evocados, especialmente ao sentimento de “*impotência*” (presente na zona de contraste) das professoras frente aos casos de ASI, à impunidade relacionada à falta de “*cadeia*” (contido na segunda periferia) para os criminosos e a perda da inocência, própria da infância.

Assim, detectamos que o possível núcleo central das representações sociais de ASI das professoras investigadas é marcado pela revolta alimentada por essas profissionais que se sentem impotentes frente ao problema considerado comum junto aos grupos de crianças com os quais trabalham.

Na primeira periferia, quadrante superior do quadro 1, encontram-se as palavras que foram evocadas muitas vezes, mas que, quando hierarquizadas, não estiveram dentre aquelas consideradas as mais importantes pelas professoras. Os termos localizados neste quadrante são: “*afeto*”, “*denúncia*”, “*despreparo*”, “*enfrentamento*”, “*impotência*”, “*medo*”, “*nojo*” e “*responsabilidade*”. O quadrante superior direito no elemento “*medo*” sua maior força para representar o ASI.

A zona de contraste, quadrante inferior esquerdo, concentra elementos com baixa frequência de evocação, mas que, quando hierarquizados, foram considerados os mais importantes. Por este motivo que a OMI é baixa, quanto mais baixa a OMI, mais importante foi considerada aquela palavra. No quadrante correspondente à zona de contraste figuram as palavras “*denúncia*”, “*despreparo*”, “*impotência*” e “*responsabilidade*”. Merece destaque a palavra “*denúncia*”, com menor OMI do quadro 1, ou seja, embora esta palavra tenha sido evocada apenas cinco vezes, quando hierarquizada, foi sempre a palavra mais importante dentre as evocadas.

Finalmente, na segunda periferia, localizam-se os elementos “*afeto*” “*enfrentamento*” e “*nojo*”. Neste quadrante 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. Isto significa que foram palavras pouco lembradas pelas participantes da pesquisa ao pensarem em ASI. Além disso, quando tais palavras foram hierarquizadas, não estiveram dentre aquelas consideradas como as mais importantes.

O que podemos depreender sobre ASI da análise das evocações das professoras de educação infantil é um “núcleo central” marcado pela revolta. Reiteramos que esse núcleo expressa a memória coletiva, as condições históricas, sociológicas e ideológicas das docentes em torno do problema; constitui a base comum, consensual coletivamente partilhada dessas representações. O termo revolta outorga significado a essa representação e determina a organização dos demais elementos que a compõe. Tais elementos, situados na periferia, promovem a interface entre a realidade e o núcleo central. De modo geral os termos (medo, negligência, denúncia e impotência) adaptam e protegem esse núcleo.

Como pontua Baptista (2002), o abuso sexual infantil é por demais traumático às suas vítimas, em virtude da sensação de impotência e medo e outros sentimentos devastadores que provoca. As evocações das professoras sugerem representações sociais de ASI centradas na revolta revelada como um sentimento devastador que lhes mantém impotentes frente ao fenômeno.

Exploramos as justificativas para as palavras mais importantes, hierarquizadas pelas professoras, com o apoio da análise de conteúdo de Bardin (1997). A técnica oferece possibilidades de organização de dados verbais, textos escritos e imagens. Dessas justificativas chegamos a três categorias, a saber: *Despreparo para lidar com o problema do ASI; A criança: sofrimento e vulnerabilidade, O abusador: violento, desumano e merece cadeia e Família e negligência.*

4.1 Despreparo para lidar com o problema do ASI

Em linhas gerais, as professoras se sentem despreparadas para lidar com o abuso sexual na Educação Infantil. Não faltaram justificativas nessa direção:

[...] falta conhecimento sobre o assunto para poder fazer os encaminhamentos necessários. (TALP n. 19)

O conhecimento para agir, no sentido de auxiliar a 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. (TALP n. 29)

Brino e Willams (2003a), ao caracterizarem o universo de informações de professoras de educação infantil acerca da violência doméstica contra crianças, afirmam que as lacunas na formação dessas professoras era deficitária para com o abuso sexual e aos meios para lidarem com esse grave problema.

As professoras ouvidas nesta pesquisa revelaram, em suas representações sociais de ASI, o despreparo para lidar com o problema. Segundo elas, seria necessário um profissional especializado (um psicólogo) para orientá-las em diversas situações delicadas nas escolas, tais como o abuso sexual. Assim justificam:

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. (TALP n. 38)

Mesmo reconhecendo o despreparo, elas admitem que têm a responsabilidade de fazer algo pelas crianças violentadas. Responsabilidade que se inicia no processo de observação dessas crianças. Afirmam:

[...] 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. (TALP n. 1)

Completam:

[...] a atenção é importante para que os profissionais possam descobrir o abuso sexual na infância” (TALP 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]. (TALP n. 41)

Depois de realizada a observação do comportamento da criança e estabelecida a suspeita de abuso sexual infantil, as professoras se sentem no dever de fazer algo. Justificam:

[...] 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. (TALP n. 39).

Mesmo com medo, as professoras revelaram a preocupação de fazer algo contra o ASI:

[...] a gente tem que tomar a iniciativa, conversar com alguém que saiba resolver. (TALP n. 35)

Contudo, uma das professoras relatou que existem colegas negligentes, que se furtam à responsabilidade de ajudar a criança.

MACHADO, Laeda Bezerra; FREIRE, Suelen Batista. “[...] revolta é o primeiro sentimento que vem...” abuso sexual infantil nas representações sociais de professoras.

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. (TALP n. 5)

Outra professora considera 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. (TALP n. 11)

As professoras sentem-se impotentes diante de tal situação. Eis o que afirmam:

[...] os professores querem agir, mas se sentem impotentes. Não conseguem agir perante a lei. (TALP n. 44)

Além disso, sentem medo de sofrer represálias, eis a justificativa de uma delas:

[...] escolhi ‘medo’ porque acredito que este sentimento de sofrer represália impede muitos educadores de investigarem e denunciarem. (TALP n. 24)

No que se refere ao medo, são revelados alguns elementos relacionados ao temor pela segurança pessoal, sobretudo, para com as famílias dos alunos. Algumas delas são reconhecidas como potencialmente perigosas.

Medo de repressão, cuidado com a própria vida pela clientela que atendemos. (TALP n. 16)

Em resumo, as professoras reconhecem seu despreparo para lidar com a situação do ASI, mas concordam com sua responsabilidade em fazer algo para impedir a continuidade do problema. Elas afirmaram que algumas colegas não querem assumir essa responsabilidade e silenciam. As docentes ponderaram que o professor deve denunciar, mas que elas têm medo de sofrer represálias do perpetrador. Também indicam que os órgãos competentes (embora não expressem com clareza quais seriam esses órgãos) são omissos, morosos ou ineficazes na proteção do educador que denuncia e da criança que é abusada sexualmente, bem como não punem de maneira adequada o agressor. Esses aspectos fazem com que o professor se sinta impotente para ajudar a vítima.

4.2 A criança: sofrimento e vulnerabilidade

Conforme consta no quadro 1, anteriormente apresentado, as palavras “sofrimento” e “vulnerabilidade” fazem parte da periferia. O termo “vulnerabilidade” localiza-se na zona de

contraste e “sofrimento” faz parte da segunda periferia. Conforme as representações das participantes, 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. (TALP n. 9)

Nas justificativas das docentes ficaram evidentes as mudanças de comportamento sofridas pelas crianças vítimas de abuso sexual. O abuso gera sofrimento tanto o âmbito físico quanto psicológico. Também interfere no relacionamento da vítima com os outros e na percepção que ela própria tem de si. Foi recorrente nas justificativas das professoras a curiosidade exagerada sobre as sensações 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. (TALP n. 8)

Conforme evidencia Florentino (2015), não constitui uma tarefa fácil compreender e avaliar a extensão das consequências do abuso sexual infanto-juvenil. Isto decorre da ausência de estudos longitudinais que acompanhem vítimas de abuso por um longo período. Tendo isso em vista, verificamos o pouco conhecimento existente na literatura sobre as consequências desse tipo de crime. O que se apresenta nos estudos é, em geral, construído a partir de relatos de pessoas isoladas que procuraram profissionais 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 tanto a curto prazo como a longo prazo. Como algumas dessas manifestações destacam: medo do agressor e de pessoas do mesmo 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, vergonha, medo e atividades masturbatórias compulsivas. A mais longo prazo os autores fazem referência as seguintes manifestações: 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.

Nas representações sociais do grupo participante, o ASI traz sofrimento de ordem física e emocional para a vítima compromete o desenvolvimento da criança e deixa sequelas para a vida adulta.

4.3 O abusador: violento, desumano e merece cadeia

No quadro 1 as palavras diretamente relacionadas ao abusador foram: “cadeia”, “desumano” e “violência”. Na zona de contraste, estão presentes os elementos: “desumano” e “violência” e termo “cadeia” está localizado na segunda periferia. Conforme as professoras 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. (TALP n. 32)

Em suas justificativas o adulto que se aproveita de uma criança indefesa é um monstro. Afirmando: “Aproveitar-se de uma criança inocente é monstruoso” (TALP n. 43). Outra participante justifica:

[...] 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. (TALP n. 7)

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. (TALP n. 10)

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

A violência e a brutalidade chamam a atenção das docentes. Uma das participantes afirmou que esse é um dos aspectos que mais choca.

Eu acredito que ‘violência’ é a palavra mais tocante, que expressa o que uma criança passa quando sofre esse tipo de abuso. (TALP n. 28)

Nas representações sociais do grupo pesquisado, quem comete o abuso sexual infantil merece estar preso, mas nem sempre é o que acontece. Afirmam uma das professoras:

[...] a gente sabe que o sistema da sociedade em geral é falho. (TALP n. 06)

No geral o que as professoras esperam punição e justiça para os criminosos que praticam o ASI. Afirmam:

Justiça, através das políticas públicas. Assim se reduziriam os casos. (TALP n. 17)

Que a justiça seja firme com esses criminosos! (TALP 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. (TALP n. 14)

Em síntese, nas Representações Sociais das professoras o abusador é alguém violento, desumano que merece ser punido. O elemento “cadeia” articula-se com o suposto núcleo central marcado pela “revolta”, suscitada devido a ausência de punição para esse tipo de crime.

4.4 Família e negligência

Os elementos relacionados, “família” e “negligência”, quando relacionados, sugerem a angústia da parte das professoras em relação ao abusador, que muitas vezes alguém da própria família. Na perspectiva das docentes, a situação fica mais 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, os professores ficam angustiados. 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, potencial detectador do problema. É o que podemos depreender da justificativa:

A gente conhece a rotina das crianças aqui na creche, mas sempre fica em dúvida de como é o ambiente familiar dessa criança. (TALP n. 3)

A professora que respondeu o TALP n. 3 relatou que foi constatado um caso de abuso sexual infantil de uma criança na instituição em que ela trabalha. 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 abusada, tudo deveria ser relevado, pois era ele quem “*colocava comida na mesa*”.

Uma das professoras justificou:

Acho que os professores acreditam que o abuso se dá por um desajuste na família. (TALP n. 25).

A negligência dos pais nos cuidados com os filhos. (TALP n. 30)

De acordo com as representações sociais das professoras participantes, a família das crianças foge aos padrões socialmente valorizados é “desorganizada”, não merece confiança.

Sobre as famílias uma delas escreveu:

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. (TALP n. 04)

A mesma professora, após responder o teste, comentou que um de seus alunos tinha sido vítima de abuso sexual. Ela comunicou à direção da escola, que acionou a família e o posto de saúde. Acrescentou que a criança recebeu acompanhamento psicológico e que o abusador era o padrasto. 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, 2003a; DREZETT, 2000).

As professoras são unânimes em eleger a família como o local privilegiado do ASI. Por este motivo, as docentes temem represálias dos perpetradores que, em geral, moram nas comunidades próximas à instituição de educação infantil onde elas trabalham. Os abusadores conhecem a rotina dessas docentes e acabam representando risco para elas. Uma delas diz:

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. (TALP n. 36)

Finalmente, as professoras dispõem que a negligência não é exclusiva da família, mas perpassa outras esferas da sociedade. Comenta uma das participantes: “*o descaso passa por*

todas as etapas, desde a família até o amparo social” (TALP n. 21). As crianças sexualmente abusadas precisam de proteção, amparo e tratamento especializada. O professor que denuncia também precisa de auxílio para sentir-se mais seguro para identificar e delatar os casos.

Os resultados revelaram que as professoras estão despreparadas para lidar com o ASI e sugerem um sentimento de impotência diante desse crime. Outro aspecto ressaltado é o desejo de justiça e punição para o abusador. Acrescentamos que, embora o termo “*família*” não tenha sido destaque entre as evocações, esteve fortemente presente nas justificativas das professoras. Destacamos que as variáveis: faixa etária, filiação religiosa ou tempo de atuação das professoras não interferiram ou diferenciaram suas representações sociais. As representações sociais de abuso sexual infantil têm sua centralidade na revolta e impossibilidades das professoras lidarem com o problema no interior das instituições de educação infantil.

5 Considerações finais

Partimos do pressuposto de que a escola se mostra como um ambiente com alto potencial de detecção do ASI, contudo constatamos que as professoras não se sentem preparadas para detectar esse tipo de violência e agir diante de tais situações. Os resultados apontaram que as docentes reconhecem a sua importância na rede de proteção à criança, identificam alguns elementos indicativos do ASI no decorrer de suas práticas e são capazes de distingui-lo. No entanto, as profissionais não se sentem seguras sobre como proceder diante da suspeita ou constatação desse tipo de crime.

Ao longo deste artigo, 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.

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 a essa exigência epistemológica. O conteúdo das representações de ASI construídas pelas

professoras abrange vários elementos. Conforme evidenciamos, o núcleo central reside no elemento “revolta”. Tal sentimento articula-se a indignação suscitada, uma vez que a situação do abuso, destrói a inocência e a infância da criança agredida.

O conteúdo da periferia das representações sociais 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, a perda da infância e da inocência. Conforme os achados da pesquisa, o abusador é desumano, doente, se aproveita da vulnerabilidade da criança e, portanto, merece cadeia. Os envolvidos na situação de ASI, particularmente as famílias, são nas representações sociais do grupo participante negligentes e muitas vezes coniventes com o problema do abuso sexual infantil.

Com relação à provável zona muda das representações, inferimos que os elementos que integram essas representações não tão facilmente reveladas. Contudo, foi principalmente a família (“pobre” e “desestruturada”) favorecedora dos casos de ASI. Embora as estatísticas apontem para o pai biológico da vítima como agente do abuso na maior parte dos incidentes, sobre a figura do padrasto repousa a maior desconfiança das professoras.

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 não têm se revelado atentos a demandas cruciais que têm afetado as práticas na educação 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. p. 27-38.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, 1994.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 3-11, jul./dez. 2002.
- Quaestio, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 767-790, set./dez. 2019.

MACHADO, Laeda Bezerra; FREIRE, Suelen Batista. “[...] revolta é o primeiro sentimento que vem...” abuso sexual infantil nas representações sociais de professoras.

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: Cortez, 1997. p. 195-208.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1997.

BAPTISTA, M. A. N. Violência doméstica: as contribuições da terapia familiar como uma possibilidade de tratamento. *In*: SILVA, L. M. P (org.). **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Recife: EDUPE, 2002. p. 181-232.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: editora STJ, 1990.

BRINO, Rachel de Faria. **Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil: avaliação de um programa de capacitação**. 2006. 278p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2825/TeseRFB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. 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 Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 209-230, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/7073/4389>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRINO, Rachel de Faria. WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 113-128, jul. 2003a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a06.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015. (não está fazendo link)

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2003b.

CARVALHO, Quitéria Clarice Magalhães; GALVÃO, Marli Teresinha Gimeniz; 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, v. 17, n. 4, p. 501-506, jul./ago. 2009.

DAY, Vivian Peres *et al.* Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de Psiquiatria de Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 09-21, 2003.

DREZETT, Jefferson. Aspectos biopsicossociais da violência sexual. **Jornal da Rede Pública**, São Paulo n. 22, p.18-21, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed/Bookman, 2009.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérnago. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. **Fractal - Revista de Psicologia**, Niterói, v. 27, n. 2, p. 139-144, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n2/1984-0292-fractal-27-2-0139.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016. (não está fazendo link)

MACHADO, Laêda Bezerra. 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, n. 24, p. 111-128, jan./jul. 2007.

MACHADO, Laêda Bezerra; FREIRE, Suelen Batista. Representações Sociais de ciclos de aprendizagem entre estudantes de pedagogia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 39, p. 289-305, maio/ago. 2013.

MACHADO, Laeda Bezerra; FREIRE, Suelen Batista. “[...] revolta é o primeiro sentimento que vem...” abuso sexual infantil nas representações sociais de professoras.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Denise Cristina de *et al.* 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 (orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2005. p. 573-603

PIRES, J. M. A. Violência na infância: aspectos clínicos. In: AMENCAR (Org.). **Violência doméstica**. Brasília: Unicef, 2009. p. 32-42.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

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: Rosa dos Tempos, 1997. p. 343-402.

VAGOSTELLO, Lucilena *et al.* Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 191-196, jul./dez 2003.