



**Universidade Federal Rural de Pernambuco**  
**Fundação Joaquim Nabuco**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades**

**MÁRCIA GABRIELE NUNES**

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ADOLESCENTES SOBRE A ATUAÇÃO DA  
ESCOLA NO ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR**

**Recife**

**2024**



**Universidade Federal Rural de Pernambuco**

**Fundação Joaquim Nabuco**

**Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades**

**MÁRCIA GABRIELE NUNES**

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ADOLESCENTES SOBRE A ATUAÇÃO DA  
ESCOLA NO ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e Processos Educativos e Culturais da Infância e da Juventude

**Recife**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

N972p Nunes, Márcia Gabriele.  
Percepções de estudantes adolescentes sobre a  
atuação da escola no enfrentamento ao abuso sexual  
intrafamiliar / Márcia Gabriele Nunes. - Recife, 2024.  
107 f.; il.

Orientador(a): Hugo Monteiro Ferreira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de  
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Vítimas de violência familiar. 2. Vítimas de abuso  
sexual. 3. Adolescentes maltratados sexualmente. 4.  
Escola 5. Violência contra as adolescentes. I. Ferreira,  
Hugo Monteiro, orient. II. Título

CDD 370

**MÁRCIA GABRIELE NUNES**

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ADOLESCENTES SOBRE A ATUAÇÃO DA  
ESCOLA NO ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades associado à Universidade Federal Rural de Pernambuco e à Fundação Joaquim Nabuco

Aprovado Em 27/ 08/ 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Dr. Hugo Monteiro Ferreira – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Orientador e Presidente

Dra. Sandra Regina Paz da Silva - Universidade Federal de Alagoas  
Examinadora Externa

Dr. Humberto da Silva Miranda - Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Examinador Interno

Dedico esse trabalho ao meu pai (*In memoriam*), grande amor da minha vida, que estava fisicamente ao meu lado quando comecei a escrever este trabalho e que nunca deixou, nem deixará de estar no meu coração, no meu existir.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão dessa dissertação representa não apenas um marco acadêmico na minha vida, mas, diante de tudo que vivi nesse processo, uma vitória. Nesse momento, gostaria de expressar minha imensa gratidão a todos que estiveram ao meu lado e não me deixaram desistir.

Agradeço primeiramente a Deus por ser o alicerce da minha vida.

A Nilson Nunes, meu pai, meu grande amor, que foi morar no céu quando este trabalho ainda era um projeto. Foi para honrá-lo que eu persisti.

À Josefa Nunes, minha mãe, exemplo de fé e amor presente sempre na minha vida em todos os momentos.

A Edson, meu marido, que é parceiro de vida e me impulsiona, me admirando, me amando e cuidando de tudo que é valioso de verdade para nós.

À Helena Nunes, minha filha amada, que me dá o prazer de transformar os desafios da maternidade em força e perseverança.

Às minhas irmãs, irmão, cunhados, cunhada e sobrinhas, que sempre estiveram presentes com amor, apoio e incentivo incondicionais.

Aos meus amigos e amigas, que de perto e de longe contribuem com meu crescimento, sempre parceiros e incentivadores.

A todas as meninas e mulheres que inspiraram esse trabalho e que inspiram a minha luta pelo fim da violência sexual.

A todos os profissionais e colegas da cidade de Chã Grande; sem o apoio deles, essa pesquisa não existiria.

Agradeço, também, aos professores e colegas do PPGCI, do GETIG, do NCH, em especial a Érica Nunes que foi fundamental com a sua sensibilidade e empatia, me apoiando nos momentos em que mais precisei.

E, por fim, e em especial, ao professor Hugo Monteiro, pelos seus ensinamentos valiosos.

## EPÍGRAFE

A escola

“Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se ‘amarrar nela’!

Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”

Paulo Freire

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CFP</b>	Conselho Federal de Psicologia
<b>CMDCA</b>	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
<b>CONANDA</b>	Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>CREAS</b>	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
<b>CT</b>	Conselho Tutelar
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LDO</b>	Lei de Diretrizes Orçamentárias
<b>LOA</b>	Lei Orçamentária Anual
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>ONU</b>	Organizações das Nações Unidas
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PeNSE</b>	Pesquisa Nacional de Saúde Escolar
<b>PSE</b>	Programa Saúde na Escola
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SGD</b>	Sistema de Garantia de Direitos
<b>SGDCA</b>	Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>SUAS</b>	Sistema Único de Assistência social
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## RESUMO

O abuso sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes é um problema gravíssimo e com consequências devastadoras. Este tipo de violência sexual envolve um agravante que é o fato de acontecer dentro do ambiente familiar, que deveria ser o lugar, por excelência, de proteção e segurança. Diante de um problema de tal magnitude, tornam-se relevantes ações eficazes de enfrentamento, por parte de todo o Sistema de Garantia de Direitos. Neste sentido, considerando a escola como integrante deste Sistema e como um local privilegiado de convivência, é importante refletir a atuação da mesma no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar. A presente pesquisa se propõe a Compreender as percepções de meninas adolescentes a respeito da escola e das possibilidades de atuação dela no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar. Como aporte teórico a pesquisa se amparou em autores como Santos (2009, 2011 e 2014), Habigzang (2004, 2010, 2012, 2015 e 2018) e Faleiros (2002). Objetivando a participação de estudantes adolescentes, o *locus* da pesquisa foi uma escola pública municipal, e os sujeitos da pesquisa foram adolescentes meninas, na faixa etária de 12 a 15 anos. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa, a qual possibilitou uma aproximação das singularidades das percepções dos sujeitos envolvidos, e as técnicas de coletas de dados utilizadas foram o grupo focal e a observação participante. A análise dos dados colhidos foi realizada mediante a teoria de análise de conteúdo temática de Bardin. A partir da percepção das adolescentes, foram identificados como aspectos de proteção da escola Convivência social e Profissionais Específicos e como aspectos de desproteção a Ausência de Espaços de Escuta, Falta de Psicólogos na Escola e Violência. Os dados revelam que a atuação da escola no enfrentamento ao abuso sexual se restringe a ações pontuais e que a falta de conhecimento dos estudantes sobre a temática ainda é um desafio. Como possibilidades de atuação da escola no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar a pesquisa identificou a necessidade de mais informação sobre o tema e a urgência de ambiências escolares acolhedoras que sejam propícias às narrativas e às expressões dos estudantes.

Palavras-chave: Violência Doméstica; Abuso Sexual; Percepções de Adolescentes Meninas, Escola.

## ABSTRACT

Intrafamilial sexual abuse against children and adolescents is a very serious problem with devastating consequences. This type of sexual violence involves an aggravating factor, which is the fact that it occurs within the family environment, which should be the place, par excellence, of protection and safety. Faced with a problem of such magnitude, effective actions to confront it become relevant, by the entire Rights Guarantee System. In this sense, considering the school as an integral part of this System and as a privileged place of coexistence, it is important to reflect on its actions in confronting intrafamilial sexual abuse. This research aims to understand the perceptions of adolescent girls regarding the school and the possibilities of its action in confronting intrafamilial sexual abuse. As a theoretical contribution, the research was supported by authors such as Santos (2009, 2011 and 2014), Habigzang (2004, 2010, 2012, 2015 and 2018) and Faleiros (2002). Aiming at the participation of adolescent students, the research site was a municipal public school, and the research subjects were adolescent girls, aged 12 to 15 years. The methodology used in this research was a qualitative approach, which allowed an approximation of the singularities of the perceptions of the subjects involved, and the data collection techniques used were the focus group and participant observation. The analysis of the collected data was carried out using Bardin's thematic content analysis theory. Based on the perception of the adolescents, the following were identified as aspects of school protection: Social coexistence and Specific Professionals, and as aspects of lack of protection: Absence of Listening Spaces, Lack of Psychologists in the School and Violence. The data reveal that the school's action in confronting sexual abuse is limited to specific actions and that the students' lack of knowledge about the subject is still a challenge. As possibilities for schools to act in confronting domestic sexual abuse, the research identified the need for more information on the topic and the urgency of welcoming school environments that are conducive to students' narratives and expressions.

Keywords: Domestic Violence; Sexual Abuse; Perceptions of Adolescent Girls; School.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
<b>1</b>	<b>AS ADOLESCÊNCIAS E SUAS PERCEPÇÕES.....</b>	18
1.1	TEORIAS SOBRE AS ADOLESCÊNCIAS.....	18
1.2	AS PERCEPÇÕES ENQUANTO MODO DE RECONHECER O MUNDO.....	24
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO O ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR.....</b>	27
2.1	VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES - UMA HISTÓRIA ATRAVESSADA PELA BRUTALIDADE.....	28
2.2	CONCEITOS E TIPOS DE VIOLÊNCIAS DOMÉSTICAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	30
2.3	VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	33
<b>2.3.1</b>	<b><i>Exploração sexual.....</i></b>	35
<b>2.3.2</b>	<b><i>Abuso sexual extrafamiliar.....</i></b>	36
<b>2.3.3</b>	<b><i>Abuso sexual intrafamiliar.....</i></b>	37
2.4	IMPLICAÇÕES DO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR.....	39
2.5	ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR E QUESTÕES DE GÊNERO.....	41
<b>3</b>	<b>A ESCOLA E O ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR.....</b>	44
3.1	O LUGAR DA ESCOLA NA SOCIEDADE.....	44
3.2	O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS E A ESCOLA COMO INTEGRANTE DESSE SISTEMA.....	47
3.3	POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL.....	48
<b>3.3.1</b>	<b><i>O trabalho preventivo.....</i></b>	49
<b>3.3.2</b>	<b><i>A atuação diante dos casos.....</i></b>	52
<b>3.3.3</b>	<b><i>A Lei da Escuta Protegida.....</i></b>	55

<b>4.</b>	<b>OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>58</b>
4.1	ABORDAGEM.....	58
4.2	LÓCUS DA PESQUISA.....	59
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	60
4.4	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	62
4.5	INSTRUMENTOS.....	64
4.6	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	64
4.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	67
4.8	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	68
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....</b>	<b>71</b>
5.1	ESCOLA E PROTEÇÃO.....	72
5.2	ESCOLA E DESPROTEÇÃO.....	78
5.3	ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR NA ESCOLA – REALIDADE.....	84
5.4	ENFRENTAMENTO AO ABUSO INTRAFAMILIAR NA ESCOLA - POSSIBILIDADES.....	87
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>102</b>



psicóloga. Todas essas mulheres inspiraram e motivaram a realização do presente trabalho e o compromisso da autora com o enfrentamento à violência sexual.

Kilomba (2006) defende que não há como separar o sujeito que pesquisa do objeto pesquisado, sendo então a pesquisa atravessada pela biografia do pesquisador. Wright Mills (2009) corrobora esse entendimento, apontando o quanto as influências do passado têm relação com o trabalho de pesquisa, pois, para ele, não há como dividir a arte de fazer pesquisa da arte de viver, essas duas coisas se misturam, e uma deve ser usada para o enriquecimento da outra.

Desde o ano de 2010, a autora dessa pesquisa atua no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), em variados espaços, mas sempre no trabalho de atendimento e/ou coordenação de serviços que são voltados para o público de crianças e adolescentes vítimas de violências sexuais. Nessas intinerâncias, muitas Gabrielas, Marias, Marianas, Lucianas, Anas, Eduardas, Lauras, Isabelas, Claras, Vitóriaas..., enfim, muitas meninas vítimas de abuso sexual intrafamiliar cruzaram o seu caminho, e mostraram na prática a relevância do tema e a importância de pesquisar sobre ele.

Neste trabalho, para conceituar e compreender o abuso sexual infantojuvenil, nos amparamos em autores como Santos (2009, 2011 e 2014), Habigzang (2004, 2010, 2012, 2015 e 2018) e Faleiros (2002), os quais apontam que o abuso sexual trata-se de qualquer forma de atividade sexual imposta a uma criança ou adolescente, em que um agressor tem por objetivo a sua satisfação sexual. Quando o abuso é intrafamiliar, este agressor é uma pessoa da convivência da vítima, quer seja parente consaguíneo ou não.

Qualquer forma de violência contra crianças e adolescentes já é um problema de difícil enfrentamento, mesmo porque o reconhecimento da infância e da adolescência enquanto categorias, e das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos, são aquisições recentes, principalmente se olharmos para o lugar e o modo como elas foram tratadas ao longo da história (Habigzang; Caminha, 2004). Quando se trata de violências de ordem sexual e que acontecem no interior das famílias, como é o abuso sexual intrafamiliar, o enfrentamento se torna ainda mais complexo e desafiador. Essa complexidade decorre de vários aspectos, como, por exemplo, o estigma social que cerca o tema da violência sexual, a compreensão da família tradicionalmente como uma unidade de proteção, as barreiras de intervenção dentro das famílias e o poder e controle exercido pelo agressor sobre as vítimas,

valendo-se ele da relação de proximidade.

O problema do abuso sexual dentro das famílias sempre existiu, no entanto, por muito tempo, essa e outras violências que acometiam crianças e adolescentes dentro de suas próprias casas eram ainda mais negligenciadas e mascaradas. Recorrendo a algumas estatísticas referentes ao abuso sexual no Brasil, identificamos o quanto o problema é grave e de incidência expressiva, o que também justifica a relevância da presente pesquisa.

De acordo com o Panorama da Violência Letal e Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Brasil, UNICEF (2021), documento que reúne uma análise dos dados de violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no país, compilando as informações dos registros de ocorrências das polícias e de autoridades de segurança pública das 27 unidades da federação, entre os anos de 2017 e 2020, 180 mil crianças e adolescentes sofreram violência sexual no Brasil. Istocorresponde a uma média de 45 mil casos por ano.

Ainda segundo o Panorama mencionado, a maioria dos casos de violência sexual acontece dentro das famílias, o que configura casos de abuso sexual intrafamiliar. Grande maioria das vítimas, 81% delas, são do sexo feminino. Os dados apontam uma predominância de casos envolvendo meninas na faixa etária de 10 e 14 anos de idade, sendo 13 anos a idade com maior índice de casos registrados. Estes números representam apenas uma parcela dos casos que acontecem, tendo em vista a situação de subnotificação. Estudos apontam que a cada 20 casos de violência apenas um seria notificado, o que indica o quanto os números reais tendem a ser bem mais relevantes do que os contabilizados pelas estatísticas (Santos, 2009).

O abuso sexual intrafamiliar afeta meninos e meninas, porém, como apontam as pesquisas, a maioria das vítimas são meninas, grande parte delas negras e pardas, e que vivenciam contextos vulneráveis. Importante destacar que diversos aspectos estão implicados nesse contexto. Entre estes aspectos, podem-se citar questões sociais, de iniquidade de gênero, machismo e patriarcado, que colocam meninas e os seus corpos em um lugar de submissão e de inferioridade.

Habigzang e Caminha (2004) afirmam que não há como as vítimas de violência sexual passarem ilesas por uma experiência desta gravidade, pois a experiência da violência, inevitavelmente, deixa marcas na vida e traz repercussões para o desenvolvimento e para a saúde mental. A gravidade desse tipo de violência justifica a importância do seu enfrentamento, o qual requer a mobilização de toda a sociedade

e tem sido mais evidenciado nas últimas décadas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) foram marcos importantes nesse processo e na garantia de direitos do público infantojuvenil. A partir dessas legislações, crianças e adolescentes passaram legalmente a ser reconhecidos como sujeitos de direito e a responsabilidade por eles passou a ser dever de todos. Foi a partir dessa compreensão que se constituiu o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, que teve seus parâmetros instituídos pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em 2006, através da Resolução 113.

O presente trabalho reconhece a importância do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) e dos seus diversos componentes na proteção de crianças e adolescentes e no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar, que é foco desta produção acadêmica. Aqui, um dos integrantes desse Sistema, no caso a escola, é colocada em evidência pelo reconhecimento de sua importância. A escola é, depois da família, o principal local de convivência e, em muitas localidades, o único aparelho de Estado disponível e de acesso amplo a esse público de crianças e adolescentes (Santos, 2011).

Desse modo, é importante pensar em como a escola pode atuar no enfrentamento ao abuso sexual, tanto no âmbito preventivo, quanto na identificação de casos suspeitos ou confirmados. Cada vez mais se torna necessário superar o entendimento da escola apenas como um espaço de transmissão de saberes e conteúdos é preciso reconhecê-la também como um espaço de proteção e promoção e garantia de direitos (Miranda, 2016).

A atuação da escola no enfrentamento a violência sexual é estratégia valiosa e possível, mas não de modo isolado e sim numa perspectiva de trabalho em rede, onde todos e todas estejam comprometidos no entrelaçamento dos fios e no propósito de formar com eles uma trama de cuidado e de zelo para as crianças e os adolescentes. Para isso, se faz necessário pensar as perspectivas das pessoas envolvidas no processo, não apenas dos especialistas na área, dos profissionais ou dos professores, como costuma-se ver em muitas pesquisas, mas também, e principalmente, dos estudantes das escolas.

A partir dessa realidade, a presente pesquisa tem como pergunta norteadora: Qual a percepção de meninas adolescentes sobre as possibilidades de atuação da escola no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar?

Destacamos que, tendo como base a teoria sociocultural de Vigotsky, a percepção é aqui compreendida como um processo da atividade cerebral que, por assim ser, possui uma base biológica, mas, indiscutivelmente, é resultado da interação do indivíduo com o meio social e cultural que o cerca. Essa interação é mediada por instrumentos, signos, símbolos e construções humanas historicamente produzidas, ou seja, se desenvolve por meio da interação social, ação humana socioculturalmente internalizada. A intenção de compreender a percepção das meninas adolescentes se sustenta no entendimento de que essas percepções são importantes para a reflexão sobre as possibilidades de atuação da escola no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar.

Identifica-se que variadas pesquisas que versam sobre a atuação da escola no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar têm como sujeitos da pesquisa os profissionais da educação, sendo os professores a maioria. Considerando essa realidade, ancorada na importância das vozes de todos os sujeitos envolvidos no processo, reconhecendo o valor da participação e do protagonismo, a presente pesquisa se propõe a contribuir ouvindo e trazendo as percepções das próprias adolescentes acerca da temática.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivos:

#### GERAL

- Compreender as percepções de meninas adolescentes a respeito da escola e das possibilidades de atuação dela no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar.

#### ESPECÍFICOS

- Analisar a percepção de meninas adolescentes a respeito da escola, se para elas a escola se constitui enquanto um lugar de proteção e promoção de direitos;
- Investigar, considerando as percepções das próprias adolescentes, de que modo à escola pode atuar no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar.

Quanto à metodologia desta pesquisa, foram utilizados os pressupostos da abordagem qualitativa, a qual, nas palavras de Minayo (2016), tem a característica de valorizar microprocessos por meio do estudo de ações individuais ou grupais e por meio da compreensão detalhada de dados.

O local da pesquisa foi uma escola pública da rede municipal da cidade de Chã Grande - Pernambuco, que oferece o Ensino Fundamental II e que tem o público, em

sua maioria, estudantes de 11 a 16 anos. Os sujeitos participantes da pesquisa foram adolescentes meninas, de 12 a 15 anos, estudantes da escola que foi *locus* da pesquisa. As técnicas de coleta de dados foram a Observação Participante e Grupo Focal, as quais têm sido bastante utilizadas em pesquisas qualitativas na área de saúde e de educação por sua capacidade de não inferir e generalizar, mas sim de proporcionar a reflexão e compreensão aprofundada a respeito de um determinado tema (Gatti, 2012).

Na presente pesquisa, o grupo focal foi realizado com oito meninas, representantes de turmas da escola na qual a pesquisa foi realizada. A participação de todas se deu por adesão voluntária e pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Registra-se que a pesquisa esteve ancorada em princípios éticos, utilizando critérios que garantiram o respeito e a priorização do bem-estar das adolescentes.

A organização do presente trabalho se estrutura em capítulos, sendo nos três primeiros apresentados o referencial teórico que sustenta o trabalho, no quarto a metodologia da pesquisa, e no quinto a análise dos dados.

O primeiro capítulo apresenta uma discussão teórica sobre as adolescências e sobre a função psíquica da percepção. Considerando que o trabalho se propõe a analisar a percepção de adolescentes, essa discussão teórica permitirá situar o leitor. Neste capítulo são trazidas a concepção teórica de alguns autores relevantes e a perspectiva sociocultural de Vigotsky é evidenciada para compreensão dos fenômenos estudados.

O segundo capítulo contextualiza o abuso sexual intrafamiliar. Inicialmente serão abordadas as violências domésticas contra crianças e adolescentes de modo geral, trazendo um breve retrato histórico do problema e, em seguida, apresentando conceitos e tipos. Após isso, será abordado o tema específico das violências sexuais contra crianças e adolescentes, separando, para fins didáticos, a exploração sexual, o abuso sexual extrafamiliar e, enfim, o abuso sexual intrafamiliar. O capítulo se encerra apresentando um tópico das questões de gênero que envolvem o abuso sexual.

O terceiro capítulo terá como foco a escola e o enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar. Nele será apresentada uma discussão sobre o lugar da escola na sociedade; a escola como integrante do SGD; as possibilidades de atuação da escola no trabalho preventivo e na atuação diante da identificação ou suspeita de casos. E,

por fim, será trazida uma discussão sobre a Lei da Escuta Protegida, que vem sendo evidenciada no momento.

O quarto capítulo terá como propósito apresentar os Caminhos Metodológicos da Pesquisa. O foco desse capítulo será toda a trajetória seguida pela pesquisadora, no processo de aproximação, escuta, conhecimento e compreensão do fenômeno estudado. Nesse capítulo conterà o detalhamento sobre a abordagem, o local da pesquisa, os sujeitos, os métodos e os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

Por fim, no quinto será apresentada a análise dos dados, bem como os resultados obtidos pela pesquisa.

## 1. AS ADOLESCÊNCIAS E SUAS PERCEPÇÕES

Às vezes as ideias vêm tão rápidas  
Que nem se quer dá tempo de ver.  
Tantas coisas em volta da gente  
Que nem sabemos bem o que é...

...

Às vezes é um mistério o tempo,  
E a gente não entende bem o que é,  
Mas sabemos que é uma fase  
Que faz parte de quem a gente é.

Mario Quintana

O interesse pelos estudos das adolescências vem aumentando de modo mais expressivo nos últimos tempos, considerando seu impacto no desenvolvimento dos sujeitos, das famílias e da sociedade como um todo (Senna; Dessen, 2012).

### 1.1 TEORIAS SOBRE AS ADOLESCÊNCIAS

Muitos são os conceitos em relação às adolescências, e, sem a pretensão de termos uma definição precisa, vamos contextualizar alguns deles.

Tendo como base a origem da palavra, adolescência vem do latim “adolescere”

que significa crescer e desenvolver. O dicionário Aurélio (2018), traz algumas definições da palavra Adolescência, sendo elas: “1. Período da vida humana compreendida entre a puberdade e a idade adulta, marcando o fim da infância e o começo da idade adulta”, “2. Período de crescimento e desenvolvimento dos órgãos sexuais, que se inicia com a puberdade”, “3. Período de desenvolvimento e amadurecimento psicológico, emocional e social que marca a transição da infância para a vida adulta” e “4. Conjunto de pessoas que se encontram nessa fase do desenvolvimento humano”.

Percebe-se que as definições trazidas pelo dicionário, assim como a definição obtida através da terminologia da palavra, associam bastante a adolescência a fatores biológicos. Mais especificamente à puberdade, que se caracteriza por um processo biológico marcado por mudanças físicas e hormonais no corpo de meninas e meninos. Essas mudanças acontecem no final da infância e têm a principal característica de tornar o corpo humano apto à reprodução. Esses eventos biológicos ligados à puberdade trazem repercussões interpessoais profundas e se expressam em novas e diferentes formas de se comportar.

No mundo ocidental, perspectivas lineares de compreensão do desenvolvimento humano apontam para as adolescências como uma fase do desenvolvimento, marcada por mudanças físicas, emocionais e sociais, numa perspectiva de etapa com início e fim estabelecidos. Nesses parâmetros, é comum que o início da adolescência esteja atrelado ao fim da infância, que seria marcado pela chegada da puberdade, e o fim esteja atrelado ao início da vida adulta, que seria algo menos concreto, mas que estaria associado responsabilidades, autonomia, inserção ao mundo do trabalho e a independência financeira, por exemplo.

Para compreensão do conceito de adolescência, se buscarmos como fonte a Organização Mundial da Saúde (OMS), ela nos traz um parâmetro cronológico definido da adolescência. Estabelecendo um período da vida que vai dos 10 aos 19 anos de idade. Esse é o mesmo parâmetro de idade utilizado pelas Organização das Nações Unidas (ONU). Tanto a definição da OMS quanto a da ONU são muito utilizadas e aceitas em estudos científicos e pesquisas sobre as adolescências, em vários países do mundo. No entanto, se reconhece a existência de outros parâmetros em diferentes países e culturas.

No Brasil, se utilizarmos como padrão a lei que estabelece diretrizes e políticas públicas de crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente,

encontramos como definição da adolescência o período que vai dos 12 aos 18 anos de idade, sendo posta como fase de transição da infância para vida adulta e que exige de proteção da família, da sociedade e do Estado.

Esses conceitos, que de certo modo generalizam e naturalizam a adolescência valendo-se de uma perspectiva biologizante, apesar de sua valia para da criação de políticas públicas e mesmo de pesquisas, precisam ser observados de modo crítico, pois, por vezes, são insuficientes diante da complexidade do ser humano. É importante destacar que a idade não é o único fator que determina as adolescências, sendo importante considerar a singularidade dos sujeitos, assim como os aspectos históricos, sociais e culturais envolvidos.

Nessa perspectiva, Le Breton (2017) exemplifica o quanto as adolescências são invenções da modernidade e estão permeadas pela cultura, trazendo o exemplo de sociedades passadas em que as adolescências assim como as infâncias não eram reconhecidas. Para Le Breton (2017), as adolescências são atravessadas pelo tempo e pelo espaço das sociedades, sendo construções sociais de determinadas sociedades.

Se buscarmos um olhar para a história, veremos que por muito tempo as adolescências, assim como as infâncias, foram colocadas à margem e não foram consideradas em sua relevância. Senna e Dessen (2012) pontuam que as primeiras tentativas de descrever as adolescências datam do século XV, e que o reconhecimento da adolescência enquanto crucial para o desenvolvimento humano só veio a ocorrer no final do século XIX, sendo que esse debate foi se ampliando no século XX e de modo crescente até os dias atuais.

Apesar do reconhecimento da ampliação do interesse e dos estudos acerca das adolescências, observa-se ainda de modo recorrente visões universalistas, reducionistas, distorcidas e estigmatizadas a esse respeito. Essas visões se expressam na compreensão das adolescências meramente como uma fase de transição da infância para a vida adulta, e também na tendência de relacionar os/as adolescentes a adjetivos pejorativos e negativos, como problemáticos, perturbadores e rebeldes.

Na contramão desses posicionamentos, novos entendimentos das adolescências enquanto construção social, histórica e cultural, e dos/das adolescentes enquanto produtores de cultura, sujeitos potentes e de direitos, vêm sendo considerados, sendo a partir dessas perspectivas que essa temática é

compreendida neste trabalho.

Compreendemos que a adolescência não é uma etapa da vida, com vivências iguais para todas as pessoas que estão dentro de uma mesma faixa etária, por isso a opção pela utilização do termo adolescências, abordado no plural. Parte-se do reconhecimento de que a singularização limitaria a compreensão, pois existem várias adolescências que vão sendo construídas, se relacionam e são interferidas pelo momento histórico, pela realidade social e pela cultura.

Destaca-se o entendimento de que as teorias referentes às adolescências não são absolutas, sendo importante uma consideração contextual do tempo e do espaço em que cada uma delas se constitui. Alguns estudos sobre o desenvolvimento humano, especialmente os baseados em ciências cartesianas e dicotômicas, por vezes, abordam a adolescência de modo linear e universalista. Porém, como já mencionado, nesse trabalho partimos do entendimento das adolescências como uma construção social, histórica e cultural e dos/das adolescentes enquanto sujeitos de direito e produtores de cultura.

Encontramos nas contribuições da teoria de Vygotsky que o desenvolvimento do ser humano não é apenas um processo interno, resultado da maturação biológica, mas que ele acontece na relação construída histórica e culturalmente do sujeito com o mundo. Sendo assim, ele considera as questões da teoria maturacionista, porém, avança e rompe com compreensões, exclusivamente, biologizantes acerca do desenvolvimento humano, trazendo a luz de uma perspectiva histórica-cultural. Para ele, o psiquismo não é algo pré-existente, e sim se relaciona e se constitui com os contextos sociais, econômicos, culturais e, até mesmo com o processo histórico da humanidade (Prestes e Tunes, 2017).

Como nos apresenta Souza e Silva (2018), Vygotsky considera o adolescente um sujeito cultural e histórico, nesse sentido a adolescência seria um fenômeno histórico-cultural, sendo o contexto social fonte do seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das adolescências se guia pelo desenvolvimento histórico da humanidade.

Explanando sobre a compreensão de Vygotsky a respeito da adolescência, Souza e Silva (2018) pontuam que o pensamento em conceitos seria um diferencial no desenvolvimento da cultura adolescente. Na infância os pensamentos são complexos e na adolescência o pensamento passa a ser em conceitos, havendo uma intelectualização do desenvolvimento. Essa fase da adolescência coincide com a

maturação sexual e a puberdade, mas não são definidas, exclusivamente, por elas (Dias, et al., 2014).

Outro autor que também traz teorias sobre o desenvolvimento humano através de estágios, o suíço Jean Piaget, defende que o período da adolescência é justamente caracterizado como estágio operatório-formal. Sendo que para ele esse estágio possui grande importância para o desenvolvimento cognitivo e intelectual do indivíduo, pois é, justamente, nesse momento que o pensamento formal atinge o mais elevado desenvolvimento. Na adolescência o pensamento e a ação já conseguem operar de modo abstrato, hipotético-dedutivo, e o adolescente raciocina sobre proposições podendo extrapolar o real, na direção do possível.

Piaget compreende que a capacidade crítica do sujeito na adolescência é maior. Sendo possível o adolescente refletir no presente e também refletir situações hipotéticas de modo sistemático e lógico, assim como compreender conceitos como liberdade, honestidade e equidade. Em relação aos sentimentos, o/a adolescente atinge a capacidade de atribuir relevância aos próprios sentimentos (Bock et al., 2002).

Os estudos e a Teoria Psicossocial proposta por Erik Erikson compreende que existem influências sociais e históricas que interferem no desenvolvimento do ser humano e de sua personalidade. Segundo ele, as capacidades com as quais os indivíduos nascem são importantes para o desenvolvimento da personalidade, entretanto, o ego em grande parte emerge da sociedade e é por ela influenciada. Ou seja, para Erikson, o ego existe desde o nascimento, mas ele emerge em um ambiente cultural e é influenciado por esse ambiente (Bordignon, 2007).

No que tange a adolescência, Erikson entende que ela está contida numa fase que ele denomina fase da IDENTIDADE X CONFUSÃO DE PAPÉIS, essa vai dos 12 aos 18 anos de idade e engloba a puberdade. Nessa fase, o adolescente procura entender a si mesmo, vivenciando o que Erikson chama de crise de identidade. Para ele, a adolescência é um período crítico e de desenvolvimento, em que o sujeito precisa resolver uma crise psicossocial específica, relacionada à identidade em confronto com a confusão de identidade. Nesse sentido o adolescente precisa explorar e experimentar diferentes identidades para formar uma identidade estável e coesa.

Erikson explica essa fase indicando que na infância a criança conviveu com muitas pessoas, pais, parentes, professores, e desenvolveu identificação com alguma

delas e foi adquirindo características dessas pessoas. Na adolescência, o sujeito vai abandonar algumas dessas características e irá fortalecer outras, numa tentativa de se encontrar a si mesmo. Trata-se do esforço de separar a identidade dos outros, principalmente dos pais, da sua própria identidade (Morais, 2009).

Erikson retrata que comumente os/as adolescentes interessam-se por pertencer a grupos sociais de pessoas de sua idade. Pertencer a esses grupos é um modo de encontrar a sua identidade no contexto social. Os/as adolescentes têm capacidades cognitivas de pertencer a grupos sociais. Ele quer saber onde se encaixa na cultura em que está inserido

Para Erikson, a tarefa mais importante da adolescência é a construção da identidade. Quando consegue reconhecer a sua identidade, o adolescente tende a experimentar o sentimento de coerência interna, se sente integrado e único. Porém, quando não consegue reconhecer a sua identidade, o adolescente sofre uma difusão de identidade, por não conseguir encontrar a si mesmo (Bordignon, 2007).

O modelo defendido por Bronfenbrenner compreende o desenvolvimento humano como um processo contínuo e complexo, que ocorre não só na infância, mas ao longo de todo o ciclo de vida, e no qual os fatores ambientais têm forte influência. Como pontua Martins e Szymanski (2004), o autor posiciona o desenvolvimento humano dentro do contexto, desde o micro até um contexto macro, envolvendo o contexto familiar, mas também histórico e social em que o sujeito está inserido e atua. Nessa perspectiva, a pessoa e o contexto apresentam equivalência.

Uma característica da teoria de Bronfenbrenner é que ele busca bastante uma proximidade e articulação entre a teoria e a prática, de modo que ele sempre se preocupou em aprimorar constantemente a sua teoria visando a sua aplicação para melhorar a qualidade de vida dos seres humanos. Ele ainda defende que as políticas públicas devem ser usadas o fim de melhorar a vida das pessoas, de modo que a ciência e as políticas públicas se relacionem com esse propósito (Santos; Boing, 2018).

Essa aproximação da teoria com a prática reforça a importância e a contribuição da teoria de Bronfenbrenner para o estudo das adolescências e sobretudo para aqueles que trabalham com esse público.

Em relação às adolescências, Bronfenbrenner considera a influência recíproca e equivalente entre o adolescente e o seu contexto. O sujeito que vive a fase da adolescência é compreendido como um ser de características próprias (individuais,

psicológicas e biológicas) e com uma forma peculiar de lidar com suas vivências. É entendido como um sujeito ativo que é produto e, ao mesmo tempo, produtor do seu desenvolvimento. Estes conhecimentos contribuem para a superação da visão da adolescência como um período turbulento e instável, de modo a consolidar uma concepção mais positiva do desenvolvimento do adolescente.

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano auxilia na integração dos aspectos individuais, sociais, interacionais e históricos que cercam a vida de cada adolescente.

## 1.2 AS PERCEPÇÕES ENQUANTO MODO DE RECONHECER O MUNDO

A percepção é um processo psicológico que, de modo geral, envolve a recepção, organização e interpretação de estímulos sensoriais. Enquanto função psíquica, ela permite o sujeito receber, organizar e interpretar as informações que chegam a ele de variados modos por meio de diversos sentidos, como visão, audição, olfato, paladar e tato, permitindo constituir uma compreensão consciente daquilo que cerca o sujeito (Luria, 1981).

Diversas teorias e correntes, como a psicologia cognitiva, a psicologia comportamental, a psicologia do desenvolvimento e a neuropsicologia, trazem contribuições sobre processo psíquico da percepção, buscando explicar como os seres humanos percebem o mundo ao seu redor, interpretam e dão sentido as informações externas que chegam a ele.

Estudos das neurociências apontam que a percepção nos seres humanos é um processo ativo, no qual o cérebro recepta, edita e constrói suas percepções próprias, por meio de processos químicos e biológicos, diretamente ligadas com os sentidos. A percepção constitui uma síntese de sensações simultâneas, sendo as suas primeiras etapas realizadas pelos sistemas sensoriais (Morgan e Silva, 2012). Nesse sentido, o processo psicológico de percepção é composto por vários componentes interligados, podendo citar:

- Sensação - é o primeiro estágio do processo perceptivo e envolve a recepção de estímulos sensoriais pelos órgãos dos sentidos. Essas informações sensoriais convertem-se em sinais neurais enviados e chegam ao cérebro para serem organizadas e interpretadas.

- Atenção - é um processo que possibilita o sujeito a focar em determinados estímulos sensoriais em detrimento a outros. Nesse sentido ela é determinante para a percepção, pois permite que o sujeito concentre seus recursos cognitivos em informações relevantes.

- Organização perceptual – envolve a integração das informações de maneira coerente e significativa.

- Interpretação – esse é o estágio final, onde os estímulos receptados e organizados são interpretados. Essa interpretação tem como base experiências anteriores, contexto e conhecimento prévio e é ela que possibilita o sujeito atribuir significado aos estímulos sensoriais recebidos.

Como mencionado, muitas são as teorias que buscam explicar a percepção. A teoria histórico-cultural de Vigotski será a que sustenta esse trabalho. Ela aponta que a percepção é uma importante função psicológica, estreitamente ligada às demais, que tem seu desenvolvimento partindo de estruturas biológicas existentes e aperfeiçoadas pela mediação social ao longo do desenvolvimento.

Vigotski rejeita a ideia de funções psíquicas rígidas e imutáveis, ele compreende o cérebro como um sistema aberto cujo estruturas e modo de funcionamento dão moldados filogeneticamente ao longo do desenvolvimento da espécie e ontogeneticamente ao longo do desenvolvimento individual. A teoria do desenvolvimento de Vigotski aponta que todo organismo é ativo e interage com as condições do meio que são mutáveis. O ponto de partida do desenvolvimento são as estruturas orgânicas elementares previamente constituídas, a partir dela formam-se novas e cada vez mais complexas funções, dependentes da natureza das experiências sociais (Prestes e Tunes, 2017).

Quando explica o desenvolvimento humano, Vigotski aponta que ele é um processo contínuo, no qual cada etapa envolve o surgimento de funções psíquicas que vão das mais elementares e biológicas às superiores. Para compreensão da percepção se faz importante compreensões gerais sobre as funções psíquicas.

Deste modo, vamos a priori trazer uma distinção entre as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. De acordo com Vigotsky, as elementares são funções primitivas e menos complexas, que são inatas e que são próprias não apenas do ser humano mas também de outros animais. Já as funções psíquicas superiores, por outro lado, são funções mais complexas e que se desenvolvem na interação social e cultural do homem. Essas funções superiores

permitem ao homem resolver problemas e planejar ações (Cunha e Giordan, 2012).

Em relação ao processo de constituição das funções psíquicas, é num processo involuntário, inato e de ordem biológica que as funções psíquicas elementares fazem parte do ser humano, assim como dos outros animais. No caso dos seres humanos, quando essas funções primitivas entram em contato com o social e cultural, elas evoluem de uma natureza primitiva e natural para uma natureza superior, sendo esse o modo de constituição das funções psíquicas superiores. Nesse processo descrito, as funções psicológicas elementares não são eliminadas, elas sofrem evoluções e são incorporadas às superiores, como uma dimensão tácita.

Durante todo o desenvolvimento do homem, é na interação dele com o meio social e a cultura que as funções psíquicas superiores se formam, de modo que elas possuem seu surgimento condicionado pelas influências específicas do ambiente. Dentro do grupo de funções psíquicas superiores, além da percepção, já mencionada, também existem outras funções psíquicas como: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato. Essas funções psicológicas superiores não existem de forma isolada, elas estão sempre interligadas e interferindo entre si (Prestes e Tunes, 2018).

De modo geral, a percepção para Vigotsky é um processo da atividade cerebral que por assim ser possui uma base biológica, mas indiscutivelmente é resultado da interação do indivíduo com o meio social e cultural que o cerca. Essa interação é mediada por instrumentos, signos, símbolos e construções humanas historicamente produzidas. Deste modo, a percepção, mesmo possuindo bases biológicas, se desenvolve por meio da interação social - ação humana sócio-culturalmente internalizada.

Desde o início da vida humana a percepção está em formação e a construção dela, assim como de outras funções psíquicas superiores, vai se dando de modo progressivo ao longo do desenvolvimento. Considerando o aparato biológico da espécie humana, há em todo ser humano um aparelho sensorial e receptivo fisiologicamente constituído. Ao nascer a capacidade de percepção do mundo em torno do bebê são definidos por esse aparelho, ou seja, herança biológica. Deste modo, no bebê, o sistema sensorial que o liga ao mundo possui limitações e percebe o mundo de maneira simples e rudimentar, não sendo capaz de realizar sínteses,

categorizações e interpretações (Cunha e Giordan, 2012).

Ao passo que vai havendo a interação com o mundo as funções inatas do bebê vão sendo modificadas e o processo receptivo vai se tornando mais elaborado. Nesse processo as experiências anteriores vão sendo incorporadas aos estímulos atuais, possibilitando uma gradativa ampliação da percepção.

Quando discorre sobre o desenvolvimento da percepção, Vigotski evidencia que a linguagem interfere a forma de compreender o mundo e deste modo interfere na percepção. Na primeira infância o comportamento da criança é guiado pela situação presente, pela experiência do seu campo visual, então, para criança nesse momento percebe mundo como um sistema de coisas e objetos ilhados. A partir dos sete anos a criança passará a perceber e analisar o mundo como um sistema de objetos e pessoas em ação, ele já possui a linguagem desenvolvida e consegue dar sentido as coisas através desse aparelho perceptível mais avançado. Com o passar do tempo, essa evolução continua gradativamente, a partir dos 12 anos o adolescente já é capaz de perceber o sistema complexo das relações das pessoas com os objetos (Prestes e Tunes, 2018).

Deste modo a percepção do adolescente encontra-se nessa fase de desenvolvimento, passando do nível primário, para o nível secundário, mas já realizando sínteses, categorizações, interpretações e abstrações. Neste trabalho, o interesse pela percepção das adolescentes se sustenta na compreensão de que essa percepção está condicionada pelas influências do ambiente e permeada pelas experiências desde a infância, desse modo as percepções das meninas não existem de forma isolada, enquanto função psíquica superior, elas se enriquecem das relações e interações sociais estabelecidas por elas ao longo do seu desenvolvimento. Ou seja, existe um fator biológico na constituição dessas percepções, mas elas são influenciadas por fatores históricos e culturais.

## **2. CONTEXTUALIZANDO O ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR**

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

O abuso sexual intrafamiliar é um dos tipos de violência sexual, que por sua vez inclui-se dentro do grupo das violências domésticas contra crianças e adolescentes. A fim de dar subsídio a essa discussão, neste capítulo, trataremos primeiro uma discussão mais abrangente sobre a violência doméstica contra crianças e adolescentes, mostrando que ela se apresenta de diferentes modos: negligência, violência física, violência psicológica e violência sexual; e, em seguida, trataremos uma discussão mais aprofundada sobre a violência sexual em si, incluindo os conceitos, os tipos e os prejuízos causados por ela para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

## 2.1 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES - UMA HISTÓRIA ATRAVESSADA PELA BRUTALIDADE

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é um problema presente na história da humanidade, não se trata de um problema apenas restrito à contemporaneidade ou ao mundo acidental, mas de um problema amplo que sempre atingiu meninos e meninas de diferentes espaços geográficos, culturas e classes sociais.

Em páginas da antiguidade, na mitologia, em passagens bíblicas, em relatos históricos de diferentes épocas e culturas existem diversos registros de negligências, abandonos, maus tratos, escravidão e abusos contra crianças e também adolescentes. Esses registros de violência, na maioria das vezes, eram impetrados pelas próprias famílias e principalmente pelos pais, os quais detinham poder de vida e morte sobre seus filhos, com a anuência do Estado e da sociedade (Guerra, 2008).

Exemplos de o quanto a violência permeia o universo infantojuvenil desde outroras estão nos registros de fatos da antiguidade clássica, quando o Estado e os

pais possuíam o poder de decidir sobre a vida e a morte das crianças. Na Roma, na época 449 a. C., e na Grécia Antiga existiam leis que autorizaram o pai a optar pela morte dos filhos em algumas circunstâncias, como, por exemplo, em casos de a criança apresentar algum tipo de deficiência. Também nesse cenário, as crianças estavam totalmente à mercê do poder exercido pelos pais, que eram os provedores e responsáveis pela família, e a quem era legitimado o direito de castigar e punir com violência, de acordo com seus julgamentos, como estratégia de educação. Entre as formas de castigos e punições incluíam-se, até mesmo, a de expulsar a criança do seio da família. Nesse cenário, a mortalidade infantil, assim como o abandono de crianças era expressiva (Assis, 1994).

Guerra (2008), fazendo menção a essas violências mencionadas chama a atenção para a naturalização e legitimação desses atos ao longo do tempo, percebidos como medidas necessárias e eficientes para o “bem” e para ordem. Tanto que não se identifica nenhum tipo de registro antigo de censuras ou sanções para aqueles que praticavam esse tipo de violência contra crianças e adolescentes.

Esses modos de tratar as crianças e adolescentes, ao longo do tempo, se amparam nos modos de conceber o que era a infância e a adolescência. Percebe-se um passado no qual crianças e adolescentes eram consideradas inferiores, estando num lugar de menos valia e existindo um domínio ilimitado dos adultos sobre eles. Nesses contextos, as adolescências eram totalmente negligenciadas, não sendo percebidas em sua complexidade, assim como as necessidades peculiares e as características pessoais das crianças eram ignoradas, sendo eles tratados como adultos em miniaturas (Assis, 1994).

Na sociedade brasileira, o problema da violência doméstica contra as crianças e adolescentes também é antigo e pode ser visto na forma de organização do Brasil Colônia. Diante da colonização, e tendo os jesuítas a missão de catequizar e civilizar o povo, legitimava-se o uso de castigos físicos e psicológicos como estratégia para se alcançar o êxito na disciplina e educação.

No Brasil, a organização das famílias a partir do Brasil Colônia também se estruturou no patriarcado, sendo base para as relações familiares permeadas de violências intrafamiliares. Ocorre que as famílias foram se formando, em regiões e configurações diferentes, mas mantendo como característica o homem como detentor do poder soberano, e os castigos físicos, e até mesmo cruéis, legitimados e aprovados como método de educação. Essas formas de estruturação e organização das famílias

deixaram resquícios e perpetuaram até a atualidade (Mauad, 2015).

Reconhece-se que nas últimas décadas tem se vivenciado uma mudança em relação aos direitos das crianças e dos/das adolescentes. No Brasil, por meio de movimentos de lutas por parte daqueles que defendem as infâncias, avanços foram conquistados. Desde 1990, existe uma lei específica para defender os direitos das crianças e adolescentes. Trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, o qual regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal e define as crianças e os/as adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado

De todo modo, mesmo reconhecendo esses avanços, crianças e adolescentes ainda são expostas a diversos tipos de violações de direitos, inclusive dentro de suas próprias casas. O que compromete sua qualidade de vida e seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Dados do Disque 100 mostram um número de 97.341 denúncias de violência doméstica contra crianças e adolescentes apenas no primeiro semestre de 2023, o que corresponde a um aumento de 24% dos casos, se comparados ao ano de 2022 (Brasil, 2023).

## 2.2 CONCEITOS E TIPOS DE VIOLÊNCIAS DOMÉSTICAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Recorrendo ao conceito trazido por Azevedo e Guerra constata-se que:

A Violência doméstica contra crianças e adolescentes representa todo ato de omissão praticados por pais, parentes ou responsáveis contra criança e/ou adolescente que - sendo capaz de causar dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica à vítima - implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (Azevedo e Guerra, 1995, p. 36)

A violência doméstica confronta a lógica geral de que a família é um lugar por natureza seguro, protetivo e livre de violência. Ela revela uma realidade cruel, comumente ignorada, de que, muitas vezes, é dentro do ambiente familiar que a violência se instala e que crianças e adolescentes são espancados, agredidos, xingados e machucados de formas diversas. Nesse tipo de violência o autor costuma

ser uma pessoa da família da vítima.

Destaca-se que esse vínculo familiar não é necessariamente um vínculo consanguíneo, mas também pode ser um vínculo de convivência, proximidade, confiança e afeto. A proximidade é uma característica da violência doméstica, o autor da violência doméstica contra criança e adolescente sempre será alguém que possui proximidade com a vítima e isso dificulta muito o enfrentamento à violência.

Os fatores dificultadores para o enfrentamento à violência familiar são diversos, pois é uma violência que se instala na intimidade da família, dentro do espaço interno de convivência e em um lugar onde as intervenções externas costumam ser limitadas. É comum a crença de que “o acontece em casa deve ficar em casa”, assim como a compreensão de que não se deve interferir na intimidade das famílias e de que cabe à própria família resolver suas questões íntimas.

Numa dinâmica familiar que opera pela lógica da violência, essas crenças de não interferência corroboram para o pacto de silenciamento, o que Furniss (1993) chama de “síndrome de segredo” e que favorece a perpetuação da violência intrafamiliar. Nesse modo de funcionamento, o silêncio muitas vezes nunca é quebrado ou só é quebrado quando a violência atinge os limites máximos da crueldade (Furniss, 1993).

Uma outra base que sustenta a violência familiar é a "naturalização" das relações abusivas de poder. Dentro das famílias, as relações de poder abusivas são frequentemente aceitas socialmente como necessárias para manter a ordem e educar as crianças. Vivemos em uma sociedade que tende a normalizar o excesso de autoridade. É comum que o empregador exerça poder sobre o empregado, que o homem tenha poder sobre a mulher, e que os pais exerçam poder sobre os filhos. Nessa lógica, a família muitas vezes recorre a estratégias próprias, mesmo que envolvam o uso inadequado de força e poder arbitrário sobre os corpos de crianças e adolescentes (Cruz, 2001)

Na prática, a violência doméstica se manifesta de modos variados, didaticamente descreve-se as seguintes manifestações da violência doméstica: negligência, violência física, violência psicológica e violência sexual (Santos, 2009).

Sabe-se que muitas vezes a mesma vítima vivencia mais de um desses tipos de violência. Por exemplo, muitas vezes a mesma criança sofre castigos físicos, violência psicológica e sexual. É comum que a relação abusiva submeta as mesmas crianças ou adolescentes a vários tipos de violência.

A seguir, de modo resumido, descreveremos sobre cada um desses tipos de violência doméstica:

- NEGLIGÊNCIA – é o tipo de violência que se caracteriza pelo pouco ou não fazer dos pais e/ou responsáveis. Refere-se à omissão em relação aos cuidados básicos necessários para o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, psicológico, afetivo e educacional da criança ou adolescente. Essa falta de cuidado pode se dar em relação à alimentação, higiene pessoal, proteção, segurança, cuidados com saúde, educação e cuidados afetivos e emocionais. A negligência pode estar relacionada à condição de vulnerabilidade social da família, mas também pode ser um não fazer propositalmente infligindo pelo adulto responsável pela criança e adolescente, com a intenção de lhes causar danos (Ferreira, 2008).

- VIOLÊNCIA FÍSICA – são atos intencionais infligidos à criança e ao adolescente, praticados pela família, pais e ou responsáveis, e que lhes provoquem dor, lesão, ou algum sofrimento físico. A violência física vai desde a palmada, até mesmo a espancamentos que podem ser fatais. Esse é o tipo de violência, na maioria das vezes visível, provocando danos que vão desde machucados no corpo, como hematomas, queimaduras, marcas de esganaduras, fraturas, hemorragias internas; até mesmo ao óbito. A violência física é um tipo de violência muito utilizado com o argumento de punir e educar a criança (Ferreira, 2008).

- VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA – é uma forma sutil de violência, a que menos é denunciada em virtude da sua característica de invisibilidade, pois não envolve o contato físico e não deixa marcas visíveis de regra. Acontece quando o adulto manifesta de modo constante contra a criança e a adolescente xingamentos, humilhações, ridicularizações, rejeições, ameaças que causem sofrimento psíquico e interfiram negativamente no processo de construção da identidade (Abrapia, 2000).

- VIOLÊNCIA SEXUAL – ocorrência de qualquer ato viole a intimidade sexual da criança e do adolescente. Nos casos de violência sexual intrafamiliar ela é praticada por uma pessoa da família e/ou da convivência da vítima, e se estabelece necessariamente numa relação de poder, onde a pessoa agressora comete libidinosos com o objetivo de obter prazer. A violência sexual pode acontecer com contato físico e mesmo sem contato físico, desde que interfira e atinja de algum modo à intimidade sexual da criança e do adolescente. O argumento da existência de consentimento por parte vítima deve nunca ser aceito, considerando a condição peculiar de desenvolvimento da criança ou do adolescente (Abrapia, 2000).

Essa pesquisa tem como objeto de estudo a violência sexual, mais especificamente o abuso sexual intrafamiliar.

Importante destacar que diversos aspectos estão implicados no abuso sexual intrafamiliar. Dentre esses aspectos, podem-se citar questões de iniquidade de gênero, de machismo e de patriarcado que colocam crianças e adolescentes em um lugar de submissão e de inferioridade. Outro agravante do abuso sexual intrafamiliar, e que favorece a trama de segredo, vergonha, medo e culpa em que a vítima é envolvida, é o fato de a violência intrafamiliar acontecer dentro das famílias e do agressor ser uma pessoa da convivência e da “confiança” da vítima (Santos et al., 2014).

### 2.3 VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Diversas são as concepções e os posicionamentos teóricos acerca da definição da violência sexual, alguns convergindo outros trazendo diferentes entendimentos e termos a respeito do tema. Faleiros (2002) defende que a existência de diferentes conceitos e termos sobre a violência não sinaliza apenas uma questão de terminologia, mas uma questão epistemológica, ética, política e ideológica, considerando que os conceitos também expressam as diferentes visões de mundo, o embate de ideias e os posicionamentos dos sujeitos acerca desse fenômeno e de suas manifestações na realidade concreta. Sabendo disso, traremos a concepção de alguns pesquisadores importantes sobre a temática, a fim de subsidiar a discussão teórica.

Autores como Santos (2009, 2011 e 2014), Habigzang (2004, 2010, 2012, 2015 e 2018); Pelisoli (2000 e 2005) e Faleiros (2002 e 2004) compactuam a compreensão de que a violência sexual se estabelece numa relação assimétrica de poder, sendo esse um ponto em comum entre os autores.

Habigzang (2005) conceitua a violência sexual infantojuvenil como sendo todo ato ou jogo sexual, realizado por pessoa em estágio de desenvolvimento psicossocial mais adiantado que a criança e o adolescente, com a finalidade de o agressor obter satisfação. Ela acrescenta que essas práticas são impostas a crianças e adolescentes por meio de violência, ameaça ou indução de sua vontade.

O abuso sexual consiste para além de uma violação a liberdade sexual, uma violação aos direitos humanos da vítima. O uso de poder em virtude da assimetria entre o abusador e a vítima é uma característica presente nesse tipo de violência. Esse poder se estabelece de modo coercitivo, através da força e mesmo e principalmente do “convencimento”. Muitas vezes, por ter tido seus direitos sexuais violados e sua sexualidade antecipadamente, a vítima fica numa condição de fragilidade emocional que favorece a situação de acobertamento. Ela se sente culpada e isso é usado pelo abusador para conseguir o seu silêncio (Abrapia, 2002).

Nepomuceno (2015) traz que a violência sexual infantojuvenil se caracteriza pelo uso do corpo de uma criança ou adolescente para a gratificação sexual de alguém, existindo uma relação de poder e coisificação do agressor para com a vítima, podendo ainda envolver uma situação de troca e ganhos materiais de terceiros.

Ferreira (2008) aponta que a violência sexual:

“[...] geralmente é praticada por adultos que gozam da confiança da criança ou do adolescente, tendo também a característica de, em sua maioria, serem incestuosos”. Nesse tipo de violência, o abusador pode utilizar-se da sedução ou da ameaça para atingir seus objetivos. (Ferreira, p.30, 2008)

Freire (2012) sinaliza para outra questão importante, a de que a violência sexual, em virtude da não denúncia pode ser vista como um fenômeno de menor incidência. O autor chama a atenção para a situação da subnotificação que existiu muito e ainda existe. O aumento das denúncias é uma realidade, no entanto, os dados contabilizados ainda não representam a realidade.

As definições de cada autor trazem as suas particularidades, mas todos comungam da compreensão de que a violência sexual se estabelece numa relação de desigualdade e numa atitude coercitiva do abusador para com a vítima, sem que necessariamente precise haver uma relação sexual genital para configurar a violência. Ferreira (2008) completa que, apesar de os casos onde acontece a violência por meio da relação sexual ter uma alta incidência, é comum a ocorrência da violência sexual infantojuvenil por meio da prática de outros atos libidinosos diferente da conjunção carnal, mas que não deixam de ser violência pelas consequências que deixam nas vítimas.

Há diferentes modos como a violência sexual se manifesta na vida de

adolescentes, cada modo de manifestação com suas especificidades e todas elas com o ponto em comum de trazer danos para as vítimas. É importante destacar que tanto a conceituação do tema, quanto a categorização dos tipos de violência sexual variam da abordagem de diferentes autores e nenhuma delas esgota a complexidade de fenômeno. Vale considerar também que os tipos de violência sexual não são excludentes, ocorre situação onde a vítima é submetida a mais de um tipo de violência.

Traremos aqui uma distinção entre exploração sexual, abuso sexual extrafamiliar, abuso sexual intrafamiliar, sendo o último o foco principal desse trabalho.

### **2.3.1 Exploração sexual**

Segundo a publicação “Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referências para a atuação do psicólogo”, do Conselho Federal de Psicologia (2009), a exploração sexual infantojuvenil é uma forma de violência sexual caracterizada pela obtenção de “lucro”, “vantagem” ou “proveito”, a partir da utilização do corpo de crianças ou adolescentes. Essa violência também possui como base uma relação mercantilizada e de poder, e vai desde casos onde envolve o interesse individual, até casos onde envolve uma rede de pessoas e até mesmo um mercado organizado de exploração.

Faleiros (2004) sistematiza quatro modalidades de exploração sexual:

- Prostituição infantil, o turismo sexual, a pornografia e o tráfico para fins sexuais. A prostituição infantil é a situação onde práticas sexuais são negociadas em troca de “vantagens”. A utilização do termo prostituição infantil é bastante discutida, pois, a criança ou adolescente mesmo que tenha algum tipo de “recompensa” está no lugar de exploração, sendo mais cabível o termo exploração para fins da prostituição.

- Turismo sexual infanto-juvenil se refere ao comércio sexual em regiões turísticas e envolve uma questão econômica forte, sendo mais comum as vítimas serem adolescentes.

- Pornografia infantojuvenil envolve a produção, divulgação, venda, compra, posse de material, comumente imagens, íntimas de crianças e adolescentes. A internet, nos últimos tempos, se tornou o principal local dessa prática.

- Tráfico para fins sexuais é mais comum com adolescentes e se trata do

movimento clandestino através das fronteiras nacionais

Faleiros (2004) sinaliza que, na sociedade brasileira a exploração sexual, principalmente de adolescentes mulheres e de jovens mulheres, muitas vezes, não é compreendida como violência. Sendo colocada a vítima num local de “responsabilização”, em virtude do recebimento de algum tipo de “recompensa”. O autor chama a atenção para o fato de que, independentemente do contexto, todas as formas de violência são altamente danosas e prejudiciais às vítimas. O autor também aponta que a exploração sexual não acontece apenas em setores mais empobrecidos da sociedade, em classes sociais mais abastadas ela também é bastante comum.

### **2.3.2 Abuso sexual extrafamiliar**

O abuso sexual extrafamiliar tem por característica acontecer fora do círculo familiar da criança e do adolescente. Este tipo de abuso pode ocorrer em uma variedade de contextos sociais, como escolas, clubes, locais de lazer, igrejas, consultórios médicos e de profissionais de saúde, entre outros. Os perpetradores são frequentemente pessoas que lidam com crianças e adolescentes e em posições de autoridade ou confiança, como educadores, líderes religiosos, profissionais de saúde e outros cuidadores sociais (Santos, 2011).

A ocorrência do abuso sexual extrafamiliar pode se dar também dentro de ambientes institucionais onde a criança ou adolescente esteja sob a tutela legal e parental do Estado, a exemplo de instituições de acolhimento ou cumprimento de medidas socioeducativas. Em muitos casos, os abusos sexuais nesse contexto não são motivados por prazer, mas sim por um desejo de exercer poder institucional sobre os jovens, perpetuando dinâmicas de dominação presentes na sociedade (Santos, 2011).

Eventualmente, o abuso sexual extrafamiliar pode ocorrer em locais públicos e o autor da violência sexual pode ser uma pessoa completamente desconhecida da criança ou adolescente. A exemplo do que ocorre em alguns casos de estupros em locais públicos (Santos, 2011).

### 2.3.3 Abuso sexual intrafamiliar

Diferentemente do abuso sexual extrafamiliar, que acontece quando o abusador não possui nenhum laço de familiaridade ou de responsabilidade com a vítima (embora possa e costume ser alguém que a vítima conhece e até possui vínculo), o abuso sexual intrafamiliar acontece dentro do contexto familiar. Sendo o agressor pessoa que possui relação de família com a vítima, não necessariamente de modo consanguíneo, mas afetivos e de convivência a ponto de caracterizar a existência de vínculo familiar (Santos, 2011)

Azambuja (2004), apud Vieira (2015), aponta que a maioria dos casos de violência intrafamiliar são cometidos por pessoas que simulam ter a função de cuidado e responsabilidade pela vítima, sendo comum ser o agressor pessoas que ocupam falsamente a “função paterna”, sendo o próprio pai biológico, padrasto, tutor, avó, tio ou semelhante. Não necessariamente esse laço de familiaridade é um laço de sangue, pois, a diferença entre o abuso sexual extrafamiliar e intrafamiliar não reside no parentesco consanguíneo, mas na existência ou não da vinculação de afeto e/ou convivência, ou seja no parentesco por afinidade.

Outro destaque é de que o abuso intrafamiliar não se restringe ao abuso acontecido dentro da casa da família, mas sim dentro das relações familiares. De modo que uma adolescente pode ser vítima de violência sexual familiar em outro ambiente que não seja a casa da família, em um espaço público, por exemplo. O que é levado em consideração não é o local onde a violência ocorre, isso seria reducionista. O que se considera é a relação familiar estabelecida (Habigzang, 2012).

Pesquisas apontam que o abuso sexual intrafamiliar é um tipo de violência sexual muito incidente no nosso país, altamente complexa e de difícil identificação. Vieira (2005) traz alguns pontos agravantes desse tipo de violência: o fato de ela envolver o tabu do abuso incestuoso; o fato de, muitas vezes, ser tratado como um segredo de família; o risco e a grande ocorrência de incredibilidade e silenciamento do discurso da criança; e o mito da família sagrada, da família enquanto lugar de segurança e seres de amor e bondade para com as crianças e adolescentes.

Vieira (2005) destaca que os abusos intrafamiliares na maioria das vezes não estão associados a um ato claramente violento, se assim fosse seria mais fácil a identificação pelas marcas físicas deixadas. O abuso intrafamiliar é, muitas vezes, revestido de sutileza e coerção arguciosa da vítima. Principalmente porque os autores

desse tipo de violência não possuem características evidentes de sua prática e não são pessoas aparentemente perigosas. Pelo contrário, muitas vezes, demonstram e se revestem de boas intenções e de boas aparências.

Jeronymo, et al. (2008) discutem a relação entre vulnerabilidades sociais familiares e violência sexual intrafamiliar, enfatizando o aumento da incidência de violência contra filhos por pais que abusam de álcool ou outras substâncias psicoativas. No entanto, os autores ressaltam que essa correlação não implica uma relação direta de causa e efeito. A violência intrafamiliar é um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores, incluindo aspectos culturais, e pode manifestar-se em diferentes contextos familiares. Adiante, teremos um espaço para trazer uma discussão sobre o abuso sexual intrafamiliar e questões de gênero.

Quanto à manifestação do abuso sexual (tanto o extrafamiliar quanto o intrafamiliar), ele se dá de formas variadas. Tanto por meio de contato físico, onde ocorre: “atos físicos que incluem carícias nos órgãos genitais, tentativas de relações sexuais, masturbação, sexo oral, penetração vaginal e anal”. Quanto sem o contato físico em forma de:

- Assédio sexual – se caracteriza por propostas de cunho sexuais. O abusador pode se utilizar de chantagem ou ameaça com a vítima (Abrapia, 2002);
- Abuso sexual verbal – se expressa através de conversas abertas sobre atividades sexuais, destinadas a despertar o interesse da criança ou do adolescente ou a chocá-los (Abrapia, 2002);
- Telefonemas obscenos - também é uma modalidade de abuso sexual verbal. É realizada utilizando o recurso ligação telefônica para chegar até à vítima (Abrapia, 2002);
- Exibicionismo - é o ato de mostrar os órgãos genitais ou se masturbar em frente a crianças ou adolescentes ou dentro do campo de visão deles (Abrapia, 2002);
- Voyeurismo - é o ato de observar fixamente atos ou órgãos sexuais de outras pessoas quando elas não desejam ser vistas, obtendo o observador satisfação com essa prática (Abrapia, 2002);

As formas descritas de abuso sexual, com ou sem contato físico, acontecem tanto em casos de abuso sexual intrafamiliar, como em casos de abuso sexual extrafamiliar, tratado em tópico anterior. Destaca-se que o abuso sexual com contato físico tem chances maiores de identificação, pelo fato de poder deixar marcas físicas, a depender do caso.

Quanto às implicações da violência sexual para crianças e adolescentes, elas são diversas, físicas, emocionais, sociais, entre outras. Esse será o ponto abordado a seguir.

## 2.4 IMPLICAÇÕES DO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR

Muitos são os aspectos considerados quando se pensa nas consequências da violência sexual contra crianças e adolescentes. As implicações trazidas por essa violência são de ordem física, psíquica e social, repercutindo tanto a curto, quanto a médio e longo prazo.

As consequências a curto prazo podem ser: mudanças bruscas de comportamento, apatia, irritabilidade, tristeza profunda, sentimento de culpa, desconfiança, medo excessivo, insônia, baixa autoestima, atitudes antissociais, distanciamento social, dificuldade escolar, comportamento sexual adiantado, masturbação excessiva, também existem as sequelas físicas, como lesões no corpo, nas partes íntimas, doenças sexualmente transmissíveis e até mesmo gravidez precoce. (Santos, 2009).

Os efeitos em longo prazo podem ser: sequelas dos problemas físicos gerados pela violência sexual; dificuldades de ligação afetiva e amorosa; dificuldade em manter uma vida sexual saudável; tendência a sexualizar em excesso os relacionamentos sociais; propensão a trabalho sexual (prostituição) e dependência de substância psicoativa (Santos, 2009)

A experiência da violência sexual pode afetar a vida de crianças e adolescentes de diferentes modos. Em alguns casos apresenta efeitos mais discretos e menos aparentes, em outros os efeitos são mais severos. O grau de severidade dessas consequências depende de inúmeros: a idade em que a criança/adolescente foi vítima; o tipo da violência; o grau da violência; o período de duração da violência; o vínculo e/ou grau de parentesco entre a vítima e o agressor; a presença de figuras parentais protetoras; a existência de rede de apoio; o acesso a atendimentos e intervenções adequadas (Vieira, 2005).

Vieira (2005) ainda faz uma distinção entre fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem no grau dos danos causados pela violência, assim como na superação dessas marcas. Como fatores intrínsecos, a autora cita os recursos psíquicos e a

capacidade de resiliência. Como fatores extrínsecos: os vínculos familiares fortalecidos, boas relações afetivas estabelecidas, rede de apoio, recursos financeiros, acesso a atendimento adequado.

Mesmo diante das inúmeras variáveis em relação ao impacto causado pela violência sexual, diversos são os autores que consideram essa violência um grande fator de risco para o desenvolvimento de psicopatologias. Crianças e adolescentes podem desenvolver a partir de uma situação de violência sexual sintoma e transtornos de ordem psíquica. Desde quadros de depressão, transtorno de estresse pós-traumático, transtorno de sono, transtornos de ansiedade e transtornos alimentares (Habigzang e Caminha, 2004).

Crianças e adolescentes vivenciam a violência sexual de modo distinto. Inclusive cada um pode até mesmo criar seus recursos diante da violência, alguns negam e omitem a situação, outros tentam se colocar num estado alterado de consciência, inclusive, se colocando como se estivessem dormindo, para encarar o abuso como um pesadelo. Também acontece que algumas vítimas associam o corpo a algo negativo e de menor valor, buscam dissociar o corpo dos sentimentos, negam a existência da sexualidade (escondendo o corpo), ou podem querer confrontar (exibir o corpo em excesso) (Abrapia, 2002).

Corsaro (2011) argumenta que a violência que acomete crianças e adolescentes dentro de suas próprias casas é ainda mais grave do que a violência de situações trágicas e inesperadas como uma guerras ou desastres. A gravidade da violência intrafamiliar é alta pelo fato dela ocorrer justamente no contexto familiar, um lugar onde crianças e adolescentes deveriam se sentir seguras e protegidas do perigo. Quando a pessoa que comete o ato de violência é quem deveria proteger, repercute de modo que a vítima se culpa pelas falhas daquele em quem confia e ama. As consequências do abuso são, dessa forma, duplamente trágicas e duradouras.

As consequências da violência sexual trazem a necessidade evidente de intervenções e de cuidado para com essas vítimas. A necessidade de intervenção é urgente, porém precisa ser tranquila, séria, competente, respeitosa, afetiva, acolhedora e cuidadosa. Precisando ser enfrentada pela mobilização de todo o Sistema de Garantia de Direitos, inclusive pela escola.

## 2.5 ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR E QUESTÕES DE GÊNERO

O abuso sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes representa uma das mais sérias violações de direitos humanos, é um problema que ocorre em diversas partes do mundo e está intimamente ligado a aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos (Santos, 2011).

Guerra (2008) afirma que a violência sexual acontece em famílias variadas, que sejam urbanas ou rurais, brancas ou negras, de poder aquisitivo alto ou baixo, religiosas ou não religiosas, enfim, ocorre em famílias de diferentes cores, classes, religiões, localidades e variadas especificidades. Porém, as relações sociais de classe, gênero e de raça/cor e suas interseccionalidades estão enraizadas nesses processos de violência, e não podem deixar de ser consideradas.

Santos (2011) infere que crianças e adolescentes são suscetíveis à violência sexual pelo simples fato de serem crianças e adolescentes, no entanto, dentro desse universo infantojuvenil alguns estarão mais vulneráveis por serem meninas pobres e/ou negras ou por terem deficiências

Justificando essa realidade, Cervený (2001) mostra que grande parte das famílias com trajetórias de violência, incluindo a violência sexual, possuem dinâmicas marcadas por desigualdade de classe, gênero e raça. O Boletim Epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde em 2024, que traz dados das Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil de 2015 a 2021, ratifica esse entendimento. Os dados desse boletim revelam o marcador de gênero e raça predominante nas violências sexuais infantojuvenis, sendo as meninas negras e pardas as mais atingidas pela violência sexual de acordo com o boletim.

Tabela 1- Características individuais de violência contra crianças de 0 a 9 anos notificadas no Sinan – Brasil, 2015-2021.

CARACTERÍSTICAS	MENINAS (N= 63.991; 76,8%)		MENINOS (N= 19.320; 23,2%)		TOTAL (N= 83.311; 100%)	
	N	%	N	%	N	%
<b>Faixa Etária (anos)</b>						
<1	2.615	4,1	502	2,6	3.117	3,8
1 a 4	26.967	42,1	7.205	37,3	34.172	41,0
5 a 9	34.409	53,8	11.613	60,1	46.022	55,2
<b>Raça/cor da pele</b>						

Branca	24.784	38,7	7.689	39,8	32,453	39,0
Preta	4.384	6,9	1.428	7,4	5.812	7,0
Amarela	403	0,6	109	0,6	512	0,6
Parda	27.224	42,5	7.902	40,9	35,126	42,2
Indígena	855	1,3	102	0,5	957	1,1
Ignorada	6.361	10,0	2.090	10,8	8.451	10,1
<b>Deficiência/transtorno</b>						
Sim	1.788	2,8	1.014	5,2	2.802	3,4
Não	53.110	83,0	15.381	79,6	68.491	82,2
Ignorado	9.093	14,2	2.925	15,2	12.018	14,4
<b>Região de residência</b>						
Norte	8.733	13,6	2.030	10,5	10.763	12,9
Nordeste	8.076	12,6	1.957	10,1	10.033	12,0
Sudeste	27.664	43,2	8.861	45,9	38.526	43,8
Sul	13.738	21,5	4.598	23,8	18.336	22,0
Centro-Oeste	5.777	9,1	1.873	9,7	7.650	9,3
Ignorado	3	0,0	1	0,0	4	0,0

Fonte: Sistema de Informações de Agravos de Notificação

Como mostra a Tabela 2, entre as crianças, 76,8% das notificações ocorreram contra meninas e 22,3% contra meninos. Em relação ao recorte de raça/cor da pele, crianças meninas pretas, pardas e indígenas são mais vitimizadas em detrimento as crianças meninas brancas. Sendo 62,4% de vítimas meninas pretas, pardas e indígenas e 38,7% de meninas brancas.

Tabela 2- Características individuais de violência contra crianças de 10 a 19 anos notificadas no Sinan – Brasil, 2015-2021.

CARACTERÍSTICAS	MENINAS (N= 110.795; 92,7%)		MENINOS (N= 8.725; 7,3%)		TOTAL (N= 119.520; 100%)	
	N	%	N	%	N	%
<b>Faixa Etária (anos)</b>						
10 – 14	75.099	67,8	6.404	73,4	81.503	68,2
15 – 19	35.696	32,2	2.321	26,6	38.017	31,8
<b>Raça/cor da pele</b>						
Branca	33.900	30,6	3.198	36,7	37.098	31,0
Preta	9.706	8,8	814	9,3	10.520	8,8
Amarela	971	0,9	63	0,7	1.034	0,9
Parda	57.077	51,5	3.815	43,7	60.892	50,9
Indígena	1.536	1,4	49	0,6	1.585	1,3
Ignorada	7.605	6,8	786	9,0	8.391	6,9
<b>Deficiência/transtorno</b>						
Sim	7.461	6,7	1.505	17,2	8.966	7,5
Não	91.035	82,2	5.969	68,4	97.004	81,2
Ignorado	12.299	11,1	1.251	14,2	13.550	11,3
<b>Região de residência</b>						

Norte	22.371	20,2	1.064	12,2	23.435	19,6
Nordeste	21.763	19,7	1.150	13,2	22.913	19,2
Sudeste	36.347	32,8	3.816	43,7	40.163	33,6
Sul	19.643	17,7	1.964	22,5	21.607	18,1
Centro-Oeste	10.650	9,6	730	8,4	11.380	9,5
Ignorado	21	0,0	1	0,0	22	0,0

Fonte: Sistema de Informações de Agravos de Notificação

Entre as/os adolescentes os dados são ainda mais alarmantes, 92,7% dos casos notificados foram contra meninas e apenas 7,3% foram contra meninos. Em relação ao recorte de raça/cor da pele das adolescentes, 61,7% foram adolescentes pretas, pardas e indígenas e 30,6 adolescentes brancas.

Ribeiro (2019) contextualiza que meninas negras e pardas enfrentam não apenas o sexismo, mas também o racismo estrutural. Para a autora a interseccionalidade dessas identidades de gênero e raça expressam uma experiência de vida única que, muitas vezes, as deixam mais suscetíveis a formas múltiplas de discriminação e violência.

Quando o Boletim mencionado aponta o maior percentual da violência sexual dentro do ambiente doméstico, a grande parte das vítimas sendo de sexo feminino, e dentro desse universo feminino o maior percentual entre as crianças e adolescentes pretas, pardas e indígenas, se faz relevante destacar a desigualdade estrutural e a segregação residencial histórica do Brasil.

No decorrer da história do Brasil, as pessoas negras e pardas foram, predominantemente, associados às camadas mais pobres da sociedade. Esse modelo remonta ao período da escravidão, quando africanos foram trazidos para o país sob condições desumanas para serem utilizados como mão de obra. Após a abolição da escravidão, muitos libertos enfrentaram sérias dificuldades econômicas e sociais, resultando em uma concentração significativa em áreas urbanas periféricas e desfavorecidas. Essa tendência foi exacerbada por políticas públicas discriminatórias ao longo do século XX, que perpetuaram a segregação residencial e limitaram o acesso a direitos básicos para essas comunidades. Como consequência, até os dias de hoje perpetua-se o legado de desigualdade estrutural e exclusão social desses grupos, aumentando a exposição a contextos e situações de violências (Ribeiro, 2018).

A falta de credibilidade, sustentada na cultura do silenciamento das minorias, aqui se incluem mulheres, crianças, adolescentes, negros e pardos, podem agravar a

situação forçando o silenciamento desses grupos, quer seja por medo de retaliação, vergonha ou até mesmo não reconhecimento de seus direitos e de seu valor. A ausência de respostas adequadas às necessidades dos grupos mencionados também interferem na perpetuação do silenciamento que colabora com maior suscetibilidade a violência (Ribeiro, 2018).

Portanto, entender a relação entre classe, gênero, raça, e suas interseccionalidades é fundamental para o enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar e para promoção de equidade e justiça social (Santos, 2011).

### **3. A ESCOLA E O ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR**

“Tecendo a manhã”

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre  
de outros galos (...)  
e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus  
gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo

#### **3.1 O LUGAR DA ESCOLA NA SOCIEDADE**

Para compreendermos a atuação da escola é importante observarmos o lugar que ela ocupa dentro da nossa sociedade. Quando nos referimos à escola, não estamos nos restringindo ao espaço físico, mas ao ambiente educativo onde a política de educação se efetiva.

A política de educação se firma no entendimento da educação como um direito social. A educação é um direito fundamental de todas as crianças e adolescentes, reconhecido mundialmente pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança. No Brasil, há diversas leis nacionais que garantem o direito à educação para crianças e adolescentes, entre as quais:

- A Constituição Federal de 1988: a qual prevê a educação como um direito social. No seu art. 205 a Constituição Federal estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

- O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990: o qual ratifica o direito à educação obrigatória para crianças e adolescentes. Em seu art. 53 o Estatuto da Criança e do Adolescente declara:

“A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica”.

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: a qual institui a Política Educacional Brasileira estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino fundamental e médio e a necessidade de oferta de educação infantil.

Além dessas, outras leis e normativas importantes, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ratificam o direito à educação como um direito humano fundamental, direcionando e estruturando como deve se organizar e efetivar a política de educação, quer seja em escolas públicas, quer seja em escolas privadas.

Importante reconhecer que o direito à educação é um dentre outros direitos sociais previstos na constituição federal e assegurado com prioridade absoluta a crianças e adolescentes. A escola é espaço por excelência onde esse direito a educação se concretiza (Brasil, 1988). Desse modo, ela ocupa um lugar fundamental na vida de crianças, adolescentes e jovens, não apenas como um espaço físico de aprendizado, mas como um ambiente de desenvolvimento integral. É nesse ambiente

que se cultivam não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também valores sociais, autonomia, crescimento, habilidades interpessoais e senso de comunidade (Arroyo, 2004).

A escola não se restringe a apenas um espaço de aprendizagem, ela é um privilegiado lugar de socialização, sendo um local onde crianças e adolescentes passam grande parte do tempo, e que se constitui como uma ambiência privilegiada para a construção da cidadania, para promoção de direitos e enfrentamento às violências (Sposito, 2010).

Compreende-se que o espaço da escola é um local onde relações humanas e sociais são estabelecidas, é um cenário de diversidade, no qual diversos modos de ser e viver se relacionam e onde inevitavelmente as questões que afetam as vidas desses sujeitos também vem a ser expressas. As questões de violência, por exemplo, tem sido manifestadas e vivenciadas no ambiente escolar, tendo havido recentemente muita repercussão nesse sentido.

O enfrentamento aos desafios cotidianos da sociedade, marcado por variadas manifestações de violências e que se originam para além dos espaços pedagógicos, tem sido uma demanda cada vez mais apresentada pelas escolas. Diante desses cenários, a escola demanda por constituir-se em espaços de proteção, espaços promotores de cultura de paz e que tenham as suas práticas norteadas nos princípios dos direitos humanos. Nesse processo, a comunidade escolar, na qual estão incluídos profissionais da educação, estudantes, famílias e comunidade, devem estar articulados (Miranda, 2016).

A escola pode se constituir, dependendo de sua estrutura e outras condições, como um *lócus* protetivo e protegido dentro do território e fora dele. Contudo, sozinha não consegue avançar muito, sobretudo em áreas marcadas pela dinâmica das violências. Para isso, ela precisa reconhecer-se e ser reconhecida como parte do território e de uma rede de proteção de meninos, meninas e adolescentes. E como parte dessa rede, deve se desafiar a avançar cada vez mais como instituição participativa e democrática. Desafio, contudo, que não é só da Educação, mas também das outras políticas públicas, para que o Sistema de Garantia de Direitos seja de fato implementado (UNICEF, 2019, pág. 12).

Esse entendimento ratifica que o papel da escola na garantia de direitos das crianças e adolescentes é importante, no entanto, ela sozinha tem alcance limitado. Todos os que fazem parte desse sistema devem atuar de forma convergente, a fim de que a proteção integral se concretize .

### 3.2 O SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS E A ESCOLA COMO INTEGRANTE DESSE SISTEMA

O princípio da proteção integral da criança e do/da adolescente, introduzido pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, buscou romper com a situação irregular da ausência de direitos para crianças e adolescentes existentes anteriormente no Brasil. Esses novos paradigmas no atendimento a crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos trouxeram a exigência de mudanças que precisam ser materializadas na prática.

A partir daí passou a ser necessário o poder público operar políticas públicas intersetoriais, a fim de garantir os direitos então previstos por lei as crianças e adolescentes, nos variados níveis de governos, por diversos setores da administração pública e também com organizações não governamentais, constituindo uma extensa rede de atendimento e proteção a crianças e adolescentes.

A complexidade da organização e da interação dessa rede intersetorial trouxe muitos desafios, sobretudo referentes às atribuições de cada componente e aos fluxos entre eles. Assim, em 19 de abril de 2006, o CONANDA publicou uma resolução que dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do/da Adolescente

O Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes é amplo, formado pela integração entre Estado, famílias e sociedade civil e foi legalmente instituído pela Resolução 113, a fim de materializar e fortalecer a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entre as principais funções do SGD, podemos destacar, a promoção de direitos, a defesa e o controle social.

De acordo com a Resolução 113, o SGD se organiza em três eixos:

- Eixo controle - contempla o monitoramento e a fiscalização das ações dos demais eixos do Sistema. Exemplos desse eixo são os Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente e outros Conselhos variados, além da sociedade civil de modo geral, o Ministério Público, o Poder Legislativo, Defensorias Públicas etc.

- Eixo Defesa, de acordo com o artigo 6º da referida resolução, caracteriza-se pela garantia do acesso à justiça, estando nesse eixo: Delegacias de polícia,

Conselhos Tutelares, Varas da Infância, Promotorias, Procuradorias, Corregedorias, etc.

- Eixo Promoção, se refere ao desenvolvimento da política de atendimento de crianças e adolescentes. Deve se dar de modo transversal, articulando variadas políticas públicas a fim de promover direitos variados. Como exemplo: escolas e creches, garantindo o direito à educação; postos de saúde e hospitais, garantindo o direito à saúde; CRAS e CREAS, garantindo o direito à assistência social. É importante compreender que políticas de moradia, infraestrutura, mobilidade urbana e outras também fazem parte desse sistema, ao passo que materializam a promoção de direitos de crianças e adolescentes.

Como mencionado, a escola dentro do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, está dentro do eixo da PROMOÇÃO DE DIREITOS, sendo o direito à educação o principal direito previsto de ser garantido pela escola e não apenas o único.

O olhar ampliado sobre o SGD faz perceber que ele agrega diversos órgãos, entidades, programas e serviços, cada um com sua importância. Não há hierarquia entre esses órgãos, cada deve exercer sua função para o bom funcionamento do Sistema. No entanto, a importância da interação entre esses órgãos é de extrema importância.

Esta pesquisa tem a compreensão da escola enquanto componente do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos/das Adolescentes, especificamente no eixo da promoção dos direitos. Ela parte do reconhecimento da Escola como um lugar potente na vida de meninos e meninas, compreendendo a função não apenas de transmissão de conhecimento, mas de lugar privilegiado de expansão de saberes, valores, afetos e de garantia e promoção de direitos (UNICEF, 2019).

### 3.3 POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL

Para Lopes e Tomam (2008), a escola é um espaço potente no enfrentamento às violências, sendo um espaço de convivência de crianças e adolescentes e podendo ser o lugar onde elas expressam aquilo que sentem, sabem e vivem, assim como um

lugar onde ela constrói possibilidades de ser.

Como já destacado, a atuação da escola no enfrentamento a violência impede o trabalho em rede, pois ela sozinha não seria capaz de dar conta de um problema de tamanha complexidade. Além de estar articulada com a rede, é importante que a escola promova uma cultura de enfrentamento as violências que envolvam todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, gestão escolar, funcionários administrativos e de apoio e até mesmo comunidade e famílias (UNICEF, 2019)

Santos (2009) defende que a atuação da escola deve se dar na prevenção - com ações educativas que abordem de maneira adequada temas como: afetos, gêneros, cuidado com o corpo, consentimento, respeito mútuo, direitos sexuais, prevenção de violência e nas providências diante da suspeita ou identificação de casos – com ações estruturadas, claras e pré-definidas para lidar com casos dessa natureza.

A seguir serão abordadas, de modo mais específico, essas duas frentes de enfrentamento a do trabalho preventivo e a da atuação frente aos casos identificados ou suspeitos.

### **3.3.1 O trabalho preventivo**

A lei 13.431, de 2017, já mencionada, prevê que as redes de ensino deverão contribuir para o enfrentamento das vulnerabilidades que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes por meio da implementação de programas de prevenção à violência.

A prevenção primária é a maneira mais econômica, eficaz e abrangente para se evitar a violência contra crianças. Através da prevenção primária atua-se para modificar condutas e formar novas culturas, sensibilizando e mobilizando a sociedade” (Abrapia, 2002).

Atividades preventivas em relação ao abuso sexual intrafamiliar e a outras formas de violência são de responsabilidade contínua da escola e não deve se limitar apenas à datas específicas. O 18 de maio Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, ou mesmo o Maio Laranja, são datas de grande relevância para mobilização social e ações preventivas nas escolas, porém,

é necessário que a escola tenham um planejamento prévio que contemple atividades de prevenção as violências no decorrer do ano letivo e não exclusivamente nessas datas.

Sobre o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, abri-se um parênteses para destacar que ele foi instituído, através da Lei nº 9.970, de 17 de maio de 2000. A data do 18 de maio foi escolhida em homenagem a menina Araceli, que nesta data, na década de 70, havia sido vítima fatal de violência sexual, no estado do Espírito Santo, tendo o caso tomado repercussão nacional. A partir dessa lei, o dia 18 de maio ficou marcado na agenda nacional das organizações e dos movimentos que militam pela proteção de crianças e adolescentes como um dia de luta e visibilidade da causa.

Quando aborda as ações para prevenção a violência sexual por parte das escolas, Santos (2011) aponta três diretrizes importantes a serem seguidas:

- INFORMAR A COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE A REALIDADE DA VIOLÊNCIA SEXUAL - é essencial informar toda a comunidade escolar sobre o tema, integrando preferencialmente essas informações ao programa de saúde sexual da escola. Sugere-se utilizar como marco conceitual o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as normas internacionais pertinentes, e levando em consideração o direito ao desenvolvimento sexual saudável.

- CRIAR NA ESCOLA UM AMBIENTE ESCOLAR QUE VERDADEIRAMENTE INCLUA - Implementar uma proposta pedagógica inclusiva e promover um ambiente de respeito e diversidade pode ajudar os alunos a desenvolverem autoestima e relações saudáveis com seus pares.

- REALIZAR UM TRABALHO PREVENTIVO COM OS PAIS DOS ALUNOS DA ESCOLA, ESPECIALMENTE COM AS FAMÍLIAS CUJAS CRIANÇAS ESTÃO EM SITUAÇÃO DE MAIOR VULNERABILIDADE - Essa situação de vulnerabilidade envolve os estudantes que sofram “exclusão social, educacional e de cidadania, determinadas também pelas desigualdades sociais, regionais e raciais” (Santos, 2011 apud Andi, 2003). Sobre esse trabalho preventivo junto as famílias das crianças em maior vulnerabilidade, a escola pode incentivar a família, especialmente as mães, a construir uma relação de confiança com seus filhos, ouvi-los sem julgamentos e acreditar neles quando relatam situações de violência sexual. Além disso, é importante que as famílias estabeleçam uma rede de apoio para proteger as crianças quando o responsável pela sua segurança estiver ausente.

A respeito do caminho da prevenção, faz-se importante compreender que a prevenção da violência sexual inclui necessariamente a educação sexual apropriada, com vistas ao desenvolvimento de uma sexualidade saudável e da dignidade da pessoa humana.

É crucial promover a educação sexual de crianças e adolescentes para fortalecer sua capacidade de autoproteção diante de situações de violência sexual, especialmente em casos de abuso. Desde a infância, é fundamental que a criança conheça seu corpo e entenda que ninguém deve tocá-la, exceto em situações de cuidado, saúde e higiene. A habilidade de distinguir entre um gesto afetuoso e um toque abusivo deve ser desenvolvida desde cedo.

A educação sexual é responsabilidade da família, mas também da escola e no ambiente escolar isso deve acontecer de modo planejado e incluindo na prática pedagógica o desenvolvimento de atividades educativas, ações, projetos e, principalmente, o diálogo sobre a temática (Santos, 2011).

A educação sexual nas escolas desempenha um papel fundamental na formação integral estudantes, contribuir para uma educação emancipatória, uma educação em direitos humanos que promova a igualdade de gênero, raça, etnia e, principalmente, educação em sexualidade para que crianças e adolescentes se desenvolvam plenamente com seus direitos garantidos e autoprotégidos.

Saber a hora e a melhor maneira de falar sobre sexualidade com as crianças e seus pais é muito importante. Conhecer as características de cada fase do crescimento da criança pode ajudar a evitar equívocos na maneira como lidar com a sexualidade da criança e do adolescente, respeitando formas de expressão da sexualidade, sem reprimi-las, e enfrentando a invasão da sexualidade infantil por adultos (Hazeu, 2004, apud Santos, 2011, p. 32)

Percebe-se que as discussões sobre a educação sexual nas escolas envolve polêmicas. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não estabelece diretrizes específicas para a educação sexual. Segundo o Ministério da Educação, as redes estaduais e municipais têm autonomia para decidir como abordar esses temas com os estudantes. Atualmente existem algumas cartilhas técnicas que sugerem os temas que poderiam ser discutidos sobre sexualidade, no entanto, a ausência de uma legislação que defina claramente os conteúdos a serem ensinados nas escolas ainda é um desafio.

É preciso superar o estigma em relação a educação sexual e compreender que

ela deve acontecer em variados espaços, inclusive na escola, sendo uma estratégia promover direitos relacionados à saúde sexual e reprodutiva. Apesar da ausência de legislação, como mencionado, as escolas precisam abordar temas como anatomia, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, consentimento e respeito às diversidades de gênero e orientação sexual. Essa educação visa não apenas informar, mas também capacitar os estudantes a fazerem escolhas responsáveis e respeitadas em suas vidas pessoais.

### **3.3.2 A atuação diante dos casos**

A experiência do abuso sexual intrafamiliar, inevitavelmente, traz repercussões na vida de crianças e adolescentes e pode ser manifestada de modo mais ou menos evidente na escola através do comportamento, modo de se relacionar, desempenho escolar, ou até mesmo de uma revelação verbal espontânea, o que é menos comum, mas acontece (Vieira, 2005).

Sendo assim, é necessário que a escola saiba como agir nessas circunstâncias. O Estatuto da Criança e do Adolescente orienta que a identificação ou mesmo a suspeita de situação de violência de qualquer ordem, incluindo abuso sexual intrafamiliar, envolvendo crianças ou adolescentes devem ser, obrigatoriamente, notificados pela escola. Em seu artigo 13 o Estatuto prescreve: “Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais”. Além de colocar a notificação com obrigatoriedade, o Estatuto ainda prevê sanções legais para os profissionais que deixem de notificar situações de violência da qual tenham conhecimento. No capítulo II, artigo 245, da referida lei encontra-se determinado:

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” é uma infração administrativa, sob pena de “multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

A necessidade da notificação se sustenta pelos benefícios comprovados que ela traz. A notificação é importante para romper o ciclo de violência no qual essa

criança ou adolescente vítima se encontra, para evitar que o caso se agrave e venha a ter consequências irreparáveis e para ajudar a vítima a ter acesso aos atendimentos necessários para minimizar os danos causados pela violência. A notificação ainda permite gerar dados quantitativos dos casos, podendo vir a subsidiar ações e políticas públicas de enfrentamento (Santos, 2011).

Vieira (2005) problematiza que, mesmo diante da obrigatoriedade de denúncias de casos suspeitos de violência sexual, na realidade, os números de casos de violência sexual intrafamiliar denunciados por parte das escolas ainda são muito reduzidos. Ele defende que considerando o extenso período de tempo de permanência dentro das escolas, seria esperado mais casos revelados e identificados dentro das escolas.

Costa (2010) aponta que a não notificação acontece por vários motivos, dentre eles: a falta de conhecimento suficiente de como proceder; a “falta de tempo” por parte do profissional; a falta de credibilidade da justiça; a insegurança e o medo de se comprometer. Um outro fator que interfere diretamente na não notificação é a naturalização das situações de violência, que leva, mesmo que de modo inconsciente, alguns profissionais a se tornarem omissos, principalmente, em situações de suspeita da violência.

Diante de tantos desafios para notificação, não existe uma solução única capaz de enfrentá-los. Porém, melhoria das condições de trabalho, mais segurança nas escolas, informação de qualidade, melhor articulação da rede de proteção e aplicação e qualificação de políticas públicas eficazes, são pontos que podem trazer avanços no que se refere a notificação, tanto quantitativamente quanto qualitativamente.

No que se refere a informações de como proceder diante da suspeita e notificação de casos, vamos trazer considerações a respeito, pois as providências adequadas e o encaminhamento de qualidade e correto colabora para a proteção e não revitimização da criança e do adolescente vítima de abuso sexual intrafamiliar e mesmo de outro tipo de violência dessa ordem.

De antemão é importante compreender que no contexto escolar a responsabilidade pela notificação quando falamos não é isolada de um profissional e muito menos exclusiva do professor. Independente do profissional de educação que identifique ou suspeite de uma situação dessa ordem, a responsabilidade pela notificação é da escola enquanto instituição e nesse sentido a parceria do profissional

com a gestão escolar é imprescindível para tomar as medidas cabíveis diante de cada caso.

Não existe uma receita pronta de como agir diante da suspeita ou identificação de um caso de abuso ou algum outro tipo de violência na escola, mas existem legislações, cartilhas e orientações formais que direcionam o fazer. Primeiramente, diante da suspeita é importante buscar estar atento, observar, acolher e escutar, se for possível, se munindo da maior quantidade de informações possíveis. Também diante de uma revelação espontânea, se faz necessário o profissional a quem a revelação foi confiada estar disponível para esse estudante de maneira acolhedora. Nesses casos, existe uma lei que traz orientações específicas a respeito, trata-se da Lei 13.431, de abril de 2017, conhecida como Lei da Escuta Protegida, que discutiremos a frente.

Trazemos também aqui a importância da escola estar aberta para o acolhimento escuta e das demandas trazidas pelos estudantes. Isso precisa ser uma prática de todos os profissionais e deve fazer parte do cotidiano da escola. Também destaca-se a necessidade de haver nas escolas profissionais de psicologia, que podem contribuir atuando na escuta qualificada dos estudantes. Mas, infelizmente, esta ainda não é uma realidade da maioria das escolas. No Brasil, a Lei nº 13.935/2019 determina que as escolas da rede básica de ensino público devem ter psicólogos e assistentes sociais em seu quadro, porém, na prática essa lei não vem sendo implementada.

A partir dessa observação e escuta inicial, a escola deve avaliar como irá proceder, em casos que a escola perceba que o responsável pela criança não esteja envolvido como autor ou cúmplice da situação de violência a escola deve convidar esse responsável para informar a situação da criança ou adolescente e, obrigatoriamente, notificar ao Conselho Tutelar (CT). Em casos onde a escola compreenda que não é seguro entrar em contato com o responsável, a escola pode e deve notificar diretamente ao CT.

Sobre a notificação ao CT, ela deve ser realizada de modo formal e documentada. Mesmo que haja alguma articulação por ligação telefônica ou em contato direto entre a gestão da escola e o CT a obrigatoriedade de documento formalizando a notificação por escrito existe. Também é indicado que notificação da escola para o CT com identificação. No entanto, existem casos onde a notificação é feita de modo anônimo, sendo exceções.

A comunicação entre o Conselho Tutelar e a escola pode ocorrer de duas formas: o CT pode contatar a escola, assim como a escola pode contatar o CT. Em casos de violência sexual identificados, é crucial que a escola se articule com o CT. É essencial que a escola esteja familiarizada com o local e estabeleça uma relação prévia, antes mesmo de surgirem problemas a serem enfrentados.

Importante ter claro que toda situação de violência representa risco. O ideal seria que a situação de violência não estivesse acontecendo, mas se existe a identificação ou a suspeita é imprescindível haver a notificação e intervenção, pois, deixar de agir favorece apenas o agressor.

### **3.3.3 A Lei da Escuta Protegida**

A lei 13.431, de abril de 2017, conhecida como Lei da Escuta Protegida e regulamentada pelo decreto nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018, estabelece o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. A referida lei tem por finalidade melhorar a qualidade dos serviços prestados a crianças e adolescentes vítimas de violências e busca organizar o atendimento prestado por parte dos diferentes órgãos do Sistema de Garantia de Direitos, de modo que cada um deles funcione de modo complementar ao outro e de maneira integrada, efetiva e adequada diante de casos de violência.

A lei é destinada, obrigatoriamente, para proteção de crianças e de adolescentes até 18 anos de idade e facultada para pessoas de 18 a 24 anos. Ela se sustenta na compreensão de que eles/elas gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social. Para efeitos da lei são consideradas formas de violência: Violência física, violência psicológica, violência sexual, violência institucional e violência patrimonial.

No propósito de qualificar os serviços prestados pelo SGD a crianças e adolescentes vítimas de violência, o decreto direciona que os órgãos, os serviços, os programas e os equipamentos públicos do SGD deverão: I- instituir, preferencialmente no âmbito dos conselhos de direitos das crianças e dos adolescentes, comitê de

gestão colegiada da rede de cuidado e de proteção social; II - definir o fluxo de atendimento, III - criar grupos intersetoriais locais para discussão, acompanhamento e encaminhamento de casos de suspeita ou de confirmação de violência contra crianças e adolescentes.

Em relação ao atendimento intersetorial a orientação da lei é que ele deva conter os procedimentos de: I - acolhimento ou acolhida; II - escuta especializada nos órgãos do sistema de proteção; III - atendimento da rede de saúde e da rede de assistência social; IV - comunicação ao Conselho Tutelar; V - comunicação à autoridade policial; VI - comunicação ao Ministério Público; VII - depoimento especial perante autoridade policial ou judiciária; e VIII - aplicação de medida de proteção pelo Conselho Tutelar, caso necessário.

Cabe mencionar que no atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência a revitimização é um risco e deve ser evitado. A revitimização é o processo que leva a criança e adolescente a reviver a situação de violência sofrida, isso acontece quando ela precisa narrar diversas vezes e para pessoas diferentes a situação de violência vivenciada. Segundo a Lei 13.431, a revitimização é o discurso ou prática institucional que submete crianças e adolescentes a procedimentos desnecessários, repetitivos, invasivos, que levam a reviver a situação de violência ou outras situações que gerem estigmatização, exposição, enfim, um sofrimento para além do já vivenciado.

A revitimização acontece, por exemplo, diante de perguntas desnecessárias e inadequadas realizadas por parte daquele que ouve. Nesse sentido, por parte daqueles que realizam escuta a criança ou adolescente vítima de violência as perguntas realizadas devem ser aquelas que sejam estritamente necessárias para garantir o cuidado e a proteção. Por isso, uma escuta adequada é imprescindível para evitar a revitimização, assim como o estabelecimento de um fluxo adequado a ser seguido diante da revelação de um caso de violência infantojuvenil.

A suspeita, a identificação e mesmo a revelação espontânea de um caso de violência pode acontecer em variados espaços. Dentro do SGD essa identificação pode acontecer nos serviços de saúde, de assistência social e de educação, por exemplo. Onde quer que haja a suspeita ou a identificação de um caso de violência, os procedimentos cabíveis para proteção da criança e do adolescente precisam ser adotados. Por isso a relevância da qualificação dos atores que compõem o SGD e da potencialização da articulação entre os serviços, visando sempre a proteção das

crianças e adolescentes.

Em relação ao ambiente escolar, a Lei 13.431 estabelece que em caso de algum profissional da educação identificar ou de criança ou do adolescente revelar atos de violência no ambiente escolar, caberá aos profissionais da educação: I - acolher a criança ou o adolescente; II - informar à criança ou ao adolescente, ou ao responsável ou à pessoa de referência, sobre direitos, procedimentos de comunicação à autoridade policial e ao conselho tutelar; III - encaminhar a criança ou o adolescente, quando couber, para atendimento emergencial em órgão do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e IV - comunicar o Conselho Tutelar.

Em casos de suspeita de casos de violência na escola diante de sinais comportamentais que trazem a evidência da violência é imprescindível a comunicação ao Conselho Tutelar e o encaminhamento a órgãos do SGDCA que seja especializado no atendimento a vítimas de violências, a exemplo dos Centros de Referência Especializado em Assistência Social – CREAS e de outros serviços específicos a depender da realidade no município.

Tendo em vista os casos em que a criança ou o adolescente verbaliza a situação de violência é imprescindível o acolhimento e a escuta desse relato trazido. A Lei 13431 faz menção a escuta especializada que deve ser realizada nesses casos. A Lei define a escuta especializada como o procedimento de escuta sobre a situação de violência sofrida pela criança ou adolescentes perante algum dos órgãos da rede de proteção. Esses órgãos podem ser de campos variados, como da educação, da saúde, da assistência social, da segurança pública e dos direitos humanos. Importante que a escuta seja limitada ao estritamente necessário para o cumprimento da finalidade de interrupção do ciclo de violência e proteção à vítima. Na escuta deve-se evitar perguntas ou comentários com cunho de julgamento de valor ou de qualquer posicionamento que exponha, culpabilize e venha revitimizar a criança ou adolescente.

Importante destacar que a escuta não pode ter a finalidade de investigar ou produzir provas para o processo de investigação e responsabilização do agressor. A escuta deve estar comprometida com acolher a fala, compreender a realidade e colher informações que sejam estritamente necessárias, sempre priorizando a liberdade de expressão da criança e do adolescente. Para isso, a escuta deve resguardar o sigilo, deve acontecer em local adequado e acolhedor e deve ser realizada por profissional

devidamente preparado.

O decreto que regulamenta a Lei 13431 determina que os profissionais do SGD, respeitando a disponibilidade orçamentária e financeira, deverão participar de cursos de capacitação para o desempenho adequado dos procedimentos previstos em lei, incluindo a escuta especializada. Na prática isso é uma discussão que precisa ser problematizada, pois observa-se uma realidade na qual poucos são os profissionais que têm acesso a esse tipo de capacitação.

Diferentemente da escuta especializada, que não tem o objetivo de produzir provas, a Lei 13431 prevê o depoimento especial, esse sim com o objetivo de produzir provas sendo de fato a oitiva de criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência perante autoridade policial ou judiciária. O depoimento especial só acontecerá quando for indispensável para o processo, de acordo com as demais provas já existentes, sempre buscando preservar a saúde física e mental e o desenvolvimento moral, intelectual e social da criança ou adolescente. O depoimento especial já faz parte dos procedimentos de investigação e penalidade do agressor.

#### **4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo realiza-se a descrição do caminho percorrido ao longo dessa pesquisa, na busca pela percepção de meninas adolescentes a cerca das possibilidades de atuação da escola no enfrentamento a violência sexual intrafamiliar. Nesse sentido, a metodologia científica, que é o foco desse capítulo, se refere a toda trajetória seguida pela pesquisadora, no processo de aproximação, escuta, conhecimento e compreensão das perspectivas dos sujeitos da pesquisa.

##### **4.1 ABORDAGEM**

Nesta pesquisa utilizou-se de pressupostos da abordagem qualitativa, a qual, nas palavras de Martins (2004) tem a característica de valorizar microprocessos por meio do estudo de ações individuais ou grupais e por meio do estudo detalhado de dados. Essa abordagem de pesquisa busca reduzir a distância entre teoria e dados, através da interação efetiva entre pesquisador e sujeitos pesquisados, de modo que

as experiências pessoais do pesquisador também são relevantes para compreensão do fenômeno estudado.

A escolha dessa abordagem, em consonância com os objetivos da pesquisa, se deu pela valorização das especificidades mais profundas das relações humanas e pela busca em compreender o sentido que os próprios sujeitos, no caso as adolescentes estudantes, dão às suas vivências.

Sobre abordagem qualitativa, Minayo traz que:

Essa corrente de pensamento não se preocupa com os processos de quantificação, mas de explicar os meandros das relações sociais considerada essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional. O universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que a vivenciam. (Minayo, 1993, p. 244)

Ou seja, a pesquisa qualitativa busca compreender a lógica interna dos grupos, das instituições e atores, no que se refere a questões objetivas e subjetivas, existindo a preocupação com o aprofundamento das questões qualitativas referentes ao grupo social em estudo. Nesse tipo de pesquisa, a prioridade não está na preocupação com a representatividade numérica, e sim com a aproximação e o aprofundamento da compreensão da realidade pesquisada (Silveira e Córdova, 2009).

## 4.2 LÓCUS DA PESQUISA

O local da pesquisa será uma escola pública da rede municipal da cidade de Chã Grande, interior do estado de Pernambuco. Trata-se de uma escola que oferece o Ensino Fundamental II, ou seja, séries de 6º, 7º, 8º e 9º anos. Esta escola funciona no período de manhã, tarde e noite, possui 1.050 alunos, de idades entre 11 e 18 anos. Esses dados quantitativos têm como base o censo do ano de 2023.

A escolha pela cidade onde a pesquisa foi realizada se deu levando em consideração o território de moradia e de trabalho da pesquisadora, a qual é integrante do SGDCA da referida cidade, e também buscando a valorização da democratização e interiorização das pesquisas.

A escolha por essa escola específica, dentre as demais da cidade, se deu por ela ser a maior escola da cidade que atende o público adolescente, sendo concentrado nela tanto estudantes da zona urbana, quanto estudantes da zona rural.

A referida escola que foi *lócus* da pesquisa é uma escola reconhecida na cidade, ela possui mais de 40 anos de existência, é a maior escola de fundamental II da cidade, possui projeto político pedagógico e atua como integrante do SGDCA junto com os demais componentes deste.

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como sujeitos participantes adolescentes meninas, de 12 a 15 anos, estudantes da escola que foi *lócus* da pesquisa. Todas as participantes estavam devidamente matriculadas e frequentando a escola com assiduidade no período em que a pesquisa foi realizada.

Para realização da pesquisa optou-se por convidar representantes de todas as séries da escola. Com a ajuda da coordenação da escola selecionou-se as meninas que possivelmente participariam da pesquisa, sendo alunas que são representantes de sala e que costumam já ter ativa participação nos movimentos escolares. A proposta da pesquisa foi apresentada inicialmente a um grupo de 13 adolescentes, buscando o caráter voluntário da participação das mesmas, Posteriormente, foi alcançado um quantitativo de 8 meninas interessadas e habilitadas em participar da pesquisa.

A participação dessas meninas se deu após a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por cada adolescente e sua/seu pessoa responsável. Nesse sentido, a assinatura desse termo foi um critério que fez com que mais meninas que estavam interessadas não viessem a participar.

Trazemos na Tabela 3 algumas informações sobre o perfil das participantes da pesquisa.

Tabela 3- Características individuais do grupo amostral.

<b>NOME</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>IDADE</b>	<b>COR</b>	<b>RELIGIÃO</b>
<b>P1</b>	6º	12	Branca	Evangélica
<b>P2</b>	6º	13	Parda	Evangélica
<b>P3</b>	7º	13	Parda	Não Declarou

<b>P4</b>	7º	14	Parda	Evangélica
<b>P5</b>	8º	13	Branca	Católica
<b>P6</b>	8º	13	Branca	Católica
<b>P7</b>	9º	14	Branca	Católica
<b>P8</b>	9º	15	Parda	Católica

Fonte: Autora a partir da pesquisa de campo, 2024.

Para resguardar o anonimato das participantes, elas foram identificadas nessa pesquisa como PARTICIPANTE 1, PARTICIPANTE 2, PARTICIPANTE 3, PARTICIPANTE 4, PARTICIPANTE 5, PARTICIPANTE 6, PARTICIPANTE 7 e PARTICIPANTE 8.

Como mostra a tabela 3, as estudantes participantes foram das séries do 6º ao 9º ano, sendo duas de cada série. Quanto às idades, participaram quatro adolescentes de 13 anos de idade, duas de 14 anos, uma de 12 anos e uma de 15 anos. No tocante à escolaridade, 6 participantes estão dentro da faixa e duas apresentam defasagem de idade/série de um ano, de acordo com os parâmetros atuais.

Quanto ao aspecto de raça e cor, nenhuma das adolescentes se autodeclarou negra, sendo que quatro se autodeclararam brancas e quatro pardas. No que se refere à religião, três declararam a religião evangélica, uma não declarou nenhuma religião e quatro se declararam a religião católicas.

A Tabela 4 apresenta dados da pesquisa sobre algumas características das famílias das adolescentes entrevistadas.

Tabela 4 - Características das famílias do grupo amostral

<b>NOME</b>	<b>COMPOSIÇÃO FAMILIAR</b>	<b>LOCAL MORADIA</b>	<b>CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA</b>
P1	Adolescente+Pai+mãe+irmãos (6 p.)	Rural	FAMÍLIA PBF
P2	Adolescente+mãe+irmãos (5 p.)	Urbana	FAMÍLIA PBF
P3	Adolescente+mãe+irmãos (5 p.)	Urbana	FAMÍLIA PBF
P4	Adolescente+mãe+padrasto+irmãos (7p.)	Urbana	FAMÍLIA PBF
P5	Adolescente+mãe+irmãos (4 p.)	Urbana	FAMÍLIA PBF
P6	Adolescente+Pai+mãe+irmãos (5 p.)	Rural	FAMÍLIA PBF
P7	Adolescente+avó+avô (3 p.)	Rural	FAMÍLIA PBF
P8	Adolescente+pai+mãe+irmãos (6 p.)	Rural	FAMÍLIA PBF

Fonte: elaborada pela autora, a partir da pesquisa de campo, 2024.

A composição familiar das participantes apresenta uma média de seis pessoas por domicílio, indicando tratar-se de famílias numerosas. Quanto ao local de moradia das famílias, a metade das participantes são de famílias do campo e a metade de famílias da zona urbana. Registra-se que as famílias que residem na zona urbana são de bairros periféricos, que são considerados áreas com maiores índices de violência e criminalidade. Quanto à condição socioeconômica, todas as participantes são de famílias beneficiadas Programa Bolsa Família, ou seja, que vivem no perfil de pobreza ou extrema pobreza.

#### 4.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Na pesquisa optou-se pelas técnicas de observação participante e grupo focal. Que serão descritos a seguir:

Observação participante – é uma técnica de coleta de dados muito utilizada nas pesquisas qualitativas. Nela, o pesquisador está inserido no ambiente estudado e contribui com suas experiências, vivências, indagações e opiniões. O que permite uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas e do fenômeno estudado (Martins, 2004).

A observação participante é bastante útil em pesquisas que buscam entender contextos sociais complexos, como comunidades, grupos culturais ou ambientes institucionais (Martins, 2004). Considerando a proposta da presente pesquisa, a utilização da técnica de observação participante, ao favorecer um contato e uma observação direta da pesquisadora, permitiu perceber atitudes, significados e percepções que não seriam alcançáveis se a pesquisadora não estivesse inserida no ambiente pesquisado.

Segundo Martins (2004), ao possibilitar a experiência de participação, a observação participante enriquece a coleta dos dados e permite uma análise mais contextualizada e informada. Ela também alerta que, para garantir a qualidade dos dados colhidos é essencial que no decorrer da pesquisa o pesquisador mantenha um diário de campo, onde registre todos os dados de sua observação ao longo da pesquisa, inclusive sentimentos e reflexões. Tendo sido isso feito no decorrer do trabalho.

Grupo focal - trata-se de uma técnica de entrevista grupal, que vem sendo

bastante utilizada em pesquisas qualitativas na área de saúde e de educação, por sua capacidade de não inferir e generalizar, mas sim de proporcionar a reflexão e compreensão aprofundada a respeito de um determinado tema (Gatti, 2012).

Para Gondin (2023), o grupo focal é uma forma de entrevista com grupo que possui algumas características específicas: reúne um número delimitado de pessoas (a literatura indica de seis a quinze pessoas); é conduzido por um mediador habilitado para tal tarefa e possui um foco específico, previamente delimitado.

Em linhas gerais, o objetivo central de um grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de uma determinada temática. Para isso é necessário que o objetivo específico do grupo focal seja claro e previamente delimitado.

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (Gatti, 2012).

Nesta presente pesquisa, como mencionando, o grupo focal foi realizado com um grupo de 8 meninas, representantes de turmas da escola na qual a pesquisa foi realizada. A participação de todas se deu por adesão voluntária e registra-se que a princípio foram convidadas uma participante representando cada turma da escola. No entanto, pelo critério da livre participação e pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o grupo focal foi realizado com 8 meninas.

Para Gatti (2012), as pesquisas com grupos focais permitem conhecer perspectivas diferentes e ideias compartilhadas pelo grupo. Uma das vantagens dos grupos focais é que sustentaram a escolha dele para essa pesquisa é a de propiciar a interação entre as pessoas envolvidas. Entre as adolescentes essa interação serviu de incentivo para que todas as meninas tivessem uma participação ativa no grupo, emergindo do grupo falas que enriqueceram a pesquisa.

Importante destacar que a técnica do grupo focal não tem o propósito de medir, nem confrontar as diferentes opiniões que emergem de cada participante do grupo, mas, sobretudo, de compreender como essas opiniões e entendimentos se sobrepõem, se articulam, se relacionam e se completam (Gatti, 2012).

Para o alcance dos objetivos propostos no grupo focal é importante que ele aconteça em um ambiente confortável, neutro, reservado e o qual os participantes se sintam a vontade para se expressar. O posicionamento dos participantes em círculo

também é indicado, pois essa organização propicia que os participantes estejam em contato e posicionados por igual (Gondim, 2014).

Nesta pesquisa, os encontros do grupo focal foram realizados em uma sala de multimídia da escola *lócus* da pesquisa, sendo um espaço que garantiu um ambiente adequado para o grupo. A sala na qual o grupo focal se realizou era espaçosa, iluminada, refrigerada e mobiliada com mesas e cadeiras adequadas.

A realização de um grupo focal prevê a necessidade de registro detalhado dos dados apresentados pelo grupo, existindo a possibilidade de anotações e gravação em áudio diante da permissão de todas as pessoas envolvidas. Nessa pesquisa contamos com ambos os recursos a gravação por áudio e o registro escrito realizado pela pesquisadora e por uma pessoa auxiliar que esteve presente nos grupos.

Registra-se que no grupo focal o pesquisador atua como um facilitador para as discussões propostas, tendo uma participação ativa no grupo e estimulando a interação e participação dos participantes. Nesse sentido o facilitador sucinta o debate buscando estimular as falas, observar atentamente e escutar as opiniões trazidas pelos participantes, e, em momentos apropriados, suscitar entendimentos e esclarecimentos que possam beneficiar o grupo (Gondim, 2014).

#### 4.5 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: diário de campo, para anotações da pesquisadora durante as observações nas etapas da pesquisa, e aparelho celular com gravador, para gravação de áudio durante os encontros do grupo focal. Com esses instrumentos foram garantidos qualidade nos registros, transparência e fidedignidade no processo de investigação.

#### 4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A seguir, apresentaremos todos procedimentos adotados para a coleta de dados da pesquisa.

Antes da coleta de dados propriamente dita, alguns procedimentos protocolares de autorização da pesquisa foram realizados, como seguem descritos:

- Solicitação de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Chã

Grande - A solicitação foi realizada de maneira presencial e diretamente ao secretário municipal de educação do município, para isso foi apresentado o Projeto de Pesquisa juntamente com uma Carta de Apresentação e Solicitação para Realização da Pesquisa. Na ocasião, a realização da pesquisa foi devidamente autorizada pelo secretário, vindo a ser assinado um documento de Autorização da Pesquisa pela diretora de ensino da cidade (em anexo).

- Solicitação de autorização da escola - Munida da Autorização da Pesquisa fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Chã Grande e encaminhada pelo secretário, a pesquisadora compareceu à escola *lócus* para a pesquisa para solicitar a autorização e a parceria da escola para realização da pesquisa. Este contato formal da pesquisadora com a escola foi através de uma visita institucional. Na ocasião, o projeto de pesquisa foi apresentado ao gestor escolar, tendo havido a autorização expressa do mesmo.

Com a pesquisa devidamente autorizada pelo secretário de educação e gestor escolar, foram acordadas as datas e horários nas quais a pesquisa seria realizada. Também ficou acordado o profissional da escola que daria suporte a pesquisa, tendo sido um coordenador escolar que assumiu esse papel.

Numa visita a escola, junto ao coordenador escolar, foi selecionado um grupo de meninas representantes de todas as séries da escola para apresentação da pesquisa. Destaca-se que a escolha por estas adolescente se deu seguindo a sugestão da escola, sendo o critério de escolha serem meninas representantes de turma e que costumam participar de movimentos coletivos que acontecem na escola. A pesquisa foi devidamente apresentada a essas meninas, buscando a participação espontânea das mesmas.

Posteriormente a esse momento, se conseguiu a participação de 8 meninas que se dispuseram a participar da pesquisa através da técnica do Grupo Focal. Registra-se que, de todas as meninas, foi obtido a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (modelo em anexo), devidamente assinado por elas e por um responsável.

Após o passo a passo supramencionado, a pesquisa seguiu para a coleta dos dados nos grupos focais. Como acordado com as participantes desde a apresentação da pesquisa, a técnica de coleta do grupo focal se deu com a realização de dois encontros, nos quais cada um teve um tema focal, sendo:

1º encontro – Temática central: A escola;

2º encontro – Temática central: A atuação da escola no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar.

A seguir serão descritos como se deu a realização de cada encontro do grupo focal :

#### GRUPO FOCAL 1

Iniciou-se o encontro com a apresentação dos participantes do grupo. Foi utilizada uma dinâmica com balões e caneta para tornar o momento mais interativo e descontraído. Posteriormente, foi apresentada detalhadamente para o grupo a metodologia do grupo focal.

A temática central desse grupo foi: “A escola” e a temática foi inserida entregando a cada participante uma tela em branco para ser desenhada. Foi solicitado que as participantes pensassem nas escolas onde já estudaram e na escola que estudam atualmente. As adolescentes foram estimuladas a recordar vivências tidas nesses ambientes escolares e, a partir daí, realizar um desenho que representasse a escola para elas.

A partir desse estímulo inicial, foi dada continuidade ao grupo através das perguntas norteadoras (em anexo).

Nesse encontro as adolescentes trouxeram muitas questões sobre a escola e sobre os relacionamentos entre os alunos e professores. Buscou-se manter o tema do grupo focal, trazendo ao centro do grupo as perguntas norteadoras e ao mesmo tempo buscando valorizar as falas trazidas por elas. Registra-se que as perguntas eram todas abertas e tinham como finalidade estimular a fala e a participação das adolescentes com foco na temática central. Durante o grupo algumas falas importantes das participantes foram sendo escritas nos desenhos, através de palavras que sintetizassem essas falas. Foto das telas em anexo.

O encontro teve duração de 1 hora e 42 minutos, sendo o áudio gravado com a autorização das participantes.

#### GRUPO FOCAL 2

O tema focal do grupo foi: A escola e a atuação no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar.

Esse grupo iniciou-se com a facilitadora trazendo uma explanação breve sobre o tema da violência dentro da família, mais especificamente sobre o abuso sexual e sobre alguns serviços existentes no município que são do SGD e que funcionam

inclusive bem perto da escola, a exemplo do CRAS, CREAS, Conselho Tutelar. Utilizamos para ilustrar a fala um trecho do vídeo: Que abuso é esse - Episódio 1, uma produção do Canal Futura.

Após esse momento inicial adentrou-se na temática foco do grupo, seguindo as perguntas norteadoras. Esse momento das reflexões e debates ficou dividido em dois eixos principais: Como a escola atua (o que temos) e como a escola poderia atuar (o que queremos). As adolescentes falaram sobre ações que já existiram e inexistiram na escola e também falaram sobre o que acham que devia existir.

A participação das meninas foi muito ativa e proveitosa. O grupo durou 1 hora 55 minutos e foi encerrado com uma dinâmica de fechamento.

No fim desse encontro houve um momento de descontração, foi oferecido um lanche coletivo para as participantes e também foi acordado a volta da pesquisadora a escola, a fim de dar um retorno da pesquisa e realizar um trabalho sobre a temática em parceria com as estudantes participantes e a escola, estendido aos demais estudantes em geral.

Registra-se que esse tópico onde foi descrito os procedimentos de coleta dos dados se encerra aqui e os dados colhidos serão analisados e discutidos no próximo capítulo onde serão apresentados os resultados da pesquisa.

#### 4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A técnica de análise dos dados utilizada nesta pesquisa foi a Análise de Conteúdo Temático proposta por Bardin (2011).

A análise de conteúdo de Bardin segue 3 etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Tendo essas etapas como norte, a análise da dados nesta pesquisa se deu na seguinte ordem:

1 – Preparação e organização dos dados – nessa etapa os dados coletados através dos grupos focais foram organizados. Realizou-se a transcrição das falas dos grupos, separando por cor a fala de cada uma das participantes. A esse material também foram acrescentadas observações realizadas pela pesquisadora no diário de campo, tanto nos grupos quanto na observação participante.

2 – Codificação inicial – nessa fase de codificação inicial todo o material escrito foi lido

cuidadosamente buscando identificar unidades de significado. Essas unidades de significado foram codificadas em palavras e frases curtas que capturam seu sentido essencial, sendo essas as subcategorias identificadas.

3 – Categorização e identificação dos temas – após essa codificação as unidades de significado foram agrupadas em categorias com base em semelhanças e significados de conteúdos. Essas categorias constituíram os temas principais que emergiram dos dados da pesquisa, que foram um total de quatro, sendo: Escola e Proteção; Escola e Desproteção; Enfrentamento ao Abuso Sexual Intrafamiliar na escola – Realidade e Enfrentamento ao Abuso Sexual Intrafamiliar na escola – Possibilidades.

4 – Análise e interpretação dos temas – nesta etapa, os temas identificados foram analisados e interpretados. A interpretação dos temas envolveu a sua contextualização dentro do referencial teórico que amparou a pesquisa. Foram trazidas citações exemplificativas do material analisado fazendo conexão com citações diretas e indiretas de autores relevantes da temática.

#### 4.8 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Como objetivo geral a presente pesquisa teve a proposta de: Compreender as percepções das adolescentes estudantes a respeito da escola e das possibilidades de atuação dela no enfrentamento as violências sexuais, mais especificamente ao abuso sexual intrafamiliar. A fim de alcançar esse objetivo, a pesquisa realizou a escuta coletiva de oito adolescentes, através de grupo focal. Sabe-se da delicadeza desse trabalho, mas também da relevância social e científica da pesquisa e da necessidade da participação dessas adolescentes no processo.

Registra-se que foram adotados rigorosos critérios éticos para a realização da pesquisa, com o intuito de garantir a todo momento a proteção da integridade e dos direitos dessas participantes.

Toda a ação dessa pesquisa esteve ancorada na compreensão das adolescentes enquanto sujeitos de direitos, aos quais deve a família, a sociedade e o Estado proteger e colocar a salvo de toda forma de risco e/ou violação, de acordo com o que preconiza a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir dessa compreensão, foram utilizados como respaldos éticos para a

pesquisa: Carta Apresentação para a Realização da Pesquisa (em anexo), que foi devidamente apresentada à Secretaria Municipal de Educação e ao gestor escolar da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada; documento de Autorização da Pesquisa, assinado por representante do secretário municipal de educação (em anexo); e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Modelo em anexo), devidamente assinado pelos responsáveis por cada adolescente, assim como pelas próprias adolescentes.

Registra-se o reconhecimento da obrigatoriedade da assinatura do TCLE pelos responsáveis legais das adolescentes. No entanto, na pesquisa, além da assinatura dos responsáveis, solicitamos também a assinatura de cada adolescente em seu respectivo TCLE, contrariando a lógica adultocêntrica e buscando fazer com que essas meninas se sentissem valorizadas e parte importante do processo.

Registramos que também como normativa ética, esta pesquisa teve amparo na Resolução CFP nº 010/05, de 27 de agosto de 2005, que institui o Código de Ética de Psicologia, o qual prevê em seu artigo 16:

O psicólogo, na realização de estudos, pesquisas e atividades voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias: a) Avaliará os riscos envolvidos, tanto pelos procedimentos, como pela divulgação dos resultados, com o objetivo de proteger as pessoas, grupos, organizações e comunidades envolvidas; b) Garantirá o caráter voluntário da participação dos envolvidos, mediante consentimento livre e esclarecido, salvo nas situações previstas em legislação específica e respeitando os princípios deste Código; c) Garantirá o anonimato das pessoas, grupos ou organizações, salvo interesse manifesto destes; d) Garantirá o acesso das pessoas, grupos ou organizações aos resultados das pesquisas ou estudos, após seu encerramento, sempre que assim o desejarem

Nesse sentido foram garantidos às participantes os seguintes direitos: só participar da pesquisa por livre e esclarecida escolha; a qualquer tempo obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa; sigilo absoluto dos nomes, apelidos ou de qualquer informação que possa levar a identificação pessoal; ampla possibilidade de negar-se a responder quaisquer questões ou a fornecer informações que compreenda ser prejudiciais a sua integridade física, moral e social; opção de solicitar que falas ou declarações dadas sejam retiradas da pesquisa e não seja registrada de nenhum

modo em documento oficial; e possibilidade de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo ou constrangimento.

Registra-se que a pesquisa foi realizada por uma profissional atuante no SGD da criança e do adolescente e com habilidade teórica e técnica para lidar com questões que pudessem vir a emergir no grupo, no que se refere a violação de direitos de crianças ou adolescentes. “Nas ciências humanas e sociais, a neutralidade é não só um equívoco, mas também uma impossibilidade prática; isso tem decorrências que merecem a nossa atenção e cuidado” (Kramer, 2002, p. 54).

No que tange aos riscos da pesquisa, compreende-se que ela envolve riscos que são mínimos, estes decorrentes de possíveis constrangimentos em responder ou se posicionar diante de alguma questão. No entanto, os procedimentos éticos adotados são os necessários para garantir a segurança da pesquisa.

Em relação aos benefícios da pesquisa para os sujeitos envolvidos, primeiramente consideramos que as informações que as participantes vieram a obter no decorrer da pesquisa, através do movimento do próprio grupo e pela mediação da facilitadora, podem colaborar para prevenir, enfrentar e romper ciclos de violência. Adiante também foi possível perceber que a pesquisa apresenta-se com grande importância no contexto da relevância social. Acreditamos, portanto, que a mesma possui valoroso impacto social, possibilita uma reflexão sobre a necessidade do enfrentamento a violência sexual, pode subsidiar práticas promotoras de direitos e eficazes no enfrentamento das violências, pode ainda influenciar nas próprias políticas públicas nesse sentido, ao mesmo tempo em que contribui com a comunidade científica, objetivando oferecer material para futuras pesquisas.

O compromisso na devolução dos achados é um dever ético da pesquisa (Kramer, 2022), de modo que, ao término da pesquisa, a pesquisadora se compromete em oferecer uma devolutiva dos resultados à escola, com a intenção de dar uma resposta a sua contribuição na pesquisa. Também pretende-se em parceria com a escola realização de uma atividade de prevenção a violência sexual intrafamiliar que terá a participação da pesquisadora e de adolescentes que participaram da pesquisa.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Nesse capítulo será realizada a apresentação e análise dos dados colhidos durante a pesquisa.

Como já mencionado, os dados coletados foram analisados à luz da teoria da análise de conteúdo temática de Bardin. Esse tipo de Análise trata-se de uma abordagem que visa identificar padrões de significado dentro de um conjunto de dados e é utilizada para explorar e descrever temas emergentes nesses dados.

De modo resumido, para análise dos dados coletados nos grupos focais inicialmente foram identificadas unidades de significado das falas das adolescentes, as quais foram codificadas em palavras e frases curtas que capturam seu sentido essencial, sendo essas as subcategorias. Após a codificação, essas subcategorias foram agrupadas com base em semelhanças e significados de conteúdos formando categorias.

O Quadro 1 demonstra a categorização dos temas elencados na pesquisa e suas respectivas subcategorias:

Quadro 1- Principais temas que emergiram nos Grupos Focais. *Fonte: Autora, 2024.*

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>ESCOLA E PROTEÇÃO</b>	Convivência social e Profissionais Específicos
<b>ESCOLA E DESPROTEÇÃO</b>	Ausência de espaços de escuta, Falta de Psicólogos na Escola, Violências
<b>ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR NA ESCOLA – REALIDADE</b>	Ações pontuais, Falta de informação (Educação Sexual), Desconhecimento da rede
<b>ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR NA ESCOLA – POSSIBILIDADES</b>	Ambiente de escuta e de confiança, Educação/informação

Para apresentação detalhada, cada uma dessas categorias serão apresentadas a seguir organizadas em tópicos. Junto a cada categoria apresentada serão trazidas discussões contextualizadas com o referencial teórico que as sustentem e citações exemplificativas do material analisado.

Para possibilitar a análise dos dados, e preservando o anonimato, as citações exemplificativas de cada uma das participantes estarão sendo identificadas não pelos

nomes e sim como: PARTICIPANTE 1, PARTICIPANTE 2, PARTICIPANTE 3, PARTICIPANTE 4, PARTICIPANTE 5, PARTICIPANTE 6, PARTICIPANTE 7 e PARTICIPANTE 8.

## 5.1 ESCOLA E PROTEÇÃO

Autores que estudam sobre o fenômeno da violência sexual, como Souza (2015), Almeida (2009) e Oliveira (2010) fazem menção a fatores de risco e fatores de proteção relacionados a ocorrência de situações de abuso sexual intrafamiliar e de outras violências dessa ordem. Os de risco referem-se a características ou circunstâncias que aumentam a probabilidade de uma criança ou adolescente vir a estar ou permanecer numa situação de violência, sendo esses fatores variados e abrangendo diferentes contextos familiares, escolares, comunitários. Enquanto os fatores de proteção são elementos que ajudam a mitigar os de risco e são promotores de segurança e de bem-estar. Eles também são variados e podem estar em diversos contextos, na família, na escola, na comunidade. Tendo como referência a compreensão desses autores, percebe-se que a escola pode ser um fator de risco ou de proteção no que refere as violências, inclusive ao abuso sexual intrafamiliar.

Quando buscou-se compreender, dentro dos grupos focais, a relação entre as estudantes e a escola, bem como qual seria o lugar ocupado pela escola na vida das participantes da pesquisa, surgiram dados relevantes a respeito. Dentro da análise desses dados eles foram divididos em duas categorias: - Escola e Proteção e - Escola e Desproteção. Na lógica de compreensão trazida aqui, a primeira categoria corresponde a aspectos positivos que surgiram na pesquisa em relação a escola e que podem ser relacionados como fatores de proteção. E, em detrimento a eles, a categoria Escola e Desproteção corresponde aos aspectos negativos trazidos pelas participantes em relação a escola e que podem ser relacionados a fatores de risco.

Na categoria Escola e Proteção foram agrupadas duas subcategorias: Convivência social e Profissionais específicos.

A convivência social entre os estudantes foi trazida nos grupos focais enquanto uma potencialidade da escola. No grupo focal 1, diante da reflexão sobre o lugar da escola na vida dos estudantes a participante 1 trouxe o seguinte relato:

“A escola é o lugar de aprender. O que a gente aprende na escola vai ser usado lá na frente no nosso futuro... Os professores estão aqui pra ensinar o que a gente não sabe e para melhorar as coisas que a gente sabe. E a gente tá aqui pra aprender e ter um futuro melhor”. (PARTICIPANTE 3)

A fala dessa participante trouxe sua percepção da escola enquanto um lugar de aprender, o que é ensinado pelos professores, e de se preparar para o futuro. Após a sua fala, as demais participantes se mantiveram um tempo em silêncio, algumas gesticulando e dando indicativos que concordavam e a maioria sem se posicionar.

Depois de um tempo em silêncio, a participante 7 trouxe uma fala referente a escola ser um local de convivência, trazendo seguinte posicionamento:

“Pra mim a escola também é um lugar de conviver, é onde a gente passa grande parte do tempo e o ano que vem vai ser ainda mais, porque vai ser integral. Na minha casa tem minha avó e meu avô e aqui na escola tem muita gente. Todo mundo que eu falo aqui no meu celular é da escola. Aqui eu conheço todo mundo, fico com as pessoas da minha idade e com os mais pequenos também.” (PARTICIPANTE 7)

Após essa fala da participante 7, as demais participantes do grupo se expressaram mais, num movimento de concordar com esse entendimento, o que foi demonstrado com gestos e também com declarações como:

“É muito bom estar na escola, tem muito problema e a gente pode até reclamar, mas é bom ficar com as amigas e os meninos também. Quando começam as férias a gente fica mais presa do que quando tá tendo aula. Tem mais trabalho também quando não tem aula ou quando eu falto na escola. Nos sábados, dia de domingo e nas férias eu trabalho mais em casa do que na escola.” (PARTICIPANTE 8)

“Verdade, mesmo. A gente pode reclamar da escola. Hoje reclamei no ônibus. Mas é a melhor coisa ficar com muita gente mesmo. Conviver com todo mundo.” (PARTICIPANTE 1)

“Quando são as pessoas que a gente gosta é bom mesmo. Ficar na escola junto de todo mundo que a gente gosta é bom.” (PARTICIPANTE 5)

“Isso é verdade mesmo. A escola é pra gente aprender, mas também pra

gente conviver com as pessoas. E com isso a gente aprende também. Aprende com os professores e com as outras pessoas da sala também.”  
(PARTICIPANTE 3)

Percebeu-se o grupo mobilizado com o entendimento da escola enquanto um lugar privilegiado de conviver. Mesmo quando as participantes fizeram menção a conflitos nessa convivência que existem dentro da escola, percebeu-se entre elas o reconhecimento da importância de ter a escola como um espaço de conviver e socializar.

O direito à convivência é previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e refere-se a uma necessidade importante para o desenvolvimento de crianças e de adolescentes. Corroborando com esse entendimento, Sposito (2010) defende que a escola vai além de um simples espaço de aprendizagem; ela é um importante local de convivência e socialização. É onde crianças e adolescentes passam uma quantidade significativa de tempo e que serve como um ambiente crucial a interação social e para o desenvolvimento de habilidades importantes como cooperação, empatia e resolução de problemas.

Nesse aspecto destaca-se aqui um contraponto a ser pensado. Alguns autores como Santos (2011) sinalizam que a escola é sim um agente além de educador, socializador por excelência. Porém, esses mesmos autores alertam que ultimamente, essa função socializadora da escola vem sendo desafiada, principalmente diante das tecnologias de informação e comunicação, aliadas aos problemas sociais diversos.

Importante destacar que as meninas participantes da pesquisa são 50% residentes no campo e 50% residentes na zona urbana. A cidade onde residem é uma cidade pequena, elas possuem acesso a tecnologias, porém de forma limitada, e nesse contexto em específico, a escola se evidencia como um local privilegiado de conviver com outras pessoas, como fica explícito nas falas trazidas.

“Na pandemia mesmo não tinha gente, não. A escola estava fechada, então não tinha para onde ir, nem tinha o que fazer. Só tinha o povo de casa mesmo. Lá no sítio a gente podia sair, mas pra onde era que a gente ia se a escola estava fechada?”(PARTICIPANTE 8)

O relato da participante 8 demonstra o quanto no contexto das meninas pesquisadas a escola é o principal meio social onde elas convivem com outras pessoas, para além da família. Quando citaram o período da pandemia, no qual as

escolas ficaram fechadas, as participantes deram ênfase ao isolamento social ao qual inevitavelmente foram submetidas, principalmente as que vivem no campo.

A interação social dentro do ambiente escolar pode propiciar que os estudantes possam desenvolvam relacionamentos, compartilhem vivências e construam redes de convivência e apoio. Ela é importante para todos, mas principalmente para aqueles que por alguma circunstância enfrentam mais solidão ou isolamento, assim como para aqueles que enfrentam dificuldades em casa ou em suas vidas pessoais (Souza, 2015).

Ainda em relação a convivência, algumas falas reforçaram a convivência entre os pares na escola como positiva para os estudantes:

“Na sala da gente tinha uma menina que não falava com ninguém, ficava sozinha e se isolava mesmo. Depois do desfile do 7 de setembro do ano passado, que a gente ganhou nota pra participar, ela começou a fazer parte da banda na escola e tá sendo bom para ela. Ela tem mais amigas, fala mais e participa mais das coisas. Ela até disse que queria vir aqui pra o grupo. Então é bom conviver com outras meninas da idade da gente e com pessoas legais, na banda tem muito isso. Ajuda muito.” (PARTICIPANTE 8)

“Verdade, na banda a gente se sente a vontade pra conversar. É muito bom quando tem ensaio. E até quando não tem a gente se fala pelo grupo. Lá na banda as pessoas tem mais coragem de falar dos problemas e um ajuda mais o outro. O professor ajuda e os alunos ajudam também”. (PARTICIPANTE 7)

Quando falaram a respeito da escola ser um lugar de convivência, as estudantes atrelaram a convivência com a possibilidade de ajuda mútua, principalmente quando se referiram à convivência em grupos menores e mais coesos dentro da escola, como é o caso da banda musical, e também a grupos entre meninas e ou pessoas que se identifiquem de algum modo.

Esses espaços mostram ser positivos para expressões de sentimentos, para o compartilhamento de situações vividas e até mesmo para busca de solução para problemas em comuns que estejam sendo vividos. A convivência nesse contexto grupal é crucial na construção da identidade de crianças e adolescentes e a interação entre pares Possibilita Senso De Pertencimento, Identidade e Empatia (Vygotsky apud Silvia e Figueredo 2017).

Corroborando esse entendimento, Erikson apud Bordignon (2007), enfatiza a

importância das relações interpessoais na adolescência. Para o teórico, nesse período em que a busca por identidade e pertencimento é intensa, a convivência e a participação em grupos pode favorecer a criação de um senso de comunidade e segurança positivos. Quando estudantes se reúnem, eles têm a oportunidade de conviver, expressar emoções, discutir problemas comuns e buscar soluções coletivas, o que se apresenta como positivo dentro da escola.

Destaca-se que a convivência dentro da escola também pode e muitas vezes está permeada por conflitos e mesmo por situações de violência escolar, a exemplo do bullying, como também mostrou a pesquisa e será abordado a frente. No entanto, no universo pesquisado, as adolescentes trouxeram importantes falas e depoimentos da potencialidade da convivência social possibilitada pela escola. O que reforça a compreensão de que a problema que afeta muitas crianças e adolescentes dentro da escola não é a convivência e sim a violência que pode e muitas vezes permeia essa convivência.

Um outro aspecto trazido como positivo em relação à escola foi referente aos profissionais, nesse caso a alguns profissionais específicos. Desde a dinâmica inicial do grupo focal 1, quando foi solicitado que as participantes lembrassem das escolas que já estudaram, elas trouxeram falas referentes aos professores e profissionais da escola.

Durante a fala da participante 8 ela se emocionou ao falar de uma professora:

“Eu desenhei a escola que fica perto da minha casa e a minha professora quando eu era criança. Eu estudei lá até quando vim pro 6º ano aqui na rua. Eu vejo essa escola todo dia, então não tem como esquecer. Não é mais a mesma professora, porque ela foi pra escola de Macacos, mas eu lembro dela sim. Lembro muita coisa. Que ela ensinava, fazia a festa das crianças, dava lembrancinha e gostava da gente. Ela gostava até dos meninos que não eram bons e tentava muito ajudar todo mundo de lá”. (PARTICIPANTE 8)

“Também lembro da minha professora de antes de vir pra cá. Ela me ensinou muito tempo, então a pessoa lembra, né? Das coisas boas e das coisas ruins. Mas eu lembro mais de coisas boas.” (PARTICIPANTE 7)

Mesmo as meninas que não trouxeram o relato da lembrança de profissionais que tenham sido importantes, mencionaram concordar que na escola existem

profissionais com os quais os alunos estabelecem contato e vínculo e que isso é bastante positivo.

“Aqui não é um professor, é muito professor. Mas tem aqueles que vem pouco pra escola e tem os que vem mais, todo dia. As vezes o que vem menos conversa mais com a gente do que o que vem todo dia. E quem mais conversa mesmo é os que estão na secretaria ou na direção. Eles tem mais tempo de conversar, agora só com quem vai lá, né? [...] Só vai quem é chamado porque aprontou e tem também umas meninas que gostam de ficar lá conversando, quando pode. Mas também não é sempre que pode.” (PARTICIPANTE 3).

“É bom quando tem alguém que ajuda a gente na escola. Não é todo mundo que ajuda, não. Mas sempre tem um professor ou alguém que ajuda. [...] Eu não acho que na secretaria tem quem ajuda, não. Lá é mais pra resolver os problemas de quem fez alguma coisa de errado.” (PARTICIPANTE 1).

Tem professor que a gente pode confiar, outros não. Mas eu acho que se tiver passando algum problema deve sim falar com o professor. Se falar com um professor vai ser mais fácil resolver o problema do que se não falar.” (PARTICIPANTE 5).

Percebe-se nos exemplos acima que, dentro do contexto escolar, as participantes veem alguns professores e ou profissionais da educação como referências e como pessoas com quem os estudantes podem contar. Apesar das meninas expressarem que isso não é regra, elas trazem de modo expressivo a referência de algum profissional que se constituiu como modelos para elas.

Segundo Souza (2015), estabelecer conexões saudáveis com adultos de confiança, como professores e outros profissionais da escola, favorece positivamente o estudante. Essa conexão pode aumentar a motivação do sujeito, melhorar o desempenho na educacional, reduzir comportamentos de risco, melhorar os vínculos no ambiente escolar e aumentar a confiança do estudante com a instituição.

As relações estabelecidas entre os estudantes e os profissionais educadores, principalmente os professores, é um dos elementos mais cruciais do ambiente escolar. Sabe-se dos desafios atuais enfrentados nesse aspecto, inclusive em algumas realidades relacionados a desrespeitos e violências. No entanto, são imprescindíveis

esforços para criar um ambiente de aproximação, respeito e vínculos positivos entre profissionais e educandos, pois isso favorece que todos se sintam mais seguros, valorizados e motivados dentro do ambiente de convivência estudantil (Souza, 2015).

Santos (2011) defende que o sistema de educação e seus diversos agentes, como professores, funcionários, diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos e técnicos, podem contribuir para a escola ser um lugar de proteção. *“O que faz da escola uma instituição protetora está relacionada ao fato de esse espaço ser constituído de sujeitos. E são esses sujeitos, em suas interações próximas e simbólicas, que constroem e consolidam essa instituição como espaço de proteção”* (Lisboa; Koller, 2004; Loureiro; Queiroz, 2005, apud Santos, 2011).

Essas compreensões reforçam a importância dos professores e profissionais de educação na vida dos estudantes, podendo esses profissionais serem agentes de proteção importantes. É válido ressaltar que a ideia de proteção é central para a compreensão da escola como um integrante do SGD, que protege e promove direitos, e que a proteção é um dos pilares do Estatuto da Criança e do Adolescente.

## 5.2 ESCOLA E DESPROTEÇÃO

Na categoria Escola e Desproteção estão agrupadas subcategorias: Ausência de Espaços de Escuta, Falta de Psicólogos na Escola e Violências. Essas subcategorias se apresentaram de modo expressivo na pesquisa e foram agrupadas por terem se apresentado como aspectos negativos da escola e que dentro do contexto da pesquisa representam desproteção.

A partir da pergunta: “Vocês percebem se a escola tem espaço para escutar os estudantes?”, as participantes se mobilizaram sorrindo, balançando a cabeça negativamente e falando palavra como “nunca”, “jamais”, “oxe”. A medida que o grupo foi refletindo sobre o questionamento surgiram falas como:

“Na escola ninguém escuta a gente, não. Não dá nem tempo de escutar ninguém, não. Quando o ônibus chega já e na hora da aula e quando termina as aulas já é a hora do ônibus.” (PARTICIPANTE 7)

“Tem assuntos, tarefas e trabalhos. A gente fala entre a gente, na hora do intervalo, na aula de educação física e pelo celular. Mas com o professor ou

as pessoas da escola não fala, não. Só se tiver algum problema e for chamado.” (PARTICIPANTE 2)

“Quando sai um professor, entra o outro. Na aula de educação física quem não joga pode ficar conversando, mas é rápido.” (PARTICIPANTE 6)

“A escola não faz nem ideia do que a gente pensa (risos). A gente não fala o que gente pensa, não. É melhor nem falar.” (PARTICIPANTE 5)

A frase “*falta tempo para escutar*” foi muito presente em diversas falas das participantes, indicando que ter tempo para escutar os estudantes é um desafio dentro do contexto escolar. As práticas tradicionais verticalizadas, muitas vezes, não dão espaço para que os estudantes se expressem, tragam suas opiniões, posicionamentos, vivências, enfim, sejam ouvidos. Na realidade, esse contexto pode distanciar os estudantes e impedir que eles possam se expressar e ter espaço de fala na escola.

De acordo com Pessoa & Libório (2007), muitas vezes, a pressão em cumprir metas educacionais seguindo currículos escolares extensos e rígidos, pode limitar e mesmo impossibilitar que o ambiente escolar seja propício para escutar os estudantes. No entanto, eles sinalizam que é necessário que as escolas reconheçam a importância de escutar como parte do processo educativo e como estratégia para enfrentar os desafios da escola.

A escuta no ambiente escolar permite validar os estudantes como sujeitos, fortalece a relação entre os eles a escola, permite conhecer as realidades e os desafios enfrentados pelos estudantes e torna o ambiente escolar mais acolhedor. Santos (2011), aponta que escutar é a ferramenta principal da escola para ter uma prática atrelada às necessidades dos estudantes e também para ajudá-los diante de algum desafio, situação difícil e mesmo situação de violência que esteja vivenciando.

Na fala das adolescentes, atrelado aos dados colhidos na observação participante, percebe-se que a escola não possui espaços constituídos legítimos para escuta. Ela pode e até acontece de modo permeado no dia a dia do ambiente, por algum profissional de modo pontual, mas não de modo sistematizado, como por exemplo em rodas de diálogos, grupos ou em momentos pré-estabelecidos na rotina escolar.

Quando as estudantes fazem menção à secretaria da escola ou à direção como

lugares onde alguns estudantes são escutados, como nas falas acima, percebe-se que esses são momentos isolados onde alguns estudantes são convocados para resolver alguma questão que, na maioria das vezes, está atrelada a indisciplina. O foco na “indisciplina” assim como no baixo rendimento escolar pode tirar a atenção dos demais estudantes da escola. Sabe-se que, mesmo os estudantes que não apresentem comportamento de indisciplina e até mesmo aqueles muito calmos, tímidos e introspectivos, muitas vezes, necessitam de espaços de escuta dentro do ambiente escolar por carecerem de ajuda.

No grupo focal 2 foi realizada uma pergunta a respeito de situações nas quais as estudantes estejam precisando de ajuda: “Quando os estudantes estão passando por algum problema conversam com alguém da escola?” a resposta a essa pergunta também foi negativa. As meninas responderam que não e gesticularam negativamente com a cabeça. Uma das participantes respondeu o seguinte:

“Se a pessoa conversar é com a amiga ou com o amigo. Mas com alguma pessoa que trabalha na escola é difícil a pessoa falar. Na escola podia ter uma psicóloga pra gente conversar, mas não tem. Quer dizer, tem uma psicóloga, mas ela só vem para atender quem é do CIS (o CIS é o Centro Integrado de Saúde voltado para pessoas com deficiência ou transtorno). No começo eu já fui atendida pela psicóloga, mas agora ela não atende mais todo mundo, não, só quem tem deficiência. Então não tem uma pessoa pra gente conversar, não. Quem tá com algum problema tem que resolver sozinho ou em outro lugar, mas na escola não tem como resolver não”.  
(PARTICIPANTE 8)

“Quem é psicólogo aqui é o porteiro (risos). Era bom que tivesse, mas não tem. Na minha sala tem gente com crise de ansiedade e vai só pra direção ou pra casa. Uma menina da minha sala foi pra secretaria com crise de ansiedade, não melhorou e teve que ir pro hospital. Ela tá vindo pra escola, mas não tá melhor, não. Aqui na escola era pra ter psicólogo para atender, mas não tem. A pessoa tem que falar com as amigas, com o porteiro ou ficar calada mesmo.” (PARTICIPANTE 7)

Essas falas trazidas pelas adolescentes demonstram o quanto elas percebem que a escola não dá espaço para a fala dos estudantes. Em relação aos problemas que os estudantes possam viver o grupo atrelou que uma possibilidade seria conversar sobre esse problema com algum psicólogo, mas a esse respeito trouxeram

um outro desafio a ausência desse profissional na escola.

No Brasil, a Lei nº 13.935/2019 prevê a obrigatoriedade de psicólogos nas escolas, mas na prática essa realidade ainda é um desafio. A referida lei determina além dos psicólogos, como os assistentes sociais que também deverão compor as equipes multiprofissionais das escolas, as quais devem atuar em ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, atuando na mediação das relações. Na instituição *lócus* da pesquisa não há essa equipe multiprofissional. Existe uma psicóloga que atua, mas ela está mais voltada para a educação inclusiva e atende prioritariamente demandas dos estudantes da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como a terceira subcategoria da categoria Escola e Desproteção, identificou-se a questão da violência. Em ambos os grupos focais realizados, a questão da violência, na escola, na comunidade e mesmo na família foram expressadas espontaneamente pelas adolescentes. Nas perguntas norteadoras do grupo focal, não havia perguntas específicas referentes a situações de violência, no entanto, essas falas foram surgindo espontaneamente nos grupos e na análise dos dados surgiu como subcategoria.

No grupo, percebeu-se que a questão da violência foi abordada pelas meninas como algo que elas conhecem e que faz parte da vida. Elas fizeram menção a violência dentro da escola (bullying) e também dentro das famílias. As falas, principalmente em relação a violência na família não foram a respeito de si mesmas, elas trouxeram falas de realidades violentas que conhecem de outras pessoas. Mas isso ficou evidenciado e chamou atenção. Sendo importante destacar que quando se trata de temas delicados como é a violência a fala em terceira pessoa emerge mais facilmente.

Em relação a violência dentro da escola as participantes falaram sobre o bullying entre os estudantes:

“Tem gente que briga e tem gente que nunca brigou. Mas muita gente briga sim. Porque tem gente que não aguenta desaforo calado” (PARTICIPANTE 4)

“Na escola tem briga de verdade mesmo. De boca e de cacete também. E não é só menino com menino não. Menina com menina também. E Menina com menino, porque tem menina que não tem medo só porque é homem não.

Quem gosta de brigar e de bater todo mundo bate [...] Quando tem algum problema pra resolver brigando a briga é mais lá fora do que aqui dentro, mas tem briga em todo canto.” (PARTICIPANTE 5)

“E tem bullying também, tem direto, todo dia. Principalmente com quem é do sítio, com quem é magro demais, ou gordo, ou feio (risos). Mas sempre tem e não tem jeito não. Quanto mais a pessoa se importar, mais tem. Eu fico sem nem ligar. A pessoa não acha bom não, mas vai fazer qual coisa pra parar se tudo que a pessoa fizer não para.” (PARTICIPANTE 1)

Essas falas, assim como outras que emergiam do grupo mostram o quanto a violência está presente entre os estudantes na escola, através do bullying e com agressões físicas entre eles. Esse é um problema complexo e que necessita ser enfrentado, pois prejudica gravemente os estudantes individualmente e também o ambiente escolar como todo. Um ambiente escolar permeado pelo bullying impacta negativamente a vida dos estudantes, professores e de todos os profissionais envolvidos. Num ambiente escolar com situações recorrentes de bullying o clima de insegurança e medo são potencializados e as relações são prejudicadas (Ferreira,2022.)

A respeito do bullying muitos estudos tem apresentado como ele se trata de um problema grave. Ferreira (2022), discute o quanto os efeitos bullying são negativos para saúde mental das vítimas, podendo ocasionar o aumento da ansiedade, depressão e até mesmo o risco de suicídio. Ele destaca que essas consequências não se limitam apenas às vítimas, mas também afetam desenvolvimento social dos agressores e todo o ambiente escolar. Por isso ele enfatiza a necessidade de uma abordagem integrada e proativa para prevenir o bullying, promovendo ambientes escolares seguros e acolhedores que favoreçam o desenvolvimento saudável de todos os alunos.

Ferreira (2022) observa que a violência no ambiente escolar é uma realidade que requer intervenção. Segundo o autor, embora o espaço escolar possa oferecer inúmeras oportunidades positivas para os estudantes, a predominância de um ambiente violento, ou seja de uma escola adoecida, pode resultar em consequências negativas e prejudiciais para o bem-estar dos alunos.

Em relação à violência além de expressar violências dentro da escola, as adolescentes também falaram de violências em seu entorno, nas comunidades e nas famílias. Ainda no momento de explicar a pesquisa e de ler o Termo de Livre

Consentimento, surgiram falas como: “não se preocupe, não, a gente sabe dessas coisas”. Nos grupos as participantes também falaram sobre saber da existência de violência nas comunidades e nas famílias próximas. Algumas meninas fizeram menção a casos de abuso sexual intrafamiliar de pessoas próximas.

“Eu tenho uma amiga que já passou por essas coisas em casa. Ela até fica indo lá pro Conselho Tutelar.” (PARTICIPANTE 1)

“Tem menina que a gente sabe que já sofre em casa essas coisas que você falou. E também tem menina que não conta. Que nunca conta porque tem medo do que vai acontecer.” (PARTICIPANTE 6)

“Todo mundo ficou sabendo do caso da \*\*\*\*\* (nome de uma comunidade da cidade) porque colocaram nos grupos todinho que a gente tem. As pessoas ficaram assim porque foi uma menina pequena, né, e o pai. Mas a gente sabe que não foi só la não que isso aconteceu e acontece. Tem outras meninas que já tiveram coisas assim também e ninguém colocou em grupo. [...] Não adianta dizer que não sabe, não, que sabe sim. A gente sabe que isso acontece com algumas meninas. Quer dizer, eu sei! Não sei se vocês sabem, mas eu sei.” (PARTICIPANTE 8)

Sempre que a fala a respeito de uma situação de violência era trazida dentro do grupo, as participantes manifestavam conhecimento e reconhecimento desses eventos, indicando uma familiaridade com tais realidades, mesmo que não discutissem conceitos técnicos a respeito. Isso mostra que apesar dos tabus existentes em tratar sobre temas de violência ele não é um tema distante da realidade dos estudantes.

A proximidade da violência na vida dos estudantes é uma realidade que não pode ser ignorada, mesmo porque pessoas que convivem em ambientes violentos na escola e em casa podem ser levados a naturalizar as diversas formas de violência. A exposição contínua a comportamentos desrespeitosos, intimidações e situações violentas pode fomentar a normalização da violência, fazendo com que os sujeitos a aceitem como parte integrante da vida cotidiana. Esse fenômeno tem implicações negativas significativas para o bem-estar e o desenvolvimento dos indivíduos afetados (Santos, 2011).

### 5.3 ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR NA ESCOLA – REALIDADE

Especificamente o grupo focal 2 abordou com tema central a Atuação da Escola no Enfrentamento ao Abuso Sexual Intrafamiliar.

Esse grupo iniciou-se com a facilitadora trazendo uma explicação breve sobre o tema da violência dentro da família, mais especificamente sobre o abuso sexual, e sobre alguns serviços existentes no município que são do SGD e que funcionam, inclusive, bem perto da escola, a exemplo do CRAS, CREAS, Conselho Tutelar.

O andamento desse grupo ficou dividido em dois momentos principais. No primeiro, a proposta foi falar sobre o que acontece na escola em relação a atuação de enfrentamento ao abuso sexual, e no segundo momento a proposta foi sugerir o que poderia acontecer. Esses momentos geraram as categorias Enfrentamento Ao Abuso Sexual Intrafamiliar-Realidade (apresentada nesse tópico) e Enfrentamento Ao Abuso Sexual Intrafamiliar – Possibilidades (apresentada posteriormente, no tópico a parte)

Em relação a categoria Enfrentamento Ao Abuso Sexual Intrafamiliar-Realidade nela foram incluídas duas subcategorias: Ações Pontuais e Desconhecimento do SGD.

No início do grupo 2, as adolescentes verbalizaram que não recordavam de nenhuma atividade escolar referente ao tema em questão. Diante da pergunta norteadora, que pedia que as participantes recordassem alguma atividade referente ao enfrentamento do abuso sexual, elas se mantiveram a maioria em silêncio e outras negando que lembravam, através de gestos. Em seguida, uma das adolescentes fez menção a uma atividade na escola, que foi uma caminhada referente ao 18 de maio. Outras adolescentes também lembraram e fizeram menção a isso, nas seguintes falas:

“Teve um dia que tinha coisa na quadra sobre isso e a gente também descia para prefeitura. Não era todo mundo não, mas os alunos que iam pra quadra, ficavam lá e depois ficavam na frente da escola com o povo do Conselho. Todo mundo descia até à prefeitura, tinha cartaz e era sobre isso de criança estuprada.” (PARTICIPANTE 6)

“Verdade é na quadra mesmo e também caminha até à prefeitura. Não são todas as salas, não, mas a da gente foi, e foi professor também.” (PARTICIPANTE 2)

“Quando é eu não sei, não, mas é as vezes que tem. Eu acho que pode ser mais pra os menores. Porque meu irmão foi nessa vez ai da quadra.”  
(PARTICIPANTE 4)

Diante da fala das adolescentes e da discussão do grupo, foi percebido que as atividades em relação ao tema em questão acontecem sempre em alusão ao mês de maio. A esse respeito, Santos (2011) trazem a importância de que as ações da escola em relação ao enfrentamento a violência sexual sejam planejadas e não se restrinja apenas ao dia 18 de maio, o que ainda é uma realidade em muitas escolas. As atividades realizadas em decorrência do dia nacional são importantes, mas na maioria dos casos ela não acontece de uma forma sistematizada e não atinge todos os alunos. Ela acaba sendo reduzida apenas a um evento do calendário a ser cumprido pontualmente pelos órgãos do SGD e tem um alcance limitado.

Ainda em relação às atividades da escola, foi perguntado às participantes se elas recordavam de alguma disciplina escolar na qual a questão da educação sexual e da prevenção da violência tenham sido abordados. Porém, todas responderam não recordar e mencionaram algumas atividades muito esporádicas ou aulas de ciências que abordam o assunto de modo muito superficial. Em relação as dificuldades das escolas em realizar um trabalho relativo a educação sexual, Oliveira, Roque e Melo (2016) afirmam que a dificuldade de lidar com as questões relacionadas à sexualidade é muito frequente na vida das pessoas em geral, nas famílias, e também nas escolas por conta dos tabus e polêmicas que envolvem essa temática. Libório e Francisco (2012), acrescentam que essa dificuldade no contexto escolar tem relação com: os tabus e polêmicas que envolvem essa prática, a escassez de formação com a referida temática, a falta de manejo dos profissionais da educação e a resistência por parte da família.

Mesmo reconhecendo essas questões envolvendo o tema, a educação sexual é extremamente necessária, ela é um direito do cidadão e também é responsabilidade da escola, de acordo com os Parâmetros Curriculares Educacionais. (Santos, 2011) A educação sexual não pode estar atrelada a falsas crenças levantadas pelo senso comum, ela precisa ser compreendida como um processo educativo sério que se propõe a oferecer informações sobre o corpo, saúde reprodutiva, prevenção de doenças, consentimento e relacionamentos saudáveis. A educação sexual deve acontecer de maneira planejada, qualificada, didática e respeitosa dentro da escola,

podendo ser uma estratégia prevenir situações de violência sexuais.

Ainda sobre o tema da educação sexual, uma participante relatou uma atividade promovida dentro da escola, há alguns meses, voltada para adolescentes do campo e que envolveu a temática da saúde sexual e reprodutiva:

“Aqui teve um curso uma vez, mas não foi pra todo mundo, não. Foi umas duas semanas de curso pra quem era do sítio. Aprendia várias coisas, mas falava sobre isso também. Sobre cuidar da pessoa e se proteger.”  
(PARTICIPANTE 1)

“Foi mesmo, teve mesmo. Quem era do sítio participava. Falava de doenças, disso de violência e falava de Maria da Penha também.” (PARTICIPANTE 6)

A atividade mencionada pelas participantes foi referente ao Programa Saúde do Adolescente Rural, um programa do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que tem como objetivo central a promoção da saúde do adolescente, com ênfase na saúde mental, na saúde sexual e saúde reprodutiva. O curso aconteceu na escola onde as participantes estudam e teve duração de uma semana. Essas informações foram repassadas pela gestão da escola posteriormente, quando a pesquisadora buscou informações que elucidassem falas colocadas no grupo.

Nesse sentido, destaca-se que foi percebido que as adolescentes que haviam participado desse curso (PARTICIPANTES 1, 6, 7 e 8) se posicionaram mais a respeito da temática tratada durante o grupo focal, sugerindo-se que a vivência recente desse curso ofereceu informações que interferiram positivamente na percepção delas sobre a temática.

Trazer esse exemplo de Programa do SENAR é importante para pensar sobre os benefícios dessas parcerias, que podem ser caminho eficaz para a atuação da escola. Destacamos aqui que o SUS também prevê parceria com a educação, inclusive para a realização do Programa Saúde na Escola (PSE), o qual tem entre seus temas a educação sexual como estratégia para promover os direitos sexuais e prevenir a violência sexual dos estudantes (Brasil, 2020). Questões referentes a essa interssetorialidade são importantes e, considerando os dados da pesquisa, precisam ser potencializadas.

Dando continuidade ao grupo focal 2, uma outra questão que surgiu no grupo, sendo incluída aqui como subcategoria foi o Desconhecimento do Sistema de Garantia de Direitos. Essa questão foi sendo percebida no decorrer dos grupos e foi

acrescentada em forma de pergunta no grupo focal 2 (mesmo não estando no roteiro). A perguntada feita as participantes foi se elas teriam conhecimento de alguns serviços do SGD, que inclusive ficam localizados bem perto da escola, a exemplo do CRAS/CREAS e Conselho Tutelar. Sendo as respostas:

“Eu vejo as casas, mas não sei para que serve, não.”(PARTICIPANTE 6)

“O Conselho a gente conhece sim porque eles vem a qui na escola quando tem alguma confusão. Mas pro meu lado nunca teve confusão com eles não.”  
(PARTICIPANTE 5)

“O CRAS e CREAS é coisa do Bolsa Família”. (PARTICIPANTE 3)

Na fala das participantes e até mesmo a ausência de respostas delas a essa questão trouxe a compreensão de que elas desconhecem serviços da rede que possam junto a escola atuar na promoção e garantia de direitos de crianças e adolescentes, na prevenção e no enfrentamento a violências. Quando falaram a respeito do Conselho Tutelar as participantes demonstraram a confusão de papéis existente na prática.

O desconhecimento das estudantes em relação a serviços do SGD, sinaliza também a falta de atividades em parceria e enfraquece o enfrentamento a violência. Os direitos das crianças e adolescentes são reconhecidos por lei, mas é importante que eles conheçam esses direitos e na prática identifiquem e tenham informações de quem atua na efetivação deles. Para uma pessoa que está em situação de violência dentro da família ou em situação de vulnerabilidade o desconhecimento dos serviços e a falta de informações dos direitos pode ser percebido como um fator de desproteção.

#### 5.4 ENFRENTAMENTO AO ABUSO INTRAFAMILIAR NA ESCOLA - POSSIBILIDADES

Nessa categoria estão inclusas as subcategorias: Ambiente de escuta e de confiança e Educação/Informação

Em relação aos espaços de escuta dos estudantes, no grupo dois, a partir no momento em que foi proposto as adolescentes se posicionarem sobre como a escola poderia ajudar algum estudante que esteja vivenciando algumas situação de violência,

surgiram falas referentes à necessidade de escutar os estudantes, que foi um dado recorrente dos grupos:

“Foi por isso que eu tinha falado naquele dia que era bom ter psicólogo na escola. Psicólogo que falasse com as pessoas que estão com problema mesmo. Podia ser falar com as meninas que tão com problema porque ficam chorando na escola. Tem que falar com elas e só descobri quem tá com problema conversando.” (PARTICIPANTE 8)

“Na direção as vezes o aluno pode não ter coragem de dizer. Tinha que explicar que o aluno pode confiar e falar com o professor ou com alguém de confiança. Só conta algum problema se o aluno confiar na pessoa.” (PARTICIPANTE 3)

“É isso mesmo a pessoa só fala se confiar, por isso é bom ter em quem confiar. Mas as vezes a pessoa não tem.”

“Já teve menina da minha sala que falou dos problemas, disse não, mas de outro problema grave. Ela contou pra mim e pra outra menina. E a gente ajudou, convenceu ela a contar pra professora e pra mãe dela pra ajudar. E quando ela contou ajudou mesmo, foi melhor porque ela ficou mais aliviada e teve coragem. Quem tá com o problema precisa de ajuda e tem ter coragem de falar. Mas também só fala se confiar.” (PARTICIPANTE 7)

Relacionando essas falas com outras que as participantes trouxeram e já foram mencionadas na sub-categoria “ausência de espaços de escuta”, percebe-se que a ampliação de espaços de escuta e confiança na escola seria uma possibilidade de potencializar o enfrentamento de casos de abuso sexual intrafamiliar.

A escuta de adolescentes no contexto escolar alude ao processo de acolher e considerar as opiniões, sentimentos e vivências dos estudantes de maneira ativa e respeitosa. Uma escola que possui uma postura de abertura para a escuta de estudantes possibilita que eles se sintam acolhidos, crie vínculo de confiança e possam vir a compartilhar o que vivem. Um dos grandes desafios no enfrentamento das violências que acontecem em casa é romper a trama de segredo, quando pensamos no caso do abuso sexual intrafamiliar, que como mostram as pesquisas atinge fortemente meninas adolescentes, ambientes que favoreçam a confiança e a expressão das vivências de sofrimento podem contribuir para a quebra de silêncio (Lopes e Toman, 2008).

Como aponta Santos (2011) o enfrentamento ao abuso envolve a prevenção e a intervenção diante da suspeita ou identificação de casos. A importância de uma escola que tenha a cultura de valorizar a escuta dos estudantes é importante na possível identificação de algum caso que possa estar acontecendo com um estudante, mas também na prevenção. Quando a escola acolhe, escuta, inclui e respeita a diversidade, ela fortalece a autoestima do estudante e seu reconhecimento enquanto sujeito de direito, sendo isso favorável também para prevenção de situações de violência.

Ferreira, 2002, aponta que escutar é construir uma tessitura de redes onde o sujeito possa se sentir visibilizado, ouvido e acolhido. Para o autor, que é referência nos estudos das adolescências e da saúde mental, quando se possibilita espaços de escuta, de diálogo e de cuidado para os adolescentes permite-se que eles venham a se expressar mais livremente sobre as suas dores, as suas angústias, os seus sofrimentos. Isso favorece a saúde mental, o desenvolvimento e o bem-estar.

A escuta, entendida como uma prática dialógica, envolve uma atitude de respeito, presença, igualdade e integridade em relação ao outro. É importante que a escola possa utilizar-se da prática da escuta dos estudantes dentro do ambiente escolar, não apenas como um dever institucional, mas como uma ferramenta essencial para promover o bem-estar e a segurança dos estudantes, ajudando a identificar e enfrentar situações de abuso sexual intrafamiliar e outras formas de violência.

Além da questão dos espaços de escuta a pesquisa indica a importância e a necessidade de mais informação/educação sobre o assunto, como forma da escola atuar. As falas a seguir mostram isso:

“O curso que a gente do sítio participou foi muito bom. Foi nele que a gente aprendeu umas coisas sobre isso. Mas só teve daquela vez e só pra quem era do sítio. Nem foi tudinho, não, foram algumas, mas eu participei e as meninas também. Foi bom, a gente aprendeu as coisas. Aprender essas coisas é bom. (PARTICIPANTE 8)

“Os cartazes do grupo que a gente participou tá lá perto da secretaria e disse que vai ter mais também. Aqueles cartazes poderiam usar e mostrar às outras pessoas daqui da rua e do sítio que não foram.” (PARTICIPANTE 1)

“Podia ter esses cartaz na sala e também tem o número da polícia para a

pessoa saber denunciar.” (PARTICIPANTE 1)

Percebe-se que as participantes reconhecem a importância da informação. Nas falas acima elas citaram um curso que existiu na escola e que beneficiou parte das alunas, apenas as do campo, mencionando elas que foi bastante importante. Nas reflexões do grupo surgiram entedimentos de que obter informações referentes a temáticas que envolvem as violências é também uma forma de enfrentá-las.

Autores como Santos (2011), Vieira (2015) e Pessoa e Libório (2007) defendem que a educação e a informação são ferramentas essenciais no enfrentamento do abuso sexual intrafamiliar. Dentro do ambiente escolar a educação sexual, como já discutido, é essencial e precisa ser realizada. Os dados revelam que dentro da escola isso precisa ser fortalecido, pois através da educação é possível tanto identificar quanto prevenir abusos.

Falas das participantes enfatizaram também a importância do conhecimento dos serviços existentes para enfrentar a violência, quando se trata de adolescentes:

“Naquele dia que a senhora veio mesmo eu tava com vergonha e pensei em não querer em não trazer o papel pra participar. Mas depois que eu vim foi bom. Eu não sabia dessas coisas daqui e nem sabia que tinha psicóloga ali no Conselho, e no CREAS e no CRAS. Saber foi bom. Então as outras pessoas viessem era bom também.” (PARTICIPANTE 4)

“Verdade, ficar sabendo dessas coisas que acontecem e conversar feito a gente tá conversando aqui ajuda, porque a pessoa fica sabendo que tem como ter ajuda. Era pra ter mais dias pra gente vir pra cá conversar.” (PARTICIPANTE 3)

Dentre tantos os problemas que envolvem o abuso sexual intrafamiliar, a falta de perspectiva da vítima em relação as saídas para aquele contexto é um agravante. Pessoa e Libório (2007), na realização de uma pesquisa com adolescentes e jovens e situação de violência, identificaram como fatores que dificultam sair da situação de violências a falta de conhecimento e de credibilidade nos serviços de atendimento.

Muitas vezes, a falta de informação dificulta que as vítimas se manifestem. Santos (2011) indica que quando se refere a adolescentes informações claras podem minimizar medos e proporcionar confiança, ajudando-os a entender a gravidade do que estão enfrentando e a reconhecer que não estão sozinhos e que existem profissionais capacitados para lidar com essas situações. Além de ajudar a fortalecer

o reconhecimento de serviços e profissionais, orientações são importantes para a identificação de redes de apoio que possam servir como aliadas na busca por assistência e caminhos para obter ajuda e suporte.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegar nas considerações finais deste trabalho é uma conquista, pois consolida dois compromissos importantes daquela que escreve, o primeiro deles o compromisso com o enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes, e o segundo o compromisso em incluir as adolescentes como sujeitos e participantes importantes no processo de construção dessa pesquisa. Como já mencionado, o interesse por esse trabalho surgiu da escuta de adolescentes e a consolidação dele se deu de igual modo.

De acordo com o que já foi discutido, durante a construção teórica deste trabalho, a violência sexual contra crianças e adolescentes é um problema gravíssimo, com consequências defastadoras. Quando esse tipo de violência acontece dentro da casa da vítima, que é o caso do abuso sexual intrafamiliar, o tamanho do problema ganha dimensões ainda mais alarmantes. Isso evidencia a importância de todo o Sistema de Garantia de Direitos, como citado nesse trabalho, que atue empenhado na promoção de direitos de crianças e adolescentes, na proteção e no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar.

Amparado nas legislações que sustentam os direitos do público infantojuvenil no Brasil, principalmente a CF e o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como na Resolução nº 113/2006– CONANDA, concluiu-se nesse estudo que a escola é um lugar privilegiado e estratégico para esse enfrentamento. A pesquisa enfatiza que o trabalho da escola não pode acontecer isoladamente, e que os profissionais da educação necessitam de estrutura e condições adequadas para desempenhar esse importante papel, que, a todo momento, precisa estar sendo fortalecido.

Foi, justamente, pensando nesses aspectos mencionados que a pesquisa teve como objetivo compreender as percepções de meninas adolescentes a respeito da escola e das possibilidades de atuação dela no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar. Nesse trabalho foram consideradas as vozes das adolescentes para pensar estratégias de como a escola encarar um problema que tão gravemente atinge

meninos, mas também, e principalmente, meninas, como mostram os dados que foram apresentados no corpo deste trabalho, a exemplo da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), realizada em escolas públicas e privadas de todo o Brasil, a qual mostrou que uma em cada cinco estudantes já sofreu violência sexual.

A respeito da coleta de dados, destaca-se aqui que o grupo focal, utilizado como instrumento nesta pesquisa, teve como uma de suas maiores riquezas a interação entre as participantes e contou com um aspecto que precisa ser destacado, a participação voluntária e colaborativa das adolescentes em contribuir para a pesquisa. Registra-se que contrariando a ideia de que esse tema é difícil e até mesmo não deve ser abordado, quando as adolescentes se sentiram seguras, respeitadas e valorizadas na pesquisa elas se permitiram falar, se posicionaram e contribuíram de modo significativo para o trabalho. Fazer esse destaque é importante, pois percebemos que inclusive nas pesquisas e no meio acadêmico é necessário superar a trama de tabus que envolve a temática do abuso sexual intrafamiliar. Pesquisar sobre esse problema é necessário e por si uma estratégia de enfrentá-lo.

Considerando o trabalho realizado na presente pesquisa, chegou-se ao entendimento de que as atividades da escola em relação ao enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar acontecem, mas na realidade ainda de modo pontual e não sistematizado. Sendo a atuação principal ações anuais em alusão ao dia 18 de maio – Dia Nacional de Enfrentamento - e inexistindo outras atividades estruturadas e incluídas no currículo escolar sistematicamente.

A prevenção eficaz ao abuso sexual deve ser uma prioridade constante dentro do ambiente escolar. Essa abordagem precisa estar integrada ao currículo escolar ao longo de todo o ano, permitindo que os estudantes tenham, constantemente, acesso a informações sobre a temática, inclusive através da educação sexual, como foi discutido no trabalho. Isso envolve um planejamento estruturado, inclui a participação de professores e funcionários em geral, e pode e deve ser feito em parceria com outros atores do SGD, como CRAS, CREAS e Unidades de Saúde. Entende-se que, planejando ações organizadas no decorrer do ano, a escola demonstra seu compromisso com a proteção de seus estudantes e contribui para a formação de um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

A pesquisa mostrou em seus resultados que a escola apresenta alguns fatores positivos frente a promoção dos direitos e a prevenção do abuso sexual, a exemplo identificou-se: a convivência social que a escola possibilita e a existência de

professores e profissionais da educação comprometidos com o bem-estar dos estudantes. Em detrimento, como fatores de desproteção foram identificadas questões como: a falta de conhecimento sobre a temática e o não conhecimento dos demais serviços do SGD por parte dos estudantes, a falta de psicólogos na escola e, principalmente, a ausência de espaços de escuta dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, emergiram na pesquisa, como possibilidades para atuação da escola no enfrentamento a violência sexual, além de atividades educativas e informativas sobre o tema, que, como mencionado, precisam estar estruturadas dentro do planejamento escolar, a urgência por ambientes escolares onde os alunos se sintam à vontade para falar e onde sejam escutados. Criar espaços de escuta para os estudantes na escola é uma iniciativa essencial para promover um ambiente seguro e acolhedor, onde eles possam ter mais abertura para expressar suas preocupações, sentimentos, experiências e mesmo alguma situação de risco ou violência que estejam vivendo. Para isso, é fundamental que a instituição desenvolva uma cultura de valorização das vozes dos estudantes.

Na prática, dentro das escolas algumas medidas podem favorecer essa ambiência propícia para a escuta: a postura acolhedora por parte da escola; o estabelecimento de momentos regulares de conversa dentro da sala de aula; a realização de rodas de diálogo e/ou reuniões com essa finalidade; a disponibilidade de espaços físicos específicos, como salas de apoio onde os estudantes possam ser ouvidos, são exemplos de possibilidades.

Aqui torna-se também relevante destacar que a escuta dentro dos ambientes escolares pode ser realizada por profissionais específicos como psicólogos, mas precisa também fazer parte do dia a dia de todos os profissionais da educação. Nesse sentido, é importante que os profissionais estejam comprometidos com esse fazer e também tenham formação e permitam potencializar habilidades de escuta ativa, empatia e acolhedora.

Esses exemplos citados foram apenas algumas possibilidades que emergiram a partir dessa pesquisa, porém, pensar maneiras operacionais eficazes de potencializar os espaços de escuta dentro das escolas, como estratégia de enfrentamento ao abuso sexual e mesmo a outras violências, é um desafio que obviamente não seria possível dar conta durante esse trabalho. Para isso, necessita-se de aprofundamentos que ficam como proposta de investigação para futuras pesquisas.

De todo modo, entende-se que ter a compreensão da importância de ambiências escolares acolhedoras que sejam propícias as falas e as expressões dos e das estudantes é um passo importante que, somado a atividades educativas/informativas planejadas, se constitui como possibilidade potente para o enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar, como concluiu esse trabalho.

## REFERÊNCIAS

ABRAPIA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA. Maus-tratos contra crianças e adolescentes. Proteção e Prevenção: Guia de Orientação para Profissionais de Saúde. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 2ª Ed., Abrapia, 2002

ALMEIDA, João. *Violência e suas consequências na infância*. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2009.

ARROYO, Miguel González. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

ASSIS, S. G. Crianças e adolescentes violentados: presente e perspectivas para o futuro. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 126-134, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/s5VZKBqvny9TWVsJv5dppty/?format=pdf&lang=pt>. Último acesso em 19 de janeiro de 2023.

AURÉLIO, B. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2015.

AZEVEDO, J. L.; GUERRA, L. M. *Psicologia e Educação: a relação entre teoria e prática*. São Paulo: Editora FTD, 1995.

AZEVEDO, J. L.; GUERRA, M. S. *Psicologia e Desenvolvimento Infantil: Teorias e Práticas*. São Paulo: Editora FTD, 1995.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BORDIGNON, Nelso Antônio. O desenvolvimento psicossocial do jovem adulto em Erik Erikson. *Rev. Lasallista Investig.*, Caldas, v. 4, n. 2, p. 7-16, Julho de 2007. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492007000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492007000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Último acesso em 19 de janeiro de 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. República Federativa do Brasil. Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 4 de abril de 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para incluir psicólogos e assistentes sociais nas redes de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Programa Saúde na Escola (PSE)*. Brasília: Ministério da Saúde; Ministério da Educação, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. (2007). *Programa Saúde na Escola: orientações gerais*. Brasília: Ministério da Saúde

BRASIL. Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico: Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (2015-2021)*. Brasília, 2024.

BRINO, R. F. & WILLIAMS, L. C. A. A Escola como agente de prevenção do abuso sexual infantil. 1 Edição. São Carlos: Suprema, 2009.

CERVENY, C. M. O. & BERTHOUD, C. M. E. Visitando a família ao longo do ciclo vital São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

COSTA, Aline Moraes da; VILAS BOAS, Andressa Oliveira; OLIVEIRA, Renata Gomes de. Violência contra crianças e adolescentes: conhecimentos, atitudes e práticas de profissionais de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 10, n. 2, p. 215-223, 2010.

CONANDA. *Resolução nº 113, de 17 de maio de 2006*. Aprova a política nacional de proteção dos direitos da criança e do adolescente em situação de violência sexual. Brasília, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Resolução CFP nº 010/05, de 27 de agosto de 2005*. Institui o Código de Ética dos Psicólogos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2005

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referências para a atuação do psicólogo*. Brasília, 2009

CORSARO, William A. *A Sociologia da Infância: O Mundo das Crianças e a Pesquisa Social*. Tradução de Maria do Carmo S. C. Barbosa. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

CUNHA, MARCIA BORIN DA e GIORDAN, MARCELO. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.1, p.113-125, maio 2012 ISSN 1982-153

CRUZ, Paulo Eduardo S.; CRUZ, Sandra M. A. P. Violência Intrafamiliar: Aspectos teóricos e práticos. São Paulo: Atheneu, 2001.

DIAS, M. S. DE L., KAFROUNI, R., BALTAZAR, C. S., & STOCKI, J..(2014). A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. *Psicologia Escolar E Educacional*, 18(Psicol. Esc. Educ., 2014 18(3)). <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183773>

DICIONÁRIO AURÉLIO. Curitiba: Positivo, 2018.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Violência Sexual e seus Impactos: Uma Abordagem Multidisciplinar*. São Paulo: Editora Exemplo, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. "O Papel da Família na Proteção Contra o Abuso Sexual Infantil". *Psicologia e Sociedade*, 8(1), 45-60. 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. "Prevenção e Atendimento em Casos de Abuso Sexual: Uma Perspectiva Brasileira". *Revista Brasileira de Terapias Psicológicas*, 10(2), 100-115, 2004.

FERREIRA, José Carlos. *Abuso Sexual Infantil: Prevenção e Intervenção*. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2008.

FERREIRA, Hugo; MELO, Bruno. *Infâncias, adolescências e juventudes: a pesquisa transdisciplinar*. 1. ed. Recife: CRV, 2021

FERREIRA, Hugo Monteiro. *A geração do quarto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

FREIRE, João Batista. *Violência Sexual: A Realidade e a Subnotificação*. São Paulo: Editora Contexto, 2012

FURNISS, T. *Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar - manejo, terapia e intervenção legal integrados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.7

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livros Editora, 2012.

GONDIM, Sônia M. G. *Grupos Focais: Metodologia e Aplicações*. São Paulo: Editora XYZ, 2014.

GUERRA, V. N. DE A. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. Cortez, 2008. 6.ed

HABIGZANG, L. F., & CAMINHA, R. M. *Abuso sexual contra crianças e adolescentes: Conceituação e intervenção clínica*. São Paulo, SP: Casa do

Psicólogo, 2004.

HABIGZANG, J. M. (2010). "*Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: Impactos e Intervenção*". São Paulo: Editora Juruá.

HABIGZANG, J. M., & Santos, C. (2012). "Trauma e Recuperação: Aspectos Psicológicos do Abuso Sexual Infantil". *Revista Brasileira de Terapias Psicológicas*, 8(2), 45-60.

HABIGZANG, J. M. (2015). "Prevenção e Intervenção no Abuso Sexual Infantil: Desafios e Perspectivas". *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(3), 110-126.

HABIGZANG, J. M., & Costa, A. (2018). "Abuso Sexual Infantil e a Influência Familiar: Análise e Estratégias de Apoio". *Psicologia e Sociedade*, 30(1), 82-97.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, p. 41-59, ago. 2002 Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 13 jul. 2024

KILOMBA, Grada. Descolonizando o Conhecimento. Palestra-performance disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>

LE BRETON, David. Uma breve história da adolescência. Belo Horizonte, 2017.

LOPES, E. M.; TOMAN, A. (2008). *Escuta e mediação na escola: uma experiência de formação de educadores*. In: KOLLER, S. H.; EISENBERG, M. M. (Org.). *Escuta e educação: diálogos possíveis*. Porto Alegre: Artmed

LURIA, A. R. *A construção do comportamento humano*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTINS, E., & SZYMANSKI, H. (2004). A abordagem ecológica de urie bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 4(1), 63–77. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/11111>

MARTINS, Gilberto. *Pesquisa Qualitativa: Fundamentos e Aplicações*. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. *Dados de violência contra crianças e adolescentes*. Brasília, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra: OMS, 2002

MIRANDA, Humberto. Conselho Tutelar e escola: (Re) pensando os sentidos da

proteção. In: LYRA; CHAVES, E.; CARMO, J. Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Recife: MXM Editora/UFRPE, 2016.

MORAIS, Maria de Lima Salum. Ludicidade, humor, diversão e participação social: motivos de bem-estar em todas as idades. BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso), n. 47, p. 84-86, 2009.

MORAES, Luciene Aparecida Souza Silva. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. TransForm. Psicol. (Online), São Paulo, v. 2, n. 1, p. 86-98, 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-106X2009000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-106X2009000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19 jan. 2023

MORGAN, J. A.; SILVA, D. C. (2012). *Neurociências e educação: A importância das bases neurobiológicas para a educação*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo

NEPOMUCENO, V. *Violência Sexual: Contextos e Intervenções*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2015.

OLIVEIRA, Ana. *A dinâmica da violência doméstica: uma análise*. Belo Horizonte: Editora 123, 2010.

PESSOA, A. S. G. & LIBÓRIO, R. M. C. A escola como indicador de proteção a jovens e adolescentes expostos a situações adversas. In: II Congresso Iberoamericano de Educação, 2007, Araraquara. Anais, 2007.

Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Ciência e saúde coletiva; 2010.

PRESTES, Z., & TUNES, E.. (2017). Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. *Fractal: Revista De Psicologia*, 29(Fractal, Rev. Psicol., 2017 29(3)). <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i3/2597>

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Mariane Comelli dos; BOING, Elisangela. Modelo bioecológico do desenvolvimento humano na intervenção psicossocial com adolescentes em conflito com a lei. *Nova perspect. sist.*, São Paulo, v. 27, n. 61, p. 93-109, ago. 2018

SANTOS, B. R. Dos. Guia de referência : construindo uma cultura de prevenção à violência sexual. São Paulo : Childhood - Instituto WCF-Brasil : Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação, 2009.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes / Benedito Rodrigues dos Santos, Rita Ippolito – Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

SANTOS, B. R. "Violência Familiar e Suas Consequências no Desenvolvimento Infantil". *Revista Brasileira de Psicologia*, 9(2), 25-42, 2006.

SANTOS, B. R. *"Prevenção e Tratamento de Traumas Relacionados ao Abuso Sexual"*. Porto Alegre: Editora Artmed. 2009.

SANTOS, B. R. "A Influência das Dinâmicas Familiares no Abuso Sexual Infantil". *Psicologia e Sociedade*, 15(4), 70-85. 2011.

SANTOS, B. R.; GONÇALVES, I. B.; VASCONCELOS, G.(Org.). Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos: guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes. Brasília, DF: Educab, 2014.

SENNA, S. R. C. M., & DESSEN, M. A. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 2012.

SILVEIRA, Mário A.; CÓRDOVA, Eroni. *Metodologia da Pesquisa Científica: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora XYZ, 2009.

SILVA, Silvia; FIGUEIREDO, Eliane. *Vygotsky e a educação: a construção do conhecimento na sala de aula*. 2017.

SOUZA, Maria. *Fatores de risco e proteção no abuso sexual intrafamiliar*. São Paulo: Editora XYZ, 2015.

SOUZA C de, SILVA DNH. Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. *Psicol Estud* [Internet]. 2018;23(Psicol. Estud., 2018 23). Available from: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v23.e35751>

SPOSITO, Marília Pontes. A escola como espaço de socialização. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). *Sociologia da educação: um campo de cooperação e confronto*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 53-78.

UNICEF. *A Escola como parte da Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes: Desafios e Avanços*. São Paulo: UNICEF, 2019.

UNICEF. *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil*. Outubro de 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 07/08/2024.

Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018,

VIEIRA, M. S. Rompendo o silêncio: o enfrentamento da violência sexual infantojuvenil no âmbito dos CREAS tocantinenses. Monique Soares Vieira. Porto Alegre, 2015.

ZANOTI-JERONYMO, D. V., LARANJEIRA, R., & FIGLIE, N. B.. (2008). Efeitos do abuso do álcool relacionados à violência doméstica nos filhos: um levantamento bibliográfico. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 30(2), 174–175.  
<https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000200021>

WRIGHT MILLS, C. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

## ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

Carta apresentação e Solicitação para realização da pesquisa  
Ao Secretário Municipal de Educação de Chã Grande.

Prezado Senhor Profº Joel,

Em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ, vimos por meio desta, solicitar a autorização para a mestrandia Márcia Gabriele Nunes realizar a pesquisa intitulada: “**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ADOLESCENTES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR**”, sob orientação do Professor Doutor Hugo Ferreira Monteiro.

A pesquisa tem como objetivo central: Compreender as percepções das adolescentes estudantes a respeito da escola e das possibilidades de atuação dela no enfrentamento as violências sexuais, mais especificamente ao abuso sexual intrafamiliar. Como objetivos específicos a pesquisa busca: Analisar a compreensão das estudantes adolescentes a respeito da escola, se para elas a escola se constitui enquanto um lugar de proteção; Identificar o entendimento de adolescentes estudantes sobre as violências sexuais e verificar, considerando a expressão das próprias adolescentes, de que modo a escola pode atuar no enfrentamento ao abuso sexual intrafamiliar

A pesquisa se dará a partir da realização de estudo de literatura sobre a temática e da coleta de dados em campo, onde pretende-se escutar meninas estudantes individualmente e em grupos focais.

Os registros construídos junto as participantes serão utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos. Serão garantidos o sigilo e o anonimato dos participantes que apenas participarão do estudo por livre e espontânea vontade e com autorização com a anuência de seu responsável.

Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não

causarão nenhum risco, incomodo ou desconforto, ao longo da investigação.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância social, tanto no campo teórico como para o aperfeiçoamento das práticas voltadas para a proteção e a garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Ao final do estudo, a pesquisadora comprometem-se em realizar atividade coletiva com a temática da violência sexual na perspectiva de promover ações de prevenção e enfrentamento na escola, envolvendo a comunidade escolar como um todo.

A pesquisadora e o seu orientador estão à disposição para quaisquer esclarecimentos e dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

---

Dr. Hugo Ferreira Monteiro – Professor/Orientador  
Fone: (81)  
Hugo.ferreira@urfpe.br

---

Márcia Gabriele Nunes - Mestranda  
Fone: (81) 992567135  
[marciagnunes@yahoo.com.br](mailto:marciagnunes@yahoo.com.br)



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

**AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo  
a realização da pesquisa intitulada **“PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES  
ADOLESCENTES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA ESCOLA NO**

**ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR**”, pela mestrandia Márcia Gabriele Nunes, do Mestrado Acadêmico em Educação Culturas e Identidades, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades – PPGEI da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, sob orientação do Professor Doutor Hugo Monteiro Ferreira.

Chã Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Gestor(a) da instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, Josiane Lima Santana Moura, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ADOLESCENTES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR”**, pela mestrande Márcia Gabriele Nunes, do Mestrado Acadêmico em Educação Culturas e Identidades, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades – PPGEI da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, sob orientação do Professor Doutor Hugo Monteiro Ferreira.

Chã Grande, 25 de maio de 2024.

Gestor(a) da instituição

Josiane Lima Santana Moura  
Diretora de Ensino  
Portaria: 17/2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, aceito por livre e espontânea vontade participar da pesquisa intitulada, “PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ADOLESCENTES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR”, desde que isso não implique em prejuízo de nenhuma forma.

Autorizo o uso dos dados somente para fins do presente estudo e que se guarde sempre sigilo absoluto sobre a sua pessoa. Declaro que me foram explicados os detalhes referentes a essa pesquisa e que as informações fornecidas ajudarão no melhor conhecimento do assunto em estudo. Sei que a minha participação consiste apenas em responder algumas perguntas e que posso negar a qualquer momento a participar deste estudo, como também posso retirar-me no momento que desejar, sem que com isso, nem eu nem minha família venhamos a sofrer qualquer tipo de represália.

A participação é inteiramente voluntária e não receberei qualquer quantia em dinheiro ou em outra espécie. Também me foi informado que em caso de esclarecimentos ou dúvidas posso procurar informações a Sra. Márcia Gabriele Nunes, pesquisadora.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Roteiro de grupo focal

1º Encontro – TEMA: ESCOLA

- Iniciar o grupo com uma Dinâmica de interação.
- Após a dinâmica, propor que as participantes pensem sobre as escolas que conhecem, as escolas que já estudaram e as que estudam, e em seguida façam um desenho que represente essa escola. Iniciar a discussão do grupo a partir desse

momento.

#### PERGUNTAS NORTEADORAS

- Quais lembranças vocês possuem da escola?
  - Para vocês, qual a função da escola?
  - Como vocês costumam se sentir na escola?
- Vocês costumam expressar a opinião de vocês na escola e percebem se os demais estudantes se expressam?
- Se vocês ou algum outro estudante estiver passando por algum problema, vocês pedem ajuda na escola?
  - A escola tem espaço para escutar o que os estudantes tem a dizer?

#### Roteiro de grupo focal

#### 2º Encontro: A ESCOLA E A ATUAÇÃO NO ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR

- O grupo será iniciado com uma fala breve da mediadora a respeito do abuso sexual intrafamiliar e do SGD.

#### PERGUNTAS NORTEADORAS

##### O QUE TEMOS:

- Vocês recordam de alguma atividade/ação que a escola tenha feito sobre o tema das violências e/ou especificamente do abuso sexual?
  - No decorrer do ano quais atividades da escola aborda essa temática?
  - Recordam alguma disciplina tenha tratado sobre esse tema do abuso sexual intrafamiliar ou sobre algo relacionado?

Vocês sabem se a escola tem algum modo de ajudar algum estudante que esteja passando por problemas ou vivendo uma situação de violência em sua casa?

##### O QUE QUEREMOS?

- O que vocês acham que a escola poderia fazer para ajudar algum estudantes que seja vítimas de abuso sexual intrafamiliar?
  - O que vocês acham que a escola podia fazer para prevenir o abuso sexual intrafamiliar?