

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VALÉRIA ROSSI SAGAZ

**CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL E O
PROCESSO DE RESILIÊNCIA: PERSPECTIVA DE COMPREENSÃO A
PARTIR DA ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO DE BRONFENBRENNER**

**PONTA GROSSA
2008**

VALÉRIA ROSSI SAGAZ

**CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL E O
PROCESSO DE RESILIÊNCIA: PERSPECTIVA DE COMPREENSÃO A
PARTIR DA ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO DE BRONFENBRENNER**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Educação – Mestrado, da
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de
Pesquisa: Ensino – Aprendizagem.**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Virgínia
Bernardi Berger**

**PONTA GROSSA
2008**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

S129c Sagaz, Valéria Rossi
Crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e o processo de resiliência : perspectiva de compreensão a partir da abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. / Valéria Rossi Sagaz. Ponta Grossa, 2008.
185f.
Dissertação (Mestrado em Educação , Linha de Pesquisa : Ensino-aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Virginia Bernardi Berger

1. Resiliência. 2. Violência doméstica. 3. Abuso sexual.
4. Programa Sentinela. 5. Bronfenbrenner. I. Berger, Maria Virginia Bernardi . II. T.

CDD: 370.15

TERMO DE APROVAÇÃO

VALÉRIA ROSSI SAGAZ

**CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL E O PROCESSO
DE RESILIÊNCIA: PERSPECTIVA DE COMPREENSÃO A PARTIR DA
ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE
BRONFENBRENNER**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora


Profa. Dra. Maria Virginia Bernardi Berger
UEPG


Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz
UFPR


Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
UEPG

Profa. Dra. Solange Aparecida Barbosa Moraes Barros
UEPG

Ponta Grossa, 22 de Abril de 2008

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo – **Mauricio José Sagaz**, pela sua compreensão, participação e apoio constante.

À minha mãe – **Thereza Manfio Rossi**, que com sua serenidade me amparou nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos – **Flávia Rossi Sagaz e Fábio Rossi Sagaz**, pelo amor que sempre me dedicaram.

À minha orientadora, **Profa. Dra. Maria Virgínia Bernardi Berger**, que depositou a sua confiança na realização desta pesquisa, conduzindo as orientações com paciência e sabedoria.

Ao **corpo docente do Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa**, pela sua contribuição, empenho e dedicação.

Aos **colegas do mestrado**, companheiros de jornada.

À **equipe do Programa Sentinela**, especialmente à diretora do Departamento da Criança e do Adolescente **Mônica Mongruel**, que permitiu a realização da pesquisa junto às crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual.

Aos **Conselheiros Tutelares** e à **equipe pedagógica das escolas** municipais, estaduais, e filantrópica que concordaram em realizar as entrevistas.

Às **crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual do Programa Sentinela** que compartilharam comigo os segredos mais íntimos e enriqueceram este estudo.

A resiliência é a arte de navegar nas torrentes. Um trauma empurrou o sujeito em uma direção que ele gostaria de não tomar. Mas, uma vez que caiu numa correnteza que o faz rolar e o carrega para uma cascata de ferimentos, o resiliente deve apelar aos recursos internos impregnados em sua memória, deve brigar para não se deixar arrastar pela inclinação natural dos traumatismos que o fazem navegar aos trambolhões, de golpe em golpe, até o momento em que uma mão estendida lhe ofereça um recurso externo, uma relação afetiva, uma instituição social ou cultural que lhe permita a superação.

(CYRULNIK, 2004, p.207)

RESUMO

Este estudo focaliza o desenvolvimento e aprendizagem da resiliência em crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual intrafamiliar. As questões orientadoras foram: As escolas e o Programa Sentinela desenvolvem atividades que promovam o aprendizado da resiliência? Quais são e onde se situam os fatores de risco, proteção e promotores de resiliência? Teve por objetivos caracterizar o papel educativo do Programa Sentinela e da instituição escolar para o desenvolvimento e aprendizado da resiliência; identificar os fatores de risco, proteção e promotores de resiliência. A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner fundamentou a pesquisa. A coleta de dados foi realizada na cidade de Ponta Grossa - PR, junto ao Programa Sentinela, Conselho Tutelar e seis escolas de Ensino Fundamental. Os procedimentos consistiram em inserção ecológica, pesquisa documental, aplicação de testes psicológicos. Os instrumentos de coleta de dados foram relatórios, entrevistas, Testes ESI – Escala de Stress Infantil e Projeto H.T.P., dinâmicas de grupo. Participaram três crianças e três adolescentes, seis profissionais do Programa Sentinela, treze educadores, dois conselheiros tutelares. Para análise utilizou-se a perspectiva fenomenológica. Os resultados revelaram que duas crianças e três adolescentes desenvolveram resiliência emocional e social. Apenas uma dessas crianças desenvolveu a resiliência acadêmica, devido ao apoio afetivo e pedagógico recebido na sua escola. Constatou-se a ausência de projetos e ações educativas nas escolas para o desenvolvimento da resiliência, bem como para a prevenção, detecção e proteção à violência sexual. No Programa Sentinela, a resiliência emocional e a social foram desenvolvidas por meio do aprendizado de habilidades sociais de automonitoria, de civilidade e expressão de sentimento positivo; pelo resgate da auto-estima, da autoconfiança, e suporte social às respectivas famílias. Foram identificados como fatores de risco no Núcleo Contexto: escassez de informações à população sobre o abuso sexual; poucas denúncias das escolas aos Conselhos Tutelares; das seis escolas três desconheciam os casos de abuso sexual ocorridos com suas alunas; a falta de comunicação entre as escolas e o Programa Sentinela; e o próprio ambiente familiar das vítimas. Como fatores de proteção, foram identificados: a criação da Vara de Crimes contra Crianças e Adolescentes no Paraná, em 2007; o encaminhamento de dois casos pela escola ao Conselho Tutelar; as denúncias feitas pelas mães de duas vítimas sobre o abuso sexual realizado pelos próprios cônjuges. Como fator promotor de resiliência na escola, em um caso o apoio afetivo, reforço escolar e orientações à mãe da vítima. No Programa Sentinela mostrou-se promotor de resiliência o acompanhamento psicológico para cinco das vítimas; o atendimento social para duas e as atividades pedagógicas para seis. No âmbito familiar, o apoio materno em três casos. Alguns dos fatores de risco identificados no Núcleo Pessoa foram baixa auto-estima em seis casos, e idéias suicidas em um caso. Os fatores de auto-proteção consistiram em evitar a presença do agressor, e contar com a sua punição pelo sistema judiciário. Como fatores resilientes, ter amizades para duas; gosto pelo estudo para três, ter vínculos com pessoas que inspiram confiança para cinco. No Núcleo Tempo, continuar convivendo com o agressor e permanecer na condição econômica de pobreza foi considerado fator de risco para três das vítimas. Como fator de proteção, em três casos o afastamento do agressor. Concluiu-se que, para se tornarem resilientes, foi indispensável o apoio e a aceitação incondicional por parte dos adultos que lhes oportunizaram novos aprendizados.

Palavras-chave: resiliência, violência doméstica, abuso sexual, Programa Sentinela, Bronfenbrenner.

ABSTRACT

This study focus on development and learning of the resilience by children and adolescents who were victims of sexual abuse by close relatives or their nuclear family's members. The guide questions were: The local schools and the institution Sentinela Program are developing activities that promote the leaning of the resilience? What are and where are the risks, protection and promoters of resilience factors? The aims of this study were to characterize the educative role of the Sentinela Program and schools to the development and learning of resilience, to identify the risks, protection and promoters of resilience factors. The Bronfenbrenner's Ecological Theory of Human Development substantiated this research. The data collection was done in Ponta Grossa – Paraná with the Sentinela Program, Tutorial Council and six schools that attend students from 6 to 14 years old. The procedures used were ecological insertion, documentary research, psychological tests application. The instruments of the data collection were reports, interviews, the Childish Stress Scale and H.T.P. Projective and group works. Three children and three adolescents, six professional people from Sentinela Program, thirteen teachers and two tutorial counselors join this work. The phenomenological perspective was the analysis device. The outcomes pointed out that two children and three adolescents developed social and emotional resilience; one child developed the academic resilience due to the emotional and pedagogic support from school. It was noticed that there is not educational projects and actions in the schools for the development of the resilience as well as programs for prevention, detection and protection against sexual violence. In the Sentinela Program, the emotional and social resiliences were developed by the learning of social skills about self-control of politeness and expression of positive feelings; by the rescue of the self-esteem, self-confidence and social support to the involved families. The risks factors in the Context Core were: the shortage of information about sexual abuse; few denunciations from schools to the Tutorial Council (three of the six schools did not know about the cases); the lack of communication between schools and the Sentinela Program; the family environment. As protection factors were identified: the creation of the special legal institution that deals with crimes against children and adolescents in Paraná state in 2007; the reference of two cases from schools to the Tutorial Council; the denunciation done by mothers whose daughters were outraged by their companions. The promoter factors of resilience at school, in a case, were the emotional support, reinforcement in school subjects and orientation to the mother's victim. At Sentinela Program that factor was: the psychological support and accompaniment to five victims; the social attendance to two victims and some pedagogical activities to six. There was some support to the mothers in three cases. Some of the risk factors identified in the Individual Core were low self-esteem in six cases, and suicide thoughts in one case. The self-protection factors consisted in avoiding the aggressor company and believing in the legal punishment. The resilient factors were: friendship for two girls, liking the studies for three and having bonds with confident people for five of them. In the Time Core, living with the aggressor and live in a substandard condition were considered risks factors for three victims. The protection factor, in three cases, was the remoteness from the aggressor. It was noticed that to become resilient, the victims need support and acceptance by the adults who can give them new apprenticeships.

Key-words: resilience, sexual abuse, domestic violence, Sentinela Program, Bronfenbrenner.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Modelo ecológico da violência, proposto pela OMS - Organização Mundial de Saúde.....	27
FIGURA 2 - Contextos ecológicos das crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual.....	163
GRÁFICO 1 - Denúncias de abuso e exploração sexual por região.....	30
GRÁFICO 2 - Denúncias de abuso e exploração sexual da região sul.....	31
GRÁFICO 3 - Número de crianças e adolescentes atendidos no Paraná.....	70
GRÁFICO 4 - Índices da violência doméstica em Ponta Grossa em 2002.....	71
GRÁFICO 5 - Índices de violência doméstica em Ponta Grossa no primeiro trimestre de 2003.....	73
GRÁFICO 6 - Índices de violência doméstica em Ponta Grossa em 2004.....	75
GRÁFICO 7 - Índices de violência doméstica em Ponta Grossa em 2005.....	77
GRÁFICO 8 - Sexo feminino e masculino - 2002 a 2005 em Ponta Grossa.....	79
GRÁFICO 9 - Sexo masculino e vínculo com o agressor.....	79
GRÁFICO 10 - Sexo feminino e vínculo com o agressor.....	80
QUADRO 1 - Denúncias de abuso e exploração sexual por região. Universo considerado: 4.076 denúncias.....	30
QUADRO 2 - Quantidade de crianças e adolescentes atendidos em 2002 – Ponta Grossa.....	71
QUADRO 3 - Número de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual segundo o sexo e vínculo com agressor (2002) – Ponta Grossa.....	72
QUADRO 4 - Número de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual atendidos segundo a escolaridade (2002) - Ponta Grossa.....	72
QUADRO 5 - Quantidade de crianças e adolescentes atendidos em 2003 (janeiro a março de 2003) – Ponta Grossa.....	73
QUADRO 6 - Número de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual segundo o sexo e vínculo com o agressor (1º trimestre de 2003) - Ponta Grossa.....	74
QUADRO 7 - Número de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual atendidos segundo a escolaridade (1º trimestre de 2003) – Ponta Grossa.....	74

QUADRO 8 - Quantidade de crianças e adolescentes atendidos em 2004 – Ponta Grossa.....	75
QUADRO 9 - Número de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual segundo o sexo e vínculo com agressor (2004) - Ponta Grossa.....	76
QUADRO 10 - Número de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual atendidos segundo a escolaridade (2004) - Ponta Grossa.....	76
QUADRO 11 - Quantidade de crianças e adolescentes atendidos em 2005 – Ponta Grossa.....	77
QUADRO 12 - Número de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual segundo o sexo e vínculo com o agressor (2005) – Ponta Grossa.....	78
QUADRO 13 - Número de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual atendidos segundo a escolaridade (2005) - Ponta Grossa.....	78
QUADRO 14 - Informações obtidas sobre a vida escolar das vítimas.....	91
QUADRO 15 - Os sentidos e significados da escola na aprendizagem e desenvolvimento.....	113
QUADRO 16 - O que significa vir ao Programa Sentinela.....	117
QUADRO 17 – Como se sente no Programa Sentinela.....	118
QUADRO 18 - O desenvolvimento e o aprendizado da resiliência no Programa Sentinela.....	120
QUADRO 19 - O papel educativo do Programa Sentinela para a aprendizagem e o desenvolvimento da resiliência.....	123
QUADRO 20 - Caracterização das crianças e adolescentes e do abusador.....	127
QUADRO 21 - Os sentimentos das vítimas de abuso sexual.....	129
QUADRO 22 - A figura do abusador para as vítimas.....	130
QUADRO 23 - Como as vítimas significam o abuso sexual.....	130
QUADRO 24 – Reação da mãe frente ao abuso sexual do qual a filha foi vítima.....	131
QUADRO 25 - Identificação de estratégias que promovem a resiliência.....	144
QUADRO 26 – Fatores de risco.....	153

QUADRO 27 - Fatores de proteção.....	158
QUADRO 28 - Fatores resilientes.....	160
TABELA 1 - Ranking dos Estados em número de denúncias de abuso e exploração sexual infanto-juvenil.....	32
TABELA 2 - Ranking dos dez primeiros municípios em número de denúncias de abuso e exploração sexual no período de fevereiro de 1997 a janeiro de 2003.....	33
TABELA 3 - Número de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual no Estado do Paraná, atendidos pelo Programa Sentinela.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	15
1.1 Fundamentos Teóricos dos Estudos sobre Violência e Violência à Infância e Adolescência.....	15
1.2 Tipos de Violência Doméstica.....	17
1.3 Categorias do Abuso Sexual.....	23
1.4 Aspectos Legais.....	25
1.5 Violência e Fatores de Risco e Proteção	27
1.6 Abuso Sexual e sua Prevalência em Âmbito Nacional.....	29
CAPÍTULO 2	35
2.1 A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner	35
2.2 Resiliência: o processo de construção deste conceito	41
2.3 Resiliência e Educação	48
2.4 Resiliência na Escola	50
2.5 O Papel da Escola Frente à Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes.....	51
CAPÍTULO 3	56
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	56
3.1.1 Método.....	56
3.1.2 Programa Sentinela.....	57
3.1.3 Participantes	58
3.1.3.1 Critérios de Seleção	59
3.3 Procedimentos e Instrumentos.....	60
3.3.1 Pesquisa Documental.....	60
3.3.2 Inserção Ecológica no Programa Sentinela	60
3.3.2.1 Processos Proximais da Pesquisadora com as Crianças e Adolescentes no contexto do Programa Sentinela.....	61
3.3.2.1.1 Entrevista (I) semi-estruturada – Dados Biopsicológicos	61
3.3.2.1.2 Entrevista II – O sentido e o significado do Programa Sentinela.....	61
3.3.2.1.3 Teste ESI – Escala de Stress Infantil	62
3.3.2.1.4 Entrevista III – Identificação de estratégias que promovem resiliência.....	63
3.3.2.1.5 Teste H.T.P.- Desenho da casa, árvore, pessoa e família	63
3.3.2.1.6 Entrevista IV – Significação do abuso sexual	65
3.3.2.1.7 Instrumentos Complementares	65
a) Redação com o tema “Eu e minha escola”	65
b) Dinâmica “Linha da vida”	65
3.3.3 Processos Proximais da Pesquisadora com os Conselheiros Tutelares	65
3.3.4 Inserção Ecológica nas Escolas	66
3.3.4.1 Processos Proximais da Pesquisadora com os Educadores	66
a) Entrevistas com a Equipe Pedagógica das escolas	66
b) Vida escolar das vítimas de abuso sexual	66
3.4 Análise e Discussão.....	66
3.4.1 Núcleo Contexto	70
3.4.1.1 Macrossistema	70
3.4.1.1.2 Macrossistema: fatores de risco e proteção	80
3.4.1.2 Exossistema Conselho Tutelar	81

3.4.1.2.1 Exossistemas Conselho Tutelar, Delegacia da Mulher, Vara da Infância e Juventude	82
3.4.1.2.1.1 Encaminhamentos.....	82
3.4.1.2.1.7 Exossistema: fatores de risco, proteção e resilientes	84
3.4.1.3 Messossistema Escola e Análise das Redações	85
3.4.1.3.1 Vida Escolar das Vítimas de Abuso Sexual	90
3.4.1.3.2 Entrevistas nas Escolas.....	95
3.4.1.3.3 Messossistema escola: fatores de risco, proteção e resilientes	107
3.4.1.3.4 O papel educativo da escola para a aprendizagem e desenvolvimento da resiliência em crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual.....	112
3.4.1.3.5 Como a escola se posiciona frente à questão do abuso sexual	114
3.4.1.3.6 Projetos e atividades educativas de prevenção	114
3.4.1.3.7 Processos Proximais das Crianças e Adolescentes que ocorreram no Messossistema Programa Sentinela.....	116
3.4.1.3.7.1 O sentido e o significado do Programa Sentinela.....	117
3.4.1.3.7.2 O Desenvolvimento e o aprendizado da resiliência no Programa Sentinela.....	119
3.4.1.3.7.3 Messossistema Programa Sentinela: fatores de risco, proteção, e resilientes	121
3.4.1.3.7.4 O papel educativo do Programa Sentinela para a aprendizagem e o desenvolvimento da resiliência.....	122
3.4.1.4 Microssistema familiar e processos proximais das crianças e adolescentes com abusador.....	127
3.4.1.4.1 A figura do abusador para as vítimas	129
3.4.1.4.2 Como as vítimas significam o abuso sexual	130
3.4.1.4.3 Reação da mãe frente ao abuso sexual que a filha sofreu	131
3.4.1.4.4 Microssistema familiar: fatores de risco, proteção e resilientes	133
3.4.2 Núcleo Pessoa.....	134
3.4.2.1 Características Biopsicológicas de Ágata.....	134
3.4.2.1.1 Teste H.T.P. de Ágata.....	135
3.4.2.1.2 Teste ESI de Ágata	136
3.4.2.2 Características Biopsicológicas de Daniele	137
3.4.2.2.1 Teste H.T.P. de Daniele.....	137
3.4.2.2.2 Teste ESI de Daniele	138
3.4.2.3 Características Biopsicológicas de Kauane	138
3.4.2.3.1 Teste H.T.P. de Kauane	139
3.4.2.3.2 Teste ESI de Kauane.....	140
3.4.2.4 Características Biopsicológicas de Mia	140
3.4.2.4.1 Teste H.T.P. de Mia.....	140
3.4.2.4.2 Teste ESI de Mia	141
3.4.2.5 Características Biopsicológicas de Roberta.....	141
3.4.2.5.1 Teste H.T.P. de Roberta	142
3.4.2.5.2 Teste ESI de Roberta	143
3.4.2.6 Características Biopsicológicas de Marina.....	143
3.4.2.6.1 Teste H.T.P. de Marina.....	143
3.4.2.6.2 Teste ESI de Marina	144
3.4.2.7 Entrevista III – Identificação de Estratégias que Promovem a Resiliência.....	144
3.4.2.8 Núcleo Pessoa: fatores de risco, resilientes, estratégias de auto-proteção	146
3.4.3 Núcleo Tempo e Ágata	148
3.4.3.1 Núcleo Tempo e Daniele	149

3.4.3.2 Núcleo Tempo e Kauane	150
3.4.3.3 Núcleo Tempo e Roberta	150
3.4.3.4 Núcleo Tempo e Marina	151
3.4.3.5 Núcleo Tempo: fatores de risco, proteção e resilientes	152
3.4.4 Síntese dos fatores de risco, proteção e resilientes nos núcleos	
Contexto, Pessoa e Tempo.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	166
ANEXO A – Termo de autorização para a realização da pesquisa	175
ANEXO B – Caderno de aplicação e folha de apuração do Teste ESI.....	177
APÊNDICE A – Autorização dos pais das crianças do Programa Sentinela	182
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para as escolas	184

INTRODUÇÃO

O interesse em aprofundar o estudo teórico e prático sobre a aprendizagem e desenvolvimento da resiliência em crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, na Escola e no Programa Sentinela, emergiu da minha própria experiência como psicóloga escolar e clínica, em instituições escolares, nas quais atuo desde 1990, e na Secretaria Municipal de Assistência Social, no Departamento da Criança e do Adolescente, onde atuei junto ao Programa Sentinela, o qual presta atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência e exploração sexual.

A proximidade com casos concretos de violência familiar sofrida por crianças e adolescentes gerou preocupação e angústia com a ocorrência de danos no desenvolvimento psicológico e na saúde psíquica das vítimas que possam vir a comprometer as suas perspectivas sobre a vida e o futuro. Como as vítimas reagem a esses eventos traumáticos? Quais os sentimentos que são mobilizados? Que significado atribuem à violência sofrida e ao agressor? As vítimas são capazes de enfrentarem, vencerem e saírem fortalecidas dessas experiências de adversidade? São resilientes?

A resiliência é um conceito utilizado pela psicologia para entender como crianças e adolescentes que vivem em situações adversas para seu desenvolvimento psíquico sobrevivem criativamente. No Brasil os estudos sobre resiliência estão começando a ser mais difundidos e a despertar maior interesse no meio científico, político e educacional. Vêm permitindo uma nova visão do ser humano, uma visão mais positiva, que focaliza as suas potencialidades, os seus recursos pessoais, familiares e sociais diante das adversidades da vida.

Segundo Infante (2005, p.34),

o enfoque em resiliência é uma contribuição para a mudança de paradigma epistemológico, já que considera o indivíduo agente da sua própria ecologia e adaptação social. Um indivíduo que não mais apenas carece e adocece, mas que é capaz de procurar seus próprios recursos e sair fortalecido da adversidade.

A adaptação positiva do indivíduo, no enfoque da resiliência, não é concebida como sendo uma atribuição específica do indivíduo, mas de toda a ecologia que o rodeia. Portanto, na medida em que é um processo de superação da adversidade, a resiliência necessita ser entendida como responsabilidade social e

política, visto que pode ser promovida com a participação da comunidade, dos pais, dos professores, dos pesquisadores, das pessoas que trabalham na área, através do desenvolvimento de projetos, de programas e serviços psicossociais.

Contudo, o fenômeno da violência requer enfrentamento pelos órgãos governamentais. O Programa Sentinela, iniciativa do Governo Federal em parceria com os Estados e municípios, vem disponibilizando atendimento psicológico, pedagógico e social às vítimas de abuso e exploração sexual, bem como às vítimas de violência física, psicológica e negligência. Também se propõe a contribuir para o fortalecimento da auto-estima dessas crianças e adolescentes e garantir seus direitos fundamentais.

As instituições escolares, por sua vez, também não podem fugir a essa responsabilidade, porque nelas convergem as crianças e adolescentes que poderão vir a ser ou que já foram vitimadas pela violência. Quais são as estratégias de intervenção e prevenção à violência desenvolvida pelas escolas? Os professores estão preparados para o enfrentamento de questões relativas ao abuso sexual e à violência doméstica sofrida por alguns de seus alunos? Existem e são desenvolvidos projetos educativos que promovam o aprendizado da resiliência?

Da reflexão sobre essas questões emergiram as perguntas que desencadearam a presente pesquisa: Quais são e onde se situam os fatores de risco, proteção e promotores de resiliência? As escolas e o Programa Sentinela desenvolvem atividades que promovem o aprendizado da resiliência?

Para respondê-las delimitamos o campo de estudo em duas instâncias: o Programa Sentinela e seis escolas, no município de Ponta Grossa - PR, tendo por objetivos: a) caracterizar o papel educativo do Programa Sentinela e da instituição escolar para o desenvolvimento e aprendizado da resiliência; b) identificar os fatores de risco, proteção e promotores de resiliência que incidiram direta ou indiretamente sobre três crianças e três adolescentes vítimas de abuso sexual, que participavam do Programa Sentinela no ano de 2006.

A meta desta pesquisa consistiu, portanto, em contribuir para o enriquecimento dos estudos já realizados na área da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes, construindo conhecimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento da resiliência, e caracterizando nesse âmbito o papel educativo do Programa Sentinela e da instituição escolar.

Do ponto de vista teórico-metodológico, entre outras abordagens optamos pela Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, como também procedemos a uma revisão bibliográfica sobre violência, abuso sexual e resiliência. Buscamos uma aproximação quantitativa e qualitativa sobre o objeto de estudo.

No primeiro capítulo fundamentamos teoricamente os estudos sobre a violência e violência à infância e adolescência; no segundo capítulo, enfocamos a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, sob cuja perspectiva realizamos a pesquisa, bem como tratamos do conceito de resiliência e sua relação com a Educação e a Escola; no terceiro capítulo abordamos a metodologia, a análise e discussão dos indicadores obtidos.

Capítulo 1

1.1 Fundamentos Teóricos dos Estudos sobre a Violência e Violência à Infância e Adolescência

A violência é um fenômeno global que envolve fatores políticos, econômicos, culturais e psicossociais. Como objeto de estudo de várias disciplinas, a violência apresenta diferentes conceitos e interpretações.

Chauí (1999, p.3) define violência como:

1- tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2- todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3- todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4- todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito.

Para Maldonado (2002, p.09), a violência pode ser definida como a utilização de palavras ou ações que ferem as pessoas, assim como o uso abusivo ou injusto do poder, a utilização da força que resulta em ferimentos, sofrimentos, tortura ou morte. Dentre os tipos de violência, é possível distinguir a estrutural, a sistêmica e a doméstica.

A violência estrutural (ARAÚJO, 2002; ASSIS *et al.*, 2004) abrange as dificuldades e injustiças sociais sofridas pela camada desfavorecida da população e se manifesta por miséria, fome, má distribuição de renda, exploração dos trabalhadores, mendicância de crianças nas ruas, adolescentes prostituídas, ausência de condições dignas de moradia, de assistência em educação e saúde.

Considerando que este estudo focaliza, especificamente, a violência contra a infância e adolescência, buscou-se ampliar a base de dados sobre esse segmento junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Verificou-se que em 2000 a população brasileira era constituída de 40,16% de crianças e adolescentes de 0 a 19 anos.

Pesquisas do IBGE referentes ao ano de 2003 demonstraram que 27,80% da população de 10 ou mais anos de idade sobrevivia com até um salário mínimo por mês; o índice de analfabetismo era de 19 milhões e 700 mil analfabetos com 15 ou

mais anos de idade; e 5,6% dos domicílios não possuíam esgoto sanitário, o que provocava danos à saúde dos moradores e da população.

A violência estrutural, segundo Minayo (1994, p.08), refere-se

às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte.

Em decorrência desse contexto, conclui-se que as populações de risco, assim vulneráveis, têm pouca possibilidade de usufruir dos direitos humanos.

A violência sistêmica surge do autoritarismo, uma prática que se fixou excessivamente e perdura ainda hoje, apesar dos direitos democráticos expressos na Constituição de 1988. No Brasil, já se manifestava no período colonial, na escravidão dos índios e dos africanos.

Segundo Pinheiro (1996, p.01), “o arbítrio das instituições do Estado combina-se com altos índices de criminalidade violenta, crime organizado, grande intensidade de violência física nos conflitos entre os cidadãos e impunidade generalizada”.

As ações violentas do Estado, de acordo com Pinheiro (1996), não têm contribuído para a erradicação da violência; pelo contrário, observa-se um crescimento da violência policial, com espancamentos, torturas, homicídios e impunidade. O Estado não tem conseguido desenvolver ações eficazes para combater a tortura, a ação dos grupos de extermínio e os maus-tratos aos presos.

A violência doméstica, segundo Maldonado (2002, p.13), “é o abuso do poder exercido pelos pais ou responsáveis pela criança e adolescente”. A violência praticada pelos pais contra os filhos baseia-se numa relação assimétrica de poder e na desconsideração da criança e do adolescente como seres que possuem sentimentos, opiniões e direitos de se expressar.

Deslandes (1994, p.10) argumenta que

A violência doméstica traz em si noções cultural e socialmente construídas, tais como a noção de proteção à infância, de castigo como instrumento pedagógico, de hierarquia e de dominação do mais forte. Essas noções variam de acordo com a posição de classe, cultura, local e época. Aspectos como estresse, desemprego, baixos salários, filhos não desejados, falta de condições de sobrevivência, abuso de drogas e alcoolismo, problemas psicológicos/ psiquiátricos, história de abuso dos pais quando criança, fanatismo religioso têm sido identificados como fatores que desencadeiam a

violência doméstica. Culturalmente é reforçada a concepção de que os filhos são uma espécie de propriedade dos pais e tudo o que estes fizerem será em legítimo benefício da prole.

Em decorrência dessa cultura, as agressões físicas são concebidas como formas de educar próprias do poder dos pais; freqüentemente, porém, eles excedem nas tentativas de educar e agem de modo violento.

Guerra (2001, p.32) define violência doméstica contra crianças e adolescentes como

[...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescente que sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima, implica de um lado, numa transgressão de poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Essa definição aborda a transgressão do uso do poder parental, as desigualdades de poder intergeracional e a redução da criança a “objeto” de maus-tratos.

Estudos realizados no Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo (s/data *apud* MALDONADO, 2002, p.14), revelaram que somente em 15% dos casos de violência o agressor da criança e do adolescente se encontrava fora da família. Os pais eram os agressores em 48,7% dos casos; em 28,2%, eram as mães. Em 10,3% dos casos de violência, os padrastos eram os agressores.

Esses dados revelam que é no próprio lar que as crianças e adolescentes sofrem mais agressões, e os atos de violência “privada” geralmente têm conduzido às clínicas e hospitais crianças e adolescentes feridos, que sofreram espancamentos, estupro e incestos.

1.2 Tipos de violência doméstica

Existem quatro tipos de violência doméstica citados na literatura: violência física, violência psicológica, negligência e violência sexual (ABRAPIA, 2000; 2002; AZEVEDO; GUERRA, 1989; FERRARI; VECINA, 2002; GUERRA, 2001; HABIGZANG; CAMINHA, 2004; SANTANA – TAVIRA, 1998; WILLIAMS, s/data).

Habigzang e Caminha (2004, p.24) definem a violência física como

Qualquer ação, única ou repetida, não-acidental (intencional), na qual o adulto usa de sua força física para causar dor e desconforto à criança. A relação de força baseia-se no pretense poder disciplinador do adulto e na desigualdade adulto - criança. Esse tipo de abuso, assim como os demais, tem tendência de progressão ascendente, podendo evoluir de um puxão de orelha a um tapa, uso de cinto, cabo de vassoura, até atingir queimaduras por cigarros ou ferro elétrico, choques elétricos, água fervente, etc.

Muitos pais cometem violência física acreditando que estão educando os seus filhos, e tentam justificar a violência afirmando que a “culpa” foi dos próprios filhos porque “não obedeceram”, atribuindo-lhes toda a responsabilidade pelo ato violento.

Por uma pesquisa (WEBER *et al.*, 2002, p. 167) realizada no SOS Criança de Curitiba, um programa da Prefeitura Municipal que visa à proteção de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, no período de 1995 a 2000, se constatou-se que em 56,4% dos casos de violência física o agressor alegou que estava ‘educando’ ou ‘corrigindo’ o comportamento da criança e/ou adolescente.

A violência física também ocorre contra bebês. A Síndrome do Bebê Sacudido (Shaken Baby Syndrome), de acordo com Monteiro (2006), refere-se “a lesões de gravidades variáveis, que ocorrem quando uma criança, geralmente um lactente, é severa ou violentamente sacudido”. As conseqüências que podem ocorrer são cegueira ou lesões oftalmológicas, atraso no desenvolvimento, convulsões, lesões da coluna vertebral, lesões cerebrais e morte.

A violência psicológica caracteriza-se pela rejeição, discriminação, ameaças de abandono e desrespeito. É denominada também, segundo Azevedo (2000, p.05), “como tortura psicológica, e ocorre quando o adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de auto-aceitação, causando-lhe grande sofrimento mental”.

Quando a criança e o adolescente recebem constantemente agressões verbais, humilhações e depreciações, eles desenvolvem baixa auto-estima, sentimentos de rejeição e menosvalia. Maldonado (2002, p.20) atenta para o fato de que, provavelmente, essas crianças e adolescentes irão se submeter a situações de violência psicológica em outros relacionamentos; e, quando adultos, poderão repetir contra seus filhos a rejeição que sofreram.

A violência psicológica também envolve a tendência a isolar a criança ou adolescente, não permitindo que tenham amigos e que participem de atividades

sociais necessárias para o seu desenvolvimento, e a tendência a aterrorizar, para que a criança e o jovem obedeçam, promovendo medo, ameaçando, ou, segundo Maldonado (2002, p.22), sujeitando-os a “castigos assustadores como, por exemplo, trancar a criança num quarto escuro ou amarrá-la no pé da mesa para que ela fique bem comportada”.

Corromper crianças e adolescentes é outra forma de violência psicológica, induzindo-os à prostituição, ao uso e comercialização de drogas e à participação no mundo do crime. Tal corrupção promove o desenvolvimento de condutas anti-sociais.

A negligência, segundo a ABRAPIA (2001, p.11), refere-se ao “ato de omissão do responsável pela criança ou adolescente em prover as necessidades básicas para o seu desenvolvimento”.

As crianças pequenas, entre zero a nove anos, são as mais atingidas, por serem dependentes de cuidados básicos, e a mãe é quem mais pratica esse tipo de violência, pois geralmente é a responsável principal pelos cuidados da criança.

Podemos citar algumas situações de negligência contra crianças: não efetuar a higiene e a alimentação da criança, vesti-la com roupas inadequadas às estações do ano, deixar de levá-la para tomar as vacinas e não dar remédios quando ela adoecer, não proteger a criança contra os perigos e riscos de acidentes.

A negligência também ocorre quando as crianças e adolescentes assistem a programas ou vídeos impróprios para sua faixa etária e quando consomem bebidas alcoólicas.

A negligência pode ser qualificada como abandono e, segundo Maldonado (2002, p.23),

Caracteriza-se pela ausência das pessoas responsáveis pela criança ou pelo jovem, o que os deixa expostos a situações de risco. O abandono pode ser parcial (ausência temporária) ou total (exclusão que deixa a criança ou jovem em situação de desamparo, sem qualquer tipo de assistência, sem moradia, correndo perigo).

O abandono total coloca a criança numa situação legalmente voltada à adoção por outros.

No que se refere à violência sexual, Sanderson (2005, p.1) afirma que o abuso sexual em crianças e adolescentes é de natureza social, pois é influenciado de maneira intensa pela cultura e pelo tempo histórico em que ocorre, o que dificulta

estabelecer uma definição aceita universalmente. Portanto, os dados de pesquisa na literatura sobre o tema variam, dependendo do conceito de abuso sexual utilizado pelos pesquisadores.

Kristensen (1996, p.15) enfatizou que

embora alguns tipos de contatos físicos mais íntimos possam ser aceitáveis em grupos com diferentes culturas e concepções acerca da sexualidade, para outros grupos, no entanto, o mesmo comportamento pode ser percebido como algo inadequado.

Portanto, Kristensen considerou a relatividade cultural na definição de abuso sexual, a relatividade nas percepções sobre comportamentos abusivos, que são definidas pela sociedade e pelo tempo histórico e geográfico.

Historicamente, de acordo com DeMause, citado por Sanderson (2005, p. 6), o abuso sexual em crianças e adolescentes sempre foi difundido, mas nem sempre registrado como abuso sexual, devido a atitudes prevalecentes em relação às crianças na época. A cada período histórico, correspondia um modo específico de conceber essa questão.

Assim, da Antiguidade ao século IV, durante o “modo infanticídio”, na Grécia e Roma era comum as filhas serem estupradas, e os filhos sujeitos a abusos sexuais. Do século IV ao século XII, no período do “modo de abandono”, era natural vender a criança para monastérios e conventos, e, que os jovens garotos ficassem sujeitos a abusos sexuais, como a sodomia.

Há também, evidências de gangues de adolescentes que atacavam crianças mais novas para cometerem estupro, prática que desapareceu no final do século XVIII, quando se presenciou a primeira desaprovação de pedofilia.

A desaprovação continuou do século XIV ao XVIII, na Europa, durante o “modo ambivalente”, no qual moralistas da igreja protestavam contra o ato de molestar crianças, embora chicoteamentos eróticos fossem corriqueiros.

Com a Renascença e a Reforma, mudanças religiosas, políticas e humanísticas ocorreram, e o ato de manter meninos e meninas para que tivessem relações sexuais com adultos passou a ser intolerado pelas pessoas.

No decorrer do século XIX à metade do século XX, no “modo de socialização”, adultos e pais em geral se tornaram menos abusivos sexualmente e começaram a enfatizar a educação das crianças, conduta que prosseguiu até o

“modo de ajuda” visto atualmente, no qual a maioria dos adultos e pais tenta ajudar a criança a alcançar os seus objetivos com amor e aceitação.

É evidente que o abuso sexual ainda existe, em número alarmante, como se constata nas divulgações da mídia sobre violência doméstica e sobre rapto e assassinato de crianças por motivos sexuais. Essa forma de abuso é um dos tipos mais comuns de maus-tratos contra a criança e o adolescente, e pode ocorrer dentro da própria família (intrafamiliar) ou fora da família (extrafamiliar).

Para Ferrari e Vecina (2002, p.83), o abuso sexual na infância e adolescência significa

os contatos entre crianças/adolescentes e um adulto (familiar ou não) nos quais se utiliza a criança e o adolescente como objeto gratificante para as necessidades ou desejos sexuais do adulto causando dano àqueles. Essa experiência poderá interferir no seu desenvolvimento, considerando que a criança e o adolescente não têm ainda independência emocional e/ou maturidade plena para dar seu consentimento informado, o que nos leva a crer que sua participação foi obtida mediante coerção física ou psicológica, violando os tabus sociais ou os papéis familiares.

Essa caracterização sobre o abuso sexual encontra alguns pontos de convergência com a definição proposta por Sanderson (2005, p.17), segundo a qual

[...] o envolvimento de crianças e adolescentes dependentes em atividades sexuais com um adulto ou com qualquer pessoa um pouco mais velha ou maior, em que haja uma diferença de idade, de tamanho ou poder, em que a criança é usada como objeto sexual para gratificação das necessidades ou dos desejos, para a qual ela é incapaz de dar um consentimento consciente por causa do desequilíbrio no poder, ou de qualquer incapacidade mental ou física. Essa definição exclui atividade sexual consensual entre colegas.

O abuso sexual em crianças e adolescentes inclui abuso com contato físico e sem contato físico (HABIGZANG; CAMINHA, 2004; SANDERSON, 2005).

O abuso sexual com contato físico (SANDERSON, 2005, p.14), engloba uma gama de atividades sexuais como beijar a criança de maneira inapropriada ou com a boca aberta, excitar a criança com toques e carícias, tocar os genitais ou as partes íntimas de uma criança ou jovem para prazer sexual, masturbar a criança, fazer com que ela masturbe o abusador ou que ambos se masturbem, fazer sexo oral, penetrar a vagina com os dedos ou pênis, sodomia, colocar objetos pequenos, doces, pequenos brinquedos na abertura vaginal/retal da criança e depois tirá-los, ejacular

na criança, forçar a criança a praticar atividades sexuais com outros adultos, crianças ou animais (bestialidade), entre outros.

O abuso sexual sem contato físico (SANDERSON, 2005, p.13) inclui exibicionismo, exposição indecente, voyerismo, o uso de crianças e adolescentes na criação ou na exibição de imagens ou filmes pornográficos.

Também pode incluir tirar fotografias para fins pornográficos, utilizar linguagem referente a sexo inapropriada em relação à criança e insistir para que a criança ou jovem se vista de maneira sexualmente excitante para o abusador, observá-la quando estiver se despindo ou utilizando o banheiro, mostrar nudez e comportamento sexual manifesto na frente da criança ou jovem, encorajar a criança a assistir atos sexuais ou a ouvi-los, coagir a criança a participar de um círculo de pedofilia, drogar a criança a fim de fotografá-la em poses sexualmente provocantes ou como prelúdio da violência sexual, e aliciar crianças.

O aliciamento de crianças e adolescentes para propósitos sexuais é, atualmente, reconhecido como o modo pelo qual os abusadores selecionam e preparam crianças e jovens para encontros sexuais futuros. Essa tática é empregada por muitos pedófilos, sendo um processo muito sutil, meticuloso, e sedutor.

A Organização Mundial de Saúde - OMS (s/data *apud* SARMATZ, 2002, p.39) define a pedofilia como a ocorrência de práticas sexuais entre um indivíduo maior de 16 anos com uma criança na pré-puberdade – 13 anos ou menos. Às vezes, o aliciamento pode levar meses e possui o propósito de preparar a criança ou adolescente para o abuso sexual. Devido a sua sutileza, geralmente essa tática não é detectada, possibilitando que muitas crianças sejam abusadas sem que os pedófilos sejam descobertos.

Atualmente, é comum que o aliciamento de crianças esteja associado à internet. Portanto, segundo Sanderson (2005, p.15), “a nova Lei de Crimes Sexuais da Grã-Bretanha, incluirá a categoria de aliciamento pela internet como um crime”. Inicialmente pode não haver nenhum contato físico ou sexual, mas a intenção existe e o abusador irá seduzir para obter contato sexual.

Os estudos (ABRAPIA, 2002; ARAÚJO, 2003; FALEIROS, 1997; FERREIRA, 2002; FINKENLHOR, 1994, *apud* AMAZARRAY e KOLLER, 1998; SARMATZ, 2002; SILVA, 2002) mostram que a maioria das crianças e adolescentes que sofreram abuso sexual é do sexo feminino, e a maioria dos abusadores são homens, mesmo

quando se trata de vítimas do sexo masculino. Em algumas situações de abuso sexual com violência física pode resultar morte, como nos casos de estupro a bebês e a crianças pequenas.

As pessoas que praticam o abuso sexual se encontram em todas as classes sociais, e muitas possuem prestígio profissional e social, como médicos, professores, pastores, o que dificulta a credibilidade da vítima, quando decide romper o “pacto do silêncio”.

Os familiares, as pessoas em geral, a comunidade e a escola devem estar atentos para os sintomas que são observados em crianças e adolescentes que foram abusados sexualmente (ABRAPIA, 2001, 2002; AMAZARRAY; KOLLER, 1998; DESLANDES, 1994; SANDERSON, 2005).

Segundo a ABRAPIA (2002, p.46), alguns desses sintomas são:

Altos níveis de ansiedade, imagem corporal distorcida, baixa auto-estima, distúrbios no sono (sonolência, pesadelos), enurese noturna, distúrbios no aprendizado, distúrbios na alimentação (perda ou excesso de apetite), comportamento muito agressivo, apático ou isolado, tristeza, comportamento sexualmente explícito, não freqüentar a escola por vontade dos pais, faltar freqüentemente à escola, relutância em voltar para casa, idéias e tentativas de suicídio, fugas de casa, dificuldades de concentração, hiperatividade, [...]

1.3 Categorias do abuso sexual

Há algumas categorias do abuso sexual como o incesto (AZEVEDO; GUERRA; VAICIUNAS, 2000; COHEN; GOBETTI, 1998, 2004; COHEN, 2000; PFEIFFER; SALVAGNI, 2005), exploração sexual comercial e pornografia infanto-juvenil.

O incesto, segundo Habigzang e Caminha (2004, p.29), é definido como “qualquer contato abertamente sexual entre pessoas que tenham grau de parentesco, ou acreditam tê-lo”. Inclui, portanto, relações sexuais envolvendo uma criança e um adulto responsável, mesmo sem laços de consangüinidade.

Segundo Maldonado (2002, p.25),

É muito comum que o abuso sexual entre pai e filha ou entre padrasto e enteada comece de modo tão sutil que a criança não percebe que há algo de errado com aquelas carícias; coagida a guardar segredo, deixa-se envolver e sente-se culpada. Morando na mesma casa, fica submetida a inúmeros episódios de abuso.

O incesto representa a maioria dos casos de abuso sexual intrafamiliar, em que os principais responsáveis são o pai, padrasto, tios, irmãos e avós. A mãe também é citada na literatura (COHEN e GOBETTI, 2004) como responsável por relacionamentos incestuosos.

O incesto, para Cohen e Gobetti (2004, p.1), é um ato intimamente associado ao “proibido”, dada a dificuldade que a sociedade tem em aceitar a possibilidade de a família ser destrutiva, de não ser sempre um ambiente seguro.

As teorias psicológicas (COHEN, 1993, *apud* COHEN e GOBETTI, 2004, p.2) enfatizam que

a não atuação do incesto permite a diferenciação e a simbolização de funções dentro da família (pai, mãe, irmãos), possibilitando o desenvolvimento do indivíduo e da família. Nesta perspectiva, a proibição do incesto é um fator organizador, demarcando limites.

Na exploração sexual há uma relação comercial que envolve a criança ou o adolescente, que é sempre uma vítima do seu abusador e aliciador.

Segundo a ABRAPIA (2002, p.13),

A tradição cultural de aceitação do sexo de adultos com crianças, como ocorre especialmente em vários países asiáticos, a miséria e a desigualdade econômica, a mundialização do consumismo, a trivialização do sexo e a erotização precoce de crianças são alguns dos fatores que favorecem a exploração sexual comercial das crianças.

Na exploração sexual de crianças e adolescentes, denunciam Azevedo e Guerra (1989, p.49), “os menores são explorados na medida em que, em lugar de estarem desenvolvendo uma atividade prazerosa para si próprios, atuam para causar prazer a um adulto, com prejuízo inclusive de sua própria saúde mental”.

A pornografia é uma forma de abuso e exploração sexual, abuso pelo qual crianças e/ou adolescentes de 3 a 17 anos “são utilizados no papel de atores/atrizes ou modelos em vídeos, fotografias, gravações ou filmes obscenos, simulando ou executando atos sexuais com adultos, outras crianças e até animais” (ABRAPIA, 2002, p.11).

Azevedo e Guerra (1989, p.82) afirmam que a exploração sexual infanto-juvenil é um pré-requisito na elaboração de material pornográfico. A criança e/ou

adolescente sofre chantagens que a impedem de escapar da exploração sexual, assim como é levada a contribuir com o explorador recrutando outras crianças.

O explorador desenvolve armadilhas das quais a criança e o adolescente não conseguem se desvencilhar, como quando ele pede que sorriam ao tirar uma foto, durante uma atividade libidinosa, para que demonstrem satisfação. Esse procedimento causa sentimentos de culpa nessa criança e nesse adolescente.

Segundo Azevedo e Guerra (1989, p.82),

a criança desenvolve o sentimento de culpa, na medida em que se vê muito mais como co-responsável do que como vítima. A ambivalência da criança - ao mesmo tempo em que ela não deseja que seu explorador conserve o material pornográfico, teme que os investigadores, em caso de denúncias, percebam sua participação sorridente, sua ansiedade por realizar atos como bater uma fotografia ou fazer uma tomada cinematográfica, o seu interesse no desempenho dos papéis que lhe são destinados - dificultam extraordinariamente a comunicação do fato a quem possa tomar providências legais ou de outra ordem para libertar o menor.

Outro fator que contribui para impedir a denúncia da rede de exploração sexual e de pornografia infanto-juvenil perante as autoridades legais é a movimentação de bilhões de dólares por ano, em um mercado no qual pessoas de alto escalão se encontram envolvidas, e crianças e adolescentes circulam como “mercadorias de grande valor”.

1.4 Aspectos Legais

Sob o ponto de vista legal a respeito do abuso e da exploração sexual, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n. 8.069, de 13-07-90, a Constituição Federal e o Código Penal dispõem sobre a proteção da criança e do adolescente contra qualquer forma de abuso sexual e determinam penalidades, tanto para os que praticam o ato como para aqueles que se omitem.

O artigo 5º da referida Lei n. 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente (p.15), afirma que,

[...] nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

O artigo 227 da Constituição Federal determina o seguinte:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No parágrafo 4º desse mesmo artigo, pode-se verificar que: “A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente”.

Os artigos 213, 214, 217 e 218 do Código Penal referem-se respectivamente ao estupro, atentado violento ao pudor, sedução e corrupção de menores, bem como às suas penalidades. No artigo 213, estupro é o ato de “[...] constranger mulher à conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça. Pena: Reclusão de 6 a 10 anos. É um crime hediondo, de acordo com a Lei 8.072”.

Quando o estupro é praticado com menores de 14 anos, em que a violência é presumida, o artigo 9º da Lei 8.072 prevê um aumento de mais metade da pena.

O artigo 214 do Código Penal define atentado violento ao pudor como o ato de:

[...] constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a praticar ou permitir que com ele se pratique ato libidinoso diverso da conjunção carnal. Pena: Reclusão de 6 a 10 anos. É considerado também um crime hediondo, implicando aumento de pena se ocorrer com menor de 14 anos, em que a violência é presumida.

No Código Penal, artigo 218, corrupção de menores é:

[...] corromper ou facilitar a corrupção de pessoa maior de 14 anos e menos de 18 anos, com ela praticando ato de libidinagem, ou induzindo-a a praticá-la ou presenciá-lo. Pena: Reclusão de 1 a 4 anos. O sujeito passivo desse crime é qualquer pessoa maior de 14 anos e menor de 18 anos, independente de sexo.

Segundo o artigo 224 do Código Penal, a violência é presumida se a vítima:

- a) não é maior de 14 anos; b) é alienada ou débil mental, e o agente conhecia essa circunstância; c) não pode, por qualquer outra causa, oferecer resistência.

A legislação internacional também garante a proteção da criança contra o abuso sexual, através do artigo 19 da Convenção dos Direitos Humanos da Criança da ONU, de 1989. Esse artigo se refere à obrigação do Estado de proteger as crianças de todo tipo de maus-tratos, inclusive abuso sexual, perpetrados pelos pais,

parentes ou outros responsáveis pelo seu bem-estar, e à obrigação de apoiar programas e tratamentos preventivos para essas situações.

Portanto, tanto em nível nacional quanto internacional, a questão do abuso sexual é objeto de legislação específica.

1.5 Violência e fatores de risco e de proteção

A violência pode ocorrer em vários contextos, na família e na sociedade, como um fenômeno multicausal, ou seja, são vários os fatores de risco que podem desencadeá-la. Diante disso, a visão sobre o tema não deve ser reducionista, porém ampla.

Os fatores individuais, os relacionamentos que o indivíduo desenvolve, a comunidade em que vive e a sociedade em geral atuam conjuntamente nas origens de situações de violência. Para compreender a complexidade da violência, é necessário considerar as relações entre todos os fatores.

Phebo e Moura (2005, p.190) propõem o “Modelo Ecológico” da OMS como chave de compreensão dessas relações:

O modelo ecológico proposto na literatura pode ser aplicado adequadamente aos vários tipos de violência, incluindo os maus-tratos contra a criança, contra o idoso, a violência íntima entre o casal e a violência urbana.

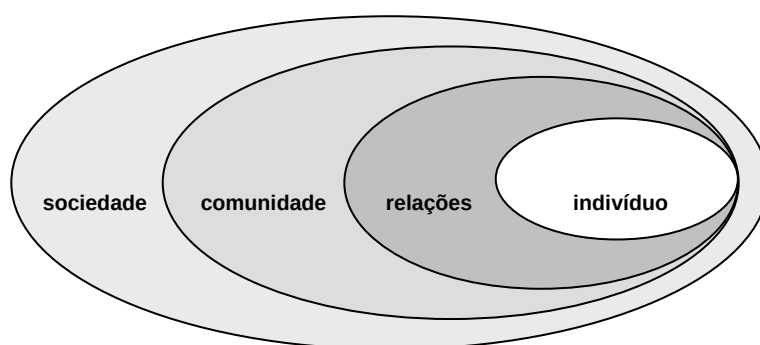


Figura 1 - Modelo ecológico da violência, proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS)

No nível individual, há alguns fatores que influenciam a relação do indivíduo com a violência que ocorre na sua comunidade. Os fatores biológicos, comportamentos, a sua história de vida podem contribuir para aumentar o risco ou a proteção.

As crianças, geralmente, estão mais expostas à violência doméstica e os adolescentes, à violência que ocorre fora do âmbito familiar. Além de os adolescentes sofrerem as agressões, também podem exercer o papel de testemunhas ou até mesmo daqueles que cometem o ato violento.

As crianças e adolescentes possuem características próprias que contribuem para atenuar e mediar as situações de violência às quais estão expostos. Segundo Kliewer *et al.* (2004 *apud* PHEBO e MOURA, 2005, p.190), habilidades como “a capacidade de regular suas próprias emoções, de resolver problemas, sentir-se aceito dentro de sua família e da comunidade onde vive e a qualidade da sua relação com seu cuidador”. A participação em grupos sociais auxilia a desenvolver também a auto-estima e aptidões, evitando que as crianças e adolescentes se envolvam com a violência.

No nível das relações, os vínculos familiares positivos se apresentam como fatores de proteção para as crianças e os jovens, principalmente para os que vivem em situações de risco. Contudo, essa ação protetora não basta por si só para minimizar completamente os efeitos da violência.

Os estudos de Cecconelo, De Antoni e Koller (2003) demonstram que famílias que adotam agressões corporais intensas como modo de punir os seus filhos, e pais que toleram desvios de conduta ou realizam ameaças psicológicas influenciam o despertar de problemas de comportamento em crianças e adolescentes.

No nível “comunidade”, a escola pode atuar como um fator de proteção ou de risco para a criança ou adolescente (BRINO; WILLIAMS, 2003; POLANCZYK *et al.*, 2003; RIBEIRO; MARTINS, 2004; VAGOSTELLO *et al.*, 2003).

As escolas que não permitem o diálogo e não compreendem o valor da diversidade podem levar os alunos a adotarem soluções violentas para os seus conflitos.

Para Figueiredo (2004 *apud* PHEBO e MOURA, 2005, p.191), “é considerada escola promotora de saúde aquela que coloca em prática a pedagogia da mediação, que aborda a resolução de conflitos através de práticas não-violentas”.

O último nível do “Modelo Ecológico” sobre a origem da violência, refere-se aos fatores socioeconômicos. As desigualdades sociais, a má distribuição de renda, as condições precárias de moradia e a falta de oportunidades de trabalho são alguns dos fatores que contribuem para a violência urbana.

No entanto, é importante enfatizar que o baixo nível socioeconômico não é um determinante direto da violência urbana; há vários fatores que se interrelacionam e favorecem o seu surgimento, como foi discutido anteriormente.

1.6 Abuso Sexual e sua Prevalência em Âmbito Nacional

Segundo a ABRAPIA (2002), pesquisas nos Estados Unidos indicam que uma criança é sexualmente abusada a cada quatro segundos; 90% das vítimas são abusadas por pessoas que elas conhecem, confiam e amam. Somente uma em quatro garotas e um em cada 100 garotos tem o abuso sexual sofrido denunciado; 50% das vítimas se tornam abusadores, e um pedófilo ativo abusa em média, durante uma vida, de 260 crianças ou adolescentes.

No Brasil, a literatura científica sobre abuso sexual é reduzida, assim como as estatísticas e pesquisas a respeito disso, e tanto a sua incidência quanto a sua prevalência são pouco conhecidas no nosso meio. Entretanto, alguns estudos (AZEVEDO, 2000; ABRAPIA, 2002) indicam que a situação no Brasil não difere das outras sociedades ocidentais, e estima-se que 165 crianças ou adolescentes sofrem abuso sexual por dia, ou sete abusos a cada hora.

A partir de fevereiro de 1997, a ABRAPIA, através de parceria com o Departamento da Criança e do Adolescente do Ministério da Justiça e com a Embratur, criou o Sistema Nacional de Denúncias, através do telefone 0800-990500. Em cada 100 denúncias de maus-tratos contra crianças e adolescentes feitas à ABRAPIA (2002, p.6), nove são de abuso sexual. Em 80% dos casos a vítima é do sexo feminino; 49% das vítimas têm entre dois e cinco anos; e 33% entre seis e dez anos.

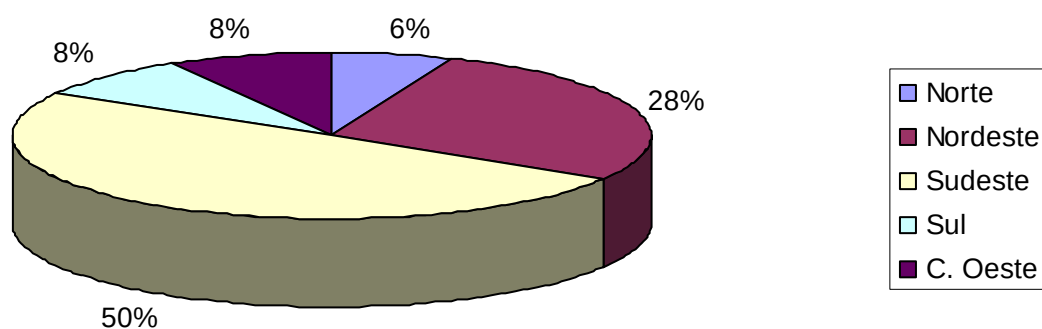
No período de 1997 a janeiro de 2003, através de denúncias feitas à ABRAPIA, constatou-se que num universo de 50.412 denúncias, 4.076 denúncias foram de abuso e exploração sexual. O maior número foi da região sudeste do Brasil, com 48, 23% das denúncias; em seguida a região nordeste com 27,01%; depois a região sul com 10, 62% das denúncias; a região centro-oeste com 8,19%; e a norte, com 5,94%. (Quadro 1)

Quadro 1 – DENÚNCIAS DE ABUSO E EXPLORAÇÃO SEXUAL POR REGIÃO
UNIVERSO CONSIDERADO: 4.076 DENÚNCIAS

Região	População	Percentual	Denúncias	% em relação
		População Brasil	(Regiões)	às Denúncias
Norte	12.900.704	7,60%	242	5,94%
Nordeste	47.741.711	8,12%	1101	27,01%
Sudeste	72.412.411	42,65%	1966	48,23%
Sul	25.107.616	14,78%	433	8,19%
Centro-Oeste	11.636.728	6,85%	334	8,19%
Total	169.799.170	100%	4.076	100%

Fonte: ABRAPIA, 1997 – JAN, 2003.

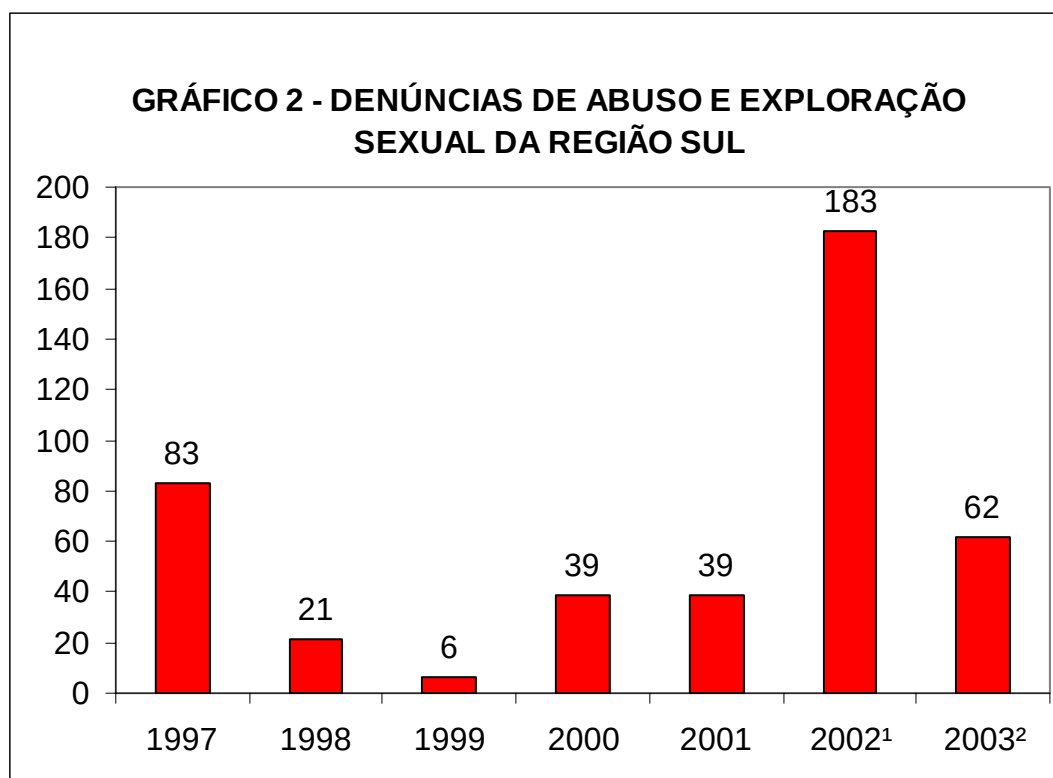
Gráfico 1 - Denúncias de Abuso e Exploração Sexual por Região



Fonte: ABRAPIA, 1997 – JAN, 2003.

OBS: O Gráfico 1 foi gerado pela pesquisadora, com os percentuais apresentados no Quadro 1. As diferenças que ocorreram nos percentuais são decorrentes do próprio programa que gerou o gráfico. Provavelmente, a ABRAPIA possui um software diferenciado para a elaboração dos gráficos.

Na região Sul do Brasil, no período de 1997 a janeiro de 2003, foram registradas 433 denúncias através do telefone 0800-990500.



Fonte: ABRAPIA, 1997 – JAN, 2003.

A ABRAPIA não informou em seu banco de dados via internet o motivo do aumento significativo de denúncias de abuso e exploração sexual na região Sul do Brasil, em 2002. Podemos supor que esse fato se deve a uma maior divulgação do disque-denúncia nesse ano.

No período de fevereiro de 1997 a janeiro de 2003, considerando o universo de 4.076 denúncias de abuso e exploração sexual infanto-juvenil, elaborou-se uma tabela com um ranking dos Estados e dos Municípios em número de denúncias. O Estado do Rio de Janeiro liderou o ranking com 25,80% das denúncias; em seguida, o Estado de São Paulo ficou com 14,52%; e, em terceiro lugar, o Estado do Ceará, com 7,99% das denúncias, conforme tabela apresentada a seguir.

É importante ressaltar que o maior número de denúncias em alguns Estados, não significa o maior número de casos de abuso e exploração sexual.

¹ Em dezembro de 2002, o telefone 0800-990500 só funcionou nos dias 02, 27 e 30, em razão de um incêndio ocorrido no período.

² Apenas mês de janeiro.

Tabela 1 - Ranking dos Estados em Número de Denúncias de Abuso e Exploração Sexual Infanto-Juvenil

Unidades de Federação	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003*	Total	% de Denúncias
Rio de Janeiro	152	80	47	155	149	408	61	1.052	25,80%
São Paulo	195	50	27	52	63	172	33	692	14,52%
Ceará	61	3	1	60	64	119	18	326	7,99%
Minas Gerais	57	11	5	12	36	118	24	263	6,46%
Bahia	96	8	2	15	30	72	14	237	5,81%
Pernambuco	61	2	3	19	20	73	15	193	4,73%
Paraná	38	6	0	12	15	79	28	178	4,36%
Rio Grande do Sul	33	12	2	16	10	74	31	178	4,36%
Maranhão	10	1	0	5	39	70	5	130	3,19%
Distrito Federal	62	13	7	18	7	14	4	126	3,07%
Goiás	28	7	0	7	6	45	10	103	2,53%
Amazonas	5	3	2	12	17	48	6	93	2,29%
Pará	16	2	1	11	8	40	11	89	2,19%
Santa Catarina	12	3	4	11	14	30	3	77	1,89%
Rio Grande do Norte	37	5	0	6	5	13	2	68	1,68%
Mato Grosso do Sul	9	2	0	7	12	31	3	64	1,57%
Espírito Santo	2	2	0	8	9	32	6	69	1,45%
Alagoas	7	1	1	2	11	20	2	44	1,08%
Piauí	1	1	0	14	13	9	0	38	0,93%
Paraíba	5	1	0	4	7	16	3	36	0,88%
Rondônia	2	0	0	1	9	20	1	33	0,81%
Mato Grosso	4	0	0	1	9	16	2	32	0,78%
Sergipe	7	1	0	2	2	9	8	29	0,73%
Amapá	3	1	0	1	3	7	0	15	0,37%
Acre	3	0	0	0	3	2	3	11	0,27%
Tocantins	8	1	0	0	1	0	0	10	0,25%
Roraima	0	0	0	0	0	0	1	1	0,02%
Total	914	216	102	451	562	1537	294	4076	100%

***Apenas mês de janeiro.**

Fonte: ABRAPIA, 1997 – JAN, 2003.

Tabela 2 - Ranking dos dez primeiros municípios em número de denúncias de abuso e exploração sexual no período de fevereiro de 1997 a janeiro de 2003. O universo considerado foi de 4.076 denúncias.

Município	Número de Denúncias	Porcentagem de Denúncias
Rio de Janeiro (RJ)	586	14,38%
Fortaleza (CE)	245	6,01%
São Paulo (SP)	217	5,32%
Salvador (BA)	96	2,35%
Brasília (DF)	96	2,35%
Recife (PE)	95	2,33%
Manaus (AM)	83	2,03%
Duque de Caxias (RJ)	67	1,65%
Curitiba (PR)	58	1,42%
Porto Alegre (RS)	57	1,40%
Total	1596	39,15%

Fonte: ABRAPIA, 1997 – JAN, 2003.

A violência contra crianças e adolescentes é um fenômeno mundial, incide em todas as culturas, raças e classes sociais. Segundo Azevedo e Guerra (1989, p.87), “[...] a cultura da violência é geral, comum a todos e não apanágio de pobre”. Contudo, os estudos se concentram mais nas classes populares pelo fato de serem realizados em instituições a elas dedicadas, nas quais as notificações sobre as ocorrências podem alcançar efetivo encaminhamento.

A violência doméstica traz à tona o mito da família como um ambiente acolhedor, afetuoso, não-violento e protetor das crianças e adolescentes. Para Weber *et al.* (2002, p.164), “o fenômeno da violência doméstica contra crianças e adolescentes é muito mais freqüente do que se possa imaginar, e estima-se que apenas 20% dos casos de maus-tratos sejam denunciados”.

Portanto, a maioria dos casos de violência doméstica não são notificados (GONÇALVES; FERREIRA, 2002; MARTINS, 2005; MOURA; REINCHENHEIM, 2005; RIBEIRO; FERRIANI; REIS, 2004; RODRIGUES; CARVALHO, 1998; ROSSI, 2004), crianças e adolescentes continuam privadas do auxílio e do atendimento

especializado necessário, enquanto se mantém a impunidade dos agressores com graves conseqüências para a sociedade em geral.

Em nível nacional, os resultados da pesquisa demonstram que, no período de fevereiro de 1997 a janeiro de 2003, num total de 50.412 denúncias feitas à ABRAPIA, 4.076 foram de abuso e exploração sexual. Segundo Azevedo (2000, p.4), “a violência denunciada constitui a Ponta do Iceberg de violências domésticas cometidas contra crianças e adolescentes em qualquer sociedade”.

Há também, pouca atenção e falta de ações dos órgãos governamentais sobre a ocorrência do abuso sexual no nosso país, suas conseqüências para o indivíduo, à sociedade e formas de prevenção.

Neste capítulo foi abordada a questão da violência, especificamente a violência doméstica e o abuso sexual. Foram apresentados os índices estatísticos do abuso sexual em nível nacional e o Modelo Ecológico de violência da OMS, o qual utiliza as mesmas matrizes da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, cujos fundamentos teóricos que respaldam esta pesquisa serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

2.1 A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

A primeira exposição sistemática e abrangente do modelo ecológico do desenvolvimento humano, já incluindo evidências empíricas, apareceu em 1970. No entanto, somente em 1979 foi publicado, a partir de uma segunda sistematização, no livro³ *Ecology of Human Development*, traduzido e publicado no Brasil em 1996 (BRONFENBRENNER, 1979/1996, *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p.51).

O modelo original foi ampliado e revisado criticamente, através de outros trabalhos, com importantes reformulações e com contínua evolução das idéias do autor e de seus colaboradores.

O paradigma ecológico é derivado da fórmula clássica de Kurt Lewin (1935 *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p.52), em que o comportamento (C) é uma função (f) conjunta da pessoa e do ambiente (PA), representada como $C = f(PA)$.

A teoria ecológica transformou a equação original de Lewin substituindo o termo *comportamento* por *desenvolvimento*, associando a dimensão temporal a esse processo, uma vez que o desenvolvimento ocorre ao longo do tempo. A equação passou a ser $D = f(PA)$, ou seja, as características da pessoa em dado momento de sua vida são uma função conjunta das características individuais e do ambiente ao longo do curso de sua vida naquele dado momento.

Segundo Bronfenbrenner & Morris (1998 *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p.53), “o desenvolvimento consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles”.

Portanto, o desenvolvimento ocorre através de interações recíprocas do indivíduo com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. O desenvolvimento inclui estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas das pessoas ao longo do curso de sua vida e das gerações.

³ O livro “**A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados”, Porto Alegre: Artmed, traduzido e publicado no Brasil em 1996, está com a edição esgotada.

A teoria ecológica, inicialmente, enfatizava os aspectos do contexto em detrimento dos aspectos da pessoa. O próprio Bronfenbrenner fez essa crítica às proposições originais da teoria ecológica. Tais aspectos foram revisados e deram origem a uma segunda fase em sua obra. Surgiu um novo modelo que amplia os seus principais componentes, embora os pressupostos originais não tenham sido descartados.

O novo modelo, denominado Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, propõe que o desenvolvimento humano seja estudado através da interação simultânea de quatro núcleos inter-relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo.

- O Processo é o construto fundamental do novo modelo, tendo destaque a ênfase nos *processos proximais* – formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente que operam ao longo do tempo e são “os principais motores do desenvolvimento” (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998, *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p.54).

Os processos proximais envolvem também interações progressivamente mais complexas da pessoa em desenvolvimento com objetos e símbolos, daí que as atividades podem continuar a ser conduzidas mesmo na ausência de outras pessoas.

Os processos proximais são definidos a partir de cinco aspectos: 1) para que haja desenvolvimento a pessoa necessita estar engajada em uma atividade; 2) para ser efetiva, a interação deve acontecer regularmente, através de períodos prolongados de tempo; 3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas, por isso a necessidade de um período estável de tempo; 4) para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais; 5) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999, *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p.54).

Os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos que conduzem a diferentes tipos de resultados evolutivos: 1) efeitos de competência – aquisição e desenvolvimento de conhecimento, habilidades e capacidades para conduzir e direcionar seu próprio comportamento; 2) efeitos de disfunção – manifestação

recorrente de dificuldade em manter o controle e a integração do comportamento em diferentes domínios do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999, *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p. 55).

Os resultados de competência e/ou disfunção dependem da exposição aos processos proximais, que pode variar ao longo de cinco dimensões: duração do período de contato, frequência do contato ao longo do tempo, interrupção ou estabilidade da exposição, “timing” da interação e intensidade e força do contato.

- O segundo componente do Modelo Bioecológico, a Pessoa, envolve as características determinadas biopsicologicamente e as características que foram construídas na interação com o ambiente social.

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998 *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p.55), o desenvolvimento também está relacionado com a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas da pessoa, durante o ciclo vital. Essas características são tanto produtoras como produto do desenvolvimento, constituindo um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais. São, ao mesmo tempo, resultado da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa, ao contexto e ao tempo.

Há três grupos de características da Pessoa que atuam no desenvolvimento e que influenciam os processos proximais, denominadas de força, recursos e demandas:

1) Força - refere-se a características ou disposições comportamentais ativas que tanto podem colocar os processos proximais em desenvolvimento e sustentar a sua operação, quanto colocar obstáculos ou mesmo impedir que tais processos ocorram. Estas características são chamadas geradoras (*generative*) ou desorganizadoras (*disruptive*), respectivamente.

As características geradoras envolvem orientações ativas, tais como curiosidade, disposição para engajar-se em atividades individuais ou compartilhadas com outros, respostas a iniciativas de outros e senso de auto-eficácia. As características desorganizadoras referem-se às dificuldades da pessoa em manter o controle sobre seu comportamento e sobre suas emoções, como apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva, impulsividade, irresponsabilidade e tendência a comportamentos explosivos.

2) Recursos Biopsicológicos - incluem experiências, habilidades e conhecimentos necessários ao efetivo funcionamento dos processos proximais ao longo dos diferentes estágios de desenvolvimento. Abrangem deficiências e competências psicológicas que influenciam a capacidade da pessoa de engajar-se efetivamente nos processos proximais.

As deficiências representam as condições que limitam ou inibem a integridade funcional do organismo, tais como deficiências física ou mental, defeitos genéticos e baixo peso ao nascer. As competências estão relacionadas às capacidades, às habilidades, aos conhecimentos e às experiências que evoluíram ao longo do desenvolvimento, ampliando a efetividade dos processos proximais de forma construtiva.

3) Demandas - são atributos capazes de incitar ou impedir reações do ambiente social, inibindo ou favorecendo o desenvolvimento dos processos proximais no crescimento psicológico. Exemplo: características como aparência física (atrativa ou não atrativa) e comportamentos ativos, em contraposição a comportamentos passivos.

As interações da pessoa em desenvolvimento não se restringem apenas a pessoas, envolvem também objetos e símbolos que se apresentam nos diferentes contextos. Características demográficas como idade, gênero e etnia também atuam sobre os processos proximais e sobre seus efeitos no desenvolvimento, aspectos comumente desconsiderados por outros modelos.

O potencial genético, considerado como atributo da Pessoa para predisposição a manifestações de competência e/ou disfunção, também tem importante influência sobre o desenvolvimento ao longo do ciclo vital.

Os processos proximais adquirem conteúdo psicológico através de uma dinâmica interação dos padrões geneticamente determinados de comportamento e a natureza dos ambientes nos quais eles ocorrem. Essa interação determina se é o potencial para a competência ou para disfunção que será manifestado.

- O Contexto compreende a interação de quatro níveis ambientais: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Esses níveis estão articulados na forma de estruturas concêntricas inseridas uma na outra, formando o meio ambiente ecológico.

a) O microssistema é um contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados* face-a-face pela pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979/1996; 1994, *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p. 57). É no contexto dos microssistemas que operam os processos proximais, produzindo e sustentando o desenvolvimento.

As interações dentro do microssistema ocorrem com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeadas pelas características de força, de recursos e de demandas das pessoas envolvidas.

O mesmo modelo de recursos e forças que volta sua atenção para as características relevantes da pessoa em desenvolvimento pode ser aplicado também às características relevantes aos “outros significativos” no desenvolvimento da pessoa, termo adotado por Bronfenbrenner (1995) a partir do conceito de G. Mead (1934 *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p.58).

Esses “outros significativos” atuam através de sistemas de crenças como forças ambientais que podem funcionar, dependendo da dinâmica de seu conteúdo, como elementos ativadores e mantenedores das relações de reciprocidade com a pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1995, *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p.58).

b) O mesossistema consiste no conjunto de microssistemas que uma pessoa frequenta e nas inter-relações estabelecidas por eles. É ampliado sempre que uma pessoa passa a frequentar um novo ambiente.

Os processos que operam nos diferentes ambientes frequentados pela pessoa são interdependentes, influenciando-se mutuamente. Assim, a interação de uma pessoa em determinado lugar, como, por exemplo, na escola, é influenciada e igualmente influencia outros ambientes dos quais participa, como a família.

c) O exossistema compreende os ambientes que a pessoa não frequenta diretamente, mas que também desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento.

Para Bronfenbrenner (1979/1996 *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p.58), três exossistemas são considerados fundamentais ao desenvolvimento da pessoa, devido a sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida.

*O termo experienciado indica a maneira como a pessoa percebe e significa o que vivencia no ambiente, o que vai além das características objetivas do meio.

d) O macrosistema é composto pelo conjunto de ideologias, valores e crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979/1996, *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p.58).

O conceito de macrosistema implica não só a cultura em que a pessoa vive, mas também a subcultura particular em que está inserida. Envolve as influências da cultura nas pessoas com quem a pessoa em desenvolvimento relaciona-se no dia-a-dia, sendo, portanto, definido pela estrutura e pelo conteúdo dos sistemas que o constituem.

- O tempo é o quarto componente do Modelo Bioecológico. Ele permite examinar a influência sobre o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida. É analisado em três níveis no Modelo Bioecológico: microtempo, mesotempo e macrotempo.

O microtempo refere-se à continuidade e à descontinuidade, observadas dentro de pequenos episódios dos processos proximais. O Modelo Bioecológico condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, em uma base de tempo relativamente regular. Os processos proximais não podem funcionar efetivamente em ambientes instáveis e imprevisíveis, necessitando de certa regularidade.

O mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos maiores de tempo como dias e semanas, sendo que os efeitos cumulativos desses processos podem produzir resultados significativos no desenvolvimento.

O macrotempo abarca as expectativas e os eventos em mudança dentro da sociedade através de gerações, bem como a forma como esses eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo da vida.

A análise do tempo dentro desses três níveis deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como os grandes eventos e as transições históricas.

Portanto, as mudanças que ocorrem ao longo do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtoras de mudança histórica.

Na análise do elemento tempo é fundamental levar em conta não só as mudanças que ocorrem em relação à pessoa, mas também em relação ao ambiente e à relação dinâmica entre esses dois processos. Os eventos históricos podem alterar o curso do desenvolvimento humano não só para o indivíduo como para grandes segmentos da população.

A principal influência sobre o curso e os resultados do desenvolvimento humano dá-se através das transições biológicas e sociais relacionadas a aspectos culturalmente definidos, tais como idade, expectativas de papel e oportunidades ao longo da vida.

Há dois tipos de transições: as normativas, como a entrada da criança na escola, a puberdade, o início da atividade ocupacional, o casamento e a aposentadoria; e as não-normativas, como uma doença severa na família ou uma morte, um divórcio, mudanças súbitas, perda de emprego, de moradia ou, mesmo, ganhar na loteria. Tais transições ocorrem através da vida e geralmente conduzem a mudanças no desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1986, *apud* NARVAZ e KOLLER, p.60).

As vidas dos membros de um mesmo sistema são interdependentes, sendo afetadas pelas maneiras como os demais sistemas reagem às transições.

A teoria ecológica é uma teoria contextualista e interacionista. Ela destaca que os processos ocorrem sempre dentro de contextos através de interações em diversos níveis de diferentes sistemas. O ser humano é visto como um ser ativo, capaz de modificar-se e modificar seu ambiente.

A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano é uma das concepções teórico-metodológicas que tem embasado as pesquisas na área da resiliência.

2.2 Resiliência: o processo de construção deste conceito

O uso da palavra resiliência, no Brasil, restringe-se ainda a um grupo bastante limitado de pessoas de alguns círculos acadêmicos. A maioria dos profissionais das áreas da Psicologia, Sociologia ou Educação não conhecem a palavra e desconhecem seu uso formal e informal. Por outro lado, profissionais das áreas de Engenharia, Física e Odontologia revelam certa familiaridade com a palavra, quando esta se refere à resistência de materiais.

A noção de resiliência, historicamente, vem sendo utilizada há muito tempo pela Física e pela Engenharia, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young, que em 1807, considerando tensão e compressão, introduz pela primeira vez a noção de módulo de elasticidade (YUNES; SZYMANSKI, 2002, p.15).

Young descrevia experimentos sobre tensão e compressão de barras, buscando a relação entre a força que era aplicada num corpo e a deformação que essa força produzia. Esse cientista foi também o pioneiro na análise dos estresses em materiais causados pelo impacto, tendo elaborado um método para o cálculo dessas forças.

Nas Ciências Sociais e Humanas, mais especificamente em Psicologia, o estudo do fenômeno da resiliência é relativamente recente, e vem sendo pesquisado há aproximadamente 25 anos.

A sua definição não é clara nem tampouco precisa quanto na Física ou na Engenharia, consideradas a complexidade e a multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos. Portanto, não há como comparar a resiliência de materiais com a resiliência como um processo psicológico, mesmo porque os conceitos de “deformação” em Física e Psicologia são incomparáveis.

Segundo Yunes e Szymanski (2002, p.16), usando uma metáfora, “poder-se-ia dizer que a relação tensão/pressão com deformação-não-permanente do material corresponderia à relação situação de risco/estresse/experiências adversas com respostas finais de adaptação/ajustamento no indivíduo”.

A definição do conceito de resiliência não apresenta ainda um consenso, por tratar-se de um termo novo (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003; SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005; SILVA; ELSEN; LACHARITÉ, 2003). A palavra resiliência tem sua origem no latim, no termo “resilio” que significa voltar atrás, voltar com um salto, repelir, dar rebote (GRUNSPUN, 2005, p.1).

Segundo Houaiss e Villar (2001, p.382), “resiliência é a propriedade de retornar à forma original após ter sido submetido a uma deformação ou capacidade de se recobrar ou de se readaptar à má sorte, às mudanças”.

Luthar e colaboradores (2000 *apud* MELILLO e OJEDA, 2005, p.26), definem resiliência como “um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade”. Essa definição distingue três componentes indispensáveis no conceito de resiliência: a) a noção de

adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano; b) a adaptação positiva ou superação da adversidade; c) o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem no desenvolvimento humano.

Adversidade

O conceito de resiliência pressupõe a exposição da pessoa a situações adversas, ou fatores de risco, e à adaptação ou superação positiva das adversidades.

Segundo Silva; Elsen e Lacharité (2003, p. 151), o conceito de resiliência, “nesse sentido, exprime um paradoxo, uma vez que é, justamente, na vigência de situações adversas que o ser humano revela potencialidades extraordinárias”. Sob esse ponto de vista, a resiliência revela uma dimensão de positividade inserida nas reações dos sujeitos frente às adversidades, que conduz a uma perspectiva promissora em termos de desenvolvimento humano, principalmente às populações que vivem em condições psicossociais desfavoráveis.

As adversidades ou fatores de risco (CECCONELO; KOLLER, 2000; DE ANTONI, 2000; TROMBETA; GUZZO, 2002) envolvem a probabilidade de prejuízos ou resultados negativos no desenvolvimento da pessoa.

Grunspun (2005, p.31) cita alguns fatores de risco: eventos traumáticos (acidentes; morte de familiares e pessoas significativas), doenças crônicas e terminais, abuso físico ou sexual, dependência de álcool e drogas, guerra, desemprego, rupturas em relacionamentos, falhas educacionais, entre outros.

As autoras Trombetta e Guzzo (2002, p.41) também se referem a fatores de risco como pobreza crônica, temperamento difícil (mau humor, baixa tolerância à frustração, negatividade, hostilidade), e eventos estressantes (dificuldade na relação pais e filhos, perda parental precoce, divórcio, e gravidez na adolescência).

Os fatores de risco raramente são eventos isolados. Segundo Sapienza e Pedromônico (2005, p.211) “o efeito cumulativo de múltiplas adversidades aumenta a probabilidade de o desenvolvimento da criança ficar comprometido, independentemente do estado social”.

O conceito de estresse também é utilizado como sinônimo de risco por alguns estudiosos, o que dificulta a distinção entre ambos. Dependendo da percepção que a pessoa tem da situação, da sua interpretação do evento estressor

e do sentido a ele atribuído (visão subjetiva do fenômeno), teremos ou não a condição de estresse.

Numa perspectiva psicológica, Lazarus & Folkman (1984 *apud* YUNES e SZYMANSKI, 2002, p. 30) referem-se a estresse como “uma relação particular entre a pessoa e o ambiente que é apreciado por ela como excedente aos seus recursos, o que coloca em perigo o seu bem-estar”. A palavra “particular” usada pelos autores enfatiza o aspecto subjetivo do conceito de estresse e a relação pessoa-ambiente, um processo dinâmico que muda durante uma transação estressora entre pessoa e ambiente.

Adaptação positiva

A adaptação positiva possibilita identificar se houve um processo de resiliência. Ela envolve mecanismos ou fatores de proteção (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; MAYER, 2002; POLLETO; WAGNER; KOLLER, 2004; SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005).

Segundo Rutter (1985 *apud* TAVARES, 2002, p.37), “fatores de proteção referem-se a influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação”. Portanto, esses fatores podem não apresentar efeito na ausência de um estressor, pois seu papel é o de modificar a resposta do indivíduo em situações adversas.

Garnezy e Masten (1994 *apud* CECCONELLO e KOLLER, 2000, p.74) identificaram três fatores de proteção em indivíduos:

- 1) características individuais, como auto-estima, inteligência, capacidade para resolver problemas e competência social;
- 2) apoio afetivo transmitido pelas pessoas da família, através de um vínculo positivo com os cuidadores;
- 3) apoio social externo, provido por outras pessoas significativas, como escola, igreja e grupos de ajuda.

O conjunto desses fatores atua como um recurso que auxilia o indivíduo a interagir com os eventos estressantes de vida e conseguir bons resultados ao invés de consequências negativas.

Resiliência como Processo

Considerar a resiliência como um processo é conceber que ela pode ser desenvolvida durante o ciclo da vida, desde a infância até a velhice.

Melillo; Estamatti e Cuestas (2005, p.61) afirmam que “não se nasce resiliente, nem se adquire a resiliência naturalmente no desenvolvimento: depende de certas qualidades do processo interativo do sujeito com outros seres humanos, responsável pela construção do sistema psíquico humano”.

É importante considerar as variações culturais no que se refere ao conceito de desenvolvimento normal, e compreender que não é possível uma adaptação resiliente uniforme em todas as áreas de desenvolvimento humano (cognitiva, social, comportamental e afetiva).

Segundo Hutz; Koller e Bandeira (1996 *apud* GARCIA, 2002, p.129) há três tipos de resiliência: social, acadêmica e emocional. Para o desenvolvimento da resiliência emocional, são considerados fatores importantes as experiências positivas que produzem sentimentos de auto-eficácia, autonomia e auto-estima, capacidade para se adaptar a mudanças, e variado repertório de abordagens para solucionar problemas. Quanto a resiliência acadêmica, a escola pode favorecer o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e a aprendizagem de novas estratégias, e capacitar os professores para auxiliar alunos com dificuldades. Para a resiliência social, os fatores protetivos seriam os seguintes: ter amigos, não se envolver em delinquência, sentimento de pertencer a um grupo, relacionamentos íntimos, bom vínculo com a escola, estrutura familiar, supervisão dos pais e familiares.

É um equívoco, portanto, supor que a resiliência é um atributo fixo e estável ao longo da vida. De acordo com Rutter (1989 *apud* ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006, p.21),

o ser humano pode fortalecer-se ou titubear diante de circunstâncias adversas e do estoque de conhecimentos e experiências anteriores. Seu potencial de resiliência pode ser ou não lesado pelos golpes do destino; em caso positivo, pode haver uma mudança transitória ou duradoura. É ainda inadequado pensar em sujeito resiliente a todas as adversidades e em todas as fases de sua vida.

Se a criança receber apoio da família, da escola e da comunidade para se desenvolver, através de recursos que possa necessitar para superar a adversidade,

existe alta probabilidade de que continue se adaptando positivamente ao longo da vida.

Na Psicologia, os estudos sobre a resiliência surgiram a partir dos esforços para entender as causas e a evolução da psicopatologia. O estudo longitudinal de E. E. Werner (1995 *apud* SILVA; ELSEN; LACHARITÉ, 2003, p.148), acompanhou por 32 anos a vida de aproximadamente 700 crianças, nascidas em 1955, na ilha de Kauai - Hawai.

Esse estudo demonstrou que, apesar das condições adversas a que todas as crianças estavam expostas, como a pobreza, estresse perinatal (como por exemplo, baixo peso ao nascer, prematuridade), doenças mentais dos pais e problemas de saúde, existia um grupo de crianças que não desenvolvia problemas psicológicos ou de adaptação social, apesar das predições dos pesquisadores.

O grupo de crianças que se desenvolveu de forma normativa, apesar das adversidades, era constituído por aquelas crianças que tiveram vínculos afetivos positivos dentro da família com pelo menos uma pessoa (um dos pais, um dos avós, um irmão ou pais substitutos) e vivenciaram poucas separações prolongadas de seu cuidador primário, durante o primeiro ano de vida.

Essas crianças também encontraram suporte emocional fora do ambiente familiar, como de um professor na escola, de amigos e outras pessoas que lhes deram apoio nos períodos de maior estresse.

O estudo longitudinal de Michel Rutter* (1990 *apud* SILVA; ELSEN; LACHARITÉ, 2003, p.148), também contribuiu para o início das pesquisas sobre resiliência. Rutter acompanhou por dez anos, de 1979 a 1989, 125 crianças que possuíam pais portadores de doenças mentais. A pesquisa constatou que muitas dessas crianças não desenvolveram doença mental ou problemas de comportamento. Passou-se, então, a investigar como elas conseguiram evitar os efeitos negativos da convivência com a doença mental, procurando-se identificar o que as protegia dos perigos aos quais estavam expostas.

*Michel Rutter é considerado um dos pioneiros nos estudos sobre resiliência. Ele é autor de vários livros sobre o tema, como **“Stress, Coping, and Development in Children”**, da editora Johns Hopkins Univer, 1988. Os seus livros ainda não foram traduzidos para o português.

Inicialmente, essas crianças foram consideradas “invulneráveis”. O termo invulnerabilidade, foi introduzido na literatura da psicopatologia do desenvolvimento em 1974, pelo psiquiatra infantil E. J. Anthony. Ele utilizou o termo invulnerabilidade “para descrever crianças que, apesar de prolongados períodos de adversidade e estresse psicológico, apresentavam saúde emocional e alta competência” (YUNES, 2003, p.77).

Algumas discussões sobre a aplicação do termo surgiram anos depois, pois parecia sugerir que as crianças seriam totalmente imunes a qualquer tipo de problema. Para Rutter (1985,1993 *apud* YUNES, 2003, p.77) “invulnerabilidade passa uma idéia de resistência absoluta ao estresse, de uma característica imutável, como se fôssemos intocáveis e sem limites para suportar o sofrimento”. A resiliência, no entanto, supõe que a pessoa é afetada pela adversidade ou estresse, mas é capaz de superá-la.

No decorrer das pesquisas sobre resiliência, surgiram duas gerações de pesquisadores. A primeira, nos anos de 1970, buscou identificar os fatores de risco e de resiliência que influem no desenvolvimento de crianças que se adaptam positivamente, apesar de viverem em condições de adversidade.

Nas pesquisas dessa primeira geração, começa-se a ampliar o foco de investigação, que se desloca de um interesse em qualidades pessoais, que permitiriam superar a adversidade (como a auto-estima e a autonomia), para um interesse maior em estudar os fatores externos ao indivíduo (nível sócio-econômico, estrutura familiar, presença de um adulto próximo).

Segundo Infante (2005, p.24), a maioria dos pesquisadores da primeira geração se identificou com o modelo triádico de resiliência, que consiste em organizar os fatores resilientes e de risco em três grupos: os atributos individuais, os aspectos da família e as características dos ambientes sociais a que as pessoas pertencem.

A segunda geração de pesquisadores começou a publicar nos anos 1990. Ela retoma o interesse da primeira em deduzir que fatores estão presentes nos indivíduos com alto risco social que se adaptam positivamente à sociedade, e acrescenta o estudo da dinâmica entre os fatores que estão na base da adaptação resiliente.

Edith Grotberg, de acordo com Infante (2005, p.25), foi pioneira na noção dinâmica de resiliência. Em seu Projeto Internacional de Resiliência – PIR, afirma

que a resiliência “requer a interação de fatores resilientes advindos de três diferentes níveis: suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) e força interna (eu sou e eu estou)”. A autora organiza os fatores de resiliência num modelo triádico, mas incorpora como elemento essencial a dinâmica e a interação entre esses fatores.

A maioria dos pesquisadores da segunda geração simpatiza com o modelo ecológico-transacional de resiliência, que tem suas bases no Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner.

Para Infante (2005, p.25), o modelo ecológico-transacional de resiliência consiste na imersão do indivíduo em uma ecologia determinada por diferentes níveis - o individual, o familiar, o comunitário (vinculado aos serviços sociais) e o cultural (vinculado aos valores sociais), que se inter-relacionam e exercem uma influência direta no desenvolvimento desse indivíduo. Ao interpretar esses processos dinâmicos de interação entre os diferentes níveis do modelo ecológico, poder-se-á entender melhor o processo imerso na resiliência.

2.3 Resiliência e Educação

A educação resiliente, segundo Grunspun (2005, p.173), “não é um programa nem uma estratégia, muito menos uma terapia; é uma maneira de ser dos profissionais e uma maneira de se relacionar com alunos e estudantes, com as famílias e entre si”.

As escolas sempre contribuíram para a promoção da educação resiliente, mesmo não conhecendo o seu conceito. Portanto, se a escola conhecer mais sobre a resiliência e fatores protetores na escola, poderá contribuir também para a sua propagação.

Os fatores protetores na escola envolvem o relacionamento protetor, expectativas elevadas e oportunidades de contribuir com os outros.

O relacionamento protetor objetiva cuidar do aluno em desenvolvimento. O processo educacional necessita de relacionamentos respeitosos e participativos. Para Grunspun (2005, p.174), o objetivo principal do relacionamento educacional é que o aluno estude, que os pais estejam envolvidos na educação do filho, que as estratégias educacionais sejam eficazes, que uma mudança educacional se sustente e, principalmente, que o aluno sinta que tem seu espaço na comunidade escolar.

As autoras Trombeta e Guzzo (2002, p.33) também se referem a fatores protetores na escola, como o estabelecimento de uma relação estável da criança com um adulto, como o professor; e às condições oferecidas pela escola para favorecer a aquisição de competências cognitivas e sociais como, por exemplo, técnicas efetivas em sala de aula, planejamento de atividades, oportunidades para que o aluno assuma responsabilidades e manutenção de uma atmosfera pró-social.

As escolas que estabelecem altas expectativas para os seus alunos e que oferecem o apoio para eles alcançá-las, são as que têm altos índices de sucesso na tarefa pedagógica. O interessante, segundo Melillo e Ojeda (2005, p.99), “é que também melhoram os índices de comportamento problemático (abandono dos estudos, abuso de drogas, gravidez precoce e delinquência) em relação a outras escolas”.

Essas escolas, as que têm altas expectativas para os seus alunos desenvolvem atividades baseadas nas experiências deles, atividades essas que desafiam e estimulam a sua compreensão sobre perspectivas múltiplas, tornando a aprendizagem mais atrativa.

A educação resiliente encoraja os alunos no desenvolvimento de competências e na aquisição de auto-confiança, e cria oportunidades para que eles contribuam com os seus pares na escola.

Segundo Melillo (2005, p.100) as práticas que criam essas oportunidades procuram “fazer-lhes perguntas que fomentem o pensamento crítico e o diálogo (especialmente quanto a temas sociais atuais), fazer da aprendizagem uma experiência mais direta”. Essas práticas envolvem, também, a colaboração dos alunos no processo de formulação do plano de estudos, o uso de estratégias participativas de avaliação, a possibilidade dos próprios alunos criarem as regras que governam a classe, a utilização de recursos como aprendizagem coletiva, ajuda aos colegas, e uso de mentores de diferentes idades. Assim, os alunos têm a oportunidade de colocar à disposição da comunidade os seus talentos, promovendo o desenvolvimento de todas as características da resiliência.

Apesar da importância dessas práticas, nos cursos de formação para professores não há programas sobre resiliência, nem sobre a importância dos professores na promoção da resiliência.

2.4 Resiliência na Escola

A resiliência na escola, diferente da educação resiliente, é promovida de acordo com planejamento de estratégias e projetos, que podem ser individualizados dependendo dos fatores de risco que a criança apresenta.

Para que a resiliência seja desenvolvida na escola, segundo Grunspun (2005, p.178), é necessário haver uma interação entre fatores de proteção da família e fatores de proteção da escola.

Para iniciar um projeto de resiliência na escola, há alguns mitos que devem ser recusados. Rockwell (1998 *apud* GUNSPUN, 2005, p.179) cita quatro mitos que impedem o desenvolvimento da resiliência na idade escolar:

- 1) Mito da Pré-determinação: diz que as crianças não são capazes de escapar dos ciclos de violência, pobreza ou falhas que caracterizam a vida dos pais, dos membros da família ou dos membros da comunidade.
- 2) Mito de Dano Irreparável: diz que desde muito cedo as crianças estão condenadas a não ter sucesso na vida pelas condições precoces de carências irreparáveis, como carências protéicas ou carências emocionais.
- 3) Mito da Identidade: previne para não se ocupar com crianças de alto risco, mas investir nas que têm talento.
- 4) Mito de que em Definitivo Isto Não Tem Importância: diminui a compaixão dos seres humanos, favorecendo somente a profissionalização fria e distante.

Esses mitos, assumindo uma visão fatalista, não consideram o apoio que a criança poderá receber ou a força que poderá ter para superar as adversidades. É importante reafirmar que, através de um ambiente facilitador, como a escola, as crianças e os adolescentes possuem a capacidade de desenvolver características de resiliência.

A escola pode oferecer aos alunos uma base consistente no processo de formação da sua personalidade. Além de acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças e adolescentes, também tem acesso aos pais e/ou responsáveis.

O papel da escola no desenvolvimento da resiliência, segundo Assis; Pesce e Avanci (2006, p.117), pode ser exercido nas mais diferentes atividades, como ensinar a coordenar e integrar a área cognitiva, afetiva e comportamental; favorecer

a aquisição de habilidades específicas e apropriadas para cada faixa etária; articular a área acadêmica com a educação para a saúde e para a vida familiar; criar materiais claros, modernos e didáticos; e treinar professores e pessoas especializadas que têm papel fundamental na vida dos alunos.

A escola, portanto, como promotora da resiliência, possui funções que vão além da produção e reprodução do conhecimento. Nesse sentido, Tavares (2005, p.49) enfatiza que

Os nossos professores e alunos terão que levar para as salas de aula das ciências, das letras, das artes e das técnicas também as grandes preocupações que, no mundo de hoje, afligem a humanidade, como o desemprego, a pobreza, a violência, a insegurança, a miséria e todas as outras formas de injustiça e exclusão social. O grande contributo de todos esses saberes e tecnologias deverá ser o de facilitar a solução desses problemas que a formação do novo cidadão deverá refletir. [...] Urge, pois, implementar e desenvolver na formação estruturas, processos e atitudes que ajudem os alunos e os professores a serem mais resilientes para poderem tornar-se elementos ativos na transformação e otimização da nova sociedade que tende, cada vez mais, a dimensionar-se à medida do planeta e dos enormes problemas e preocupações das gentes que o habitam.

2.5 O Papel da Escola Frente à Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes

A escola é concebida como um local apropriado e privilegiado para detectar e intervir nos casos de violência doméstica, visto que os professores passam mais tempo com as crianças do que até mesmo seus pais.

Se os professores participassem de formação continuada sobre o tema, facilitaria a identificação dos alunos que sofrem maus-tratos familiares e possibilitaria a intervenção nesses casos.

Segundo Brino e Williams (2003, p.115), “considerando que a escola deve ter como objetivo garantir a qualidade de vida de sua clientela, bem como promover a cidadania, urge capacitar professores para enfrentarem a difícil questão do abuso sexual infantil”, e das outras formas de violência doméstica (física, psicológica e negligência).

Para tratar das questões e preocupações dos professores sobre os casos de alunos que sofreram violência, as escolas geralmente elegem funcionários específicos (como o pedagogo). Porém, é importante que todos participem de cursos sobre o assunto, pois, segundo Sanderson (2005, p.281),

os professores têm mais chances de conhecer melhor a criança e serem os primeiros a notar mudanças de comportamento. Eles são uma valiosa fonte de informações sobre crianças e deveriam ser incluídos na proteção efetiva de crianças em relação ao abuso sexual infantil.

Portanto, é necessário que a sociedade, as escolas e os professores conheçam a realidade da violência doméstica. Sabe-se que muitos casos não são notificados, e que a prevalência real da violência contra crianças e adolescentes é muito maior do que a divulgada. A escola também tem o dever de denunciar esses casos, o que nem sempre ocorre, colocando a vida desses alunos em risco.

Vagostello *et al.* (2006) desenvolveram uma pesquisa na cidade de São Paulo, com 17 escolas, sendo dez estaduais e sete particulares, em que participaram 149 profissionais da educação, entre eles 17 diretores e 132 professores do ensino fundamental. Eles concluíram que a denúncia aos Conselhos Tutelares e Varas da Infância e da Juventude é uma prática pouco freqüente entre os profissionais da educação, principalmente nas escolas particulares, que preferem convocar os pais e orientá-los na própria escola.

Para Vagostello *et al.* (2006, p.92), “essa conduta parece fazer parte da ‘cultura da escola’, cujo representante maior é o diretor; vale lembrar que o encaminhamento às autoridades competentes é um procedimento ainda mais raro entre os diretores, tanto das escolas públicas quanto das particulares”.

No que se refere às penalidades da não notificação, o artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (2001, p.120) dispõe que:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e do ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Os resultados da pesquisa na cidade de São Paulo também apontam a “prática perigosa” que a escola realiza ao convocar a família para abordar uma suspeita ou constatação de violência familiar, sem notificar os órgãos competentes, pois impede que esses órgãos realizem a avaliação e acompanhamento do caso, concede credibilidade ao agressor, fortalecendo-o, e contribui ainda mais para a fragilidade da criança, uma vez que, segundo Vagostello *et al.* (2006, p.93), “a sua voz se enfraquece diante do discurso do agressor”.

Quanto às conseqüências da “ação equivocada” da escola, a criança e o adolescente (a vítima) são expostos a riscos mais intensos, visto que o agressor, quando alertado sobre a violência, pode fazer uso de mecanismos coercitivos menos visíveis, e ainda mais cruéis, para silenciar a vítima.

Deteção, proteção e prevenção

Dentre os vários segmentos da sociedade que podem atuar no combate e na prevenção da violência, o envolvimento da Escola na deteção, proteção e prevenção fundamenta-se no artigo 56 do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (2001, p.34), que diz o seguinte:

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I – maus – tratos envolvendo seus alunos;

II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III – elevados níveis de repetência.

Sobre a implementação de programas de prevenção da violência nas escolas, Beland (1996 *apud* RISTUM, 2002, p.167) afirma que:

Como os professores podem atingir um grande número de crianças em uma faixa de idade precoce e por um extenso período de tempo, os programas de prevenção da violência, fundados na escola, possuem um enorme potencial; as salas de aula tem emergido, assim, como local ideal para implementação de ações que sejam capazes de prevenir a violência.

Em uma pesquisa sobre a atuação da escola frente à violência, que foi realizada por Ristum (2002, p.167) e contou com a participação de professores de escolas públicas e privadas, constatou-se que as professoras de escolas particulares mostraram uma visão de escola como basicamente preventiva, enquanto as de escolas públicas conceberam-na como remediativa ou nula.

A informação e orientação sobre o problema social da violência doméstica, junto aos professores, capacita-os para atuarem como agentes de proteção à infância e adolescência, e para contribuírem no efetivo cumprimento do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Níveis de Prevenção

A prevenção, segundo a Organização Mundial de Saúde, classifica-se em primária, secundária e terciária.

A prevenção primária tem como objetivo eliminar ou reduzir os fatores sociais, culturais e ambientais que favorecem a violência contra a criança e o adolescente, atuando nas suas causas. As estratégias adotadas incluem um trabalho informativo junto aos pais ou responsáveis, sobre os processos de desenvolvimento de uma criança ou adolescente; a sensibilização da população em geral, através da mídia, quanto aos fatores desencadeantes da violência doméstica, sua identificação e prevenção; um trabalho de orientação durante o período escolar, que deve ser iniciado antes dos seis anos de idade.

Segundo a ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (2002, p.49), no que se refere à prevenção primária:

a escola é, também, um espaço propício para um trabalho informativo junto aos professores, pais, adolescentes e crianças. As informações direcionadas ao professor têm o objetivo de fazer com que estes não se caíam ante a evidência de violência; que não se sintam atemorizados pela situação e reação dos pais e, por fim, fornecer-lhes segurança para que um processo contra abuso sexual, quando iniciado, possa ser levado a cabo.

A prevenção secundária tem como objetivo identificar a população de risco, impedindo atos de violência e/ou a sua repetição. Atua em situações já existentes. As estratégias incluem a capacitação de profissionais, o atendimento às vítimas e sua família, pelos Conselhos Tutelares, Vara da Infância e da Juventude, e Instituições Governamentais.

A prevenção terciária é dirigida ao acompanhamento e atendimento médico, psicológico, social e jurídico da vítima e do agressor. Tenta reduzir as consequências adversas do fenômeno.

Um investimento maior na prevenção primária, na educação, na divulgação de informações que possibilitassem o acesso da população ao conhecimento do assunto, facilitaria o desenvolvimento de ações no combate às causas da violência contra crianças e adolescentes. No entanto, o que se constata é o predomínio das ações da prevenção terciária, ou seja, quando a violência já ocorreu.

Sanderson (2005, p.286) afirma que a sociedade deve atuar mais na prevenção do que na reação à violência doméstica. Considera que “uma campanha

de educação e saúde pública que objetive não apenas as crianças ou profissionais, mas também os pais e demais adultos, é a única forma de assegurar uma filosofia preventiva que possa promover mudança de atitude”.

Portanto, diante do fenômeno da violência doméstica, uma redefinição do papel da escola e da sua prática pedagógica se faz urgente. Quanto a esta questão, Santos (2002 *apud* RIBEIRO e MARTINS, 2004, p.78), nos leva a refletir:

De que adianta cumprir o horário e as formalidades do cargo se as crianças que estão presas na escuridão, relegadas a um mundo de pesadelos, estão fazendo na escola um pedido de socorro? Como continuar agindo do mesmo modo, relacionando-se com as crianças, que vivem num clima de violência, e com seus pais, mantendo os mesmos objetivos de trabalho, a mesma maneira de enfocar os conteúdos e a mesma forma de avaliá-las? Se os ruídos que evidenciaram as relações com qualidade de violência estão sendo ignorados na escola, o que significa a educação para cada um de nós? Para quem e para quê estamos ensinando? Qual tipo de escola estamos trabalhando para construir, uma vez que as crianças estão sendo apenas escutadas, mas não ouvidas?

As crianças e adolescentes que sofrem maus-tratos familiares participam de um “pacto de silêncio”, através de ameaças e seduções que tentam manter o “segredo”, o silêncio em que todos estão aprisionados.

A escola necessita romper com esse “pacto do silêncio”, permitindo a liberdade de expressão dos alunos e dos professores, e precisa desenvolver um ambiente permissivo para que isso ocorra, para que o diálogo aconteça.

As crianças e adolescentes que sofrem violência dentro da própria família e pelos próprios familiares necessitam libertar-se da opressão que sofrem; para tanto, precisam ser ouvidas e respeitadas. Necessitam também de ações eficazes do governo, das escolas, dos profissionais, da comunidade, das pessoas em geral que desejam e lutam para que cesse o sofrimento dessas crianças e adolescentes, para que elas possam ter uma vida digna, crescer e desenvolver-se com os seus direitos assegurados.

CAPÍTULO 3

3.1 Caracterização da Pesquisa

3.1.1 Método

Este estudo utilizou a proposta teórico-metodológica da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, como método de pesquisa.

A Abordagem Ecológica enfatiza a importância da observação naturalística, posicionando-se contra a tradicional oposição entre métodos experimentais e naturalistas em favor da pesquisa sobre o desenvolvimento-no-contexto. Insere a dimensão cultural e transcultural nos delineamentos de pesquisa e propõe a investigação entre diferentes subculturas e diferentes macrossistemas (BRONFENBRENNER, 1989, *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004, p. 61).

Essa abordagem ressalta a importância das pesquisas de descobertas, em que o pesquisador não simplesmente verifica hipóteses, mas busca compreender a realidade estudada de forma contextualizada e ampla. Para isso, propõe o procedimento da *inserção ecológica*, que consiste na entrada da pesquisadora no ambiente de investigação, possibilitando que ela integre o ambiente do fenômeno investigado.

Neste estudo, a *inserção ecológica* envolveu o acompanhamento de crianças e adolescentes em seus ambientes naturais - o Programa Sentinela e a Escola - e incluiu observações, entrevistas semi-estruturadas e a aplicação dos instrumentos formais e informais de pesquisa. Incluiu, também, entrevistas junto aos Conselhos Tutelares Leste e Oeste de Ponta Grossa.

A Abordagem Ecológica propõe que o desenvolvimento humano, seja estudado através da interação simultânea de quatro núcleos inter-relacionados: a pessoa, o processo, o contexto (compreende quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema) e o tempo.

Nesta pesquisa, o estudo do núcleo Pessoa focalizou o desenvolvimento de crianças e adolescentes pelas características biopsicológicas: entrevistas, Teste ESI - Escala de Stress Infantil e Teste H.T.P. – desenho da casa, árvore, pessoa e família.

O núcleo Processo, no modelo Bioecológico, é construído fundamentalmente porque enfatiza as formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente que ocorrem ao longo de um determinado tempo e se constituem o principal motor do desenvolvimento. Na construção de conhecimento desta pesquisa, foram considerados os processos proximais da pesquisadora com os participantes do estudo, bem como os processos proximais das crianças e adolescentes ocorridos no Programa Sentinela, na Escola e no período de convívio com o abusador.

O núcleo Contexto: em nível de macrosistema, abrange os índices de abuso sexual em crianças e adolescentes no Estado do Paraná e na cidade de Ponta Grossa; em nível de exossistema, as guias de encaminhamentos e relações com os Conselhos Tutelares, Delegacia da Mulher, Vara da Infância e Juventude; no mesossistema, o Programa Sentinela e a Escola; no microsistema, a família e o abuso sexual intrafamiliar.

O núcleo Tempo focalizou as transições normativas e não normativas.

3.1.2 O Programa Sentinela

Para atender à determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Constituição Federal e da Lei Orgânica de Assistência Social, foi dado início em 2001 ao Programa de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes através do Programa Sentinela.

O Programa Sentinela é um conjunto de ações sociais especializadas e multiprofissionais para o combate do abuso e da exploração sexual, em parceria com Governo Federal, Estadual, Municipal e Sociedade Civil. Também conta com a parceria de Associações, como a ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência.

A ABRAPIA, em 12 anos de existência, desenvolve programas que visam à defesa dos direitos das crianças e adolescentes, e tornou-se uma referência nacional em relação aos dados estatísticos de violência doméstica sofrida por crianças e adolescentes em situação de risco.

O Programa Sentinela tem como objetivo disponibilizar atendimento psicológico e social às vítimas de abuso e exploração sexual, bem como às vítimas de violência física, violência psicológica e negligência, contribuindo para o fortalecimento da auto-estima dessas crianças e adolescentes e para a garantia dos

seus direitos fundamentais. O Programa Sentinela faz parte do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes.

Segundo informou a Coordenação Nacional de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, no ano de 2003 o Programa Sentinela atendeu 305 municípios e cumpriu a meta de atender 16.590 crianças, adolescentes e famílias em situação de violência sexual; em 2004 houve uma expansão para 314 municípios e uma meta de 17.770 atendimentos; em setembro de 2005, o Programa Sentinela passou a atingir cerca de 1.100 municípios e a meta passou a atingir 51.380 crianças, adolescentes e famílias para atendimento psicossocial e jurídico.

O Programa funciona por intermédio de Centros ou Serviços de Referência, que são as bases físicas implantadas nos municípios para os atendimentos às crianças, aos adolescentes e às famílias. No município de Ponta Grossa – PR, o Programa Sentinela foi implantado em 2002, como proposta em nível de Governo Federal, hoje vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A partir do ano de 2005 foi efetivado como Serviço de Ação Continuada – S.A.C.

Os encaminhamentos de crianças e adolescentes ao Programa Sentinela de Ponta Grossa - PR, bem como de outras regiões do Brasil, é realizado pelos Conselhos Tutelares, Delegacia da Mulher e Poder Judiciário (Vara da Infância e Juventude e Vara Criminal), a partir de denúncias originadas de diversos locais, como da família, parentes, vizinhos, Ongs, comunidade e, também, da Instituição Escolar.

As crianças e os adolescentes cadastrados no Programa Sentinela recebem atendimento e acompanhamento social, psicológico e pedagógico. As famílias recebem atendimento e acompanhamento social e psicológico, através de entrevistas, orientações, visitas domiciliares e reuniões.

3.1.3 Participantes

Participaram da pesquisa seis pessoas integrantes do corpo técnico do Programa Sentinela (uma diretora, uma coordenadora, uma assistente social, duas educadoras e uma psicóloga); 13 integrantes das Escolas (sete pedagogas, duas diretoras, quatro professoras); dois integrantes dos Conselhos Tutelares (dois Conselheiros Tutelares); e três crianças e três adolescentes vítimas de abuso sexual.

3.1.3.1 Critérios de seleção

Quanto às crianças e adolescentes, os critérios de seleção adotados foram:

- a) Faixa etária: crianças e adolescentes. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n. 8.069, de 13-07-1990, art.2º, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.
- b) Estarem cadastrados no Programa Sentinela.
- c) Vítimas de abuso sexual de ambos os sexos.
- d) Estarem participando do grupo de crianças e de adolescentes com uma educadora, o que iria assegurar o contato e a frequência na pesquisa.

As crianças e adolescentes possuíam a idade de oito a doze anos, e estudavam em escolas municipais, estaduais e filantrópica, da 2ª à 7ª série.

No Programa Sentinela, além do atendimento social e psicológico, participavam de grupos específicos de acordo com a faixa etária, em dias diferentes, em que uma educadora (termo utilizado pelos profissionais do Programa) trabalhava algumas questões pedagógicas por módulos, como por exemplo, noções de cidadania, importância da alfabetização, socialização, ocupação profissional e sexualidade.

As crianças e adolescentes selecionadas foram consultadas sobre a sua disponibilidade e vontade de participar do estudo, sendo assegurado-lhes o respeito e o sigilo sobre as suas informações.

Inicialmente, o número de sujeitos da pesquisa era dez: cinco crianças e cinco adolescentes. Uma das crianças e um dos adolescentes era do sexo masculino. Logo após o início da pesquisa, o número de sujeitos deste estudo foi reduzido para seis: três crianças e três adolescentes, pois os demais deixaram de frequentar o Programa Sentinela, inclusive os únicos participantes do sexo masculino. Um deles estava com problemas de saúde (anemia profunda, furúnculos na perna) e ficou acamado; a família do outro participante do sexo masculino alegou que não havia quem pudesse acompanhá-lo até ao Programa Sentinela, pois trabalhavam naquele horário.

Os sujeitos desse estudo, portanto, são todos do sexo feminino, porque constituem a maioria dos casos de abuso sexual cadastrados no Programa Sentinela.

A pesquisadora já possuía o consentimento por escrito da diretora do Departamento da Criança e do Adolescente – DCA para realizar a pesquisa com as crianças e adolescentes. No entanto, solicitou a presença das mães das três crianças, a fim de que assinassem a autorização para que suas filhas participassem do estudo. Esse procedimento não foi realizado com as adolescentes.

Como a pesquisadora havia trabalhado anteriormente no Programa Sentinela, conhecia algumas crianças, adolescentes, e suas mães, o que contribuiu favoravelmente para a criação e fortalecimento de vínculos.

Ficou estabelecido que, semanalmente, nas terças-feiras e nas quintas feiras, dias nos quais as crianças e os adolescentes participavam do grupo com as educadoras, seriam desenvolvidos os encontros, no período da tarde.

3.3 Procedimentos e Instrumentos

3.3.1 Pesquisa Documental

A pesquisa documental objetivou situar a incidência do abuso sexual no Estado do Paraná e, especificamente, no município de Ponta Grossa.

As informações sobre a incidência derivam do número de atendimentos realizados pelo Programa Sentinela em âmbito estadual e municipal. Essa contextualização constitui o “pano de fundo” da pesquisa, sem o qual o objeto de estudo perderia a relevância e justificativa.

No município de Ponta Grossa, os números obtidos tiveram como fonte os Relatórios Qualiquantitativos do Programa Sentinela, no período de 2002 a 2005. No Estado do Paraná, os índices foram obtidos junto à Coordenação Estadual do Programa Sentinela, via e-mail.

As informações, tanto em nível estadual quanto municipal, foram sistematizadas pela pesquisadora em forma de quadros, tabelas e gráficos.

3.3.2 Inserção Ecológica no Programa Sentinela

A inserção no Programa Sentinela iniciou após o consentimento por escrito da diretora do Departamento da Criança e do Adolescente – DCA, vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social.

Posteriormente, foram realizadas quatro reuniões com a coordenadora do Programa e com a sua equipe (uma assistente social, uma psicóloga, duas pedagogas) com as seguintes finalidades: oficializar a inserção da pesquisadora

como integrante das atividades do Programa; compartilhar os objetivos da pesquisa; clarificar questões sobre os procedimentos relativos à seleção das crianças e adolescentes para participarem do estudo; definir dias e horários para as sessões; acessar os relatórios qualiquantitativos.

3.3.2.1 Processos proximais da pesquisadora com as crianças e adolescentes no contexto do Programa Sentinela

3.3.2.1.1 Entrevista semi-estruturada individual (I): obtenção de características biopsicológicas

A entrevista semi-estruturada, segundo Triviños (1987, p.146), parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa; e, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

A condução dessa entrevista foi o primeiro contato individual entre a pesquisadora e as crianças e adolescentes que participaram da pesquisa. Contribuiu para o estabelecimento de vínculos e levou à obtenção de dados biopsicológicos das participantes, como nome completo, data de nascimento, idade, nome da escola em que estudavam, série, endereço residencial, com quem moravam, e constelação familiar.

3.3.2.1.2 Entrevista II – O sentido e o significado do Programa Sentinela: como as crianças e adolescentes se sentem no Sentinela e qual o significado de participarem do Programa

Tendo por objetivo acessar a subjetividade das vítimas de violência para identificar o sentido e significado que atribuem ao Programa Sentinela, foram elaboradas duas perguntas: Como as crianças e adolescentes se sentem no Sentinela? Qual o significado de participarem do Programa? As perguntas foram respondidas individualmente, durante um encontro específico com cada criança e adolescente. As respostas foram registradas por escrito pela pesquisadora.

Em outro encontro individual com cada criança e adolescente, foi solicitada a elas uma redação com o tema “Eu e o Sentinela”.

3.3.2.1.3 Teste ESI – Escala de Stress Infantil

A Escala de Stress Infantil* – ESI é uma adaptação do Inventário de Sintomas de Stress Infantil (Lipp e Romano, 1987).

De acordo com Lipp e Romano (1987 *apud* LIPP e LUCARELLI, 1998, p.7), o stress também aparece na infância e assemelha-se ao stress do adulto em vários aspectos, podendo gerar sérias consequências para a criança quando excessivo.

As investigações que têm sido feitas acerca do stress infantil mostram a necessidade da avaliação do stress na infância como forma de contribuir para especificar as intervenções (em termos clínico, institucional, escolar e familiar) a serem feitas nas crianças, a fim de propiciar a redução do stress, evitando o desenvolvimento de doenças e de dificuldades advindas do stress excessivo.

À medida que a criança é capaz de perceber seus estressores e de desenvolver habilidades adequadas e eficientes de enfrentamento das situações estressantes e/ou de outras dificuldades, poderá manejar seu stress satisfatoriamente, prevenindo-o nas outras fases da sua vida, como a adolescência e a vida adulta (LIPP e LUCARELLI, 1998, p.8).

A escala é composta de 35 itens relacionados às seguintes reações do stress: físicas (itens 2; 6; 12; 15; 17; 19; 21; 24; e 34); psicológicas (itens 4; 5; 7; 8; 10; 11; 26; 30; e 31); psicológicas com componente depressivo (itens 13; 14; 20; 22; 25; 28; 29; 32; e 35); e psicofisiológicas (itens 1; 3; 9; 16; 18; 23; e 33).

A escala tem por objetivo verificar a existência ou não de stress em crianças entre 6 e 14 anos, e possibilita ainda que se determine o tipo de reação mais freqüente na criança, o que facilitará o controle adequado do stress.

A resposta ao item é feita por meio da escala likert de cinco pontos e é registrada em quartos de círculos, conforme a freqüência com que os sujeitos experimentam os sintomas apontados pelos itens (caderno de aplicação e folha de apuração em anexo).

O teste ESI foi aplicado às crianças e adolescentes individualmente, em uma sessão para cada participante.

*A ESI surgiu como resultado da dissertação de mestrado de Maria Diva Monteiro Lucarelli, intitulada **Inventário de Sintomas de Stress Infantil - ISS - I**: um estudo de validação, defendida no Departamento de Pós - Graduação da Puccamp, em 1997, sob a orientação de Marilda E. Novaes Lipp (PhD).

3.3.2.1.4 Entrevista III – Identificação de estratégias que promovem a resiliência: diante de um problema, uma dificuldade ou violência, o que a pessoa pode fazer para enfrentar a situação e “dar a volta por cima”

Tendo por objetivo identificar as estratégias de enfrentamento às situações adversas, que promovem a resiliência, elaborou-se uma única pergunta, a qual foi sendo respondida individualmente, durante um encontro específico com cada criança e adolescente.

Realizaram-se seis entrevistas, uma com cada participante, e as respostas foram registradas por escrito.

3.3.2.1.5 Teste Projetivo H.T.P. – desenho da casa, árvore, pessoa, incluindo a família:

O teste projetivo H.T.P. (House- Tree- Person), constituído por desenho da casa, da árvore e da pessoa, incluindo o desenho da família, tem sido utilizado por mais de 50 anos, para obter informações sobre como uma pessoa vivencia sua individualidade em relação aos outros e ao ambiente do lar.

Como todas as técnicas projetivas, esse teste estimula a projeção de elementos da personalidade.

O desenho da casa dá uma indicação da capacidade do indivíduo para agir sob estresse e tensões nos relacionamentos humanos íntimos e para analisar criticamente problemas criados pela situação no lar (BUCK, 2003, p.42).

O desenho da árvore expressa a visão do indivíduo quanto aos seus recursos de personalidade para obter satisfação no e do seu ambiente. A qualidade do desenho da árvore parece refletir uma capacidade do indivíduo para avaliar criticamente suas relações com o ambiente.

O desenho da pessoa projeta a imagem corporal, a capacidade do indivíduo para atuar em relacionamentos, ansiedades e conflitos.

O desenho da família expressa a situação do indivíduo em seu meio familiar, as inter-relações afetivas que vivencia. Segundo Hammer (1991 *apud* FREITAS e CUNHA, 2000, p.514) ele revela a percepção que a criança tem de si mesma na família, os seus sentimentos e atitudes em relação aos pais e irmãos.

A tarefa pode ser vista como uma amostra inicial de comportamento que possibilita o acesso às reações do indivíduo a uma situação consideravelmente não

estruturada. Os desenhos também estimulam o estabelecimento de interesse, conforto e confiança entre o examinador e o examinando.

Para propósitos diagnósticos, o teste fornece informações que, quando relacionadas à entrevista e a outros instrumentos de avaliação, podem revelar conflitos e interesses gerais dos indivíduos, bem como aspectos específicos do ambiente que ele considere problemáticos.

O uso do teste é mais adequado para indivíduos acima de oito anos de idade. É mais comumente aplicado em crianças e, nele, as diferenças entre as características de desenhos de adultos e crianças têm sido identificadas.

A natureza atraente da tarefa de desenhar torna o uso do H.T.P. especialmente adequado nas situações em que a comunicação verbal direta de materiais conflitivos é improvável, por causa de obstáculos nas capacidades verbal e motivacional (BUCK, 2003, p.2).

Nesta pesquisa, o uso do teste H.T.P., incluindo o desenho da família, não teve como objetivo realizar um diagnóstico de personalidade, visto que seria necessário utilizar mais instrumentos com essa finalidade. O teste foi utilizado com um sentido exploratório (CUNHA, 2000, p.127) diante do abuso sexual, como um meio para abordar este assunto tão delicado, que geralmente constrange, gera ansiedade e resistências nos envolvidos.

O teste H.T.P. envolve uma fase não-verbal, criativa e praticamente não estruturada, que consiste em convidar o indivíduo a fazer um desenho a mão livre, de uma casa, uma árvore, uma pessoa e uma família. A outra fase consiste em um inquérito bem estruturado, posterior ao desenho, que envolve fazer uma série de perguntas relativas às associações do indivíduo sobre aspectos de cada desenho.

Os desenhos são avaliados pelas suas características, como tamanho, localização, a presença ou ausência de determinadas partes e as respostas do indivíduo durante o inquérito.

O tempo despendido para completar os desenhos pode fornecer informações valiosas acerca dos significados, para o indivíduo, dos objetos desenhados e de suas partes respectivas.

O teste H.T.P., incluindo o desenho da família, foi aplicado individualmente. Algumas crianças e adolescentes o concluíram em duas sessões, outras em três sessões.

3.3.2.1.6 Entrevista IV - Significado do abuso sexual: investigação sobre o significado atribuído ao abuso sexual sofrido pelas crianças e adolescentes

Tendo por objetivo apreender o sentido e o significado do abuso sexual para as crianças e adolescentes vitimados, elaboraram-se três perguntas (Como se sentiu? Como vê o abusador? Como vê a situação do abuso sexual?), as quais foram sendo respondidas individualmente, durante um encontro específico com cada criança e adolescente.

Realizaram-se cinco entrevistas, com duas crianças e três adolescentes, e as respostas foram registradas por escrito.

3.3.2.1.7 Instrumentos complementares

a) Redação com o tema “Eu e minha escola”

O objetivo da redação foi obter indicadores sobre os vínculos das crianças e dos adolescentes com a escola, os estudos, os professores e colegas. Essa atividade foi realizada individualmente, com duas crianças e três adolescentes.

b) Dinâmica “linha da vida”

Esta dinâmica foi realizada com o objetivo de investigar eventos positivos e negativos que aconteceram no decorrer do desenvolvimento destas crianças e adolescentes.

Os participantes recortaram gravuras de revistas que representavam os eventos positivos e negativos, e colaram em uma folha de papel, seguindo a delimitação etária de 0 a 5 anos, de 5 a 10 anos, e de 10 anos até a idade atual.

A dinâmica ocorreu em duas sessões: uma com duas crianças, e outra com três adolescentes.

3.3.3 Processos Proxiais da Pesquisadora com os Conselheiros Tutelares

As entrevistas foram realizadas com um Conselheiro Tutelar de cada unidade, ou seja, do Conselho Tutelar Leste e do Conselho Tutelar Oeste. Sua finalidade foi investigar a participação das escolas nos encaminhamentos de alunos vítimas de violência doméstica, principalmente os de abuso sexual, aos Conselhos Tutelares. Visou, também, obter um índice numérico dos encaminhamentos das escolas dos alunos vitimados aos Conselhos Tutelares.

Foi elaborado um roteiro com as questões: 1) Quais e quantas escolas pertencem ao setor desse Conselho Tutelar? 2) Qual a frequência com que o Conselheiro Tutelar visita as escolas, independentemente de denúncias? 3) Qual o número de denúncias de violência física, sexual, psicológica e negligência, feitas pelas escolas? 4) A escola pode ser considerada mediadora entre a comunidade e o Conselho Tutelar?

As respostas foram registradas por escrito pela pesquisadora.

3.3.4 Inserção Ecológica nas Escolas das Crianças e Adolescentes

A inserção ocorreu em três escolas estaduais, duas municipais e uma filantrópica. O critério de escolha foi o fato de serem as escolas nas quais as crianças e adolescentes desse estudo estavam matriculadas.

3.3.4.1 Processos Proxiais da Pesquisadora com os Educadores

a) Entrevistas com Equipe Pedagógica das Escolas

Foram realizadas entrevistas com sete pedagogas, duas diretoras e quatro professoras das respectivas escolas. As questões das entrevistas tiveram por eixo condutor a definição de abuso sexual, resiliência, verificação de casos de alunos vítimas de abuso sexual na escola, identificação de providências tomadas sobre esses casos, bem como sobre as ações de proteção. Roteiro em anexo.

As entrevistas foram gravadas, e posteriormente transcritas.

b) Vida Escolar das Vítimas de Abuso Sexual

Tendo por objetivo verificar se a situação de abuso sexual repercutiu na vida escolar das vítimas, foram solicitadas à Direção das Escolas, por meio de um ofício, informações sobre a vida escolar das crianças e adolescentes, especificamente o histórico escolar e outros registros, se houvessem, preservando-se o sigilo e a ética.

3.4 Análise e Discussão

Para a análise e discussão dos dados de pesquisa, não desconsiderando os outros métodos, adotou-se o método fenomenológico, tendo por referencial teórico a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, e também

as teorias sobre resiliência e violência doméstica, especificamente o abuso sexual. O método fenomenológico caracteriza-se pela redução, descrição e interpretação.

A redução fenomenológica é um modo peculiar de prestar atenção, de ir ao fenômeno. Constitui-se numa suspensão provisória do juízo do pesquisador para posterior recuperação numa perspectiva fenomenológica. De acordo com França (1989, p.30), “a direcionalidade de sua consciência é concentrada na mesma coisa, ou seja, para o fenomenal que se apresenta à experiência como fenômeno. Fenômeno então tem o sentido daquilo que se mostra à experiência”.

A descrição coloca o pesquisador mais próximo do fenômeno na tentativa de torná-lo presente. Tem como finalidade fazer com que o fenômeno se mostre o mais plenamente possível. A descrição consiste no esforço de enumerar aqueles aspectos que são indispensáveis para se ficar conhecendo que fenômeno é esse que está sendo investigado.

Pretende-se, com a descrição, clarificar a experiência vivida, tentando tornar explícita a sua estrutura. De acordo com Keen (1979 *apud* FRANÇA, 1989, p.31), a estrutura está implícita na experiência e, nesse sentido, propõe-se que um modo de clarificar a experiência seja questionar o experienciador sobre o significado dos acontecimentos.

Os significados pessoais vão sendo atribuídos e se incorporando ao próprio experienciar, através do ato intencional do homem com o mundo, ou seja, da consciência com a experiência. Portanto, uma análise descritiva deve procurar tornar explícitos os significados implícitos na experiência vivida, de tal forma que o fenômeno se torne presente e possa ser interpretado.

A interpretação completa a trajetória da pesquisa do fenômeno que se está investigando. Inicialmente, pode-se afirmar que há interpretação onde há símbolo. Para Ricouer (1979 *apud* FRANÇA, 1989, p.32), o símbolo seria “[...] toda estrutura de significação em que um sentido direto, primário e literal, designa, por acréscimo, outro sentido indireto, secundário e figurado, que só pode ser apreendido pelo primeiro”.

A interpretação, segundo Ricouer (1979 *apud* FRANÇA, 1989, p.32), seria “[...] o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, e, desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”.

Os procedimentos para análise e interpretação das entrevistas fundamentaram-se nos quatro momentos metodológicos utilizados por Giorgi (1985, *apud* FRANÇA, 1989, p.38):

1º) O sentido do todo: leitura das entrevistas para se obter um sentido geral do todo de cada entrevista, compreender a linguagem do produtor do texto ou do discurso e chegar a um sentido geral expresso pelo conjunto das entrevistas.

2º) Identificação das unidades significativas numa perspectiva psicológica: como não é possível analisar simultaneamente todos os depoimentos ou discursos na sua totalidade, eles são divididos em unidades possíveis de ser trabalhadas. Os significados das unidades para o pesquisador dependem dos critérios por ele adotados.

Segundo Giorgi (1985 *apud* FRANÇA, 1989, p.39),

as mudanças ou transições nos significados são notadas quando o produtor do texto muda de um valor para outro na sua descrição. Dá-se uma mudança no valor expectativa do pesquisador para o valor próprio do narrador, onde se torna evidente o significado real atribuído pelo narrador.

Paralelamente ao critério psicológico utilizado, as unidades significativas não são vistas como simples elementos isolados, mas como sendo constitutivas do texto ou discurso.

3º) Transformação das expressões cotidianas dos sujeitos numa linguagem psicológica: as unidades significativas identificadas nos textos ou discursos que foram expressas na linguagem “leiga” são transformadas numa linguagem psicológica mais precisa. O objetivo desse momento é elucidar os aspectos psicológicos num aprofundamento apropriado à compreensão dos eventos descritos.

O texto ou discurso é amplamente interrogado para verificar o que o narrador quis exatamente dizer com os seus termos; realiza-se uma reflexão sobre as possibilidades emergentes na unidade, com o objetivo de tematizar as percepções e intenções do sujeito, que são importantes para se compreender como sua descrição se refere ao fenômeno enfocado e que significado atribui ao mesmo.

4º) Síntese das unidades significativas transformadas: síntese das transformações das unidades significativas, identificadas como sendo de uma mesma categoria, numa proposição psicológica consistente. Procura-se identificar as

convergências encontradas entre os sujeitos analisados dentro de uma mesma categoria de unidades significativas.

A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano enfatiza a interação simultânea de quatro núcleos nos estudos sobre o desenvolvimento humano: a Pessoa, o Processo, o Contexto (macrossistema, exossistema, messossistema, microssistema), e o Tempo.

Neste estudo, no núcleo Contexto, em nível de macrossistema apresentamos a análise e discussão sobre os índices de abuso sexual em crianças e adolescentes no Estado do Paraná e na cidade de Ponta Grossa.

No nível exossistema, estabelecemos uma análise e discussão sobre as relações do Conselho Tutelar com as escolas, especificamente a participação das escolas e professores na detecção da violência contra crianças e adolescentes junto ao Conselho Tutelar. Enfocamos, também, os encaminhamentos dos casos ao Programa Sentinela.

Em nível de messossistema, a Escola e o Programa Sentinela: analisamos e discutimos os vínculos das crianças e adolescentes vitimados com os professores e a aprendizagem, a correlação entre abuso sexual e dificuldades na aprendizagem, a visão dos professores sobre o papel da escola quanto aos alunos que sofreram abuso sexual, os processos proximais das crianças e adolescentes com o Programa Sentinela.

Em nível de microssistema, o foco foi a família e, especificamente, o abuso sexual intrafamiliar, os processos proximais das crianças e adolescentes com o abusador, como as vítimas se sentiram diante do abuso sexual, como viam o abusador e a situação de abuso, e a reação da mãe frente ao abuso sexual sofrido pela filha.

No núcleo Pessoa foram abordadas as características biopsicológicas das crianças e adolescentes, as análises e discussões sobre os resultados dos testes psicológicos H.T.P. – desenho da casa, árvore, pessoa e família, Teste ESI – Escala de Stress Infantil, e o conteúdo das entrevistas.

No núcleo Tempo, a análise e discussão sobre as condições de vida das crianças e adolescentes no passado (mesotempo) e no momento atual (microtempo) foram realizadas, pontuando-se eventos considerados positivos e negativos pelas próprias crianças e adolescentes em suas vidas, buscando estabelecer relações entre esses eventos, as suas conseqüências e condições atuais de vida.

3.4.1 Núcleo Contexto

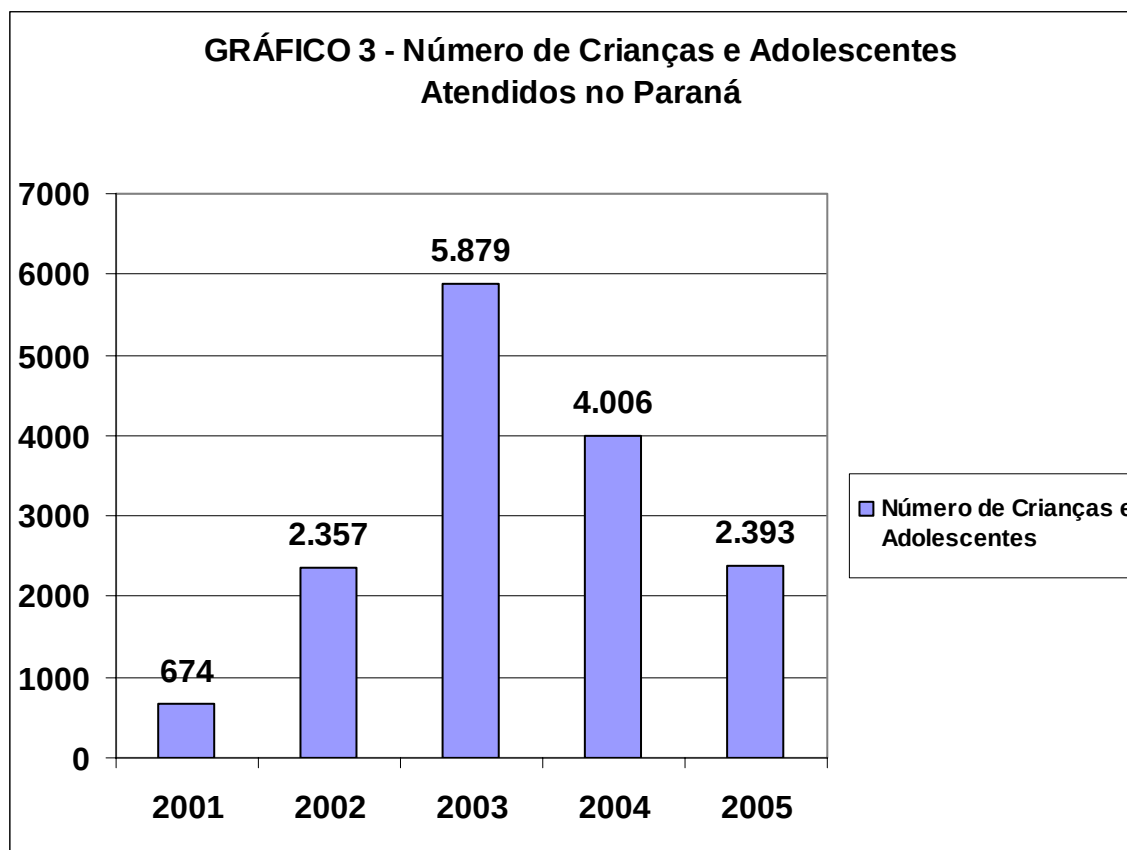
3.4.1.1 Macrossistema

No Estado do Paraná, em 2001, foram atendidas pelo Programa Sentinela 674 crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual; em 2002, o atendimento abrangeu 2.357 crianças e adolescentes; em 2003, o número de crianças e adolescentes atendidas foi 5.879; em 2004, houve 4.006 atendimentos; e, em 2005, 2.393 crianças e adolescentes foram atendidas (Tabela 3).

Tabela 3 – Número de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual no Estado do Paraná, atendidos pelo Programa Sentinela

ANO	NÚMERO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATENDIDOS
2.001	674
2.002	2.357
2.003	5.879
2.004	4.006
2.005	2.393

Fonte: Coordenação Estadual do Programa Sentinela.
Organizado pela pesquisadora.



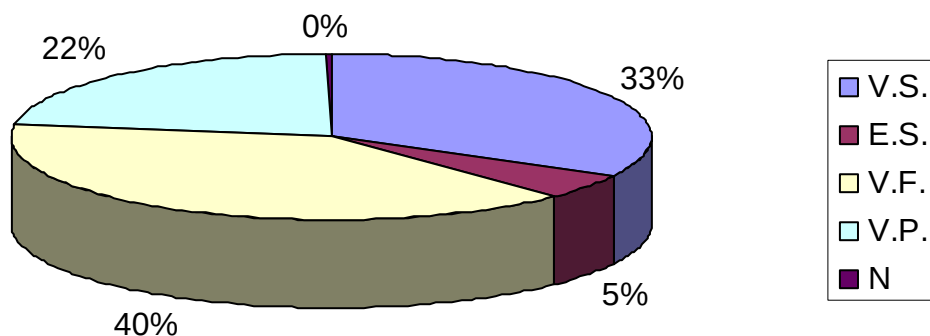
Fonte: Coordenação Estadual do Programa Sentinela.
Organizado pela pesquisadora.

No município de Ponta Grossa - PR, conforme levantamento efetuado nos Relatórios Qualiquantitativos do Programa Sentinela, no ano de 2002 foram atendidos 163 crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, sendo 20 do sexo masculino e 143 do sexo feminino, a maioria branca e encaminhada pelo Conselho Tutelar. (Quadro 2)

Quadro 2 – Quantidade de Crianças e Adolescentes Atendidos em 2002 - Ponta Grossa						
	MASCULINO			FEMININO		
Tipos de Violência	0 a 6	7 a 14	15 a 18	0 a 6	7 a 14	15 a 18
Abuso sexual	3	17	0	9	107	27
Exploração Sexual	0	0	4	0	19	2
Violência Física	14	64	4	19	62	34
Violência Psicológica	15	39	1	15	42	0
Negligência	1	0	0	0	1	0
Total	33	120	9	43	231	63

Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

GRÁFICO 4 - ÍNDICES DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM PONTA GROSSA EM 2002



Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

O maior número de vítimas em Ponta Grossa, no ano de 2002, foi de violência física (197 casos) e, a seguir, o de violência sexual (163 casos). O menor número foi o de negligência: somente dois casos.

Segundo Cecconello; De Antoni e Koller (2003, p.49), “embora haja maior frequência de ocorrência, o abuso físico no microssistema familiar é menos criticado do que o abuso sexual”.

Os casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, cadastrados no Programa Sentinela de Ponta Grossa em 2002, demonstram o predomínio de brancos (99%), e apenas um pardo.

Quanto à origem dos 163 encaminhamentos de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual ao Programa Sentinela de Ponta Grossa, constatou-se que a maioria deles, um número de 118 (72,49%), ocorreu através do Conselho Tutelar; e 45 (27,60%) encaminhamentos foram realizados por outras vias que são: Vara da Infância e da Juventude, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, SOS Criança, comunidade, família e creche. (Quadro 3)

Quadro 3 - Número de Crianças e Adolescentes Vítimas de Abuso Sexual Segundo o Sexo e Vínculo com Agressor (2002) – Ponta Grossa		
Parentesco	MASCULINO	FEMININO
Padrasto	3	33
Pai	4	21
Tios	0	18
Outros familiares	0	13
Outros	13	58
Total	20	143

Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

Esses dados corroboram os resultados de pesquisas realizadas no Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, segundo os quais na maioria dos casos de violência contra a criança e o adolescente, o agressor encontra-se dentro da própria família.

Quadro 4 - Número de Crianças e Adolescentes Vítimas de Abuso Sexual Atendidos Segundo a Escolaridade (2002) – Ponta Grossa		
Escolaridade	MASCULINO	FEMININO
Educação Infantil	2	6
1ª a 4ª série	18	55
5ª a 8ª série	0	81
Ensino Médio	0	1
Total	20	143

Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

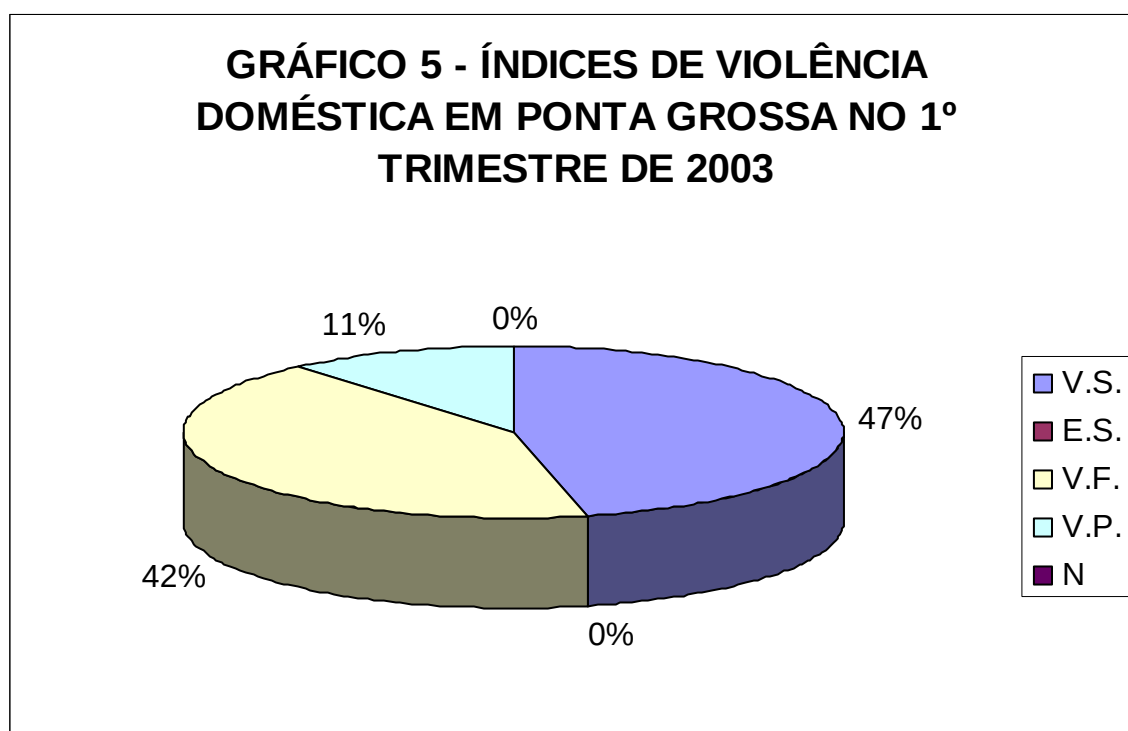
A maioria das crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual atendidos pelo Programa Sentinela em 2002, assim como nos anos de 2003 a 2005, encontrava-se em processo de escolarização na rede pública de ensino, principalmente no Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série.

Em 2003, no primeiro trimestre, foram atendidos 70 crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. Nos meses seguintes não houve atendimento, pelo fato de o Programa Sentinela de Ponta Grossa ter sido suspenso temporariamente por falta de verba para mantê-lo, conforme informou a sua Coordenação. Essa suspensão promoveu uma incerteza quanto à continuidade do Programa.

Dentre os 70 atendimentos, 11 foram do sexo masculino e 59 do sexo feminino, sendo a maioria branca e encaminhada pelo Conselho Tutelar. (Quadro 5)

Quadro 5 - Quantidade de Crianças e Adolescentes Atendidos em 2003 (Janeiro a Março de 2003) - Ponta Grossa						
Gênero	MASCULINO			FEMININO		
Tipos de Violência	0 a 6	7 a 14	15 a 18	0 a 6	7 a 14	15 a 18
Abuso Sexual	2	7	2	4	36	19
Exploração Sexual	0	0	0	0	0	0
Violência Física	4	23	5	7	18	7
Violência Psicológica	2	4	0	2	8	1
Negligência	0	0	0	0	0	0
Total	8	34	7	13	62	27

Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.



Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

O maior número de casos foi de violência sexual (70 casos) e violência física (64 casos). Não houve nenhum caso registrado de exploração sexual e negligência.

No que se refere à relação entre meninos e meninas que sofreram abuso sexual, constata-se, conforme os números do Quadro 2, que as meninas são as maiores vítimas, apesar desse abuso ocorrer com frequência em meninos. Essa relação foi estudada por Finkelhor (1994) citado por Amazarray e Koller (1998), que concluiu que as meninas são abusadas em uma razão de 1, 5 a 3 vezes, em relação aos meninos.

No primeiro trimestre de 2003, as vítimas de todos os casos de violência sexual (100%) cadastrados no Programa Sentinela de Ponta Grossa eram brancas. Em relação à origem dos encaminhamentos ao Programa Sentinela nesse trimestre, num total de 70 encaminhamentos, 52 (74,28%) foram do Conselho Tutelar e 18 (25,72%) de outras fontes que são: Vara da Infância e da Juventude, SOS Criança e SAI - Serviço de Atendimento à Infância. (Quadro 6)

Quadro 6 - Número de Crianças e Adolescentes Vítimas de Abuso Sexual Segundo o Sexo e Vínculo com o Agressor (1º Trimestre de 2003) – Ponta Grossa		
Parentesco	MASCULINO	FEMININO
Padrasto	1	12
Pai	1	4
Tios	0	2
Outros familiares	0	3
Outros	10	37
Total	12	58

**Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.**

Os estudos (ARAÚJO, 2002; FALEIROS, 1997; FERREIRA, 2002; SARMATZ, 2002; SILVA, 2002) indicam que o abuso sexual contra crianças e adolescentes do sexo feminino é praticado com maior frequência por familiares. Contudo, no ano de 2003 na cidade de Ponta Grossa, os índices demonstram que ocorreu um número maior de abuso sexual extrafamiliar. (Quadro 7)

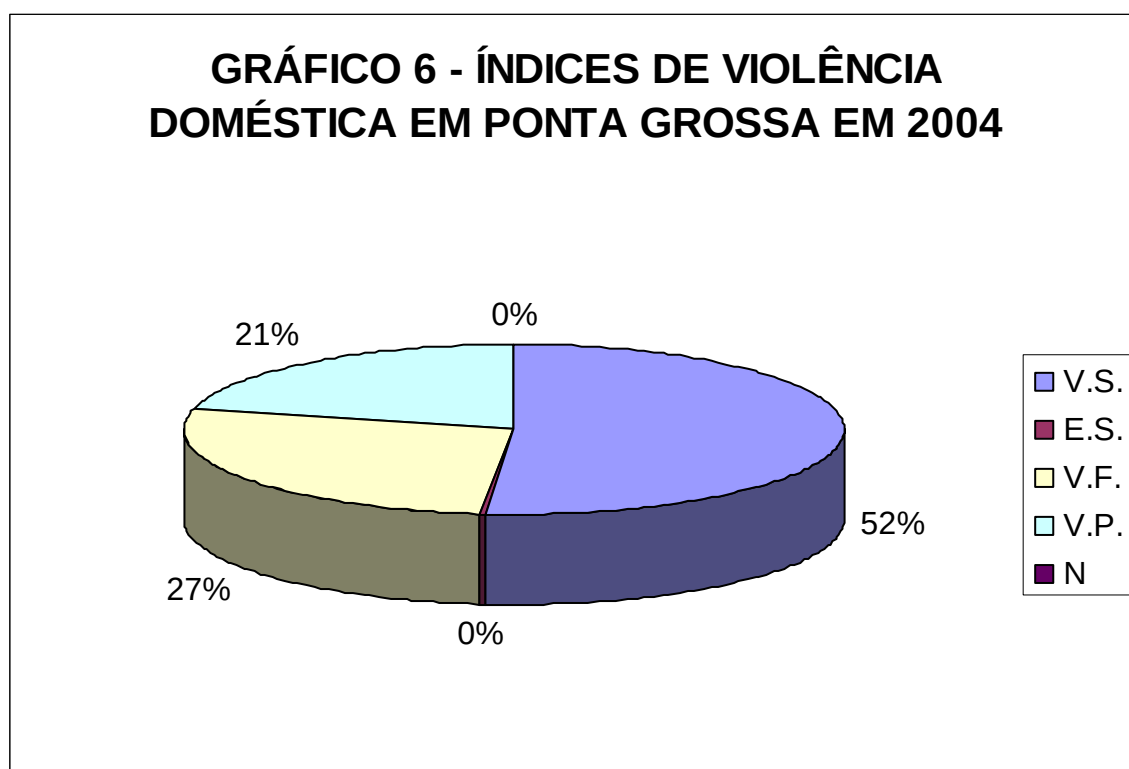
Quadro 7 - Número de Crianças e Adolescentes Vítimas de Abuso Sexual Atendidos Segundo a Escolaridade (1º Trimestre de 2003) – Ponta Grossa		
Escolaridade	MASCULINO	FEMININO
Educação Infantil	0	2
1ª a 4ª série	8	22
5ª a 8ª série	3	33
Ensino Médio	0	2
Total	11	59

**Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.**

Em 2004, o Programa voltou a funcionar e 225 crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual foram atendidos: 58 do sexo masculino, 167 do sexo feminino, sendo 93% brancos. (Quadro 8)

Quadro 8 - Quantidade de Crianças e Adolescentes Atendidos em 2004 – Ponta Grossa						
	MASCULINO			FEMININO		
Tipos de violência	0 a 6	7 a 14	15 a 18	0 a 6	7 a 14	15 a 18
Abuso Sexual	3	52	3	9	89	69
Exploração Sexual	0	0	0	0	0	1
Violência Física	5	48	16	9	22	19
Violência Psicológica	7	37	3	2	27	16
Negligência	0	0	0	0	0	0
Total	15	137	22	20	138	105

Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.



Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

Conforme os dados apresentados no Quadro 8, as crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos são as mais vulneráveis à violência doméstica, principalmente à violência sexual.

O maior número foi o de violência sexual (225 casos), com predomínio no sexo feminino (167 casos); e violência física (119 casos), com predomínio no sexo masculino (69 casos).

No que se refere à origem dos encaminhamentos ao Programa Sentinela no ano de 2004, num total de 225 encaminhamentos, 147 (65,33%) foram do Conselho Tutelar e 78 (34,67%) de outras fontes que são: Vara da Infância e da Juventude, SOS Criança, Delegacia da Mulher, Contraturnos Sociais, comunidade e SAI - Serviço de Atendimento à Infância.

Quadro 9 - Número de Crianças e Adolescentes Vítimas de Abuso Sexual Segundo o Sexo e Vínculo com Agressor (2004) – Ponta Grossa		
PARENTESCO	MASCULINO	FEMININO
Padrasto	0	40
Pai	10	48
Tios	0	6
Outros Familiares	0	6
Outros	41	74
Total	51	174

Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

Os estudos de Finkelhor, Hotaling, Lewis e Smith (1990 *apud* AMAZARRAY e KOLLER, 1998) demonstraram que o abuso sexual intrafamiliar acontece mais em meninas, e o abuso sexual extrafamiliar ocorre mais em meninos.

A mesma realidade foi constatada no Programa Sentinela de Ponta Grossa, conforme os números acima apresentados (Quadro 9).

Quadro 10 - Número de Crianças e Adolescentes Vítimas de Abuso Sexual Atendidos Segundo a Escolaridade (2004) – Ponta Grossa		
ESCOLARIDADE	MASCULINO	FEMININO
Educação Infantil	0	7
1ª a 4ª série	29	65
5ª a 8ª série	26	84
Ensino Médio	0	14
Total	55	170

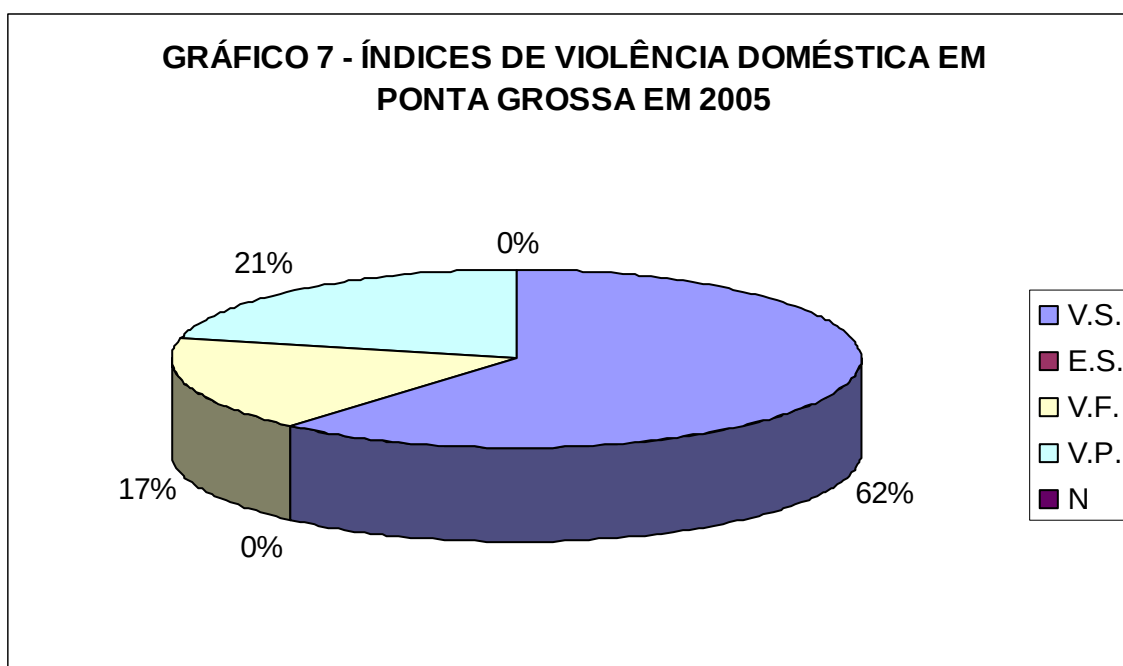
Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

No ano de 2005, foram atendidos 78 crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, 17 do sexo masculino e 61 do sexo feminino, com predomínio de brancos (83,33%). Dentre os 78 encaminhamentos, 40 foram dos Conselhos

Tutelares (51,3%), 26 da Delegacia da Mulher (33,4%), 7 da Vara da Infância e Juventude (9%), e 5 do Poder Judiciário (6,5%). (Quadro 11)

Quadro 11 - Quantidade de Crianças e Adolescentes Atendidos em 2005 – Ponta Grossa						
	MASCULINO			FEMININO		
TIPOS DE VIOLÊNCIA	0 a 6	7 a 14	15 a 18	0 a 6	7 a 14	15 a 18
Abuso Sexual	4	11	2	2	41	18
Exploração Sexual	0	0	0	0	0	0
Violência Física	2	5	3	1	8	3
Violência Psicológica	0	6	5	0	10	6
Negligência	0	0	0	0	0	0
Total	6	22	10	3	59	27

Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.



Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

O maior número foi o de violência sexual (78 casos) e violência psicológica (27 casos), seguidos de violência física (22 casos). Não houve casos registrados de exploração sexual e negligência, assim como no ano de 2003.

Em relação à origem dos encaminhamentos ao Programa Sentinela no ano de 2005, num total de 78 encaminhamentos, 40 (51,28%) foram do Conselho Tutelar

e 37 (48, 71%) de outras fontes que são: Vara da Infância e da Juventude, SOS Criança e SAI - Serviço de Atendimento à Infância.

Quadro 12 - Número de Crianças e Adolescentes Vítimas de Abuso Sexual Segundo o Sexo e Vínculo com o Agressor (2005) – Ponta Grossa		
PARENTESCO	MASCULINO	FEMININO
Padrasto	1	16
Pai	4	13
Tios	0	7
Outros Familiares	9	5
Outros	0	23
Total	14	64

Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

Conforme os índices acima apresentados (Quadro 12), constatou-se que o abuso sexual contra crianças e adolescentes, na sua maioria, foi intrafamiliar. Esses resultados também são comprovados em um estudo sobre incesto em São Paulo (COHEN, 1993 *apud* AMAZARRAY e KOLLER, 1998).

Quadro 13 - Número de Crianças e Adolescentes Vítimas de Abuso Sexual Atendidos Segundo a Escolaridade (2005) – Ponta Grossa		
ESCOLARIDADE	MASCULINO	FEMININO
Educação Infantil	1	0
1ª a 4ª série	11	36
5ª a 8ª série	2	27
Ensino Médio	0	1
Total	14	64

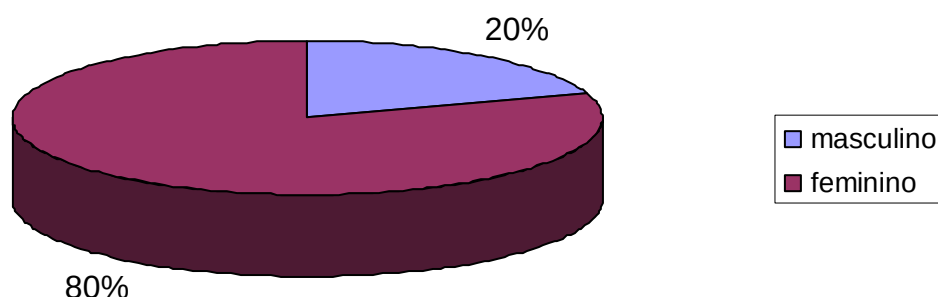
Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

No Estado do Paraná, de 2001 a 2005 foram atendidos pelo Programa Sentinela 15.309 crianças e adolescentes.

No município de Ponta Grossa, de 2002 a 2005 foram atendidas pelo Programa Sentinela 536 crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. A origem da maioria dos encaminhamentos ao Programa é dos Conselhos Tutelares, além da Delegacia da Mulher, Poder Judiciário – Vara da Infância e Juventude e Vara Criminal.

No que se refere ao sexo, constatou-se que as meninas, principalmente na faixa etária de 7 a 14 anos, são as maiores vítimas de abuso sexual intrafamiliar, sendo o agressor o próprio pai, padrasto, tios, ou outros familiares (irmãos e avós).

**Gráfico 8 - Sexo Feminino e Masculino
De 2002 a 2005 - Ponta Grossa**

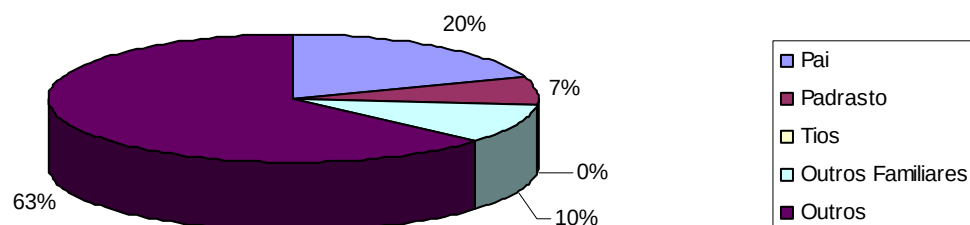


Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

Embora os meninos também sejam vítimas constantes de abuso sexual intrafamiliar, sofrem abuso sexual extrafamiliar com maior frequência. Quase sempre eles conhecem o seu agressor (vizinhos e colegas-adolescentes mais velhos, por exemplo).

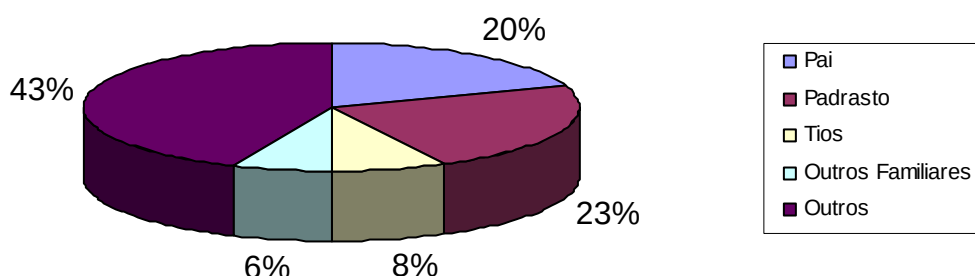
No Programa Sentinela de Ponta Grossa, nos anos de 2002 a 2005 não há registro de agressores femininos (mães, madrastas, tias, avós) nos casos de abuso sexual. Porém, esse registro aparece com frequência em casos de negligência, violência física e psicológica.

Gráfico 9 - Sexo Masculino e Vínculo com o Agressor



Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.

Gráfico 10 - Sexo Feminino e Vínculo com o Agressor



**Fonte: Programa Sentinela de Ponta Grossa.
Organizado pela pesquisadora.**

Os resultados também demonstraram que a maioria das crianças e adolescentes que sofreram abuso sexual e que estão cadastrados no Programa Sentinela de Ponta Grossa é branca.

Apesar dos índices apresentados sobre a violência doméstica contra crianças e adolescentes, os dados estatísticos reais sobre o abuso sexual são desconhecidos pelo fato de que muitas crianças e adolescentes não revelam o abuso e só conseguem falar sobre ele quando se tornam adultos. Muitas famílias e a própria comunidade também se omitem em relação a esse abuso.

3.4.1.1.1 Macrossistema: fatores de risco e proteção

Foram identificados como **fatores de risco**:

- A pouca divulgação de informações à população sobre o tema Abuso Sexual em crianças e adolescentes.
- A escassez de estatísticas no Brasil sobre o abuso sexual em crianças e adolescentes.
- A cultura da opressão à criança.

Os **fatores de proteção** identificados foram:

- Disque - denúncia em rede nacional (atualmente o número é 100).

- O ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- A criação em 2007, no Estado do Paraná, da Vara de Crimes contra Crianças e Adolescentes.
- A implantação na corte judicial do Estado do Paraná, em 2007, do Projeto de Depoimento sem Dano. De acordo com esse projeto, crianças e adolescentes vítimas de violência não terão mais de passar pelo constrangimento de enfrentar as bancadas dos tribunais e ficar frente a frente com o agressor.

3.4.1.2 Exossistema Conselho Tutelar

Na cidade de Ponta Grossa há dois Conselhos Tutelares, o Leste e Oeste, criados pela Lei Municipal n. 4.667. Com o objetivo de verificar a participação das escolas e professores na detecção da violência, foram procedidas duas visitas nos respectivos Conselhos. As informações foram obtidas via entrevista com um conselheiro de cada unidade.

O Conselho Tutelar Oeste presta atendimento a 42 escolas municipais e 17 estaduais. As denúncias são registradas em formulários elaborados de acordo com o modelo SIPIA – Sistema Nacional de Registro de Informações para a Criança e o Adolescente. O SIPIA funciona através de um software instalado nos computadores dos Conselhos Tutelares em aproximadamente 19 estados do país, entre eles, o Paraná.

As denúncias que chegam aos Conselhos Tutelares referem-se a atos atentórios à cidadania, isto é, aliciamento de menores, mendicância, crianças em lugares irregulares (bares, ruas), violência psicológica, física e sexual. Os casos relacionados à escola envolvem a evasão escolar, faltas e violência, e estima-se que 10% do total correspondem a casos de violência. Segundo os registros do Conselho Tutelar Oeste, no ano de 2003 as escolas e professores realizaram, aproximadamente, 123 denúncias de casos de violência; em 2004, houve 95 denúncias; e, no ano de 2005, 137 denúncias foram registradas.

O Conselho Tutelar Leste presta atendimento a 42 escolas municipais e 28 estaduais. O trabalho que desenvolve junto às escolas é baseado em visitas e acompanhamentos constantes, procurando criar “vínculo” com as instituições, para que atuem como “parceiras” na detecção e prevenção da violência.

O ponto comum entre os Conselhos Tutelares Oeste e Leste é que o maior número de denúncias feitas pelas escolas e professores refere-se à violência física.

A participação das escolas e dos professores tem ficado aquém do desejável, e o “medo de represálias” do agressor, segundo os Conselheiros Tutelares entrevistados, tem sido a justificativa de alguns professores para se omitirem de denunciar os abusos ocorridos.

3.4.1.2.1 Exossistemas Conselho Tutelar, Delegacia da Mulher, Vara da Infância e Juventude

O atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência de qualquer natureza tem sido realizado em rede por diversos segmentos que, de modo integrado, realizam os encaminhamentos ao Programa Sentinela.

3.4.1.2.1.1 Encaminhamentos

Encaminhamento de Ágata* ao Programa Sentinela

O encaminhamento de Ágata ao Programa Sentinela ocorreu via Conselho Tutelar Leste, em maio de 2002.

Segundo o relatório, as tias maternas de Ágata contaram ao Conselheiro Tutelar que o pai estava abusando sexualmente da filha, que na época estava com aproximadamente 8 anos de idade.

O pai foi preso em flagrante, mas após três meses de prisão foi solto, pois a mãe retirou a queixa e fez com que a filha relatasse o contrário do que realmente aconteceu. Atualmente ele está enfermo, vítima de derrame. A menina está com problemas psicológicos e com baixo rendimento escolar. O Conselho Tutelar solicitou acompanhamento psicológico e social.

Encaminhamento de Daniele ao Programa Sentinela

O encaminhamento de Daniele ao Programa Sentinela ocorreu via Delegacia da Mulher, em maio de 2005.

Segundo o relatório, Daniele confidenciou à sua mãe que foi molestada sexualmente pelo próprio pai. A irmã mais velha de Daniele fez a mesma declaração, ou seja, disse que foi abusada sexualmente pelo pai, o qual declarou-se inocente.

* Os nomes são fictícios, escolhidos pelas próprias crianças e adolescentes, e teve a finalidade de preservar as suas identidades.

A Delegacia da Mulher solicitou avaliação psicológica e um relatório da psicóloga do Programa Sentinela, o qual deveria responder a alguns quesitos, para que se pudesse confirmar a denúncia.

Encaminhamento de Kauane ao Programa Sentinela

O encaminhamento de Kauane ao Programa Sentinela ocorreu via Vara da Infância e da Juventude, em novembro de 2005.

Segundo o relatório, a menina teria sido abusada sexualmente pelo próprio padrasto. Ele também foi acusado de assistir filmes de teor pornográfico, na companhia de Kauane. As fitas foram entregues pela mãe à Delegacia da Mulher.

Após terem registrado o boletim de ocorrência, a mãe de Kauane disse que conversou novamente com a garota e que ela acabou admitindo que havia mentido. Segundo a mãe, a filha mentiu porque apanhou do padrasto, algum tempo atrás.

A juíza solicitou avaliação e acompanhamento psicológico no Programa Sentinela.

Encaminhamento de Mia ao Programa Sentinela

O encaminhamento de Mia ao Programa Sentinela ocorreu via Conselho Tutelar Oeste, em fevereiro de 2004.

Segundo o relatório, Mia foi vítima de abuso sexual (estupro) pelo próprio pai que foi preso em flagrante.

O Conselho Tutelar solicitou ao Programa Sentinela apoio psicológico à vítima e auxílio à família com cesta básica de alimentos.

Encaminhamento de Roberta ao Programa Sentinela

O encaminhamento de Roberta ao Programa Sentinela ocorreu em julho de 2005, através do Conselho Tutelar Oeste de Ponta Grossa.

Segundo o relatório, a menina foi vítima de abuso sexual pelo padrasto. O Conselho Tutelar solicitou a inclusão da vítima em programa psicossocial de auxílio à criança e ao adolescente.

Encaminhamento de Marina ao Programa Sentinela

O encaminhamento de Marina ao Programa Sentinela ocorreu via Conselho Tutelar Leste de Ponta Grossa, em junho de 2005.

A tia materna de Marina, que já havia estado anteriormente nesse Conselho Tutelar, relatou que o irmão de 19 anos de Marina abusava sexualmente dela, quando ainda morava com a família em São Paulo. Ele está preso em São Paulo por outros delitos.

O Conselheiro Tutelar de Ponta Grossa entrou em contato com o Conselheiro Tutelar de Capão Bonito - SP, que informou que a família de Marina é “altamente desestruturada” (sic). Afirmou que se a menina retornasse, estaria em situação de risco.

Marina esteve no Conselho Tutelar em Ponta Grossa e relatou que não queria mais voltar a morar com a mãe. Disse que sua mãe a espancava; ela batia tanto a sua cabeça nas paredes, que chegava a fazer barulho. Contou que o seu irmão bebia e tentava tirar a sua roupa, passava a mão no seu corpo. Relatou, ainda, que ele tentou colocar “a coisa” em sua vagina e saiu um líquido branco, e que os meninos a levavam para o mato e davam bebidas alcoólicas para ela (sic).

3.4.1.2.1.2 Exossistema: fatores de risco, proteção e resilientes

Foram identificados como **fatores de risco**:

- Ausência de registros fidedignos nos Conselhos Tutelares sobre o número de denúncias de abuso sexual efetuadas pelas escolas e professores.
- Poucas denúncias da comunidade, das escolas e professores.
- Inexistência de ações desenvolvidas pelos Conselhos Tutelares, Delegacia Da Mulher e Vara da Infância e Juventude, sobre a prevenção do abuso sexual em crianças e adolescentes.

Os **fatores de proteção** se caracterizaram por:

- Abertura de processo criminal contra o agressor, pela Vara da Infância e Juventude.
- Encaminhamento realizado pelos Conselhos Tutelares, Delegacia da Mulher, e Vara da Infância e Juventude das crianças e adolescentes vitimados para programas psicossociais e atendimento psicológico.

O **fator resiliente** identificado foi:

- O atendimento do Conselho Tutelar às famílias das vítimas.

3.4.1.3 Microssistema Escola e análise das redações com o tema “Eu e minha Escola”

Este item refere-se às redações escritas durante as sessões individuais realizadas com cada uma das integrantes deste estudo, com exceção de uma criança* (Mia), a qual não realizou a atividade. Objetiva analisar os vínculos das vítimas com os professores e a aprendizagem.

Segundo Koller *et al.* (2004, p.360),

A análise das relações que constituem o espaço escolar sob a perspectiva ecológica considera a escola como um microssistema no momento em que os alunos e professores estão convivendo. Dessa forma, neste microssistema ocorrem relações face-a-face entre diversas pessoas que desempenham papéis diferentes. São alunos, professores, funcionários e familiares de alunos que frequentam o espaço físico da escola diariamente.

Nesta análise, fazem parte do microssistema escolar três adolescentes e duas crianças vítimas de abuso sexual intrafamiliar (sujeitos da pesquisa), corpo docente, corpo discente e demais funcionários (zeladoras, secretárias e cozinheiras) das respectivas escolas de cada sujeito.

As escolas em que estudam são municipais (três) e estaduais (duas). As crianças estão na 3ª série; duas adolescentes encontram-se na 7ª série, e uma na 4ª série.

Segundo Henderson & Milstein, (1996 *apud* LISBOA *et al.*, 2002, p.355), “o microssistema escolar pode representar para as crianças uma alternativa de apoio, que não encontram em seu microssistema familiar”.

Vínculo com as pessoas

As pessoas do microssistema escolar a quem as cinco participantes da pesquisa mais se referiram foram os professores, os colegas e, a seguir, os demais funcionários.

*A criança Mia não realizou essa redação, nem as entrevistas e dinâmicas de grupo, porque à medida que os encontros da pesquisa possibilitaram o aprofundamento das questões sobre o abuso sexual que sofreu, Mia mostrou-se resistente e negou-se a continuar participando da pesquisa. A sua mãe agiu como mediadora, realizando uma entrevista com a pesquisadora. Nessa entrevista relatou o abuso sexual praticado pelo pai de Mia, e contou que ele encontra-se preso.

Duas adolescentes, Ágata e Daniele (nomes fictícios escolhidos por elas mesmas), revelaram dificuldades nas suas relações com os professores. Ágata não se refere positivamente a nenhuma professora. Daniele, no entanto, faz referências positivas à maioria dos professores.

Citaremos fragmentos das suas redações e de outras sessões de atendimento no Programa Sentinela, nas quais se referem à escola em que estudam. Os fragmentos das redações e das sessões estarão em itálico, para diferenciarmos os seus relatos.

Eu e minha escola não se acertamos bem porque as professoras são chatas, os alunos então nem se falem pois são muito bagunceiros, me chapam a cabeça.
(Ágata, 4ª série)

Quando indagada sobre o que significa “me chapam a cabeça”, Ágata responde: *me atormentam a cabeça*. Ela justifica, em outro momento (em outra sessão), o seu comportamento frente às reações das professoras em relação ao que lhes comunica:

Eu respondo às professoras da escola porque quando falo pra elas que os piás me provocam, elas não acreditam em mim. Uma vez a minha mãe brigou com a pedagoga por isso. Mas as professoras que se fodam, eu sei que falei a verdade.
(Ágata)

No que se refere às relações dos alunos com professores e colegas, em uma pesquisa sobre as estratégias de *coping** de meninos e meninas, realizada por Lisboa *et al.* (2002) no microssistema escolar, os professores foram percebidos como profissionais inadequados, ao agirem com deboches, ironias, gritos e agressões verbais, nos momentos de contato com seus alunos.

Essa percepção dos alunos sobre os professores “pode estar denunciando um sistema educacional que falha em exercer seu papel de rede de apoio social e protetora para as crianças” (LISBOA *et al.*, 2002, p.355).

**Coping*: termo que não tem sido traduzido para o português. São ações desenvolvidas com o objetivo de lidar com o stress percebido (LISBOA *et al.*, 2002, p.346).

Os vínculos com a escola e com as pessoas desse microssistema assumem outra configuração nas palavras de Daniele:

Eu gosto muito da minha escola, gosto dos meus amigos, dos meus professores, mas têm alguns que eu não gosto, por exemplo, o professor de geografia, ele é muito chato, exigente, se conversamos ele tira ponto, se escrevemos alguma coisa quando terminamos a atividade, lá vai mais um ponto perdido. (Daniele, 7ª série)

Lisboa e Koller (2004, p.345) desenvolveram uma pesquisa sobre as relações de hierarquia entre professores e alunos, cujo resultado pode explicar a situação vivida por Daniele:

A professora é considerada uma figura de autoridade que deve ser alcançada através de uma interação equilibrada do ponto de vista do poder, afeto e reciprocidade. A autoridade imposta desequilibra o poder e não se constitui legitimamente com respeito à sua hierarquia. Segundo relato das crianças, a interação entre algumas professoras e seus alunos não possuía reciprocidade, afeto e equilíbrio de poder.

Nas redações das outras participantes da pesquisa, Kauane, Roberta e Marina (nomes fictícios escolhidos por elas mesmas), constatou-se um bom vínculo com os professores, colegas e outros funcionários:

A minha escola é de irmãs, e tem umas professoras que são muito boas. (Kauane, 7ª série)

*A escola tem sala,quinho, tem professora, tem lanche e cevete. Eu não gosto de bagusa. (Roberta, 3ª série)**

Eu gosto muito das professoras e dos meus colegas... Eu gosto muito de lá, do lanche que a cozinheira Maria faz, é muito gostoso! As cozinheiras são muito legais e a diretora também. (Marina, 3ª série)

Fergusson e Lynskey (1996 *apud* TROMBETA e GUZZO, 2002, p.35) “apontam o gosto pela escola e características relacionadas à inteligência como fatores de proteção”.

*Roberta (3ª série) quis dizer: “A escola tem sala,quinho, tem professora, tem lanche e servente. Eu não gosto de bagunça”.

Vínculos com a aprendizagem

Nas redações, as adolescentes e as crianças fizeram alusões às matérias que gostam, às matérias que não gostam, dificuldades na aprendizagem e reforço escolar, que denominaremos como “**vínculos com a aprendizagem**”.

As matérias que eu mais gosto é ciências, história e geografia. A que eu odeio é matemática. Mas fazer o que, pobre nasceu pra ser escravo. (Ágata, 4ª série)

Ao ser solicitada a explicar o significado da frase “pobre nasceu pra ser escravo”, Ágata relatou:

Eu prefiro trabalhar do que estudar, a gente ganha dinheiro. Tem trabalho que nem precisa de estudo, menos... De prostituta; a minha mãe parou com isso, porque eu disse que iria sair de casa. Apesar de tudo ela é minha mãe. Eu gosto de quem me trata bem, daí também trato bem. (Ágata, 4ª série)

Ágata é uma aluna com histórico de muitas faltas às aulas, com três repetências, e “baixo desempenho acadêmico”.

Diante do exposto por Ágata, constatou-se que ela não possui um vínculo positivo com a escola e com os estudos. No momento, parece não perceber a importância do estudo para o futuro, para ter uma profissão, visto que alega que há trabalho no qual o estudo não é exigido.

Pelo fato de viver em condições de pobreza, necessita e quer resolver o problema de imediato, quer trabalhar e “ganhar dinheiro”. Essa questão é tratada por Winfield (1995 *apud* TROMBETA e GUZZO, 2002, p.33) que considera o dinheiro como fator de proteção, e a falta dele como fator de risco, pois é causa de evasão escolar. A autora constatou que 50% dos que não vão à escola estão no quartil mais baixo quanto ao nível socioeconômico, e mais de 33% dos que não vão à escola citaram a falta de dinheiro como a razão principal para não irem, segundo dados de pesquisa da autora.

No Brasil a situação não é diferente. Cervini e Burger (1991), citados por Trombeta e Guzzo (2002, p.33), apresentam dados de pesquisa sobre crianças e adolescentes na faixa etária de 10 a 14 anos, período em que aumenta a incorporação ao mercado de trabalho, devido à pobreza e à necessidade de sobrevivência, aumentando também a incidência de abandono escolar. Segundo esses autores,

Considerando a escola, seus recursos e as relações humanas que ela pode favorecer como fatores de proteção, a falta de dinheiro, que faz com que a criança e o adolescente abandonem precocemente a escola para trabalhar, representaria risco. O dinheiro, portanto, pode, desse ponto de vista, ser considerado fator de proteção.

Eu não gosto de estudar, mais agora tenho que me esforçar na matéria de geografia, a matéria que eu não gosto. Eu gosto do atletismo e do professor que dá o atletismo pra mim. (Daniele, 7ª série)

Daniele comentou que está participando de aulas de “recuperação” em Geografia, Ciências, Matemática e História. Irá fazer provas novamente, e precisa melhorar as notas. Ela gosta de treinar atletismo, e se relaciona bem com seu professor.

O esporte é considerado um promotor social de resiliência. Segundo Grunspun (2005, p.99), “o esporte proporciona exercício físico, mas também proporciona oportunidades para fazer amigos. É divertido, ensina a participar em grupos, traz alegria e melhora a auto-estima”.

*O que eu goto é de matemática e Cieca e Potugei. Eu não goto de gohafia. (Roberta, 3ª série)**

A criança acima revelou muitas trocas e omissões de letras, evidenciando dificuldades na escrita, apesar de se encontrar na 3ª série. Ela está freqüentando as aulas de reforço escolar, em Português e Matemática. Afirmou que gosta de estudar.

Durante uma sessão de atendimento psicológico, em que realizava o teste ESI - Escala de Stress Infantil, Roberta disse: *Eu não consigo ler, a professora fala pra eu tentar (sic)*. A pesquisadora indagou se ela tem feito tentativas de leitura e, nesse momento, a garota leu a próxima questão do teste ESI corretamente. Roberta foi incentivada pela pesquisadora e continuou lendo as demais questões.

Observou-se que sabe ler, no entanto, realiza a leitura de modo silábico e inseguro.

*Roberta (3ª série) quis dizer: “O que eu gosto é de Matemática e Ciências e Português. Eu não gosto de Geografia”.

Para Marturano (1997 *apud* STEFANINI e CRUZ, 2006, p.101),

Apesar de sua vulnerabilidade frente ao fracasso escolar, que lhe causa muito sofrimento, a criança é capaz, muitas vezes, de resistir ao stress e à adversidade, tendo resiliência. Quando a criança é apoiada por profissionais que a acompanham em seu desenvolvimento e recebe ajuda e suporte adequados para superação das dificuldades, ela pode reverter o processo de fracasso, alcançando melhoria em seu desempenho escolar.

Estou cursando a 7ª série. Eu tenho nove matérias. Na verdade eu tenho muito orgulho de estudar lá, pois não é todo mundo que é privilegiada assim. Para mim a minha escola é uma das melhores de Ponta Grossa. (Kauane, 7ª série)

Eu não gosto muito de escrever e sim de desenhar... A matéria que eu mais gosto é português e educação física. (Marina, 3ª série)

A criança necessita de oportunidades para desenvolver a sua criatividade. Ela demonstra e desenvolve a sua criatividade através dos desenhos, pinturas, jogos, brincadeiras e idéias diferentes, dentre outros fatores.

Kohl *et al.* (2002 *apud* GRUNSPUN, 2005, p.125) afirmam que:

Nos primeiros momentos em que a criança é capaz de rabiscar num papel, não importa o que aparece. Pode ser uma nuvem, um lençol, o cabelo do pai; basta ser comunicação criativa em usar lápis, carvão, giz, esferográfica. Pesquisas mostram que as crianças que rabiscam cedo e com gosto são os melhores alunos em leitura e matemática.

As atividades de artes, no entanto, principalmente as que se referem à expressão plástica livre, ao desenho e pintura espontâneos, geralmente são mais incentivadas na educação infantil. No ensino fundamental, essas atividades geralmente são interrompidas.

De acordo com Grunspun (2005, p.126), “o homem nasce com curiosidade. A curiosidade é fonte principal para a criatividade. A criatividade constrói a resiliência”.

3.4.1.3.1 Vida escolar das vítimas de abuso sexual

Segundo o histórico escolar das três crianças e três adolescentes que participaram deste estudo, encontrou-se a correlação entre o abuso sexual e as dificuldades na aprendizagem e comportamento de uma adolescente (Ágata) e de uma criança (Roberta).

Quadro 14 - Informações obtidas sobre a vida escolar das vítimas

Nome (fictício)	Idade	Série	Histórico	Outros	Escolas		
			Escolar	Registros	Filantrópica	Estadual	Municipal
Ágata	12 anos	4 ^a	sim	sim			X
Daniele	12 anos	7 ^a	sim	não		X	
Kauane	12 anos	7 ^a	sim	não		X	
Marina	9 anos	3 ^a	sim	não			X
Mia	8 anos	2 ^a	não	não	X		
Roberta	9 anos	3 ^a	sim	sim			X

Fonte: Histórico escolar das vítimas de abuso sexual.

Organizado pela pesquisadora.

Conforme os dados contidos no histórico escolar de Ágata, bem como em alguns relatórios escritos por professores e bilhete escrito pela mãe, a adolescente apresenta dificuldades no processo de aprendizagem e no comportamento desde que entrou na escola, desde a primeira série, no ano de 2000, época em que provavelmente ocorreu o abuso sexual pelo pai.

No parecer descritivo da professora de Ágata sobre o seu desempenho acadêmico na primeira série, consta que ela *“é uma aluna muito difícil, briguenta, relaxada, não estuda, perturba as aulas, e falta muito”*. No relatório do 2º bimestre daquele ano a professora escreveu que *“ela não melhorou nada”*; no 3º e 4º bimestre escreveu que *“a aluna faltou quase o bimestre inteiro, está mais fraca e não se interessa pelas atividades”*.

Ágata reprovou a primeira série, e em 2001 frequentou a classe de aceleração de alfabetização. De acordo com o parecer descritivo da professora desse ano, *“Ágata é uma boa aluna, participativa, principalmente nas atividades orais, porém, tem dificuldades na organização do seu material, cadernos, e sua letra é ruim. É uma criança sofrida, tem variações em seu comportamento, seu rendimento é variável, em altos e baixos, sempre associados aos acontecimentos familiares. Ela costuma expor seus problemas familiares”*. A professora prossegue falando sobre o número de faltas da aluna durante o ano (39 faltas), e comenta que ela não possui atenção e apresenta dificuldades em Matemática. Mas também aponta algumas habilidades da aluna, como facilidade em leitura e em interpretação de textos, além de produções escritas criativas.

A professora sugeriu reforço escolar em Matemática para Ágata, e avaliação oftalmológica, pelo fato de apresentar estrabismo.

Em 2002, Ágata frequentou novamente a classe de aceleração de alfabetização. Segundo o parecer descritivo da professora sobre a sua aprendizagem, Ágata demonstrou dificuldades em Matemática, na tabuada, divisão, multiplicação, números pares e ímpares. A professora registrou no relatório que Ágata falou que *“desde pequena não sabe e não gosta de Matemática”*.

No relacionamento com os colegas, nos primeiros meses do ano de 2002, se desentendia com eles, reagindo com certa agressividade. Depois o relacionamento com os colegas melhorou, mas ainda aconteciam algumas discussões.

Nesse ano de 2002, a pedido da escola, a mãe de Ágata registrou em formulário próprio a sua opinião sobre o desenvolvimento da filha. Quanto à sua saúde, a mãe relatou que Ágata sempre está com gripe, sente dores de cabeça ou na barriga. Demonstra interesse por lavar louça, lavar roupa, assistir televisão e brincar. No comportamento é muito braba, *“se revolta com as coisas”*; ela não gosta de fazer continhas, não quer ir para a escola e não gosta de estudar.

Em 2003, Ágata estava na 3ª série. Teve 86 faltas durante o ano e reprovou. A escola contava com o apoio do Conselho Tutelar, no caso da aluna. De acordo com o parecer descritivo da professora, Ágata não estudava, não fazia os trabalhos solicitados, conversava muito durante as aulas e provocava os colegas. O pai estava desempregado, havia sido internado duas vezes no Hospital Psiquiátrico Franco da Rocha devido ao alcoolismo e uso de drogas, e também havia sido preso duas vezes. No relatório da professora constava: *“A mãe faz programas para ajudar no orçamento familiar”*.

No ano de 2004, Ágata cursou a 3ª série novamente. Alguns problemas persistiram, mas o número de faltas diminuiu, e sua aprendizagem melhorou significativamente.

No ano de 2005, cursou a 4ª série e reprovou. Continuou faltando muito às aulas, e de acordo com o relatório da professora, *“a mãe da aluna é pouco presente na escola e em casa, a menina está sempre na rua, está fumando e não anda com boas companhias. Em casa têm problemas com drogas, prostituição e pequenos roubos”*.

Em 2006 frequentou a 4ª série. A escola enviou novo relatório ao Conselho Tutelar devido às faltas de Ágata à escola, o que poderia acarretar outra repetência. No relatório também constava que Ágata era atendida pelo Programa Sentinela. No

parecer descritivo da professora sobre a aluna, persistiam os registros sobre dificuldades na aprendizagem e no comportamento, como conversar muito durante as aulas. A professora realizou intervenções individuais com a aluna, conversando e procurando orientá-la.

Nos documentos de Ágata do ano 2006, há um bilhete da sua mãe para a professora e diretora da escola, sobre as faltas da filha às aulas. A mãe escreveu:

“Professora, não sei mais o que eu faço, a Ágata não quer saber de ir mais para a escola, não adianta bater, não adianta agradar porque ela foge e não vai, ela disse que ela já reprovou e não quer ir. Já avisei as assistentes do grupo Sentinela e não tomaram providências, disseram que a escola que tem que ver o que está acontecendo. Resolvi escrever para a senhora porque estou doente e não posso ir até aí. Veja o que a senhora e a diretora podem fazer porque o Conselho não quer que trate com violência. Peço-lhe muitas desculpas. Obrigada, mãe”.

Os dados contidos no histórico escolar e nos outros relatórios sobre Ágata apontam que ela apresentou dificuldades na aprendizagem e no relacionamento com os colegas desde que entrou na escola. Conclui-se que o conjunto desses fatores, os familiares, escolares e pessoais, influenciaram na sua aprendizagem acadêmica e no seu comportamento.

O histórico escolar da criança Roberta, incluindo outros documentos como atas e até mesmo o recorte do jornal* com a notícia do abuso sexual que sofreu, indicam dificuldades na aprendizagem e no comportamento.

Em 2003, Roberta ingressou na escola, no 1º ano do primeiro ciclo, ou seja, na classe de seis anos. No relatório sobre a aluna, a professora escreveu que ela apresentava dificuldades no relacionamento com os colegas, dificuldades na socialização.

Em 2004, freqüentou o 2º ano do primeiro ciclo. A professora desse ano relatou que Roberta tinha dificuldades na Língua Portuguesa, no reconhecimento de todas as letras do alfabeto, na produção individual de textos e na utilização do dicionário. Disse ainda que Roberta precisava sempre do atendimento individual da professora.

*Na época que Roberta sofreu o abuso sexual, a notícia foi divulgada no jornal e a diretora da sua escola o guardou. Quando a diretora forneceu à pesquisadora o histórico escolar de Roberta, fez um relatório e anexou a notícia do jornal.

No ano de 2005, Roberta cursou o 3º ano do primeiro ciclo, que corresponde à 2ª série. As dificuldades na Língua Portuguesa persistiam em relação à produção de textos e leitura. A aluna foi encaminhada para aulas de reforço em contraturno.

Nesse período Roberta sofreu o abuso sexual pelo padrasto, e passou a estudar à tarde, mudando, portanto, de professora. A sua nova professora dedicou-se em ajudá-la a superar o fato ocorrido e também as dificuldades de aprendizagem, “com muito carinho”.

A mãe de Roberta compareceu na escola e relatou o que havia acontecido à diretora e à pedagoga, que fizeram registro em ata. A mãe já havia procurado o Conselho Tutelar e, também, prestado queixa junto à Delegacia da Mulher. A diretora aconselhou-a a levar a filha para atendimento psicológico, mas o Conselho Tutelar já havia providenciado o encaminhamento.

Roberta passou a receber uma atenção individual da professora e “*na medida do possível, superou as dificuldades de aprendizagem*”. No comportamento, a aluna já não se entrosava com os colegas como antes, muitas vezes ficava isolada, sendo necessário a intervenção da professora para participar de alguma brincadeira ou atividade.

No ano de 2006, Roberta cursou o 1º ano do segundo ciclo, isto é, a 3ª série. As dificuldades cognitivas persistiam na Língua Portuguesa, em leitura e produção de texto. A aluna participou de atividades diversificadas, atendimento individual e aulas de reforço. No aspecto afetivo e social, isolava-se dos colegas e demonstrava baixa auto-estima, brigava com as meninas e afirmava que ninguém gostava dela “porque era morena, feia e pobre”. A escola fez um trabalho com a aluna, tentando resgatar a sua auto-estima, e solicitou à mãe que auxiliasse nesse processo.

Roberta também recebeu atendimento psicológico no Programa Sentinela, em 2006, o que contribuiu para amenizar o seu sofrimento e para superar as consequências da agressão que sofreu.

Segundo a diretora da escola, Roberta foi aprovada para a série seguinte, para a 4ª série, com algumas dificuldades na aprendizagem, “*dentro do seu ritmo de aprendizagem; sabemos que as crianças não aprendem todas da mesma maneira nem ao mesmo tempo*”.

Em 2007, Roberta passou a frequentar o 2º ano do segundo ciclo. A sua atual professora, conhecendo a história de Roberta, relatou que a aluna mostra-se

feliz no momento, consegue brincar com os colegas, participa de brincadeiras em geral. Ainda demonstra dificuldade na produção de texto e leitura.

A diretora acompanhou a aluna desde que entrou na escola, na classe de 6 anos, e afirmou que:

Apesar de ter sofrido o estupro, a impressão que dá é que ela conseguiu dar continuidade à vida normal; sabemos que essas coisas marcam a vida de uma criança profundamente. Mas graças a Deus, hoje a Roberta parece ter retomado sua infância, é uma menina muito querida, ajuda a mãe a cuidar das irmãs menores, gosta de participar de atividades extra-classe como o coral, gosta muito de cantar.

Os dados contidos no histórico escolar e outros documentos de Roberta demonstram que ela sempre apresentou dificuldades acadêmicas em Português, especificamente na escrita e leitura, sendo também um pouco retraída nos relacionamentos com os colegas. Essas dificuldades, principalmente as de comportamento, intensificaram-se depois de a menina ter sido abusada sexualmente em 2005, quando estava na 2ª série. A partir desse fato, tornou-se agressiva com as colegas e envolveu-se em brigas, justificando “que não gostavam dela”.

Segundo a diretora da sua escola, com o auxílio dos professores e equipe pedagógica, da própria mãe e do Programa Sentinela, Roberta demonstrou que conseguiu superar seus conflitos emocionais e apresentou melhor rendimento escolar, apesar de persistirem algumas dificuldades na escrita e leitura.

3.4.1.3.2 Entrevistas com a equipe pedagógica das escolas

As entrevistas ocorreram em três escolas estaduais, duas municipais e uma filantrópica, nas quais as crianças e adolescentes participantes desta pesquisa estudavam.

As entrevistas continham doze itens, dos quais selecionamos quatro, tendo por critério a necessidade de delimitar o âmbito de análise. As escolas foram denominadas por letras do alfabeto, a fim de se preservar a sua identificação.

Dentre as seis escolas que participaram das entrevistas, a equipe pedagógica e professoras das três escolas municipais tinham conhecimento de 14 casos de abuso sexual com alunos das referidas instituições.

Questão 1 - Há casos de abuso sexual na sua escola? Quantos casos?

Escola Municipal B:

Diretora B¹: - Foram dois, um no ano passado e um neste ano. O deste ano envolveu três irmãs, de 6, 8 e 10 anos. Isso que a gente tem conhecimento.

Pedagoga B²: - E há casos em que, às vezes, a mãe pra preservar o parceiro não conta, esconde estes casos.

Escola Municipal C:

Pedagoga C¹: - Temos sim. Alguns que os pais vieram nos procurar, alguns que nós ficamos sabendo, e outros que os pais até nunca contam.

- Hoje estamos acompanhando dois casos específicos daqui, uma menina da 4ª série e uma da sala de aceleração, que a mãe não procurou ajuda. Ocorreu no ano passado, e como ela veio a falecer, uma tia veio procurar ajuda na escola. A menina tem 10 anos agora.

- Eu tive um caso de uma aluna, que agora está terminando a 4ª série, que ela relatou pra professora. Inclusive, o pai foi detido. Já faz uns três ou quatro anos, ela estava na 1ª série, e ainda hoje é acompanhada pelo grupo Sentinela. Procuramos o Conselho Tutelar que a encaminhou pro Sentinela.

- Tem casos que os pais não contam o que está acontecendo, não vêm até a escola nos procurar. Por vergonha, preconceito, não procuram. Tem casos que ficam totalmente camuflados.

- Já veio um ex-aluno pedir ajuda porque ele foi violentado, foi estuprado, à noite. Ele mesmo ficou pedindo ajuda. Nós chamamos o Conselho Tutelar para vir buscá-lo, porque ele também tem um caso com drogas, a gente tinha que tomar uma atitude e não sabia o que fazer, ele deve ter agora 14 ou 15 anos.

Professora C²: - Eu tenho uma aluna que veio de outra escola, no começo do ano, já apresentando muitas dificuldades na aprendizagem. E também ela é muito apática, ela não se comunicava, agora estou vendo que ela está se soltando mais. Daí eu chamei a família, pra saber um pouco da vida dela, e a tia me contou que ela é uma menina retraída, é quietinha, porque ela foi..., teve esse problema, foi abusada por um vizinho, mas não chegou a acontecer. Quase que ela foi vítima.

- A tia não entrou em detalhes, e a gente também fica chateada em perguntar mais. É um preconceito. Dá medo da gente não saber falar e ocasionar um trauma maior. Por isso que eu não levei adiante com a aluna, que não causasse um trauma maior, porque ela é muito retraída, muito quietinha, a gente percebe que ela tem assim..., ela não se abre, não se comunica, ela é na dela.

- Eu trato ela como se fosse uma criança que nada tivesse acontecido, mas dou mais atenção, a gente se dedica mais, sem ela saber que eu sei. Ela não imagina que eu sei.

- Eu tenho 25 anos de magistério, já passei por outras escolas, a gente sempre vê casos de violência sexual; na escola refletem-se esses problemas. A gente não imagina a grandiosidade do problema. Os outros professores também não imaginam que seja esse o fato que está causando os problemas. Não imaginam porque está distante da gente, você só conhece a realidade dos nossos alunos, do que eles passam, quando vai até a periferia onde eles moram, daí você começa a analisar os problemas que eles têm.

Professora C³: - Tenho uma aluna que frequenta o Sentinela. Ela é repetente, então está se saindo melhor neste ano, mas ela falta muito, e quando vem leva tudo na brincadeira. Ela diz besteira na sala de aula, não tá nem aí, não se preocupa; ontem mandei fazer prova à tarde, ela veio com cheiro de cigarro, eu perguntei sobre o cheiro do cigarro e ela disse: eu pitei um pouquinho antes de vir. Ela tem um palavreado bem carregado, sabe?!

Escola Municipal D:

Pedagoga D¹: - Tivemos neste ano um caso, uma aluna da 4ª série. A mãe veio desesperada contar que o primo tentou abusar dela, enquanto a mãe ia até a casa da avó da aluna à tarde, para dar banho nela, trocar fralda, porque estava doente.

- A mãe dessa menina pediu pra que não contasse, pois se todos falassem ela ia ficar com vergonha, iam ficar comentando. Então, dentro da escola só nós três sabemos, eu, a diretora e a professora dela.

Diretora D²: - No ano passado ou retrasado, uma ex-aluna nossa morava com a tia, o seu pai estava preso, ela não tinha ninguém, a mãe tinha se matado. Ela veio morar com a tia e o primo começou a abusar dela. Essa menina foi colocada na APAM, uma instituição para meninas, e lá eles descobriram, denunciaram, inclusive nós fomos chamadas para depor.

- A gente foi depor, porque na época a pedagoga tinha feito um relatório de como a menina era aqui na escola, essa pedagoga se apresentou, mas por causa desse relatório a gente foi chamada. Daí a gente foi lá, mas ficou assim, como se ele tivesse uns problemas emocionais, e não soubesse o que estava fazendo.

- Outro caso que eu lembro, faz tempo, foi o de uma menina que morava longe daqui e vinha para a escola junto com mais duas, e de carona com um senhor, sempre. Até que um dia aquilo chamou a nossa atenção, não sei se foi alguma mãe que viu e falou, e começamos a investigar, conversamos com as meninas.

- Elas contaram que o tio, que não era tio de verdade, era amigo do pai dela, ele buscava elas, saía passear de carro com elas, comprava doces, dava dinheiro pra elas, conversandinho, conversandinho, elas contaram que ele passava a mão nelas, e tal, sabe?! Ele tirava a calcinha delas, fazia elas beijarem ele, beijar o órgão genital dele, sabe? E em troca disso, elas recebiam dinheiro.

- Quando a gente ouviu isso, ficamos apavoradas, chamamos a mãe da menina pra conversar. Ele levava as três meninas para a casa de uma delas, o pai bebia e então dormia, enquanto isso elas faziam as coisas com ele, na própria casa de uma das meninas.

- Chamamos as mães, conversamos, mas uma das mães era conivente porque elas ganhavam dinheiro, então ela não gostou de termos denunciado.

- Depois, passado algum tempo, a gente também foi chamada para depor, mas ficamos sabendo que não deu em nada, o cara não foi preso porque a mãe da menina inocentou ele, sabe?! Disse que ele era amigo da família e que ajudava eles, não sei se ficou provado ou não, mas as três meninas confirmaram para nós o que acontecia com elas.

A equipe pedagógica e professoras das duas escolas estaduais afirmaram desconhecer casos de abuso sexual nas respectivas escolas, mas admitiram essa possibilidade.

A pedagoga de uma das escolas estaduais confirmou casos de violência física em seus alunos e relatou fatos que indicam a ocorrência de abuso sexual em uma das alunas, apesar de ter afirmado, anteriormente, desconhecer esses casos.

A pedagoga da escola filantrópica negou a existência de casos de alunos que sofreram abuso sexual, tanto na instituição em que atuava como naquelas em que trabalhou anteriormente.

Questão 1**Escola Estadual A:**

Professora A¹: - Que a gente saiba não, pode ser que até tenha, mas a criança, o adolescente, o nosso aluno, não vem diretamente contar.

- Acredito que deva ter casos de abuso sexual, mas não tenho conhecimento.

Pedagoga A²: - Aqui na escola que eu saiba não. Nunca ouvi falar nesses anos. Há casos de famílias que o pai é alcoólatra, casos assim, mas de abuso sexual não.

- Nunca houve denúncias de abuso sexual, nem na escola, nem da comunidade na escola.

Escola Estadual F:

Pedagoga F¹: - A irmã diretora não quer que se fale sobre esse assunto aqui na escola. Houve um problema anos atrás com outra irmã religiosa que abordou o tema com o uso de um livro e os pais se revoltaram, como que uma irmã estava abordando o assunto sexualidade?! Foi parar nos jornais.

- Não há casos de abuso sexual.

- Neste ano teve um caso de violência física, que foi encaminhado ao Conselho Tutelar. Tiraram a tutela da mãe, que mordida a filha, batia. Ela vinha para a escola marcada. A professora de educação física e a diretora denunciaram. A aluna tem 11 anos.

- Tem o caso de um menino de 14 anos, que apanhava muito do padrasto. Esse caso não foi denunciado, mas o menino está recebendo ajuda de um grupo de apoio religioso. A diretora ajuda com alimentos, o padrasto está desempregado.

- Tem uma aluna de 13 anos, que a mãe contou que o padrasto toma banho com a menina, desde pequena. A mãe proibiu o banho por estar moça, e eles ficaram revoltados com a mãe. Neste ano que mãe contou; a menina está indisciplinada na escola. A mãe se arrependeu de ter falado, proibido o banho, porque a estão deixando de lado.

Escola Filantrópica E:

Pedagoga E¹: - Aqui na escola não. Em todas as escolas em que eu trabalhei, em que já passei, não me recorro de nenhum caso.

- Estou há um ano e quatro meses nesta escola aproximadamente e nunca soube de nenhum caso. Inclusive nós tínhamos outra assistente social quando eu entrei. Então, na apresentação, por trás das cortinas, perguntei-lhe sobre a realidade da comunidade, do entorno, do envolvimento com entorpecentes, violência, abuso, e ela me relatou que não tinha acompanhado nenhum caso em mais ou menos 3 anos na escola.

- Desde que estou aqui não tenho percebido nenhuma situação dessa, e também não houve procura para me relatarem sobre isso.

Estratégias e projetos de intervenção e prevenção nas escolas

Nenhuma das seis escolas que participaram deste estudo desenvolve algum projeto específico para alunos vítimas de abuso sexual. Uma escola estadual e a filantrópica alegam que não possuem projetos nessa área por não saberem se realmente há casos nas suas escolas, e porque o assunto abuso sexual é um tabu.

Questões 2 e 3 - Na sua escola é desenvolvido algum trabalho ou projeto para auxiliar os alunos que sofreram abuso sexual ou outro tipo de violência (física, psicológica)? Quais? Desde quando?

Se a resposta à pergunta anterior foi “não”, explique os motivos.

Escola Estadual A:

Professora A¹: - Como eu te falei, a gente não tem este conhecimento real, se efetivamente tem alguma situação desta na escola. Não tem um trabalho, assim, diretamente, porque não se sabe se tem algum caso de abuso sexual aqui, pode até ser que tenha.

Pedagoga A²: - Nunca foi levantada esta questão na escola, esse tipo de trabalho, talvez por esse assunto ainda ser um tabu, né?! Uma questão muito delicada, como a questão das drogas, tem que ter uma certa reserva também, devido aos perigos.

Escola Filantrópica E:

Pedagoga E¹: - Não, no momento não temos nenhum projeto.

- Não tenho como te explicar porque não foi feito um trabalho assim, considero até importante, mas assim dentro da nossa escola a gente não tem explicitamente, porque se eu falar que não tem estaria sendo muito utópica, a gente não tem explicitamente esta incidência, então por isso nunca foi levantada esta idéia de fazer este tipo de trabalho.

A pedagoga de uma das escolas municipais afirmou que não desenvolve um projeto específico para alunos vitimados por preconceito, medo de não saber como trabalhar com essa criança ou adolescente e prejudicá-la ainda mais. Em outra escola municipal não se desenvolvem projetos porque alegam que o número de casos de abuso sexual é reduzido.

Questões 2 e 3

Escola Municipal C:

Pedagoga C¹: - Na verdade, pensando assim, agora que você perguntou, talvez seja um medo de eu não saber como lidar com esta criança, de achar que estou fazendo bem, mas estou fazendo mal para essa criança, porque nós temos ainda preconceitos, medo de expor essa criança, como aquela aluna que não veio nos procurar. Temos esse receio ainda de, ao invés de ajudar, atrapalhar ainda mais essa criança, de não estar sabendo lidar com esta questão.

Escola Municipal D:

Diretora D¹: - Não, nós não temos, porque são casos esporádicos. Quando acontece isso, a gente conversa com os pais, com os alunos, a equipe pedagógica procura fazer um trabalho, conversa com os professores, mas não tem um projeto sendo desenvolvido.

Pedagoga D²: - Casos de violência física acho que só tivemos um, em que o pai bateu no menino; então encaminhamos ao Conselho Tutelar, o pai veio até a escola, a gente conversou. Então não tem muitos casos mesmo.

Uma das escolas municipais desenvolve um trabalho com os alunos vítimas de violência física através de sessões coletivas com as turmas, focalizando valores, respeito, relacionamento, auto-estima, direitos e deveres.

Questões 2 e 3**Escola Municipal B:**

Pedagoga B¹: - A gente sempre trabalha com sessões coletivas, sobre valores, relacionamento. Eu acho que a questão da violência é quando uma criança agride a outra. Ou o pai, fisicamente ou verbalmente, então isso é o que a gente trabalha bastante. Como a nossa escola fica num bairro em que tem muita família desestruturada, isto leva a uma criança mais violenta, não tem aquela base do que é uma família, um direito, um dever, e isto ela traz para a escola.

- Então a gente trabalha valores, relacionamento, auto-estima, respeito, de como ele deve se comportar com o outro, que eu só tenho o meu direito garantido se cumprio o meu dever.

Uma das escolas estaduais não possui nenhum projeto sobre o tema, mas a equipe pedagógica relatou que possuem recursos como classe de condutas e de apoio para dificuldades escolares e comportamentais.

Questões 2 e 3**Escola Estadual A:**

Pedagoga A²: - Não temos projeto. Temos salas de condutas, e os alunos que necessitam são a ela encaminhados. Mas não temos certeza se sofreram abuso sexual, às vezes temos suspeitas. Alguns alunos freqüentam sala de apoio, inclusive alunos que eram de classe especial.

Duas escolas municipais e uma estadual não desenvolvem nenhum projeto voltado aos alunos que sofreram abuso sexual, mas orientam as famílias, os alunos, os professores, denunciam e encaminham para os órgãos competentes.

Questões 2 e 3**Escola Municipal B:**

Diretora B²: - Projeto em si não tem. Quando a gente sabe o que acontece, procura dar toda assistência. Como a gente já relatou no início, busca os órgãos competentes, pra tentar assessorar a família.

- A gente teve um caso de uma criança que a mãe bateu nela e ela veio toda marcada pra escola. Então daí foi denunciada no Conselho Tutelar, foram tomadas providências, mas projeto mesmo a gente não tem.

- Talvez este projeto contemplasse aquele que eu te falei, sobre escola de pais. Tem uma conselheira que dá assistência para a nossa escola, dá palestra.

Escola Municipal D:

Pedagoga D¹: - Quando acontece isso, a gente conversa com os pais, com os alunos, a equipe pedagógica procura fazer um trabalho, conversa com os professores, mas não tem um projeto sendo desenvolvido.

Escola Estadual F:

Pedagoga F¹: - Não temos projeto sobre o assunto. Encaminhamos para a psicóloga, no Núcleo Regional de Educação.

A equipe pedagógica de uma das escolas municipais faz o trabalho de orientação sexual nas 4^a séries, mas sem abordar o assunto abuso sexual; e a equipe pedagógica de outra escola municipal reconhece a importância do tema para

ser abordado nas escolas, bem como do planejamento e execução de projetos específicos.

Questões 2 e 3

Escola Municipal C:

Pedagoga C¹: - Não, não há um projeto específico nesta área. O que nós desenvolvemos é o trabalho de educação sexual na 4ª série, onde nós contamos as questões de higiene, relacionamento, preservativo, gravidez precoce, drogas, mas específico para as crianças que foram abusadas, não.

Escola Municipal D:

Pedagoga D²: - A gente não tem o trabalho, mas na verdade poderia ter, até para esclarecimento, prevenção. Na escola são tantas coisas, que a gente acaba deixando um assunto desse, que é importante, de lado. Isso é uma coisa que hoje de manhã nós estávamos discutindo. São tantos projetos, tantas coisas, que você às vezes trabalha em um outro que nem era tão importante e deixa, porque esse assunto seria importante para falar. Você tem que elencar algumas coisas e abrir mão de outras.

O papel da Escola frente aos casos de violência sexual

As equipes pedagógicas e alguns professores das escolas que participaram das entrevistas desta pesquisa consideram que o papel da escola é:

1) Comprovar a ocorrência do abuso sexual.

Questão 4 - Em sua opinião, qual o papel da escola frente aos casos de violência sexual?

Escola Estadual A:

Professora A¹: - Acredito que a princípio a gente deveria fazer uma investigação, se detectasse esse problema em alguma criança ou adolescente, chamar para conversarmos, saber realmente o que está acontecendo, se a criança, enfim, se abrisse, porque a gente pode até perguntar, conversar, mas a criança ou adolescente não se abre, por vergonha e tal.

Escola B:

Pedagoga B¹: - Mas a gente depende de fatos reais! Se a gente chama a mãe e fala: - estamos desconfiados que sua filha está sendo violentada; mas a gente não pode fazer isso, é uma questão de ética. A gente pode colocar que percebemos um comportamento estranho na criança, e o que está acontecendo, coletar mais dados, não pode falar que é isso, isso, isso.

- Podemos alertar a família que percebemos um comportamento estranho, e pedir que ela observe o que está acontecendo com ela em casa, que o comportamento está diferente. É uma questão de informar tanto a criança como a família, e com relação a procurar auxílio, se bem que os pais estão mais conscientes de onde procurar os direitos deles.

2) Conquistar gradativamente a confiança da criança, e posteriormente, envolver a família.

Questão 4

Escola A:

Professora A¹: - Você não vai chamar a criança, colocar na sua frente e achar que ela vai falar, porque ela não vai. Acho que um passo a cada dia, que você vai subindo, assim vai conquistando para que a criança, pode ser que lá na frente, ela se abra e se consiga fazer um trabalho, uma conversa, um encaminhamento, chamar a família pra tentar esclarecer, acho que um passo de cada

dia. Porque mexe muito com o íntimo do aluno, a criança, o adolescente não vai se abrir assim, há a vergonha também.

- Acho que a escola tem esse papel, de dar um atendimento, uma atenção para essa criança e adolescente. Antes de mais nada conversar, deixar a criança bem à vontade para que ela sinta segurança em você, e comece a falar com você.

Pedagoga B¹: - [...] geralmente acontece que a criança não conta, ela fica com vergonha, geralmente quando existe suspeita e a gente pergunta, ela diz que não e a mãe também diz que não. Quando a mãe tá morando com o padrasto, ela prefere o companheiro do que os filhos, é interessante. No caso dessa mãe que fez tudo pra defender a filha é um caso raro!

3) Encaminhar os casos para órgãos competentes, como Conselho Tutelar, Patrulha Escolar, Núcleo Regional de Educação, Delegacia, onde poderão receber apoio psicológico, aconselhamento e orientação familiar.

Questão 4

Escola Estadual A:

Professora A¹: - Cabe à escola encaminhar, igual o Centro de Apoio ao Adolescente, que é do Núcleo Regional de Ensino, encaminhá-la pra lá, que tem psicóloga.

Pedagoga A²: - Tem casos de agressividade na escola, a gente não sabe o que a criança passa em casa, a gente encaminha para o Conselho Tutelar. As conselheiras conversam, procuram orientar a família. Então a gente faz esses encaminhamentos nesse sentido.

- A gente faz várias tentativas, e quando não consegue pede ajuda.

- A gente procura aconselhar, quando não há resultados pedimos ajuda ao Conselho Tutelar e Patrulha Escolar, temos adolescentes muito agressivos. A Patrulha Escolar faz aconselhamento e registro da ocorrência.

Escola Municipal B:

Pedagoga B¹: - O Conselho Tutelar e a polícia buscam já o atendimento psicológico, acho que ela tem três anos de acompanhamento, e se necessário ficam mais tempo, eu acho importante isso também.

Escola Estadual F:

Pedagoga F¹: - Os alunos que sabemos, encaminhamos ao Conselho Tutelar, os que estão com a violência comprovada. Nós temos vários alunos que fazem tratamento com psicólogo, psiquiatra, pois têm problemas de comportamento.

4) Investir na capacitação dos profissionais da educação para o enfrentamento das questões da violência doméstica em alunos.

Questão 4

Escola Municipal C:

Pedagoga C¹: - Agora estou ficando com mais dúvidas ainda, porque agora vi que não estou trabalhando com esta criança, não fiz isto! A gente já faz uma auto-avaliação, né?! Porque você passa a bola pra frente, eu passei o abacaxi pra frente. E tentei ver essa criança daqui da escola pra fora, como se ela não refletisse esse problema aqui dentro. Então, ao mesmo tempo que ajudei encaminhando-a pra algum lugar, não ajudei aqui dentro, estou fazendo esta auto-avaliação.

- Ao mesmo tempo que coloquei uma ajuda, eu saí, eu coloquei este problema pra fora da minha escola, fechei o portão. E aqui dentro é um mundo mágico, que em nada influenciou esta criança, entende? Pra frente precisamos, então, pensar em alguma coisa...

Escola Filantrópica E:

Pedagoga E¹: - Ou se é uma criança? Eu acredito muito em Conselho Tutelar, apesar da gente não ter tanto contato assim. Como o Conselho Tutelar pode estar nos orientando a tratar esse caso, se nós não temos a competência pra estar resolvendo?! Claro que nos casos mais simples, a gente tem como abordar a família, se é uma agressão física, por exemplo, de estar conversando, desempenhando aquele papel de trabalhar com essa família.

5) Solicitar a presença de policiais durante a entrada e saída da escola, bem como a atuação de policiais tanto nos casos comprovados como na investigação preventiva.

Questão 4**Escola Municipal B:**

Pedagoga B¹: - Quanto aos policiais, a gente chama, mas eles só vêm se houver uma morte, um fato consumado, algo assim, e eu vejo isso como uma dificuldade. Se um homem agarrou uma criança, mas não conseguiu violentar, daí a polícia não vem; no segundo dia ele consegue agarrar de novo, no terceiro dia ele estupra a criança, daí nesse outro dia a polícia vem. É complicado. Nesse ponto, a gente fica com as mãos atadas, porque a gente não pode ir na casa da criança. A gente informa a família. E se acontecesse um caso assim?! Aqui na nossa escola não aconteceu, mas em outra escola, em outra região, sim.

6) Realizar projetos de orientação, informação e assessoramento às famílias dos alunos.

Questão 4**Escola Estadual A:**

Professora A¹: - Tentar chamar o pai, a mãe, porque às vezes o próprio pai e a mãe não aceitam que isto esteja acontecendo, dentro de casa eles não sabem que está acontecendo isso.

Pedagoga A²: - A gente faz aconselhamento, advertência, chama a família, é uma luta, mas eles vêm, às vezes no outro dia.

- O adolescente tem aquela fase em que um não pode olhar pro outro, já acham ruim, é entre eles essas coisinhas, as meninas já fazem fofquinhas. Então a gente faz um aconselhamento e tenta proibir este tipo de comportamento.

Escola Municipal B:

Diretora B²: - Acredito que a escola tem que informar os pais, essa é a primeira atitude. Até no meu plano de ação a gente propôs parcerias com pessoas para fazer palestra, fazer um tipo de escola de pais; seria informar quais os direitos que essas famílias tem, como agirem em caso de suspeita, porque a nossa comunidade é carente, então às vezes falta instrução pra essas pessoas.

- Dar um assessoramento pra essas pessoas.

7) Falar sobre o tema “abuso sexual” na escola.

Questão 4**Escola Municipal D:**

Pedagoga D¹: - É como falei pra você, acho que é um assunto importante, que deveria ser tratado. A gente fala sobre drogas e a violência se não é igual, está ali, junto, na importância, e está acontecendo. Só que sobre drogas a gente acaba ouvindo mais.

- O abuso sexual é um assunto de que as pessoas têm receio, todo mundo tem um receio, choca as pessoas, às vezes até a gente fala brincando: “Deus me livre disso acontecer comigo, acho que se isso acontecer a gente até se mata!” Então, nós temos essa visão.

- A gente fala muito de drogas, ou de violência, brigas, mas a violência sexual está aí, e se a gente não sabe de mais casos é porque as pessoas não têm coragem de contar.

8) Realizar projetos de orientação, informação e prevenção junto aos alunos e familiares, envolvendo a participação de assistentes sociais.

Questão 4

Escola Estadual A:

Professora A¹: - Então eu acho que cabe à escola chamar pra conversar, pra tentar amenizar este sentimento no aluno, porque tem alunos que se deixam ajudar, mas tem alunos que não se deixam.

Escola Municipal B:

Pedagoga B¹: - Um dos principais papéis é a questão da prevenção, a gente informar a criança, colocar pra ela o que é o abuso, e que é importante ela falar...

- Na escola podemos fazer o que desde o início a gente fez, conversar, orientá-los, a questão da auto-estima, porque eu acho que a criança vai levar uma marca por sua vida, ela nunca mais vai ser como era antes, alguma coisa nela ficou diferente, e isso fica marcado a vida inteira. Pode ser que haja momentos em que ela tenha esquecido isso, e outros em que ela vai lembrar.

Escola Municipal D:

Diretora D²: - Eu acho que a gente deveria ter um projeto, deveria estar pensando em fazer um trabalho neste sentido, ter um projeto, conversar com os pais, orientá-los, pra que não aconteça da gente estar apagando incêndios, e de conversar com os pais e oferecer ajuda somente depois que acontece um caso desses. Porque tá, são casos esporádicos, mas veja quantos casos que aconteceram só aqui, que a gente citou pra você. Então, quem sabe, se tivesse sido feito um trabalho com os pais, desde há muito tempo, quem sabe a gente conseguiria resolver melhor a situação.

- Eu acho que esse projeto deveria partir de uma assistente social.

- Eu acho que deveria ter uma assistente social na escola pra poder ajudar a gente nesse trabalho.

9) Desenvolver um projeto de orientação sexual, desde a primeira série do primeiro ciclo, que também envolvesse a participação dos pais.

Questão 4

Escola Municipal C:

Pedagoga C¹: - Nós deveríamos estar retomando estes assuntos desde a pré-escola e, no caso da Prefeitura, desde o primeiro ano do primeiro ciclo. Deveríamos estender este projeto de orientação sexual até os menores, falar da higiene, alguns cuidados e, mesmo, entrar na questão do abuso sexual. Se está na mídia nós podemos falar tranquilamente com eles, dentro do nível de cada série, de até orientar estas crianças, estes pais, sobre alguns cuidados maiores. Aí, é possível estender essa orientação pra outras crianças.

- Nessas reuniões em que chamamos os pais, além de conversar sobre as questões de dentro da escola, dá para falar das questões do mundo de fora também. Porque na 4ª série nós trabalhamos com os pais esta questão da orientação sexual, o que iremos trabalhar, como higiene, então seria um tema também pra entrar.

Pedagoga C³: - Eu acho que mais os pais, não é? Mas a escola sempre tem que dar uma orientação, porque às vezes os pais falando a criança não acata muito. Uma pessoa de longe, fora da família, falando, eles aceitam mais. Um trabalho de orientação com os pais.

- Tem pais que não gostam da orientação sexual com a criança de 9 anos, mas acho que tem que começar até antes, e a escola tem que orientar os pais também, mas muitas vezes os pais tem vergonha, não falam com seus filhos sobre o assunto.

10) O papel da escola é de mediação, enquanto não tiver profissionais qualificados para tratar do assunto.

Questão 4

Escola Filantrópica E:

Pedagoga E¹: - Eu vejo que a escola, independente de qual seja o problema que esse aluno tenha, ou a dificuldade que esse aluno traga para a escola, nós temos a função de mediação, porque nem tudo nós conseguimos resolver, porque têm pessoas, profissionais específicos para este tipo de ajuda.

- Mas eu acredito que a escola não pode fechar os olhos, independente de qual seja a dificuldade ou problema que o aluno tenha. Por exemplo, eu não tenho conhecimento, mas se a gente tivesse passado por um caso de abuso sexual aqui, o que nós poderíamos fazer? Nós não temos um profissional que tenha a competência pra estar acompanhando este caso, mas nós temos a competência para procurar um órgão. Vamos supor que é a violência contra a mulher, nós temos hoje uma delegacia, bom, não sei nem se aqui em Ponta Grossa tem, mas deve ter, uma delegacia própria. Mas é claro, devemos cuidar para não expor ou expor o mínimo essa pessoa.

- Então acredito assim, que nosso papel primordial é o de mediação, jamais fechar os olhos. E com isso procurar recursos, que estão disponíveis.

- Nós temos como orientar a famílias, mas tem momentos em que precisamos de um profissional, que seria psicólogo ou, em outros casos, neurologista, psicopedagogo, terapeuta.

11) Orientar a família para que faça a denúncia do abuso sexual.

Questão 4

Escola Municipal D:

Pedagoga D¹: - Bem, acho que em primeiro lugar é preciso esclarecer a família, os envolvidos no caso para fazerem a denúncia, acho que é importante, o mais importante de tudo é denunciar, pra não acontecer como o caso do João. Vai ver se ele já não havia tentado fazer isso com outras meninas que não tiveram coragem de contar, e para esclarecer.

12) Cultivar o sigilo e a ética.

Questão 4

Escola Municipal C:

Professora C²: - Com muita cautela para que não haja preconceito entre os alunos, a curiosidade talvez, vamos supor que eu venha a colocar esse problema na sala de aula perante os outros alunos, eu acho que o aluno que está com o problema vai se sentir retraído, vai se sentir humilhado, então acho que tem que ir com muita cautela. Eu acho que os colegas não deveriam saber. Depende da forma como eles encaram, podem cobrar do aluno, tratam ele diferente, fazem piadinhas, um preconceito mesmo, até a questão também de desconhecer esse problema, não é?! Tem muitas crianças que desconhecem, não sabem que isso afeta as pessoas, e os males que causam. Até o adulto não está preparado pra isso.

Escola Filantrópica E:

Pedagoga E¹: - Chegar ao ponto desta pessoa procurar a escola, essa família, essa criança ou essa adolescente procurar a escola, é uma relação de confiança. E dentro desta relação de confiança a gente procurasse ajuda, procurasse não expor o caso, a não ser para os profissionais específicos da área.

13) Sensibilizar os professores no sentido de se comprometerem no processo de orientação e acompanhamento do aluno vitimado.

Questão 4

Escola Municipal C:

Professora C²: - Eu acho que tem muito a ver, que a professora deve, como que eu posso dizer, com muito cautela agir, não ficar alheia, uma coisa se relaciona a outra, veja o problema da minha aluna, afeta ela na aprendizagem. Então, para que eu consiga desenvolver um trabalho, que eu fique satisfeita e consiga a aprendizagem dela, eu tenho que estar a par dos problemas, e lutar para que seja conduzido da melhor maneira possível, porque realmente afeta muito a criança.

- Eu acho que tem uma ligação muito grande entre o professor, a escola e a família. Conhecendo a família, conhecendo o problema, você pode interagir, participar, de uma forma ou de outra, ver se a família realmente está tomando as providências cabíveis, necessárias, se está procurando o órgão certo, a gente pode estar contribuindo para este problema.

14) Realizar projetos específicos de suporte e valorização da auto-estima para alunos que tenham sido vítimas de violência.

Questão 4

Escola Municipal B:

Pedagoga B¹: - É importante trabalhar com ela a auto-estima, conversar com ela, mostrar que ela é uma pessoa maravilhosa, é claro que, aconteceu isso, mas que ela pode ser alguém muito melhor lá na frente, que ela não deve levar em conta isso, que ela é muito além do que aconteceu. Então a questão da auto-estima é importante, a questão da afetividade, porque se a pessoa se gosta, já é um avanço.

- Quando acontece um caso assim, em reportagem que eu já li, a primeira coisa é que a pessoa começa a não se gostar, a se sentir culpada, quando ela chega na adolescência vai começar a ter aversão, sobre a sexualidade, não vai aceitar carícia, vai ter dificuldade em prazer, não vai ter um relacionamento bom com o marido, se ela conseguir ter um contato com uma pessoa, se conseguir gostar de alguém, porque a gente sabe que influencia bastante no futuro da criança.

15) Superar os preconceitos sobre o tema do abuso sexual, de modo a realizar o trabalho preventivo de forma cooperativa, envolvendo todos os segmentos da escola.

Questão 4

Escola Estadual F:

Pedagoga F²: - Acho que além desse encaminhamento, seria interessante trabalhar juntos, com coordenação e professores, o tema. Se tivesse essa abertura na escola, não digo aqui nesta escola, seria mais fácil, abertura com professores e coordenação. Principalmente com alunos da 7^a e 8^a série, que sempre despertam mais dúvidas e curiosidades.

16) Ampliar a visão docente sobre o aluno, concebendo-o como um ser integral.

Questão 4

Escola Municipal B:

Diretora B²: - Eu acredito que a escola tem a grande responsabilidade do educando. Enquanto o aluno está dentro da escola, a gente se preocupa com a formação dele, do indivíduo como um todo. Trabalhar os valores, o que eles entendem por valores, respeito, solidariedade, colaboração, porque quer queira ou não, a gente vive num mundo competitivo, um quer ser melhor do que o outro, um

quer ter mais que o outro. Seria preciso resgatar esses valores e até a auto-estima, fazer eles acreditarem que são capazes de situações melhores. Trabalhar isso com todos os alunos, para evitar que o nosso aluno venha a sofrer esses abusos e que não fale, que omita isso, seria a instrução que a escola teria que dar aos alunos.

Todos esses aspectos poderão contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem da resiliência pelos alunos.

3.4.1.3.3 Messosistema Escola: fatores de risco, proteção e resilientes

Os fatores indicados a seguir foram identificados como **fatores de risco**.

1) Em relação à Escola:

- O desconhecimento pela escola de casos de abuso sexual em seus alunos.
- A crença da escola de que não possuem casos de alunos vítimas de abuso sexual, porque não houve denúncias.
- A escola “não saber o que fazer” diante da confissão do aluno (a) de que sofreu violência sexual.
- A equipe pedagógica e os professores se omitem de falar sobre o tema Abuso Sexual na escola.
- A realidade da instituição escolar e da comunidade à qual pertence ser tratada de modo encoberto, “por trás das cortinas”.
- A proibição da direção escolar, em algumas escolas, de se falar sobre os temas sexualidade e abuso sexual.
- A negação da escola de que há casos de abuso sexual em seus alunos, ao mesmo tempo em que relata fatos que indicam essa ocorrência. A escola “conta” que há casos de abuso sexual de um modo sutil, mas continua negando isso.
- A ausência de projetos nas escolas, destinados aos alunos vítimas de abuso sexual.
- O “medo”, insegurança, preconceito da equipe pedagógica e das professoras, de não saberem lidar com a aluna vitimada.
- A convicção da escola, baseada nos poucos casos que conhece, de que o número de alunos vitimados é pequeno.
- A crença da escola de que, como “não há casos de abuso sexual” entre seus alunos, não há necessidade de se conhecer o assunto, falar sobre ele e prestar informações sobre possíveis ocorrências.
- O desconhecimento, pela escola, do ambiente familiar e da realidade em que o aluno vive.

- A falta de segurança da escola, como a ausência de muros. A escola fica vulnerável, ainda mais quando localizada em um bairro violento.

- A ação policial é vista pela escola como ineficaz e não preventiva, pois não age em caso de suspeita.

- A instituição escolar não dá um suporte ao aluno vitimado, pois entende que esse problema não cabe a ela tentar resolver. Então, encaminha o caso para outros órgãos, como o Conselho Tutelar, “passa o abacaxi para frente”.

- A escola não investe em projetos educativos sobre a prevenção do abuso sexual.

- A ausência de profissionais capacitados nas escolas, para dar suporte aos alunos vítimas de abuso sexual.

2) Em relação aos Professores:

- O desconhecimento, pela professora, da história de vida de determinada aluna que demonstra apatia, retraimento, dificuldade em se relacionar e comunicar. Não se pensa na possibilidade de essa aluna comportar-se assim por ter sofrido, ou estar sofrendo, abuso sexual.

- A crença de que, para a criança ser considerada vítima de abuso sexual, é necessário que ocorra a conjunção carnal.

- O receio de procurar saber mais sobre o abuso sexual que ocorreu com a aluna, visto que os parentes já estão contando à professora o que aconteceu.

- A insegurança e o receio de causar maiores danos psicológicos inibem a abordagem do assunto pela professora à aluna vitimada.

- O desconhecimento pelo professor da realidade dos seus alunos: há um distanciamento entre a realidade dos alunos e a do professor.

- A falta de credibilidade do professor no relato do aluno.

- O exagero no uso da autoridade pelo professor, em relação aos alunos.

3) Em relação à aprendizagem:

- Dissociação entre baixo rendimento escolar e fatores emocionais.

- Muitas faltas às aulas por alguns alunos vitimados.

- Reprovações escolares.

4) Em relação aos alunos:

- A dificuldade que a criança ou adolescente tem para revelar ao professor o abuso sexual que sofreu, ou que ainda está sofrendo, por sentir vergonha.
- A situação de pobreza em que vivem os alunos pode levá-los à procura por trabalho e à evasão escolar.
- Quando o aluno vitimado perde o interesse de estudar.

5) Em relação à mãe:

- O fato de as mães não relatarem para a escola que a filha foi vítima de abuso sexual.

6) Em relação aos pais:

- Pai presidiário.
- Problemas psiquiátricos do pai.
- Prostituição da mãe.
- Vergonha e preconceito dos pais em procurar ajuda na escola, frente ao abuso sexual que a filha sofreu.
- Camuflagem, pelos pais, dos casos de abuso sexual.
- O fato de os pais negarem o abuso e afirmarem que são “amigos” do abusador da filha, a qual, em troca, recebe doces, passeios de carro e dinheiro, que é entregue aos pais. Isso se constitui num incentivo à prostituição e os pais ao agirem assim, tornam-se integrantes da rede de exploração sexual infantil.
- A resistência de alguns pais que impedem o (a) filho (a) de participar da orientação sexual oferecida pela escola.
- O uso de drogas e álcool pelos pais dos alunos.
- A ausência de suporte familiar para o (a) filho (a).

7) Em relação ao tema em si:

- O assunto abuso sexual é um “tabu” nas escolas e é tratado com “reservas”. Falar sobre abuso sexual no espaço escolar é tão perigoso tanto quanto a questão das drogas.

- A equipe pedagógica e as professoras acreditam que o abuso sexual é praticado em maior frequência por pessoas desconhecidas.

- O desconhecimento pelos alunos e professores sobre o que é o abuso sexual e as suas consequências.

- O tema abuso sexual provoca sentimentos negativos nas pessoas, de repulsa; elas ficam “chocadas” e não querem falar sobre o assunto.

8) Outros:

- A impunidade do agressor.

Os **fatores de proteção** identificados foram:

1) Em relação à Escola:

- O conhecimento pela escola de casos de abuso sexual em seus alunos.
- O encaminhamento da aluna vitimada ao Conselho Tutelar pela escola.
- A manutenção de sigilo sobre o caso da aluna vitimada, a pedido da família.
- O relatório da escola, mediante a solicitação do juiz, sobre a aluna vitimada, e o depoimento da equipe pedagógica perante o juiz, a fim de auxiliar na comprovação do abuso sexual e possibilitar a punição do agressor.
- As palestras realizadas nas escolas pelos Conselheiros Tutelares, sobre cidadania, direitos e deveres.
- A percepção pela escola de que desenvolver um projeto sobre o tema Abuso Sexual é importante para a prevenção de outros casos.
- As reuniões na escola com os pais dos alunos, para abordar questões relativas à aprendizagem.
- O desenvolvimento de um projeto sobre o tema Abuso Sexual, com o objetivo de informar os alunos e prevenir o abuso sexual.

2) Em relação aos professores:

- Diante das dificuldades de aprendizagem e de comportamento da aluna, a professora convida a família a ir até à escola, para conhecer mais sobre a vida da aluna, com o objetivo de ajudar.

3) Em relação aos alunos:

- As condições de vida, sociais e econômicas, favoráveis de alguns alunos.

4) Em relação a outros profissionais:

- A busca, pela escola, de ajuda de outros profissionais, outros órgãos, quando as suas tentativas de auxiliar o aluno se esgotam.

5) Em relação à violência:

- A atenção da escola e de mães de alunos ao movimento de entrada no recinto e saída, possibilitando conhecer quem leva os alunos até a escola e quem os acompanha até as suas casas.

Foram caracterizados como **fatores resilientes**:

- O fato de a escola acreditar nos (as) alunos (as) quando revelam que estão sendo vítimas de abuso sexual.
- O trabalho desenvolvido com os alunos em uma escola municipal (Escola B), a maioria deles provindos de famílias desestruturadas, buscando melhorar o relacionamento entre os colegas, o comportamento e a auto-estima.
- O apoio, a atenção à aluna vitimada e o seu acolhimento pela escola.
- O desenvolvimento de um projeto na escola com alunos vitimados, enfocando a sua auto-estima.
- A integração dos aspectos acadêmicos, sociais, afetivos e culturais dos alunos, considerando-se a sua formação como um todo.
- A participação de alunos vitimados nas atividades de artes, jogos e brincadeiras na escola.
- A atenção redobrada da professora frente à aluna vitimada.
- A troca de informações entre o professor e a mãe da aluna vitimada.
- O bom relacionamento entre a professora e aluna.
- A compreensão, o carinho, e intervenção da professora frente às dificuldades de aprendizagem e relacionamento com colegas, apresentadas pela aluna vitimada.
- A orientação, o apoio da equipe pedagógica aos pais de alunos vitimados e aos professores desses alunos.
- O relato da aluna à professora sobre o abuso sexual que sofreu.

- A procura de ajuda na escola, mesmo sendo por ex-aluno, devido à violência sexual de que foi vítima.
- A prática de esportes na escola, pelos alunos que sofreram abuso sexual.
- O gosto do aluno pelo estudo.
- A denúncia da mãe da vítima, mesmo que o agressor seja o próprio esposo ou companheiro.
- A procura de ajuda na escola, pela mãe de aluna vitimada.
- O atendimento psicológico aos alunos vitimados, no Programa Sentinela.
- As denúncias feitas pela escola sobre a violência sofrida pelo aluno. Como a violência física é mais evidente, denunciam-se mais esse tipo de violência do que a sexual.
- A participação da escola, e não a omissão, diante dos casos de alunos vitimados.
- O estabelecimento de uma relação de confiança entre a família dos alunos e a escola, favorecendo-se assim a revelação de fatos como o abuso sexual.

3.4.1.3.4 O papel educativo da escola para a aprendizagem e desenvolvimento da resiliência em crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual

As ações da escola, como o encaminhamento ao Conselho Tutelar, as aulas de reforço escolar, as orientações à mãe da aluna caracterizaram-se como fatores de proteção para Ágata, e como promotores da resiliência para a criança Roberta, visto que além das ações já mencionadas, a escola intensificou a atenção à aluna e realizou um acompanhamento, orientando-a e auxiliando-a a resgatar a sua auto-estima, a melhorar a sua integração social no grupo com os colegas, e inserindo-a em atividades artísticas como o coral.

Os sentidos e os significados da escola atribuídos pelos sujeitos da pesquisa foram ambivalentes para Daniele, que gosta da escola, porém não gosta de estudar; para Kauane, que sente orgulho da sua escola, mas se desinteressou pelos estudos; e para Roberta, que apesar de bom vínculo com professores e colegas, e do gosto pelo estudo, apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Para Ágata, foram aversivos, pois ela, não gosta de estudar, “odeia matemática”, possui três repetências, prefere trabalhar a estudar, não se relaciona bem com colegas e professoras, “elas são chatas” (sic).

Nome	Quadro 15 – Os sentidos e significados da escola na aprendizagem e desenvolvimento	ESCOLA	
		Ações	O que se propõe
Ágata	Não gosta de estudar, falta muito às aulas, repetiu três vezes, afirma que as professoras não confiam nela, não se relaciona bem com os professores e com os colegas, as professoras são chatas. Prefere trabalhar a estudar (sic).	Encaminhou a aluna para o Conselho Tutelar. Reforço escolar devido às dificuldades da aluna na aprendizagem. Reconhece que não trabalhou com esta aluna na escola, e que “passou o abacaxi pra frente”.	Abordar o tema Abuso Sexual na orientação sexual com os alunos da 4ª série, e com os pais desses alunos.
Daniele	Ela gosta da escola, dos colegas, de alguns professores, como o do atletismo, mas não gosta de estudar.	A escola não tem conhecimento que a aluna sofreu abuso sexual, e nem sobre outros alunos. Afirma que o tema Abuso Sexual é um “tabu”, e talvez por esse motivo nunca foi tratado na escola.	Encaminhar para o Centro de Apoio ao Adolescente – Núcleo Regional de Educação.
Kauane	Sente orgulho da sua escola, gosta dos professores, dos colegas e de estudar, mas tem apresentado certo desinteresse pelos estudos.	A escola nega casos de abuso sexual em seus alunos. A direção não quer que se fale sobre esse assunto na escola.	Encaminhar ao Conselho Tutelar.
Roberta	Apresenta um bom vínculo com a escola, professores, colegas e gosta de estudar, porém possui dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Comportava-se, anteriormente, de modo retraído e agressivo com as colegas, demonstrando auto-estima diminuída.	Conversou com a mãe e com a aluna, orientou que procurasse pelo Conselho Tutelar, atendimento psicológico, mas a mãe já havia feito a denúncia. A professora procurou dar mais atenção à aluna, ajudou a melhorar a sua socialização e auto-estima através de um trabalho conjunto com a mãe. A aluna frequentou aulas de reforço escolar e foi inserida em atividades extra-classe, como o coral.	Dar assistência para a família, o aluno. Informar a família sobre onde procurar auxílio, como agir em caso de suspeita, ajudar a resgatar a auto-estima do aluno. Trabalhar o aluno como um todo, com valores, respeito, solidariedade, “fazer eles acreditarem que são capazes de situações melhores” (sic).
Marina	Ela gosta da escola, professoras, colegas, cozinheiras, do lanche que é servido na escola.	Quando a aluna ingressou nesta escola, já estava frequentando o Programa Sentinela.	Ter uma assistente social na escola, para que desenvolva um projeto sobre o tema abuso sexual.
Mia	Não realizou a redação sobre a escola. A escola não forneceu o seu histórico escolar.	A escola negou casos de abuso sexual em seus alunos.	Agir como mediadora encaminhando a aluna para profissionais que sejam habilitados a tratar desses casos e para o Conselho Tutelar.

Fonte: Redações “Eu e minha escola”; vida escolar das vítimas; entrevistas com a equipe pedagógica das escolas.

3.4.1.3.5 Como a escola se posiciona frente à questão do abuso sexual

O assunto “abuso sexual” é tratado de modo velado, sendo mais comum e até mesmo “natural” falar sobre casos de violência física, alcoolismo e drogas, do que sobre o abuso sexual. Pode-se supor que esse assunto seja duplamente eliciador de ansiedade, uma vez que remete as pessoas à questão da violência e à sua própria sexualidade.

Alguns professores disseram que têm preconceito em falar sobre o tema, assim como algumas pedagogas afirmaram que os pais não procuram a escola para falar sobre a violência que o (a) filho (a) sofreu, por sentirem preconceito. Portanto, a dificuldade em abordar o tema encontra-se dentro e fora da escola. O preconceito existe na escola e na família.

Segundo o parecer da equipe pedagógica de uma escola, apesar dos esforços em denunciar os casos de abuso sexual, essa denúncia acontece em vão, porque os abusadores não são punidos, em muitos casos. A equipe justifica que isso ocorre porque não obtêm o apoio da família, a qual além de negar a denúncia, às vezes é conivente com o abuso, pelo fato de receber dinheiro em troca. Outras vezes, no próprio tribunal, o abusador é destituído da culpa pelas autoridades, face à alegação de deficiência ou transtorno mental que o torna incapaz de responder por seus atos.

3.4.1.3.6 Projetos e Atividades Educativas de Prevenção

Em nenhuma das escolas eram desenvolvidos projetos específicos para prevenção do abuso sexual ou atividades educativas específicas para alunos vitimados.

Constatou-se em algumas educadoras o sentimento de medo de fazerem referência, na escola, ao tema “abuso sexual”. Elas sentem-se despreparadas e com dificuldade para comprovar as suspeitas de abuso sexual em seus alunos, e não sabem como intervir junto ao (à) aluno (a) vitimado (a).

Diretoras e pedagogas alegam que não têm profissionais preparados para atuar nesses casos, e por isso, os encaminham para outros órgãos e profissionais. Crêem que a escola deve ajudar o aluno e a sua família, orientando-os a denunciar o caso junto ao Conselho Tutelar e/ou Delegacia da Mulher.

A análise das entrevistas revelou que os profissionais das equipes pedagógicas possuíam crenças ou mitos sobre a questão do abuso sexual e da violência, tais como:

a) O número de casos de abuso sexual em criança e adolescentes é pequeno.

Segundo Sanderson (2005, p.xiv),

O abuso sexual em crianças e adolescentes está, sem dúvida, mais difundido do que as pessoas percebem. Ainda que estimativas variem, dependendo do tipo de pesquisa que está sendo realizada, acredita-se que o abuso sexual em crianças e adolescentes ocorre em geral com uma entre quatro garotas e com um entre seis garotos.

Pode-se supor que esses índices são na realidade muito maiores, visto que muitos casos jamais chegam ao conhecimento dos serviços sociais, dos policiais ou do sistema judiciário criminal. De acordo com Sanderson (2005, p.xiv), “a consequência da crença de que o abuso sexual em crianças é raro é que muitas denúncias de crianças sobre abusos são ignoradas ou interpretadas como fantasia”.

b) As pessoas “estranhas”, desconhecidas são as mais perigosas e as mais propensas a praticar o abuso sexual. Para Sanderson (2005, p.xvi), “esse mito faz parte da mitologia sobre ‘o perigo dos estranhos’. Em aproximadamente 87% dos casos, o abusador é alguém conhecido da criança e que tem a confiança dela”. No caso específico desta pesquisa esse mito foi desconstruído, porque predominou a violência intrafamiliar.

c) As crianças e adolescentes procedentes de famílias desestruturadas por causa da pobreza, desemprego, alcoolismo, tendem a tornarem-se mais violentas.

Essa crença de uma pedagoga entrevistada corresponde ao mito da pré-determinação. Segundo Rockwell (1998 *apud* GRUNSPUN, 2005, p.179), o mito da pré-determinação afirma que as crianças e adolescentes são incapazes de escapar dos ciclos de violência, pobreza ou falhas que caracterizam a vida dos pais, dos membros da família ou da comunidade.

Como já se comentou, em nenhuma das escolas pesquisadas eram desenvolvidos projetos específicos para alunos vítimas de abuso sexual. Identificou-se a existência de projeto para alunos vítimas de violência física em uma escola, bem como sala de conduta e de apoio para dificuldades escolares e comportamentais em outra.

3.4.1.3.7 Processos proximais das crianças e adolescentes, que ocorreram no Messossistema Programa Sentinela

De acordo com a teoria de Bronfenbrenner (1998 *apud* NARVAZ e KOLLER, 2004), os processos proximais são considerados os principais motores do desenvolvimento, sendo definidos a partir de cinco aspectos:

1) A pessoa necessita estar vinculada a uma atividade: as crianças e adolescentes dessa pesquisa estavam engajadas no Programa Sentinela e freqüentavam as escolas.

2) A interação deve acontecer regularmente e durante um período longo de tempo: as crianças e adolescentes participavam de encontros semanais no Programa Sentinela e freqüentavam as escolas diariamente, onde realizavam as atividades pedagógicas.

3) As atividades devem ser progressivamente mais complexas: as atividades pedagógicas no Programa Sentinela eram desenvolvidas por quatro módulos, sendo um para cada semestre. O primeiro módulo envolvia os seguintes temas: auto-estima, socialização, conhecimento de si próprio, meu corpo, família, o porquê do não, confiança, diálogo, personalidade, jogos. O segundo módulo envolvia os temas cidadania, direitos e deveres do cidadão, documentação, emancipação, trabalho para jovens, analfabetismo, meios de comunicação. O terceiro módulo englobava os temas saúde, higiene, corpo, ambiente, roupas, nutrição e alimentos, primeiros socorros, medicamentos, drogas e alcoolismo. O quarto módulo tratava da sexualidade, namoro, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis.

4) Deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais: havia uma professora com a qual as crianças e adolescentes criaram bom vínculo; contudo, no período da realização da pesquisa no Programa Sentinela, essa professora foi substituída por outra. Esse fato gerou descontentamento entre alguns participantes do grupo.

5) Os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento: no Programa Sentinela algumas atividades pedagógicas de artesanato também eram desenvolvidas, e nelas se utilizavam materiais como agulhas de tricô, agulhas para bordar, tecidos, lã, tintas, pincéis e EVA, estimulando-se assim a criatividade das crianças e adolescentes.

3.4.1.3.7.1 O sentido e o significado do Programa Sentinela

Conforme os relatos das crianças e adolescentes, o Programa Sentinela significa para eles um espaço de aprendizagem, socialização e suporte, onde aprendem diversas coisas, desenham, pintam, envolvem-se em diferentes atividades, fazem novas amizades e conversam sobre diversos assuntos. Neste sentido, Cecconello e Koller (2000) afirmam que as relações de amizade contribuem para a aquisição de habilidades importantes para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças e adolescentes. As amizades também auxiliam no aumento da capacidade para enfrentar positivamente as demandas do ambiente.

Segundo Benard (1996 *apud* MELILLO, 2005, p.100), “[...] onde há apoio, respeito e a sensação de pertencer a um grupo, fomenta-se a motivação para a aprendizagem”.

Nome	Idade	Quadro 16 - O que significa
Ágata	12 anos	"É bom vir aqui, mas tem gente que fala que quem vem aqui é louco. Os amigos, pessoas que a gente encontra na rua falam: a louca ta indo lá." "A minha família acha bom eu vir aqui, pelo menos aprendo alguma coisa, né?! Aprendo bastante coisa, a ser mais educada, porque em casa sou uma tentação, se alguém me faz alguma coisa eu também faço, igual pra igual".
Daniele	12 anos	"É uma coisa que ajuda a gente a se recuperar do trauma, convivendo com mais pessoas, que dá pra gente conversar, desabafa".
Kauane	12 anos	"Fiz novas amizades, conversei com mais gente. Aprendi coisas novas, como o quadrinho que fizemos para a nossa amiga, para o bebê dela".
Roberta	9 anos	"Eu acho legal vir aqui. Daí eu faço mais amigos, conheço mais pessoas. Eu acho melhor pra mim vir aqui, porque não tem nada pra fazer em casa. Eu gosto de brincar aqui".
Marina	9 anos	"Eu acho legal, gosto de fazer as coisas aqui, em casa só fico assistindo televisão, é ruim. Lá na escola eu não faço tudo o que faço aqui; eu gosto de desenhar e pintar".
Mia	8 anos	"Acho bom... As coisas pra comer e as atividades".

Título: O que significa vir ao Programa Sentinela.

Fonte: Entrevista II.

No que se refere a como se sentiam no Programa, as crianças e adolescentes pesquisadas disseram que se sentiam bem, sentiam-se melhores, felizes, porque as professoras e os colegas brincavam, riam e aprendiam juntos jogos e novas atividades. Os sentidos “achar bom, sentir-se melhor, feliz” foram

atribuídos ao Programa Sentinela em comparação ao ambiente familiar por Ágata, Daniele e Roberta, e ao ambiente escolar por Marina.

De acordo com Melillo; Estamatti e Cuestas (2005, p.69), “para a criança, brincar é uma forma de tratar da realidade, organizar o mundo da maneira que lhe agrada”. Brincando a criança expressa seus medos, angústias e problemas internos, e domina-os pela ação criativa. À medida que cresce, vai deixando de brincar e começa a assumir as realidades da vida com seriedade. No entanto, o adulto preserva a aquisição da capacidade de criar e manipular situações novas.

O humor é considerado um fator de resiliência, e a ausência dele um fator de risco para a saúde. Segundo Melillo; Estamatti e Cuestas (2005, p.69), o humor “é uma operação intelectual e uma atitude diante de uma realidade penosa. Algo doloroso tem a possibilidade de se converter em algo que dê prazer”. Constitui-se numa das melhores defesas possíveis contra o sofrimento.

Quanto a “aprender juntos” através de jogos e da realização de novas atividades em grupo, Melillo (2005, p.100) enfatiza que “as práticas de trabalho coletivo para a realização das tarefas também estimulam a resiliência porque promovem a heterogeneidade e a inclusão, a cooperação, as responsabilidades compartilhadas e um sentimento de pertencer ao grupo”.

Nome	Idade	Quadro 17 - Como se sente?
Ágata	12 anos	"Bem boa. É divertido vir aqui, as meninas do grupo e as professoras são divertidas, é sentir a mesma coisa que se eu tivesse em casa. Lá em casa a gente ri bastante, o meu pai imita a minha mãe e ela imita o meu pai."
Daniele	12 anos	"Sinto alegria de não ter que ficar umas duas horas com o pai em casa. Fico com raiva dele ficar em casa junto comigo. Aqui no Sentinela me sinto feliz, quando chego em casa conto pra mãe o que fiz aqui".
Kauane	12 anos	"Antes, quando a outra professora estava aqui, era muito legal, eu gostava muito. Quando a gente tava meio pra baixo aquela professora animava a gente. Ela tinha o jeito dela que nos animava. Ela conversava com a gente, tinha um jeito legal de falar. Agora não gosto muito, não tem graça de vim; só as meninas são gente boa. As atividades eram mais legais na época da outra professora. Esta professora de agora é braba, não dá nem pra olhar pras amigas".
Roberta	9 anos	"Eu acho bom. Me sinto melhor. Lá em casa é um silêncio! Aqui eles andam os meus amigos falam. Em casa a mãe dorme com minha irmãzinha e eu assisto TV sozinha, daí tenho que abaixar o som da TV. Vir aqui me ajudou. Ajudou falando comigo".
Marina	9 anos	"Me sinto melhor aqui, gosto de vir aqui. Lá na escola o lanche é diferente daqui, tem sopa de feijão e não gosto, quando tem bolacha e chá eu gosto, sagu; aqui tem bolo, salada de frutas, pão com margarina e com doce de goiaba, gosto de tudo. Aqui eu acho divertido, a professora brinca com a gente, hoje estamos fazendo um trabalho sobre a copa do mundo. Eu aprendi

Mia	8 anos	a jogar dominó com as colegas e a professora, eu não sabia jogar”. “Alegre”. “O que me deixa alegre são as amigas, as professoras daqui...”.
-----	--------	--

Título: Como se sente no Programa Sentinela.

Fonte: Entrevista II.

3.4.1.3.7.2 O Desenvolvimento e o aprendizado da resiliência no Programa Sentinela

As crianças e adolescentes referiram-se ao Programa Sentinela como um local em que recebem ajuda e aprendem desde atividades pedagógicas até a maneira de tratar as pessoas. Afirmaram que no Sentinela são aceitas do jeito que são, que lá encontraram pessoas que as ajudaram a pensar e agir de forma mais positiva, pessoas com as quais puderam falar sobre o abuso sexual que sofreram, pessoas em quem aprenderam a confiar. Portanto, o suporte emocional, o vínculo afetivo positivo, a oportunidade concreta de novas aprendizagens no aspecto cognitivo, afetivo e social configuram-se como fatores promotores de desenvolvimento e aprendizagem da resiliência.

Nesse contexto, emergiu também o encontro com um *outro significativo ou privilegiado*. O *outro significativo ou privilegiado* pode ser um dos pais, um membro da família, um educador, ou qualquer outra pessoa que o próprio sujeito elege e lhe concede importância. No Programa Sentinela as crianças e adolescentes se referiram à mãe, aos professores e aos psicólogos, incluindo a pesquisadora.

Para Melillo; Estamatti e Cuestas (2005, p.67), o *outro significativo ou privilegiado* “é a pessoa que estimula e gratifica afetivamente as vitórias da criança ou adolescente, sua criatividade, humor, iniciativa e ajuda a resolver os problemas, sem substituir a ação do sujeito”. As qualidades do *outro significativo ou privilegiado* são estas: nas horas boas e más, ele está sempre junto ao sujeito a quem expressa um amor incondicional. Mas intervém com repressão ou proibição, quando necessário.

Poder falar sobre a agressão sexual que sofreram para uma pessoa em quem confiam e que as ouvem, auxilia a criança ou o adolescente na sua reabilitação. Se o ouvinte manifesta expressões de desagrado, desespero ou incredulidade, ele contribui para transformar o ferimento em traumatismo. Porém, de

acordo com Cyrulnik (2004, p.171), “quando compartilha a emoção, ele ressocializa o agredido significando-lhe não- verbalmente: mantenho minha estima, minha afeição por você e estou tentando entender o que está acontecendo com você”. Portanto, conforme as reações do entorno, o relato do abuso sexual pode tornar-se um fator de agravamento, ou um promotor de resiliência. Nesse sentido, os profissionais que atuam no Programa Sentinela contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da resiliência, constituindo-se numa rede de apoio social, afetivo e cognitivo para essas crianças e adolescentes.

Nome	Idade	Quadro 18 - O Desenvolvimento e o aprendizado da resiliência no Programa Sentinela
Ágata	12 anos	“ O Sentinela me ajuda a ser como sou, me ajuda em várias coisas como, por exemplo, no sacolão e o cobertor”. “ O Sentinela me ajuda bastante em minhas atividades pessoais”.
Daniele	12 anos	“ O Programa está me ajudando muito a mudar minha forma de pensar ou de agir, com várias maluquices que eu tenho em minha cabeça, mas o Programa me ajudou muito”. Maluquices: “ Eu sempre dizia pra mãe que queria me matar, me jogar em baixo de um caminhão, que eu não devia ter nascido, por que ela não tinha me matado? A mãe dizia que gostava muito de mim, se Deus tinha me mandado pra esse mundo, ele tinha algum propósito; que era pra eu parar de falar e pensar nessas coisas, e que se eu me jogasse em baixo de um caminhão e não morresse, eu só ia incomodar os outros, ia ficar parálitica. Eu falava isso depois que o meu pai mexeu comigo”. “ O grupo é muito legal, fiz várias amizades. Eu gosto muito do grupo e de todos, e espero que não acabe logo essa felicidade de estar aqui com todos”. “ Eu gosto de vir pois o Programa me deixa mais alegre, parece que quando eu venho aqui triste meus colegas me ajudam a desfazer minha tristeza com o mundo”.
Kauane	12 anos	“ Aprendi que aqui dentro há pessoas a quem eu pude contar o que houve comigo”. “ Conheci amigas (gente boa, legal, às vezes tem umas chatas, mas passa”. “ Conheci uma pessoa que foi uma mãezona pra mim (a professora anterior) ”. “ Eu aprendi atividades diferentes, como fazer caixinhas”. “ Há pessoas que ouvem a gente”. “ Tenho a quem recorrer, quando é um assunto sério”. “ Também tem pessoa que eu não gosto; a professora anterior saiu e nunca será substituída”.
Roberta	9 anos	“ O Sentinela me ajudou a esquecer de tudo que aconteceu”.

		“ Gosto de tudo aqui, psicóloga, professora, dos meus colegas”.
		“ A psicóloga falou comigo”, assim conseguiu esquecer o abuso sexual que sofreu.
Marina	9 anos	“ Aqui eu aprendo muita coisa legal, que nem respeitar as pessoas, aprender palavrinhas mágicas (obrigado – parabéns – muito bom – por favor). Eu gosto das professoras e dos meus amigos, e de comer bem. As psicólogas ajudaram muito”.
Mia	8 anos	Não realizou a redação.

Título: O Desenvolvimento e aprendizado da resiliência no Programa Sentinela.

Fonte: Redação “Eu e o Sentinela”.

3.4.1.3.7.3 Messossistema Programa Sentinela: fatores de risco, proteção, e resilientes

Os fatores indicados a seguir foram identificados como **fatores de risco**.

1) Em relação ao próprio Programa Sentinela:

- A demora para que a criança e o adolescente vitimado recebam atendimento psicológico no Programa Sentinela, pelo fato de ter somente uma psicóloga.

- O modo de contratação de psicólogos no Programa Sentinela, isto é, contrato de prestação de serviços renovado a cada três meses, para não criar vínculo empregatício e não assegurar a permanência do profissional no Programa Sentinela.

2) Em relação às mães:

- A omissão das mães frente ao abuso sexual que a filha vinha sofrendo, não denunciando o agressor, quando se tratava do esposo ou companheiro, e negando o fato diante dos profissionais do Programa Sentinela.

- O “acordo” ou “pacto” que a mãe estabeleceu com a filha, para que ela negasse a ocorrência de abuso sexual à psicóloga do Programa Sentinela, nos casos em que o agressor era o pai ou padrasto da criança /adolescente.

3) Em relação às crianças e adolescentes:

- A dificuldade que a criança ou o adolescente tem em revelar, em confirmar o abuso sexual de que foi vítima, devido ao pacto de silêncio estabelecido na família.

4) Em relação à escola:

- Falta de comunicação entre o Programa Sentinela e as escolas.

5) Outros:

- A ausência de denúncias de abusadores do sexo feminino, no período de 2001 a 2006, no Programa Sentinela de Ponta Grossa, dando a impressão de que esses abusadores não existem.

- A dificuldade de se comprovar o abuso sexual diante das autoridades judiciais, quando o caso envolve atos libidinosos e não conjunção carnal.

Os **fatores de proteção** identificados foram especificados a seguir.

1) Em relação ao próprio Programa Sentinela:

- A alimentação, o lanche servido no Programa Sentinela às crianças e adolescentes que participam dos grupos com uma educadora.

- A distribuição de cestas básicas de alimentos, pelo Programa Sentinela, às famílias das crianças e adolescentes vitimados.

- O caráter remediativo do Programa Sentinela.

2) Outros:

- As relações do Programa Sentinela com o Poder Judiciário, Delegacia da Mulher e Conselho Tutelar.

- Os encaminhamentos das crianças e adolescentes aos serviços médicos quando necessário.

Como **fatores resilientes** destacaram-se:

- As atividades pedagógicas desenvolvidas em grupo no Programa Sentinela.

- Os colegas, as professoras e as psicólogas do Programa Sentinela.

- A oportunidade que as crianças e adolescentes têm de poderem falar com profissionais qualificados no Programa Sentinela, sobre a violência que sofreram, e receber ajuda.

- Os atendimentos social e psicológico às crianças e adolescentes vitimados, bem como às suas famílias.

3.4.1.3.7.4 O papel educativo do Programa Sentinela para a aprendizagem e o desenvolvimento da resiliência

O papel educativo do Programa Sentinela para as crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual caracterizou-se pelas atividades pedagógicas para Ágata, Daniele, Kauane, Roberta, Marina e Mia; pelo atendimento psicológico para Ágata,

Daniele, Kauane, Roberta e Marina; e pelo acompanhamento social para Ágata e Mia.

(Quadro 19)

Nome	Sentidos e significados Aprendizagem e Desenvolvimento	Atividades Pedagógicas	Atendimento Psicológico	Acompanhamento Social
Ágata	“É bom vir aqui, aprendo bastante coisa, a ser mais educada...” “O Sentinela me ajuda em várias coisas, como no sacolão e o cobertor”.	X	X	X
Daniele	“Ajuda a gente a se recuperar do trauma...” “Está me ajudando muito a mudar minha forma de pensar ou de agir...” “O grupo é muito legal, fiz várias amizades”.	X	X	
Kauane	“Aprendi coisas novas...” “Aprendi que aqui dentro há pessoas com quem eu pude contar o que houve comigo”. “Aprendi atividades diferentes...”	X	X	
Roberta	“[...] eu faço mais amigos, conheço mais pessoas”. “Em casa não tem nada pra fazer. Eu gosto de brincar aqui.” “Vir aqui me ajudou. Ajudou falando comigo”. “A psicóloga falou comigo”.	X	X	
Marina	“Gosto de vir aqui. Eu acho divertido, a professora brinca com a gente...Eu aprendi a jogar dominó... Aprendo muita coisa legal que nem a respeitar as pessoas, aprender palavrinhas mágicas (obrigado, parabéns, muito bom, por favor). Eu gosto dos meus amigos, professoras, do lanche. As psicólogas ajudaram muito”.	X	X	
Mia	“As amigas e professoras daqui me deixam alegre”. “Acho bom... as coisas pra comer e as atividades”.	X		X

Título: O papel educativo do Programa Sentinela para a aprendizagem e o desenvolvimento da resiliência.

Fonte: Redação “Eu e o Sentinela”; entrevistas sobre o sentido e o significado do Programa Sentinela.

As atividades pedagógicas realizadas no Programa Sentinela possibilitaram a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais. Assim, o papel da aprendizagem constituiu-se em modificações comportamentais e cognitivas, e na internalização de novos referenciais pelas crianças e adolescentes.

A aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais remetem à definição de competência social. Del Prette e Del Prette (2001, p.33) defendem a idéia de que “as pessoas socialmente competentes são as que contribuem na maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aquelas com

quem interagem”. Portanto, a competência social engloba um repertório de habilidades sociais que visa o crescimento mútuo.

Del Prette e Del Prette (2001, p.58-102) citam algumas habilidades sociais, como as de automonitoria, de comunicação, de civilidade, assertivas, empáticas, de trabalho, e de expressão de sentimento positivo.

As habilidades sociais que foram aprendidas e desenvolvidas pelas crianças e adolescentes deste estudo incluem:

a) De automonitoria

A automonitoria, segundo Del Prette e Del Prette (2001) refere-se à capacidade da pessoa de observar, descrever, interpretar e regular os seus sistemas pessoais - cognição, emoção, ação, em diversas situações. Envolve o monitoramento do seu desempenho, tornar-se consciente e capaz de nomear seus sentimentos, pensamentos e descrever sua ação.

A pessoa que não possui essa habilidade caracteriza-se pela impulsividade, falta de introspecção e reflexão, e baixa percepção do outro, como no caso de Ágata, que afirmou ter aprendido a ser menos impulsiva e agressiva oralmente, principalmente nos relacionamentos familiares.

A automonitoria contribui para o enfrentamento de situações complexas, para a melhora da autoconfiança e da auto-estima.

b) De civilidade

A habilidade social de civilidade engloba o domínio das normas sociais básicas ou códigos de convivência. Trata-se daquilo que se observa no comportamento do outro e o identifica como uma pessoa “gentil”, “educada”, de “fino trato” de acordo com o senso comum. Nesse sentido, Ágata desenvolveu a habilidade social de civilidade, visto que afirmou que “aprendeu a ser mais educada”.

Envolve os comportamentos exigidos e percebidos nos contatos sociais como, por exemplo, na apresentação social a outrem ou a um grupo, nos agradecimentos, nos cumprimentos e nas despedidas. Nessas situações aparecem as “palavras mágicas”, expressão muito utilizada pelos pais e professores, como: com licença, por favor, obrigada, desculpe-me. Marina também desenvolveu a habilidade social de civilidade, pois se refere ao aprendizado das “palavrinhas mágicas” e do “respeito às pessoas”.

A aplicação dessa habilidade pode ser prejudicada pelo desconhecimento da pessoa quanto às normas e cultura do seu grupo e/ou do grupo ao qual pretende participar, e também, por falhas na aprendizagem das regras como: a falta de bons modelos, isolamento ou convivência social restritas. É necessária, ainda, a capacidade de controlar a ansiedade, pois ela pode tornar inadequado o modo de aplicação das regras, antecipando os momentos ou mesmo fazendo a pessoa ignorar a necessidade de manifestar este ou aquele comportamento.

c) De expressão de sentimento positivo

As necessidades afetivas compõem o cotidiano das pessoas em geral e as habilidades de expressar sentimento positivo são aquelas em que as pessoas têm mais dificuldades, como manifestar amor, aprovação genuína e compaixão.

- Fazer amizade: as interações entre amigos geralmente possuem um caráter cooperativo e não competitivo, por isso a crítica franca é trocada de forma construtiva, voltada par o bem-estar e felicidade do outro.

- Expressar solidariedade: a capacidade de solidarizar-se é natural no homem, visto que ela garante o desenvolvimento, a evolução e a sobrevivência, não só pessoal, mas de todos os seres vivos, inclusive do planeta.

- Cultivar o amor: a necessidade de amor é comum a todos nós; no entanto, muitas pessoas dizem que têm dificuldades em expressar o sentimento do amor em forma de carinho ou cuidado que envolve a comunicação verbal e não verbal ou gestual.

O desenvolvimento e a aprendizagem da expressão de sentimento positivo foram constatados em Ágata, Daniele, Kauane, Roberta e Marina, nos relacionamentos com os colegas e a professora do grupo, e com a pesquisadora, em situações nas quais novas amizades foram feitas e outras fortalecidas. Demonstraram também solidariedade e amor, como por exemplo, com a colega que estava grávida, organizando o chá de bebê e confeccionando presentes para ela (sapatinhos de tricô, toalhinhas bordadas e quadrinhos de parede).

O atendimento psicológico de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual, de acordo com Zavaschi e cols. (1991 *apud* HABIGZANG e CAMINHA, 2004, p.70), apresenta os seguintes objetivos:

Aliviar o trauma experienciado pela vítima através de apoio emocional intenso durante a crise inicial; facilitar a verbalização dos sentimentos; promover crescimento pessoal e melhores formas de comunicação; aliviar a culpa que a criança possa sentir como resultado do abuso sexual; prevenir condutas autodestrutivas subseqüentes, como fugas, abuso de drogas, tentativas de suicídio, prostituição e promiscuidade sexual; prevenir repetição das ofensivas mediante o aumento da independência da vítima, da auto-estima e da auto-afirmação; prevenir subseqüentes disfunções das relações emocionais e sexuais; interromper o abuso multigeracional e as características disfuncionais evidentes em muitas dessas famílias.

O psicólogo auxilia a reverter os sentimentos de impotência, desespero, aprisionamento, isolamento, desamparo e auto-acusação que enfraquecem a criança ou adolescente vitimado, e a resgatar a sua auto-estima e esperança. Segundo Zavaschi e cols. (1991 *apud* HABIGZANG e CAMINHA, 2004, p.71), “o processo de resolução do trauma implica que a vítima relembre, repita e reexperiencie o trauma”.

No atendimento psicológico, independentemente do referencial teórico no qual o profissional fundamenta a sua intervenção, é necessário desenvolver um vínculo afetivo, confiança e segurança para que a criança ou o adolescente comece a se comunicar.

Neste estudo, o estabelecimento de vínculo afetivo e confiança com as crianças e adolescentes possibilitaram que elas falassem espontaneamente sobre o abuso sexual que sofreram para a psicóloga pesquisadora, com exceção de Mia, que ainda se encontrava muito traumatizada. A aceitação, o respeito, o carinho e a compreensão, permearam todos os encontros da pesquisadora com as crianças e adolescentes. Esses encontros, que ocorreram ao longo de aproximadamente sete meses, constituíram-se também como terapêuticos e contribuíram para que as crianças e adolescentes se desenvolvessem e aprendessem a ser resilientes.

As três adolescentes e as duas crianças que se referiram ao atendimento psicológico como fator importante para a superação das conseqüências negativas do abuso sexual que sofreram, relataram que aprenderam que mesmo diante das adversidades, no caso o abuso sexual intrafamiliar, encontraram alguém em quem puderam confiar, que as ouviu, as compreendeu (empatia) e as motivou para prosseguir, para continuar estudando e acreditando em dias melhores em suas vidas.

O atendimento social envolveu entrevistas com o responsável pela criança ou adolescente, o contato interinstitucional inicial e o contato interinstitucional de

acompanhamento (FERRARI; VECINA, 2002, p.150). O contato interinstitucional inicial ocorre quando faltam algumas informações importantes, que não foram esclarecidas na entrevista. O contato interinstitucional de acompanhamento ocorre quando o caso já está em atendimento psicossocial e objetiva obter dados recentes da fonte encaminhadora, principalmente quando a fonte também faz algum tipo de atendimento e acompanhamento, como acontece com o Conselho Tutelar, a Delegacia da Mulher, e a Vara da Infância e Juventude.

O acompanhamento social, neste estudo, também considerou as relações sociais que os integrantes da família dessas crianças e adolescentes estabeleceram na comunidade (como por exemplo, com a escola); contribuiu com a doação de cestas básicas de alimentos e distribuição de cobertores para as famílias de Ágata e Mia que solicitaram essa ajuda; e encaminhou Ágata para atendimento odontológico.

3.4.1.4 Microssistema familiar e processos proximais das crianças e adolescentes com o abusador

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, artigo 18, “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Entretanto, contraditoriamente, a violência familiar pode vir a fazer parte da realidade das crianças e adolescentes, pondo em risco seus direitos fundamentais.

No caso de Ágata, Daniele e Mia, os abusadores foram os próprios pais; de Kauane e Roberta, os padrastos, e de Marina, o irmão. O abuso sexual ocorreu na infância, período evolutivo de maior fragilidade física, psíquica e emocional.

Quadro 20 - Caracterização das crianças e adolescentes e do abusador

Nome	Idade Atual	Idade em que ocorreu o abuso sexual	Quem era o abusador	Idade do abusador	Escolaridade do abusador
Ágata	12 anos	6/7 anos	Pai	36 anos	3ª série
Daniele	12 anos	6 anos	Pai	42 anos	não consta
Kauane	12 anos	11 anos	Padrasto	30 anos	3º grau
Roberta	9 anos	8 anos	Padrasto	44 anos	não consta

Mia	8 anos	5 anos	Pai	33 anos	não consta
Marina	9 anos	5 anos	Irmão	16 anos	não consta

Fonte: Pesquisa documental no Programa Sentinela.
Organizado pela pesquisadora.

Na entrevista com as crianças e adolescentes sobre como se sentiram frente ao abuso sexual do qual foram vítima, relataram sentimentos de tristeza, mágoa, culpa e, também, tentativa de esquecer o que aconteceu.

Diante da situação do abuso sexual, para que as crianças e adolescentes sobrevivam emocionalmente e desenvolvam a resiliência, é necessário que os adultos e os profissionais reforcem a sua inocência, em vez de apontar sua cumplicidade. Segundo Habigzang e Caminha (2004, p.33), “sem isto, a vítima tende a se sentir culpada, com ódio de si mesma, pensando que foi ela quem provocou e permitiu o abuso sexual”. Como em nossa sociedade ainda existe o estereótipo da “criança sedutora”, que seduz o pai, é muito importante que a criança ou adolescente seja compreendida como vítima da situação abusiva. No caso de Marina, ela se sentiu culpada por ter se submetido ao irmão, ao invés de fugir da situação, mesmo reconhecendo que era impossível escapar.

É necessário, também, de acordo com Cyrulnik (2004), que a pessoa não pense muito no “ferimento” para que possa dar continuidade à sua vida. Com o passar do tempo, a emoção provocada pelo ferimento tende a se apagar lentamente, ficando na memória apenas a representação do golpe. Daniele, Kauane e Marina demonstraram que tentaram, mas que é difícil esquecer.

Segundo Cyrulnik (2004, p.208), “o tempo aplaca a memória e os relatos metamorfoseiam os sentimentos. De tanto procurar compreender, encontrar as palavras para convencer e produzir imagens que evoquem a realidade, o ferido consegue tratar a ferida e reelaborar a representação do trauma”.

Portanto, para Cyrulnik (2004) a resiliência é um processo em que a criança e o adolescente, através dos seus atos e palavras, “inscreve seu desenvolvimento num meio e escreve sua história numa cultura. Portanto, quem é resiliente é menos a criança e mais sua evolução e sua historização” (p.208).

Nome	Quadro 21 - Como se sentiu*
Daniele	"Fiquei triste, magoada, parece que eu traí a confiança da mãe, mas não foi porque eu quis. Ainda sinto um pouco de culpa em relação à minha mãe." "Depois eu não falava mais com ele, não queria ficar perto dele. Até hoje é assim, mas é duro esquecer".
Kauane	"Fiquei muito magoada com meu pai, mas eu não queria contar pra minha mãe se não eles iam brigar". "Eu contei pro meu tio da fita que eu tinha visto, uma vez que o meu tio e a minha tia estavam contando piada besterenta. A tia contou pra minha mãe. Ela veio falar comigo e contei que ele havia me convidado pra assistir a fita e que ele mexeu em mim". "Eu tive raiva dele, não sabia se contava pra mãe, não sabia o que fazia". "Fiquei triste, chateada. Durante o dia eu tentava esquecer".
Roberta	"Me senti bem mal, com mal-estar".
Marina	"Me senti assim..., com medo assim... Medo dele me machucar". "Me senti culpada porque primeiro eu tinha obedecido ele, de tirar a roupa, depois por eu ter feito aquilo com ele. Acho que eu não devia ter obedecido ele, devia ter corrido. Mas não tinha como, ele fechou a porta da casa e do quarto, tinha uma chave por dentro". "Hoje não me sinto mais culpada, nem me lembro mais, não quero mais me lembrar".

Título: Os sentimentos das vítimas de abuso sexual.

Fonte: Entrevista IV.

3.4.1.4.1 A figura do abusador para as vítimas

A história de abuso sexual das crianças e adolescentes deste estudo revelou que o abusador era membro da própria família e, portanto, de convivência diária.

Os abusadores foram adjetivados como "monstro, mentiroso, pão-duro, tarado, tongo, besta, vagabundo". Os relatos de Daniele, Kauane e Roberta fazem menção à figura materna também como vítima do abusador em outros aspectos, referentes ao dinheiro, traição e mentiras. Daniele chega a questionar a paternidade, um modo de negar que o próprio pai a tenha violentado.

*A adolescente Ágata não realizou essa entrevista, nem as demais que se referem ao abuso sexual, porque negou que o pai tivesse abusado sexualmente dela, depois que ele havia sido preso.

Nome	Quadro 22 - Como vê o abusador
Daniele	"Eu vejo ele como uma pessoa desconhecida, ele devia ter pego uma pessoa mais velha, eu não tinha muita força, ele tava me segurando, mas chutei ele e saí correndo". "Vejo ele como um monstro, porque nem um cachorro faz isso com seus cachorrinhos". "Até hoje falo pra mãe que acho que ele não é meu pai; não o vejo como meu pai, depois do que ele me fez... Gostaria que ele sofresse um pouco do que nós sofremos".
Kauane	"Ele é muito mentiroso". "Ele mentiu pra minha mãe que não passou a mão em mim, mentiu sobre uma meia que ele só podia ter ganhado das suas amantes". "Ele é pão-duro, quando a mãe quer comprar uma coisa no mercado e ele não quer, como um bolo, daí ela compra e ele é o que mais come. Quando a mãe compra uma coisa pra ela com seu próprio dinheiro, ele não gosta". "Um tarado, um tongo, um besta. Tem três mulheres e vem mexer com a gente".
Roberta	"Acho que ele é vagabundo, porque fez isso comigo". "Ele não dava dinheiro pra mãe, gastava em pinga e cigarro". "Tem que ir pra cadeia e apodrecer lá".
Marina	"Não penso nada, mas fico bem triste com ele". "Acho ruim o que ele fez".

Título: A figura do abusador para as vítimas.

Fonte: Entrevista IV.

3.4.1.4.2 Como as vítimas significam o abuso sexual

As crianças e adolescentes não gostaram da situação, não conseguem entender porque o pai ou padrasto agiu desse modo, chegam a duvidar que ele seja realmente o seu pai, percebem a dúvida da mãe sobre a veracidade do seu relato, fazem tentativas de esquecer a violência sofrida, temem a separação dos pais e possuem sentimentos de culpa nesse sentido.

Nome	Quadro 23 - Como vê a situação
Daniele	"Eu acho meio confuso, de entender por qual motivo ele fez aquilo. Eu acho que não tem nenhuma explicação". "Eu pergunto se ele é meu pai de verdade, ou se a mãe casou grávida, e a mãe fala que ele é meu pai verdadeiro. Ela fala pra eu tentar esquecer o que ele fez, eu tento, mas é difícil".
Kauane	"Eu não gostei que ele viesse passar a mão em mim". "Ele é um tarado, e muito falso porque mentiu também pra minha mãe". "A mãe fala que acredita em mim, mas quando vê que ele me dá tantas coisas acha que ele não seria capaz. Ela fica em dúvida". "Eu tenho ódio dele. Tento esquecer, não fico lembrando". "Se minha mãe se separar do meu pai, a mãe terá que trabalhar, mas não quero, porque a minha irmãzinha vai para a escola e eu vou ficar sozinha".

	"Sinto culpa por não ter contado no mesmo momento que aconteceu pra mãe. Acho que não teria dado tanta confusão, que eu não precisaria ter ido no IML".
Roberta	"_Achei ruim! Que ele não presta mesmo".
Marina	"_Nem sei... Ele é um irmão meu, mas não devia ter feito isso, fico triste". "_Depois eu ficava com medo, que ele falasse pra mãe e ela descobrisse, e começasse a me xingar, xingasse ele, e que a mãe me batesse. Fiquei com medo que o dono da casa denunciasse sobre nós, daí meu irmão e minha mãe ía presa e eu pro Conselho Tutelar. A mãe já havia sido denunciada outras vezes pelo dono da casa porque ela me xingava e me batia bastante. A minha avó contava tudo pro dono da casa". "_A mãe deveria saber o que estava acontecendo". "_Eu não tenho raiva do meu irmão. Ele teve uma filha que morreu quando bebê. Ele foi preso várias vezes, ele roubava, devia dinheiro pros outros. Ele bebia".

Título: Como as vítimas significam o abuso sexual.

Fonte: Entrevista IV.

Quando a criança ou adolescente se depara com a possibilidade de separação dos pais, diante da revelação do abuso, geralmente ela prorroga a revelação. Assim, conforme Habigzang e Caminha (2004), a criança ou adolescente fica com a responsabilidade de manter a união da família, como ocorreu com Kauane, que queria contar o fato, mas temia que sua mãe e padrasto brigassem e viessem a se separar.

3.4.1.4.3 Reação da mãe frente ao abuso sexual que a filha sofreu

Considerando que o abuso ocorreu de forma intrafamiliar, julgou-se imprescindível analisar a reação da mãe frente ao abuso sexual do qual a filha foi vítima.

Nome	Quadro 24 - Reação da mãe frente ao abuso sexual do qual a filha foi vítima
Ágata	A mãe negou que o esposo tivesse abusado sexualmente da filha, e induziu a filha a negar o fato, após ela ter confirmado. A mãe disse que a filha "inventou a história" para que o pai fosse preso porque ele agredia a mãe que estava grávida.
Daniele	A mãe denunciou o esposo e separou-se. Alguns meses depois, voltou a morar com ele devido a dificuldades financeiras.
Kauane	Inicialmente, a mãe foi até o Conselho Tutelar junto com a filha para efetuar a denúncia. Posteriormente, a mãe induziu a filha a negar o fato. Segundo a mãe, ela e a filha "fizeram um acordo" segundo o qual Kauane negaria as acusações pois o casal havia se reconciliado novamente (eles sempre brigavam), e para que ele não fosse processado. O pai possui uma boa remuneração e, sem ela, a mãe temia que viessem a passar necessidades.
Roberta	A mãe denunciou o companheiro ao Conselho Tutelar.

Mia	A mãe saiu de casa com os filhos e denunciou o esposo ao Conselho Tutelar.
Marina	A mãe, quando soube do fato, perguntou à filha se era verdade, "parece que ela não acreditou" (sic).

**Fonte: Pesquisa documental no Programa Sentinela.
Organizado pela pesquisadora.**

Dos seis casos de abuso sexual desta pesquisa, quatro foram denunciados pela própria mãe e dois pelas tias. Dentre as denúncias, duas mães negaram as acusações feitas ao esposo. De acordo com Habigzang e Caminha (2004, p.34), a mãe “nega para proteger o casamento, não acredita ou tenta negociar uma resolução dentro da família”.

Uma dessas mães alegou que a filha (Ágata) “inventou a história”, porque o pai agredia fisicamente a mãe que estava grávida na época, e a filha, portanto, tentou protegê-la.

A outra mãe, após ter denunciado o esposo, alegou que a filha (Kauane) mentiu sobre o fato, porque o padrasto havia dado uma surra nela meses atrás. Essa mesma mãe confidenciou à psicóloga do Programa Sentinela, o “acordo” que fez com a filha para que ela negasse o abuso sexual, pois o padrasto poderia ser processado, e poderiam passar dificuldades financeiras. Portanto, presume-se que as mães que negaram o abuso sexual sofrido pelas filhas sabiam que ele realmente havia ocorrido.

O comportamento da criança ou adolescente (Ágata e Kauane) de negar posteriormente o abuso sexual, e retirar a queixa, quando não encontra apoio, denomina-se *retratação* (HABIGZANG; CAMINHA, 2004). A retratação ocorre devido aos sentimentos ambivalentes dessa criança ou adolescente e à culpa que ela sente em relação ao pai e à família, bem como à possibilidade de que as ameaças e os medos associados ao abuso sejam verdadeiros.

Segundo Habigzang e Caminha (2004, p.34),

a criança diz que inventou a história do abuso – mentira que recebe maior credibilidade do que a queixa do incesto, confirmando as expectativas dos adultos de que ela não é confiável, e as dela de que não pode se queixar, restabelecendo-se o ‘equilíbrio’ familiar.

Assim, a criança ou adolescente é vítima dos abusos sexuais e da falta de credibilidade por parte dos adultos. De acordo com Junqueira e Deslandes (2003, p.233), para que a criança e o adolescente possa desenvolver resiliência frente à

situação de abuso sexual, “o fato de ela ser acreditada e não desmentida é o primeiro grande passo para a elaboração do que se deu, além, é claro, do fator proteção que aí se reflete”.

3.4.1.4.4 Microsistema familiar: fatores de risco, proteção e resilientes

Foram identificados como **fatores de risco**:

- Abuso sexual intrafamiliar (ocorreu com todas as participantes deste estudo).
- Comportamento de retratação (Ágata e Kauane).
- Pai alcoolista (Ágata, Daniele, Mia).
- Mãe alcoolista (Marina).
- Negligência, violência física e psicológica por parte da mãe (Marina).
- Violência psicológica por parte do pai (Ágata).
- O uso de drogas pela irmã (Daniele) e irmão (Ágata).
- A prostituição da irmã (Daniele) e da mãe (Ágata).
- “Pacto do silêncio” entre mãe e filha para que esta negasse o abuso sexual (Ágata, Kauane).
- Pobreza (Ágata, Roberta e Marina).
- Brigas entre os membros da família, com agressão física e verbal (Ágata e Daniele);
- A morte do pai, que defendia a filha da violência física praticada pela mãe (Marina).
- Irmão assaltante (Marina).
- Ameaças pelo padrasto (abusador) à enteada (vítima) em um caso (Roberta).
- Ameaças pelo pai (abusador) à filha (vítima), em dois casos (Daniele e Mia).
- Ameaças pelo pai (abusador) ao filho, irmão da vítima (Mia), que testemunhou o abuso sexual.
- Ameaças pelo irmão (abusador) à irmã (vítima), em um caso (Marina).

- Abuso sexual que a própria mãe sofreu pelo seu pai, quando era criança (Mia).

- Discussões constantes entre o casal (Ágata, Daniele, Kauane), com várias separações, voltando a ficar juntos (Daniele).

- A mãe continuar morando com o esposo, após o abuso sexual sofrido pela filha, somente devido ao fator financeiro, ao dinheiro (Daniele, Kauane).

- A mãe não denuncia o companheiro e isso constitui-se num fator de risco familiar, visto que a criança/adolescente continua morando na mesma casa que o abusador, e pode ser revitimada.

Os fatores de proteção identificados foram:

- A denúncia do agressor pela mãe (Roberta, Mia) no Conselho Tutelar, com conseqüente afastamento da criança do alcance do agressor.

- Mudança de residência e cidade, a criança passou a morar com tia materna (Marina).

Os fatores resilientes se caracterizaram pelo:

- Apoio recebido dos tios (Marina, Roberta).

- Apoio da mãe à filha, para que superasse as idéias suicidas desencadeadas após o abuso sexual (Daniele).

3.4.2 Núcleo Pessoa

3.4.2.1 Características biopsicológicas de Ágata

Ágata nasceu em 28 de novembro de 1993. Estuda em uma escola municipal, na 4ª série. “Eu reprovei de volta” (sic), isto é, ela reprovou a 4ª, 3ª e 2ª séries. O motivo das reprovações foi “muita falta e muita briga na escola, me chamavam de vesga e eu pulava em cima”(sic). Ágata comentou que tem óculos, mas não usa porque sente dores de cabeça quando os coloca.

Mora em bairro de periferia, com sua mãe, irmã de quatro anos, e seu pai. “O meu pai mora junto, mas é tudo separado, um pra cada canto” (sic). Ágata demonstrou preocupação ao falar do pai, enfatizando que cada um tem o seu quarto, o que provavelmente está relacionado ao abuso sexual que sofreu.

O seu irmão mais velho é casado, e reside no mesmo terreno, mas em outra casa. Ágata tem mais dois irmãos, de pais diferentes. Um dos irmãos tem 16 anos, e vive com uma senhora: “O juiz tomou ele da minha mãe, ela não podia criar ele e deu pra avó, que morreu; a tia passou a cuidar dele, mas o trocou por um carro. O meu irmão disse que se a mãe morrer, não vai derramar uma lágrima” (sic).

3.4.2.1.1 Análise do Teste H.T.P. de Ágata

A avaliação do desenvolvimento emocional de Ágata foi realizada por meio do teste projetivo H.T.P., incluindo o desenho da família, e ocorreu em três sessões de 30 minutos aproximadamente.

Síntese do H.T.P. de Ágata

Solicitou-se a Ágata que fizesse um desenho da sua preferência, e ela desenhou a sua casa. Posteriormente realizou o desenho da árvore, da figura humana, e finalizou com o da família.

Ágata revelou impulsividade nas relações inter-pessoais e com o ambiente, tendências agressivas orais e atitudes demasiadamente defensivas. Constatou-se que esses comportamentos estão associados à dinâmica familiar na qual está inserida, onde todos os membros da família se relacionam de modo ofensivo verbalmente, incluindo agressões físicas.

Evidenciou fixação em acontecimentos do passado, tensão, ansiedade, preocupações sexuais e retraimento, associados a um ambiente familiar restritivo, sem estimulação calorosa, e uma busca da fantasia como fonte de satisfação. Demonstrou, também, desconfiança nos relacionamentos interpessoais. Provavelmente, muitos desses comportamentos estão relacionados ao histórico de abuso sexual que sofreu.

No que se refere à sua auto-imagem, Ágata se vê como uma pessoa alegre, e fisicamente muito magra. Ri de si mesma ao abordar a questão, denotando senso de humor.

Quanto ao ambiente familiar e às relações intra-familiares, Ágata reside com seus pais e irmã mais nova. O seu irmão mais velho, de 23 anos, mora no mesmo terreno, em sua própria casa, com esposa e filha de dois anos. Ele possui um trabalho, porém, está envolvido com drogas, como uma atividade paralela, na qual a esposa também participa.

A casa de Ágata possui apenas três cômodos e um banheiro fora da casa, sem chuveiro; portanto, os moradores necessitam tomar banho em uma bacia.

O pai não trabalha há alguns anos, foi “encostado” por problemas de saúde. Ele era alcoólatra, sofreu um derrame e ficou com seqüelas físicas.

Ágata fala que sua mãe é “prostituta” e que seu pai pediu a ela para “não fazer mais ponto, porque é perigoso” (sic), apesar dele nunca ter se oposto a essa atividade da esposa. “O meu pai era loco de ruim, mas agora ele apanha da mãe, não pode falar nada”(sic).

Ágata e a mãe possuem o hábito de tomar chimarrão, sentadas em um banco sob uma árvore do quintal da sua casa. Parece um dos poucos momentos de afetividade entre mãe e filha.

Quanto a expectativas de mudanças que gostaria que ocorressem na sua família, Ágata afirma: “A pobreza! Cansei de ser pobre, às vezes quero comer uma coisa que vi na casa dos outros e não posso” (sic). Complementa dizendo: “E as ofensas; o meu pai me chama de preta, nêga, filha do capeta, dá vontade de sumir daquela casa!”. Ágata procura não revidar as ofensas do pai: “Quando ele me xinga eu não faço nada, ele loqueia por conta própria.” (sic)

O seu pai deixou de ser alcoólatra após ter sofrido o derrame, e deixou de agredir fisicamente os filhos e esposa, mas continua com as agressões verbais.

Ágata relaciona-se bem com a sobrinha e primas, gosta de andar de bicicleta com elas, e de conversar com os familiares quando se reúnem, no almoço de domingo. Relata que sua família “é alegre, há de não!?”

Diante dos indicadores obtidos, constatou-se que Ágata vive em um ambiente de risco, em que sofre agressões e privações constantes, como a de alimentos.

3.4.2.1.2 Teste ESI - Escala de Stress Infantil de Ágata

A aplicação do Teste ESI em Ágata propiciou os seguintes resultados: há indícios de stress, como desinteresse constante pelos estudos, auto-estima diminuída, falta de confiança em si, ausência de motivação, de ânimo nas atividades em geral, poucos cuidados pessoais bem como com sua aparência, timidez e vergonha, resfriados constantes, dificuldade para dormir e excesso de sono (provável causa e conseqüência).

3.4.2.2 Características biopsicológicas de Daniele

Daniele nasceu em 23 de fevereiro de 1994. Estuda em escola estadual, na 7ª série. Mora em bairro de periferia com seus pais.

A sua mãe trabalha como diarista, e o seu pai em uma fábrica de compensados. Daniele tem uma irmã de 17 anos que também freqüentava o Programa Sentinela, mas desistiu dos atendimentos. A sua irmã foi emancipada pela mãe. Ela trabalha em um bar, e somente "às vezes vai para casa".

A irmã de Daniele tem um filho de um ano e nove meses, cuja guarda foi passada para a avó materna. Segundo a adolescente, sua irmã está se prostituindo. Ao falar sobre isso, ela usa a seguinte expressão: "A minha irmã está indo na BR" (sic).

Daniele gosta de ir ao shopping e de ouvir música.

3.4.2.2.1 Análise do Teste H.T.P. de Daniele

A avaliação do desenvolvimento emocional de Daniele foi realizada por meio do teste projetivo H.T.P., incluindo o desenho da família, e ocorreu em duas sessões de 30 minutos aproximadamente.

Síntese do H.T.P. de Daniele

Nas interações com o ambiente, Daniele revelou tendências negativistas. Percebe o ambiente como restritivo, tenso, sem estimulação calorosa e saudável.

Essas percepções provavelmente estão relacionadas com o que vivencia no grupo familiar. Os pais se agredem verbalmente e fisicamente com freqüência. O pai e as filhas também não possuem um bom relacionamento, discutem, "não se gostam". Tais sentimentos parecem originar-se do abuso sexual praticado pelo pai contra as filhas.

No que se refere a sua auto-imagem, Daniele percebe-se como retraída e evasiva nos contatos interpessoais. Demonstrou preocupações sexuais, ansiedade e necessidade de autonomia, sentimentos esses que geralmente são naturais na fase da adolescência.

Quanto à dinâmica familiar, o pai trabalha em uma fábrica de compensados. Ele é alcoólatra e "a minha mãe já se separou um monte de vezes, mas não consegue pagar o aluguel" (sic). Uma vez Daniele e a mãe moraram sozinhas em uma casa, mas o aluguel aumentou de valor, "daí não sobrava nada para comprar comida"(sic), então voltaram a morar com o pai.

A irmã de 17 anos é usuária de drogas, e também prostituiu-se. Ela trabalha em um bar, não tem moradia fixa, às vezes fica um período de tempo com a família. Ela possui um filho de um ano e nove meses, a avó materna tem a guarda do menino.

Daniele e sua irmã foram abusadas sexualmente pelo pai, fato esse que desencadeou sentimentos de raiva em Daniele, e de “ódio” na sua irmã. Quando sua irmã e seu pai se encontram, geralmente brigam, batem um no outro e fazem ameaças.

A mãe trabalha como diarista e, segundo Daniele, ela é caprichosa e organizada com os afazeres domésticos. O sobrinho, que está sob a responsabilidade da avó, freqüenta uma creche. Ele chora muito e Daniele “não gosta de choro de criança”.

As atividades preferidas de Daniele são conversar e sair com amigos, ir à sorveteria e à casa do seu avô. Dentre as atividades de que não gosta, referiu-se à escola. “Eu não gosto de ir para a escola, é muito chato. Alguns professores são chatos, brabos, exigentes, dão bastante atividade, às vezes são ignorantes. Às vezes a gente faz uma pergunta sobre a matéria e fazem que nem escutam. Os professores de geografia e inglês falam que a gente não consegue aprender nada” (sic). Mostra-se, portanto, desmotivada em relação aos estudos.

3.4.2.2.2 Teste ESI – Escala de Stress Infantil de Daniele

A aplicação do teste ESI em Daniele mostrou os seguintes resultados: há indícios de stress e quadro depressivo, como ansiedade, auto-estima diminuída, perda de apetite, sentimento de desilusão pela vida e desejo de fuga, sentimentos de tristeza, vontade de chorar, desinteresse pelos estudos, sentimentos de medo, falta de motivação, dificuldade de memória e no relacionamento familiar.

3.4.2.3 Características biopsicológicas de Kauane

Kauane nasceu em 24 de dezembro de 1993. Estuda em uma escola estadual, na 7ª série.

Mora em bairro de periferia com sua mãe, padrasto (a quem se refere como pai) e irmã de três anos e oito meses. Kauane não conhece o seu pai biológico, “ele só me fez; não quero conhecer ele, não gosto dele” (sic).

Kauane gosta de música e da novela Rebeldes. Iniciou no Programa Sentinela aproximadamente em dezembro de 2005.

3.4.2.3.1 Análise do Teste H.T.P. de Kauane

A avaliação do desenvolvimento emocional de Kauane foi realizada por meio do teste projetivo H.T.P., incluindo o desenho da família, e ocorreu em três sessões de 30 minutos aproximadamente.

Síntese do H.T.P. de Kauane

Kauane revelou uma interação com o ambiente conscientemente controlada, que é acompanhada por ansiedade. Revelou, também, sentimentos de insegurança e de rejeição.

Esses sentimentos parecem estar relacionados com a sua história de vida, pois quando a sua mãe ficou grávida, o seu pai não casou com ela. Kauane não conhece o seu pai biológico, e afirma que não quer conhecê-lo.

Em relação à sua auto-imagem, apresentou preocupação com sua aparência física, com vestimentas, evidenciando vaidade. Refere-se a si mesma como “mais-ou- menos” (sic), ou seja, nem gorda e nem magra.

Os resultados do teste indicam conflito na área da sexualidade. Esse conflito pode ser resultante do período do desenvolvimento em que se encontra, a adolescência, ou então, do abuso sexual que sofreu por parte do padrasto.

Quanto à dinâmica familiar, Kauane reside com sua mãe, padrasto e irmã de três anos. A sua irmãzinha vai para a escola e gosta de brincar.

A sua mãe trabalhava em uma empresa, e devido a problemas de saúde parou de trabalhar. Atualmente é dona-de-casa, “mas ela se arruma, faz unha, e eu também gosto de me arrumar” (sic).

O seu padrasto trabalha em uma empresa, faz faculdade e nas horas vagas prefere assistir televisão. Kauane o chama de “pai”.

Diante da pergunta “o que não gosta na sua família?”, responde: “Eu não confio mais no meu pai como antes, depois que ele mexeu em mim” (sic).

Kauane revela o abuso sexual que sofreu pelo padrasto, há aproximadamente um ano: “Eu estava dormindo e ele enfiou o dedo em mim, eu falei pra ele parar, ele saiu e depois voltou, e enfiou de novo. Eu falei pra ele parar, ele não falou nada, mas saiu do meu quarto, e eu fiquei chorando. A minha mãe estava dormindo, não viu nada” (sic).

Anteriormente, o padrasto a convidou para assistir a uma fita de vídeo. Kauane se recusou porque já havia assistido a fita de vídeo, que ficava em cima do guarda-roupa, “eu sabia o que tinha nela, mulher fazendo sexo com homem” (sic).

Ela contou para os seus tios sobre a fita. Os tios falaram para a sua mãe, e quando ela indagou Kauane, esta falou sobre o abuso sexual que vinha sofrendo. Na ocasião, a mãe deu queixa na Delegacia da Mulher, mas o padrasto negou. “A minha mãe confia em mim, mas também confia no meu pai” (sic). A mãe pensou em se separar, “mas ela tem medo que a gente passe fome” (sic).

Posteriormente, a mãe convenceu a filha a negar as acusações, e retiraram a queixa contra o padrasto. Mas as relações entre os membros da família de Kauane ficaram permeadas pela desconfiança.

3.4.2.3.2 Teste ESI - Escala de Stress Infantil de Kauane

Segundo a aplicação do teste ESI em Kauane, obtiveram-se os seguintes resultados: há sinais de stress como sentir-se nervosa com tudo constantemente, ansiedade, expectativa em relação a coisas ruins que podem acontecer, desinteresse pelos estudos, sentimentos de medo, tem se alimentado em excesso, e está com a auto-estima diminuída.

3.4.2.4 Características biopsicológicas de Mia

Mia nasceu em 08 de maio de 1998. Ontem foi o seu aniversário, mas irá comemorar no Dia das Mães.

Ela estuda em uma escola filantrópica, na 2ª série. Mia gosta de estudar, nunca reprovou, e gosta de brincar com sua irmãzinha.

Mora em bairro de periferia com sua mãe, irmãos de onze e cinco anos, e irmã de dois anos, na casa dos avós maternos. A sua mãe trabalha como diarista e babá. Os irmãos estudam e a irmã frequenta uma creche. Mia também vai para a creche à tarde, com exceção do dia em que vai ao Programa Sentinela.

No final da entrevista fez um desenho, “vou fazer um castelo” (sic).

3.4.2.4.1 Análise do Teste H.T.P. de Mia

A avaliação do desenvolvimento emocional de Mia foi realizada por meio do teste projetivo H.T.P., incluindo o desenho da família, e ocorreu em três sessões.

Síntese do H.T.P. de Mia

Segundo os resultados obtidos, nas relações interpessoais e com o ambiente, Mia demonstrou ansiedade, insegurança e tensão. Revelou falta de confiança em si e dificuldade em expressar-se.

Segundo os resultados obtidos, há indícios de experiências “não digeridas”, e traumatismo psíquico. Esses indícios podem estar relacionados com o abuso sexual que sofreu. Mia evidenciou retraimento, descontentamento, fixação no passado e falta de confiança na própria produtividade.

No desenho da família, omitiu o seu pai. Relatou que “ele está preso porque eu falei pra mãe o que acontecia, ela falou pra polícia e o prenderam. Ele foi preso por causa de mim e do meu irmão mais velho” (sic). Mia demonstrou sentimentos de culpa pela situação. O seu pai era alcoólatra e agressivo: “Ele batia no meu irmão, e em todos nós” (sic).

O seu pai está preso em um presídio da cidade, e somente a avó paterna o visita. Mia, olhando para baixo, disse: “Esqueci o nome do que ele me fez” (sic). Estava se referindo ao abuso sexual que sofreu, cujo agressor foi o pai. Continuou cabisbaixa e falou: “Ta difícil falar o que aconteceu” (sic). A examinadora não insistiu para que falasse.

3.4.2.4.2 Teste ESI – Escala de Stress Infantil de Mia

Segundo a aplicação do teste ESI em Mia, obtiveram-se os seguintes resultados: há indícios de stress como dificuldade constante para respirar, provavelmente por ansiedade e por não comunicar e expressar mais abertamente os seus sentimentos, reprimindo-os; auto-estima diminuída, insegurança, acha-se feia, incapaz de aprender coisas novas. Sente-se constantemente nervosa com tudo, com os familiares, e sente palpitações.

3.4.2.5 Características biopsicológicas de Roberta

Roberta nasceu em 21 de fevereiro de 1997. Estuda em uma escola municipal, na 3ª série. Está com dificuldades na aprendizagem, “não to vendo as letras direito, eu consigo escrever, mas ler não” (sic).

Roberta mora em bairro de periferia com sua mãe e cinco irmãos, incluindo um bebê de dois meses. Os filhos não são todos do mesmo pai, e a irmãzinha de

dois meses é filha do seu padrasto, que fugiu de casa após ter abusado sexualmente de Roberta. Ela iniciou no Programa Sentinela em julho de 2005.

Roberta possui um problema visual, seus olhos sempre estão avermelhados, ela usa um colírio, cujo nome não sabe.

No final da entrevista realizou um desenho de sua preferência.

3.4.2.5.1 Análise do Teste H.T.P. de Roberta

A avaliação do desenvolvimento emocional de Roberta foi realizada por meio do teste projetivo H.T.P., incluindo o desenho da família, e ocorreu em duas sessões de 30 minutos aproximadamente.

Síntese do H.T.P. de Roberta

Segundo os resultados obtidos, Roberta demonstrou retraimento e ansiedade nas relações interpessoais. No que se refere à sua auto-imagem, ela percebe-se como uma pessoa alegre e um pouco tímida. Revelou preocupações com o desempenho escolar e insegurança quanto à sua produtividade.

Quanto à dinâmica familiar, reside com sua mãe e cinco irmãos. Os quatro irmãos mais velhos são frutos do primeiro casamento da mãe. Roberta é filha do segundo casamento, e a sua irmãzinha de dois meses é filha do seu padrasto.

O pai de Roberta mora em São Paulo, mas ela não o conhece. Roberta relatou que “já está acostumada sem o pai”, porém, no ano passado fez um cartão na escola para o dia dos pais e o guardou.

Roberta foi vítima de abuso sexual pelo padrasto, há aproximadamente um ano, e “ele fugiu”. A sua mãe estava grávida na época, mas só descobriu após a fuga do companheiro.

Roberta apresenta um bom vínculo afetivo com a mãe e os irmãos. Brinca com os irmãos e irmãs de escolinha e vídeo-game. Também gosta de assistir filmes na televisão, jogar vôlei, queimada, pular corda e brincar de boneca. Como a sua mãe não está trabalhando, no momento, sobrevivem com a bolsa escola dos irmãos e com a aposentadoria da irmã de cinco anos, que possui deficiência física.

Roberta define o ambiente familiar como “um pouco alegre e um pouco triste” (sic). É alegre quando alguém da família faz aniversário, e recebem visitas de parentes; é triste quando os irmãos estão “desanimados”, por perderem o jogo de futsal na escola. “Eu não fico triste nenhum dia” (sic).

3.4.2.5.2 Teste ESI – Escala de Stress Infantil de Roberta

Segundo a aplicação do teste ESI em Roberta, obtiveram-se os seguintes resultados: há sinais de stress como ansiedade constante, sentimentos de timidez e vergonha, sempre contrai gripes e resfriados, tem muita sonolência. Em menor intensidade e constância, sente-se nervosa e inquieta, necessitando estar em atividade o tempo todo. Revelou, também, auto-estima diminuída.

3.4.2.6 Características biopsicológicas de Marina

Marina nasceu em 13 de janeiro de 1997. Estuda em uma escola municipal, na 3ª série.

Marina mora em bairro de periferia, com sua tia materna, primos, filhos adotivos e netos da tia, uma irmã de 21 anos e seu filho de sete meses. Ao todo, são 12 pessoas na mesma casa.

Ela residia em São Paulo e sempre vinha passar férias em Ponta Grossa, na casa da sua tia, que a convidou para morar com ela porque Marina sofria negligência, violência física e psicológica por parte da mãe, e violência sexual pelo irmão. O seu pai faleceu quando era pequena.

Logo após a sua vinda para Ponta Grossa, a sua mãe telefonava para Marina, “mas ela não liga mais” (sic). Faz tempo que não fala com sua mãe.

Marina gosta de brincar de pular corda, jogar vôlei, bola, desenhar e escrever.

Marina mostrou-se inquieta durante a entrevista, balançando as pernas constantemente e mascando chicletes.

3.4.2.6.1 Análise do Teste H.T.P. de Marina

A avaliação do desenvolvimento emocional de Marina foi realizada por meio do teste projetivo H.T.P., incluindo o desenho da família, e ocorreu em três sessões de 30 minutos aproximadamente.

Síntese do H.T.P. de Marina

Segundo os resultados obtidos, Marina demonstrou uma interação controlada com o ambiente, acompanhada de ansiedade e atitudes defensivas.

Há indícios de trauma psíquico, os quais provavelmente estão relacionados à violência física e psicológica que sofreu por parte da mãe, e à violência sexual que sofreu pelo irmão mais velho.

Quanto à sua auto-imagem, percebe-se como uma pessoa alegre e que gosta de brincar com outras crianças. Revelou, no entanto, certa evasão nos contatos interpessoais.

No que se refere à dinâmica familiar, Marina reside na cidade de Ponta Grossa, sob a responsabilidade da tia materna.

Marina morava em São Paulo com sua mãe, avó, um irmão e uma irmã, que hoje também mora em Ponta Grossa. O seu pai era alcoolista e faleceu quando Marina ainda era um bebê. A sua mãe também é alcoolista, e espancava Marina. Quando o pai era vivo, “ele me defendia quando a mãe ia me bater” (sic). O irmão de Marina abusava dela sexualmente e a obrigava a tomar bebida alcoólica. Atualmente ele está preso por roubo.

Marina afirma que sua vida é melhor em Ponta Grossa, do que em São Paulo. Quando residia com sua mãe, “não era muito bom, ela me batia muito, me xingava, não deixava eu andar de bicicleta” (sic).

Marina possui um bom vínculo afetivo com a tia materna, com a qual mora desde os seis anos de idade. Também se relaciona bem com seus primos e primas.

3.4.2.6.2 Teste ESI – Escala de Stress Infantil de Marina

Segundo os resultados obtidos, Marina apresenta sinais de stress: sente muito sono constantemente e insônia às vezes; acha-se feia e com dificuldade de aprender coisas novas, o que evidencia auto-estima diminuída e falta de confiança em si.

3.4.2.7 Entrevista III - Identificação de estratégias que promovem a resiliência

Nome	Quadro 25 - Diante de uma dificuldade, problema ou violência, o que a pessoa pode fazer para “dar a volta por cima?”
Ágata	“Enfiar a pessoa que fez aquilo na cadeia”. “Se for violência, e a pessoa se desculpar pelo que fez, a pessoa que sofreu a violência irá se sentir melhor. Se a pessoa tiver, por exemplo, bêbada, e não se lembrar do que fez, aceito o pedido de desculpa”. “Conversar com as professoras daqui, na escola eu não abro a boca pra falar nada”. “Se for um problema muito grande, fica na memória, e se não for, depois a gente dá risada, depois que passou”.
Daniele	“Tentando esquecer aquele problema. Isso é difícil de conseguir, mas não

	deve lembrar a toda hora o que aconteceu, tentar fugir daquele problema, quando ele vier à cabeça, fazer alguma coisa que ajude a tirar ele da cabeça, escutando uma música, desenhando, converso com o meu cachorro e brinco com ele já que não posso ir na casa das amigas, a mãe não deixa, e também converso com a mãe quando ela está em casa”. “Tentando não deixar aquilo acontecer mais. Por exemplo, se o pai gosta de passar a mão na filha, se ele chegar perto ela deve sair, e não ficar sozinha com ele em casa”.
Kauane	“_Desabafar com alguém, rezar. Eu falei tudo pra minha mãe, pro meu pai, que a professora foi despedida”. “Tentar resolver o problema. No caso da professora, poderíamos nos reunir e falar com ela se gostaria de ser voluntária”. “Em relação ao abuso, o meu pai tá bom comigo, a gente faz que esqueceu. Eu não fico muito bem com ele, faço como se nada tivesse acontecido e continuamos como antes”. “_Quando lembro, assisto televisão, arrumo o meu material pro outro dia, escuto música, vou no computador, às vezes faço atividades no livro de matemática, converso com meus amigos”.
Roberta	“A gente conversando, brincando, saindo, ficar mais alegre”. “Eu fui passear, no shopping, vim aqui, fui na minha tia”. “_Quando aconteceu aquela violência comigo, eu ia ligar pra polícia primeiro, pra prender o homem que fez isso comigo. Eu ia falar pra minha mãe primeiro, pra mãe ir junto comigo lá na polícia, depois voltava embora. O meu irmão mais velho ligou pra polícia e tentou segurar a porta até a polícia chegar, mas ele fugiu. Eu senti que eu tava na mão de Deus, por primeiro”.
Mia	Ela não respondeu à pergunta, permaneceu quieta e evitou olhar diretamente para a pesquisadora. Evidenciou resistência, dificuldade para abordar o tema.
Marina	“Eu acho que pedindo desculpa. Fiz uma coisa errada, a minha tia me chama e então peço desculpa”. “Desculpar quem te agrediu. Pode ser até a mãe da gente. Pode ser a mãe da gente e daí a gente gosta dela. Pode-se também conversar com a pessoa, pra ela não fazer mais aquilo”. “Em relação ao meu irmão me sinto mal. O jeito é não pensar no que aconteceu. Gosto dele. Agora ele está preso. Eu não contava pra mãe porque tinha medo, a minha tia contou, não lembro como ela descobriu. Não gosto dele estar preso, mas já foi preso muitas vezes, uma vez porque assaltou uma casa em São Paulo”. “Eu perdoei a minha mãe, e o meu irmão também perdô”.

Título: Identificação de estratégias que promovem a resiliência.

Fonte: Entrevista III.

Na entrevista sobre as estratégias que as pessoas podem utilizar para enfrentar uma dificuldade, um problema, ou violência, as crianças e adolescentes

relataram que tentam esquecer o que aconteceu conversando com amigos, mãe e professoras do Programa Sentinela, procurando ter senso de humor, se ocupando através de atividades como ouvir música, desenhar, brincar com amigos, brincar com animal de estimação, rezar, evitar a mesma situação, como por exemplo, utilizar a estratégia de não permanecer sozinha na presença do abusador, punir o agressor contando com a colaboração do entorno social, como a polícia, e também desculpar e perdoar o agressor, principalmente se for um membro da família.

Essas estratégias podem ser definidas como *coping*, palavra que tem sido utilizada sempre no seu original em inglês. Segundo Lazarus & Folkman (1984 *apud* YUNES e SZYMANSKI, 2001, p.32),

coping é um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais utilizados com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, que surgem em situações de estresse e são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo os recursos pessoais.

O conceito de *coping* geralmente vem acompanhado de palavras como habilidades, estratégias, comportamentos, estilos, respostas ou recursos. Segundo Yunes e Szymanski (2001, p.31), estresse e *coping* parecem constituir “mais um dos vários dualismos entre pólos positivos e negativos que permeiam o conceito de resiliência, sendo que, neste caso, estresse é o pólo negativo e *coping*, o positivo”.

Para Lisboa *et al.* (2002, p.346) o processo de *coping* consiste em uma interação entre a pessoa e seu ambiente. portanto, “as estratégias variam de acordo com os contextos no qual a pessoa interage, bem como de acordo com suas características pessoais”.

3.4.2.8 Núcleo Pessoa: fatores de risco, resilientes e estratégias de auto-proteção

Os fatores indicados a seguir foram identificados como **fatores de risco**.

1) Indícios de stress obtidos no Teste ESI - Escala de Stress Infantil:

- Auto-estima diminuída (Ágata, Daniele, Kauane, Roberta, Marina, Mia).
- Ansiedade elevada (Daniele, Kauane, Roberya, Marina, Mia).
- Sentimentos de tristeza (Daniele e Mia), de insegurança (Kauane e Mia).
- Dificuldade em expressar os sentimentos e opiniões (Mia).

- Imunidade física baixa (Ágata, Roberta).
- Insônia (Ágata, Marina, Roberta).
- Desinteresse pelos estudos (Ágata, Daniele, Kauane).

2) No Teste H.T.P. - desenho da casa, árvore, pessoa e família:

- Negativismo (Daniele).
- Trauma psíquico (Marina e Mia).
- Impulsividade e agressividade oral (Ágata).
- Fixação em acontecimentos do passado (Ágata e Mia).
- Retraimento nas relações interpessoais (Daniele, Roberta, Marina, Mia).
- Conflitos sexuais (Ágata, Daniele, Kauane).

3) Na redação sobre o tema “Eu e o Sentinela”, com intervenção complementar:

- Idéias suicidas (Daniele).

4) Nas entrevistas sobre como se sentiu diante do abuso sexual e como vê a situação de abuso:

- Sentimentos de culpa (Daniele, Kauane, Marina).

Fatores resilientes

Identificamos fatores resilientes em três categorias das quatro propostas por Grotberg (2005, p.17): Eu tenho, Eu sou, Eu estou, Eu posso.

Categoria Eu tenho:

- Bom relacionamento com irmãos (Roberta).
- Amigos (Daniele, Kauane).
- Fé em Deus e rezo (Roberta, Kauane).
- Amigas, primas e irmãs com quem brincar (Ágata, Roberta, Kauane, Marina).
- Gosto pelo estudo (Roberta, Marina, Mia).

- Bom relacionamento com a mãe (Daniele, Roberta).

Categoria Eu posso:

- Conversar com amigos, parentes e pessoas de confiança, como professoras do Programa Sentinela (Ágata, Daniele, Kauane, Roberta, Marina).

Categoria Eu sou (capaz de):

- Cuidar da minha aparência, ter certa vaidade (Kauane).
- Perdoar o abusador (Marina);
- Desculpar o abusador (Ágata, Marina);
- Rir, tentar me alegrar (Ágata, Roberta).

As **estratégias de auto-proteção** caracterizaram-se por:

- Não permanecer sozinha na presença do abusador (Daniele).
- Punir o abusador contando com a colaboração do entorno social, como a polícia (Ágata e Roberta).

3.4.3 Núcleo Tempo e Ágata

No momento atual, Ágata reside com sua família, incluindo o pai, apesar de ter sido denunciado por abusar sexualmente de Ágata. Freqüenta a 4ª série de uma escola municipal, falta muito às aulas e apresenta dificuldades na aprendizagem e no relacionamento com colegas e professores.

Na dinâmica “linha da vida”, que consistiu no registro pelas crianças e adolescentes de eventos bons e ruins, através de colagem de figuras, nos períodos de 0 a 5 anos e de 5 a 10 anos (mesotempo), e de 10 a 12 anos (microtempo), Ágata apresentou os seguintes resultados:

a) Eventos ou coisas boas: de 0 a 5 anos referiu-se à alimentação farta e variada que havia em sua casa; de 5 a 10 anos referiu-se à festa junina na sua escola, na qual foi destaque sendo eleita a rainha da festa junina; e de 10 a 12 anos, momento atual, mencionou a alegria de estar torcendo pelo Brasil na copa mundial de futebol.

b) Eventos ou coisas ruins: Ágata afirmou que não se recordou de nenhum fato ruim que tivesse acontecido em sua vida e que ela “mais aprontou do que

apanhou” (sic). No entanto, ela relatou no início da dinâmica que na sua casa estavam passando fome e solicitou à pesquisadora que recorresse à assistente social do Programa Sentinela a fim de obter uma cesta básica de alimentos e cobertores, pois também estavam passando frio, visto que era inverno. A pesquisadora apontou essa situação como ruim e Ágata concordou dizendo: “Quando eu era menor não faltava tanta comida como agora” (sic).

Ágata não se referiu ao abuso sexual que provavelmente sofreu aos seis anos de idade. Ela mantém-se em segredo, postura que a família espera que ela sempre mantenha, pois quando Ágata revelou o fato, o pai foi preso e ela não recebeu apoio dos membros da família, nem da sua mãe, para que sustentasse o que denunciou e suportasse as consequências da denúncia.

Ao se referir somente às coisas boas em sua vida, apesar de viver em um ambiente de múltiplos fatores de risco (pobreza, mãe prostituta, irmão traficante de drogas, morar com o próprio abusador), Ágata demonstra uma tentativa de superação desses fatores, não se prendendo aos aspectos negativos. Revela, pois, uma característica resiliente.

3.4.3.1 Núcleo Tempo e Daniele

No momento atual, Daniele reside com sua mãe e seu pai, o qual negou a acusação de abuso sexual. Segundo o relato de Daniele, o pai praticou atos libidinosos e não conjunção carnal, dificultando a sua comprovação em exames junto ao IML.

Daniele frequenta a 7ª série de uma escola estadual e não tem muito interesse pelos estudos. Quanto à influência do abuso sexual do qual foi vítima sobre os estudos, afirmou: “Acho que o que aconteceu não me atrapalhou no estudo, mas eu era estúpida com as professoras, eu respondia elas, retrucava, tinha muita raiva, achava que eu era diferente, que só comigo havia acontecido isso. Hoje não gosto muito de estudar, acho que não tenho facilidade pra aprender, isso desde a 4ª série” (sic).

Na dinâmica “linha da vida”, que consistiu no registro pelas crianças e adolescentes de eventos bons e ruins, através de colagem de figuras, nos períodos de 0 a 5 anos e de 5 a 10 anos (mesotempo), e de 10 a 12 anos (microtempo), Daniele apresentou os seguintes resultados:

- a) Eventos ou coisas boas: de 0 a 5 anos relatou que “sua vida era mais feliz”;

de 5 a 10 anos citou os amigos e o apoio da sua mãe frente ao ocorrido; e de 10 a 12 anos referiu-se ao seu namorado e à sua família.

b) Eventos ou coisas ruins: Daniele não citou nenhum evento, fato ou coisas ruins de 0 a 5 anos; dos 5 a 10 anos citou o abuso sexual que sofreu; dos 10 a 12 anos se referiu ao relacionamento dela com o pai: “pouco melhorou de lá pra cá, é difícil perdoar”(sic). O seu pai continua bebendo muito, chegando de madrugada em casa e brigando com sua esposa e filha mais velha quando vai visitá-los. Nessas brigas agredem-se verbalmente e fisicamente.

3.4.3.2 Núcleo Tempo e Kauane

No momento atual, Kauane reside com sua mãe, irmã e padrasto. Portanto, convive diariamente com o seu próprio abusador.

Ela estuda em escola estadual, na 7ª série, e apresenta um bom rendimento escolar e um bom relacionamento com colegas.

Na dinâmica “linha da vida”, que consistiu no registro pelas crianças e adolescentes de eventos bons e ruins, através de colagem de figuras, nos períodos de 0 a 5 anos e de 5 a 10 anos (mesotempo), e de 10 a 12 anos (microtempo), Daniele apresentou os seguintes resultados:

a) Eventos ou coisas boas: de 0 a 5 anos, citou o seu nascimento; de 5 a 10 anos, a aquisição de sua primeira cachorrinha e da casa própria da família; de 10 a 12 anos, o seu primeiro celular e a compra de um carro novo pelo seu padrasto.

b) Eventos ou coisas ruins: de 0 a 5 anos e de 5 a 10 anos não mencionou eventos, fatos ou coisas ruins; de 10 a 12 anos citou o abuso sexual que sofreu.

3.4.3.3 Núcleo Tempo e Roberta

No momento atual, Roberta mora com sua mãe e irmãos. O padrasto fugiu após a descoberta, pela família, do abuso sexual contra Roberta. A mãe estava grávida, mas só constatou a gravidez meses depois da fuga do companheiro.

Roberta estuda em escola municipal, na 3ª série. Apresenta dificuldades em português, na leitura e escrita.

Na dinâmica “linha da vida” que consistiu no registro pelas crianças e adolescentes de eventos bons e ruins, através de colagem de figuras, nos períodos

de 0 a 5 anos (mesotempo), e de 5 a 9 anos (microtempo), Roberta apresentou os seguintes resultados:

a) Eventos ou coisas boas: de 0 a 5 anos, referiu-se à união da família; e de 5 a 9 anos, à comemoração da páscoa, em que sempre se reuniam e ela ganhava muitos ovos de chocolate.

b) Eventos ou coisas ruins: de 0 a 5 anos, referiu-se a uma queda que teve ao escalar um brinquedo e se machucou; de 5 a 9 anos, referiu-se ao abuso sexual que sofreu.

3.4.3.4 Núcleo Tempo e Marina

No momento atual, Marina reside com sua tia, primos, irmã e sobrinha na cidade de Ponta Grossa. A sua mãe mora em São Paulo e perdeu o contato com ela. O seu irmão mais velho, que abusava sexualmente de Marina, está preso por roubar.

Marina estuda em escola municipal, na 3ª série. Gosta de estudar e apresenta um bom desempenho escolar.

Na dinâmica “linha da vida” que consistiu no registro pelas crianças e adolescentes de eventos bons e ruins, através de colagem de figuras, nos períodos de 0a 5 anos (mesotempo), e de 5 a 9 anos (microtempo), Marina apresentou os seguintes resultados:

a) Eventos ou coisas boas: de 0 a 5 anos, referiu-se à família reunida, brinquedos que possuía, e alimentos como iogurte e danoninho que às vezes comia; de 5 a 9 anos, referiu-se às compras de bons alimentos no supermercado.

b) Eventos ou coisas ruins: de 0 a 5 anos, referiu-se ao “sexo” como algo ruim, que não é bom ensinar e aprender; e de 5 a 9 anos referiu-se ao abuso sexual do qual foi vítima, podendo ter como consequência a prisão do agressor, no caso o seu irmão.

Durante o ciclo de desenvolvimento das crianças e adolescentes desta pesquisa, até o momento atual, elas viveram e passaram por transições normativas, dentre as quais o próprio nascimento delas no seio de uma família, a entrada na escola, a passagem da condição de criança para adolescente (Ágata, Daniele, Kauane), a participação em datas comemorativas junto à escola e à família.

Dentre as transições não-normativas, constatou-se o abuso sexual intrafamiliar (em todas as participantes desta pesquisa) interferindo em toda a

dinâmica familiar, tendo como uma das conseqüências a prisão do pai (abusador) em dois casos (Mia e Ágata), a prisão do irmão (abusador) e a retirada da criança do seu ambiente familiar (Marina), passando a morar com a tia materna em outra cidade, a fuga do padrasto (Roberta), e até mesmo a permanência junto ao agressor, naqueles casos em que a família negou o abuso sexual e coagiu a criança ou adolescente a também negar o fato (Ágata, Kauane).

As três adolescentes deste estudo continuam morando com o seu agressor, ou seja, com os pais e padrasto (o pai da adolescente Ágata foi preso, mas solto logo em seguida por “falta de provas judiciais”).

3.4.3.5 Núcleo Tempo: fatores de risco, proteção e resilientes

Foram identificados como **fatores de risco**:

- Continuar convivendo com o próprio abusador (Ágata, Daniele e Kauane).
- Os sentimentos de mágoa e raiva diante do abuso sexual e do abusador, que persistem ao longo do tempo (Daniele).
- O difícil relacionamento com o pai (Ágata e Daniele) e padrasto (Kauane) desde que sofreu o abuso sexual praticado por ele, anos atrás.
- As dificuldades financeiras que persistem ao longo dos anos (Ágata, Roberta e Marina).

O **fator de proteção** se caracterizou pelo:

- Afastamento do agressor (Roberta, Marina e Mia).

Os **fatores resilientes**:

Identificamos no núcleo tempo, fatores resilientes em duas das quatro categorias propostas por Grotberg (2005, p.17):

Categoria Eu estou:

- Continuando a estudar (Ágata, Daniele, Kauane, Roberta, Marina e Mia).

Categoria Eu tenho:

- O apoio e o acolhimento pelos parentes (Marina e Mia), passando a morar com eles.

- O apoio da mãe (Roberta) e dos amigos do Sentinela ao longo do tempo (Daniele, Kauane, Roberta e Marina).

3.4.4 Síntese dos Fatores de Risco e Proteção nos núcleos contexto, pessoa e tempo

Fatores de risco e proteção foram identificados no núcleo contexto (macrossistema – sociedade; exossistema – Conselho Tutelar, Delegacia da Mulher, Vara da Infância e Juventude; messossistema – Escola e Programa Sentinela; microssistema – Família) e nos núcleos pessoa e tempo.

Quadro 26 - FATORES DE RISCO

1)Núcleo Contexto

Macrossistema

- A pouca divulgação de informações à população sobre o tema Abuso Sexual em crianças e adolescentes.
- A escassez de estatísticas no Brasil sobre o abuso sexual em crianças e adolescentes.
- A cultura da opressão à criança.

Exossistema

- Ausência de registros fidedignos nos Conselhos Tutelares sobre o número de denúncias de abuso sexual efetuadas pelas escolas e professores.
- Poucas denúncias da comunidade, das escolas e professores.
- Inexistência de ações desenvolvidas pelos Conselhos Tutelares, Delegacia da Mulher e Vara da Infância e Juventude, sobre a prevenção do abuso sexual em crianças e adolescentes.

Messossistema Escola

a) Em relação à Escola:

- O desconhecimento pela escola de casos de abuso sexual em seus alunos.
- A crença da escola de que não possuem casos de alunos vítimas de abuso sexual, porque não houve denúncias.
- A escola “não saber o que fazer” diante da confissão do aluno (a) de que sofreu violência sexual.
- A equipe pedagógica e os professores se omitem de falar sobre o tema Abuso Sexual na escola.
- A realidade da instituição escolar e da comunidade à qual pertence ser tratada de modo encoberto, “por trás das cortinas”.
- A proibição da direção escolar, em algumas escolas, de se falar sobre os temas sexualidade e abuso sexual.
- A negação da escola de que há casos de abuso sexual em seus alunos ao mesmo tempo em que relata fatos que indicam essa ocorrência em alunas. A escola “conta” que há casos de abuso sexual de um modo sutil, mas continua negando isso.
- A ausência de projetos nas escolas, destinados aos alunos vítimas de abuso sexual.

- O “medo”, insegurança, preconceito da equipe pedagógica e das professoras, de não saberem lidar com o (a) aluno (a) vitimado.

- A convicção da escola, baseada nos poucos casos que conhece, de que o número de alunos vitimados é pequeno.

- A crença da escola de que, como “não há casos de abuso sexual” entre seus alunos, não há necessidade de se conhecer o assunto, falar sobre ele e prestar informações sobre possíveis ocorrências.

- O desconhecimento, pela escola, do ambiente familiar e da realidade em que o aluno vive.

- A falta de segurança da escola, como a ausência de muros. A escola fica vulnerável, ainda mais quando localizada em um bairro violento.

- A ação policial é vista pela escola ineficaz e não preventiva, pois não age em caso de suspeita.

- A instituição escolar não dá um suporte ao aluno vitimado, pois entende que esse problema não cabe a ela tentar resolver. Então, encaminha o caso para outros órgãos, como o Conselho Tutelar, “passa o abacaxi pra frente”.

- A escola não investe em projetos educativos.

- A ausência de profissionais capacitados nas escolas, para dar suporte aos alunos vítimas de abuso sexual.

b) Em relação aos Professores:

- O desconhecimento, pela professora, da história de vida de determinada aluna, que demonstra apatia, retraimento, dificuldade em se relacionar e comunicar. Não se pensa na possibilidade de essa aluna comportar-se assim por ter sofrido, ou estar sofrendo, abuso sexual.

- A crença de que para a criança ser considerada vítima de abuso sexual, é necessário que ocorra a conjunção carnal.

- O receio de procurar saber mais sobre o abuso sexual que ocorreu com a aluna, visto que os parentes já estão contando à professora o que aconteceu.

- A insegurança e o receio de causar maiores danos psicológicos inibem a abordagem do assunto com a aluna vitimada.

- O desconhecimento pelo professor da realidade dos seus alunos: há um distanciamento entre a realidade dos alunos e a do professor.

- A falta de credibilidade do professor no relato do (a) aluno (a).

- O exagero no uso da autoridade pelo professor, em relação aos alunos.

c) Em relação à aprendizagem:

- Dissociação entre baixo rendimento escolar e fatores emocionais.

- Pouca frequência às aulas por alguns alunos vitimados.

- Reprovações escolares.

d) Em relação aos alunos:

- A dificuldade que a criança ou adolescente tem para revelar ao professor o abuso sexual que sofreu, ou que ainda está sofrendo, por sentir vergonha.

- A situação de pobreza em que vivem os alunos pode leva-los à procura por trabalho e à evasão escolar.

- Quando o aluno vitimado perde o interesse de estudar.

e) Em relação à mãe:

- O fato de as mães não relatarem para a escola que a (o) filha (o) foi vítima de abuso sexual.

f) Em relação aos pais:

- Pai presidiário.

- Problemas psiquiátricos do pai.

- Prostituição da mãe.

- Vergonha e preconceito dos pais em procurar ajuda na escola, frente ao abuso sexual que a filha sofreu.

- Camuflagem, pelos pais, dos casos de abuso sexual.

- O fato de os pais negarem o abuso e afirmarem que são “amigos” do abusador da filha, a qual, em troca, recebe doces, passeios de carro, e dinheiro, que é entregue aos pais. Isso se constitui num incentivo à prostituição e os pais ao agirem assim, tornam-se integrantes da rede de exploração sexual infantil.

- A resistência de alguns pais que impedem o (a) filho (a) de participar da orientação sexual oferecida na escola.

- O uso de drogas e álcool pelos pais dos alunos.

- A ausência de suporte familiar para o (a) filho (a).

g) Em relação ao tema em si:

- O assunto abuso sexual é um “tabu” nas escolas e é tratado com “reservas”. Falar sobre abuso sexual no espaço escolar é tão perigoso quanto abordar a questão das drogas.

- A equipe pedagógica e as professoras acreditam que o abuso sexual é praticado em maior frequência por pessoas desconhecidas.

- O desconhecimento pelos alunos e professores sobre o que é o abuso sexual e as suas consequências.

- O tema abuso sexual provoca sentimentos negativos nas pessoas, de repulsa; elas ficam “chocadas” e não querem falar sobre o assunto.

h) Outros:

- A impunidade do agressor.

Messossistema Programa Sentinela

a) Em relação ao próprio Programa Sentinela:

- A demora para que a criança e o adolescente vitimado recebam atendimento psicológico no Programa Sentinela, pelo fato de ter somente uma psicóloga.

- O modo de contratação de psicólogos no Programa Sentinela, isto é, contrato de prestação de serviços renovado a cada três meses, para não criar vínculo empregatício, e não assegurar a permanência do profissional no Programa Sentinela.

b) Em relação às mães:

- A omissão das mães frente ao abuso sexual que a filha vinha sofrendo, não denunciando o agressor, quando se tratava do esposo ou companheiro, e negando o fato diante dos profissionais do Programa Sentinela.

- O “acordo” ou “pacto” que a mãe estabeleceu com a filha, para que ela negasse a ocorrência de abuso sexual à psicóloga do Programa Sentinela, nos casos em que o agressor era o pai ou padrasto da criança /adolescente.

c) Em relação às crianças e adolescentes:

- A dificuldade que a criança ou o adolescente tem em revelar, em confirmar o abuso sexual de que foi vítima, devido ao pacto de silêncio estabelecido na família.

d) Em relação à escola:

- A falta de comunicação entre o Programa Sentinela e as escolas.

e) Outros:

- A ausência de denúncias de abusadores do sexo feminino, no período de 2001 a 2006, no Programa Sentinela de Ponta Grossa, dando a impressão de que esses abusadores não existem.

- A dificuldade de se comprovar o abuso sexual diante das autoridades judiciais, quando o caso envolve atos libidinosos e não conjunção carnal.

Microsistema Familiar

- Abuso sexual intrafamiliar (ocorreu com todas as participantes da pesquisa).
- Comportamento de retratação (Ágata e Kauane).
- Pai alcoolista (Ágata, Daniele e Mia).
- Padrasto alcoolista (Roberta).
- Mãe alcoolista (Marina).
- Negligência, violência física e psicológica por parte da mãe (Marina).
- Violência psicológica por parte do pai (Ágata).
- O uso de drogas pela irmã (Daniele) e irmão (Ágata).
- A prostituição da irmã (Daniele) e da mãe (Ágata).
- “Pacto do silêncio” entre mãe e filha para que esta negasse o abuso sexual (Ágata e Kauane).
- Pobreza (Ágata, Marina e Roberta).
- Brigas entre os membros da família, com agressão física e verbal (Ágata e Daniele).
- A morte do pai, que defendia a filha da violência física praticada pela mãe (Marina).
- Irmão assaltante (Marina).
- Ameaças pelo padrasto (abusador) à enteada (vítima) em um caso (Roberta).
- Ameaças pelo pai (abusador) à filha (Daniele e Mia).
- Ameaças pelo pai (abusador) ao filho, irmão da vítima, que testemunhou o abuso sexual (Mia).

- Ameaças pelo irmão (abusador) à irmã (vítima) em um caso (Marina).
- Abuso sexual que a própria mãe sofreu pelo seu pai, quando era criança (Mia).
- Discussões constantes entre o casal (Daniele, Ágata e Kauane), com várias separações, voltando a ficar juntos (Daniele).
- A mãe continuar morando com o esposo, após o abuso sexual sofrido pela filha, somente devido ao fator financeiro, ao dinheiro (Daniele e Kauane).
- A mãe não denuncia o companheiro e isso constitui um fator de risco familiar, visto que a criança/adolescente continua morando na mesma casa que o abusador, e pode ser revitimada.

2) Núcleo Pessoa

a) Indícios de stress obtidos no Teste ESI - Escala de Stress Infantil:

- Auto-estima diminuída (Ágata, Daniele, Kauane, Roberta, Marina e Mia).
- Ansiedade elevada (Daniele, Kauane, Roberta, Marina e Mia).
- Sentimentos de tristeza (Daniele e Mia), de insegurança (Kauane e Mia).
- Dificuldade em expressar os sentimentos e opiniões (Mia).
- Imunidade física baixa (Ágata e Roberta).
- Insônia (Ágata, Marina e Roberta).
- Desinteresse pelos estudos (Ágata, Daniele e Kauane).

b) No Teste H.T.P. (desenho da casa, árvore, pessoa e família):

- Negativismo (Daniele).
- Trauma psíquico (Marina e Mia).
- Impulsividade e agressividade oral (Ágata).
- Fixação em acontecimentos do passado (Ágata e Mia).
- Retraimento nas relações interpessoais (Daniele, Roberta, Marina e Mia).
- Conflitos sexuais (Ágata, Daniele e Kauane).

c) Na redação sobre o tema “Eu e o Sentinela”, com intervenção complementar:

- Idéias suicidas (Daniele).

d) Nas entrevistas sobre como se sentiu diante do abuso sexual, e como vê a situação de abuso:

- Sentimentos de culpa (Daniele, Kauane e Marina).

3) Núcleo Tempo

- Continuar convivendo com o próprio abusador (Ágata, Daniele, Kauane).
- Os sentimentos de mágoa e raiva diante do abuso sexual e do abusador, que persistem ao longo do tempo (Daniele).
- O difícil relacionamento com o pai (Ágata e Daniele) e padrasto (Kauane) desde que sofreu o abuso sexual praticado por ele, anos atrás.
- As dificuldades financeiras que persistem ao longo dos anos (Ágata, Marina e Roberta).

Quadro 27 - FATORES DE PROTEÇÃO

1) Núcleo Contexto

Macrossistema

- Disque - denúncia em rede nacional (atualmente o número é 100).
- O ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- A criação em 2007, no Estado do Paraná, da Vara de Crimes contra Crianças e Adolescentes.
- A implantação na corte judicial do Estado do Paraná, em 2007, do Projeto de Depoimento sem Dano. De acordo com esse projeto, crianças e adolescentes vítimas de violência não terão mais de passar pelo constrangimento de enfrentar as bancadas dos tribunais e ficar frente a frente com o agressor.

Exossistema

- Abertura de processo criminal contra o agressor, pela Vara da Infância e Juventude.
- Encaminhamento realizado pelos Conselhos Tutelares, Delegacia da Mulher, e Vara da Infância e Juventude das crianças e adolescentes vitimados para programas psicossociais e atendimento psicológico.

Messossistema Escola

a) Em relação à Escola:

- O conhecimento pela escola de casos de abuso sexual em seus alunos.
- O encaminhamento da aluna vitimada ao Conselho Tutelar, pela escola.
- A manutenção do sigilo sobre o caso da aluna vitimada, a pedido da família.
- O relatório da escola, mediante a solicitação do juiz, sobre a aluna (o) vitimada (o), e o depoimento da equipe pedagógica perante o juiz, a fim de auxiliar na comprovação do abuso sexual e possibilitar a punição do agressor.
- As palestras realizadas nas escolas pelos Conselheiros Tutelares, sobre cidadania, direitos e deveres.
- A percepção pela escola de que desenvolver um projeto sobre o tema Abuso Sexual é importante para a prevenção de outros casos.
- As reuniões na escola com os pais dos alunos, para abordar as questões sobre a aprendizagem.

b) Em relação aos professores:

- Diante das dificuldades de aprendizagem e de comportamento da aluna, a professora convida a família a ir até a escola, para conhecer mais sobre a vida da aluna, com o objetivo de ajudar.

c) Em relação aos alunos:

- As condições de vida, sociais e econômicas, favoráveis de alguns alunos.

d) Em relação a outros profissionais:

- A busca, pela escola, da ajuda de outros profissionais, outros órgãos, quando as suas tentativas de auxiliar o aluno se esgotam.

e) Em relação à violência:

- A atenção da escola e de mães de alunos ao movimento de entrada no recinto e saída, possibilitando conhecer quem leva os alunos até a escola e quem os acompanha até as suas casas.

Messossistema Programa Sentinela

a) Em relação ao próprio Programa Sentinela:

- A alimentação, o lanche servido no Programa Sentinela às crianças e adolescentes que participam dos grupos com uma educadora.
- A distribuição de cestas básicas de alimentos, pelo Programa Sentinela, às famílias das crianças e adolescentes vitimados.
- O caráter remediativo do Programa Sentinela.

b) Outros:

- As relações do Programa Sentinela com o Poder Judiciário, Delegacia da Mulher e Conselho Tutelar.
- Os encaminhamentos das crianças e adolescentes aos serviços médicos quando necessário.

Microssistema familiar

- A denúncia do agressor pela mãe (Roberta e Mia) no Conselho Tutelar, com conseqüente afastamento da criança do alcance do agressor.
- Mudança de residência e cidade, a criança passou a morar com tia materna (Marina).

2) Núcleo Pessoa

Estratégias de Auto-Proteção:

- Não permanecer sozinha na presença do abusador (Daniele);
- Punir o abusador contando com a colaboração do entorno social, como a polícia (Ágata, Roberta).

3) Núcleo Tempo

- O afastamento do agressor (Roberta, Marina e Mia).

Segundo Garcia (2001 *apud* ASSIS *et al.*, 2006, p.63), os fatores de proteção englobam recursos familiares e sociais disponíveis às crianças e aos adolescentes, além de suas características pessoais e forças internas para enfrentar as adversidades da vida, como:

Ter um grupo de amigos e sentir-se pertencente a ele, ter um bom vínculo com a escola, fazer parte de uma família afetivamente estável e com bom relacionamento. Isso significa dispor de modelos sociais que promovam aprendizagem construtiva nas diversas situações, auxiliando o jovem a desenvolver capacidade de adaptação, segurança, autonomia e criatividade através da resignificação das adversidades.

No estudo sobre os fatores de risco e proteção, emergiram os fatores resilientes, no núcleo Contexto – exossistema Conselho Tutelar, messossistemas

Escola e Programa Sentinela; microssistema família, e nos núcleos Pessoa e Tempo.

Quadro 28 - Fatores Resilientes

1 Núcleo Contexto

1.1 Exossistema

- O atendimento do Conselho Tutelar às famílias das vítimas.

1.2 Mesossistema Escola

A) Suporte afetivo

A.1 Ações

- O fato de a escola acreditar nos (as) alunos (as) quando revelam que estão sendo vítimas de abuso sexual.
- O apoio, a atenção à aluna vitimada e o seu acolhimento pela escola.
- A atenção redobrada da professora frente à aluna vitimada.
- O bom relacionamento entre a professora e aluna vitimada.
- A compreensão, o carinho, e a intervenção da professora frente às dificuldades de relacionamento com colegas, apresentadas pela aluna vitimada.

A.2 Proposições

- Realizar um trabalho na escola com alunos vitimados, enfocando a auto-estima.
- Integrar os aspectos acadêmicos, sociais, afetivos e culturais dos alunos, considerando-se a sua formação como um todo.

B) Suporte pedagógico

B.1 Ações

- O apoio que o aluno vitimado recebe na escola, diante das dificuldades de aprendizagem que apresenta.
- A prática de esportes na escola, pelos alunos que sofreram abuso sexual.

B.2 Proposições

- A participação de alunos vitimados nas atividades de artes, jogos e brincadeiras na escola.

C) Ações cooperativas

C.1 Ações cooperativas entre escola e família do (a) aluno (a):

- A troca de informações entre o professor e a mãe da aluna vitimada.
- A orientação, o apoio da equipe pedagógica aos pais de alguns alunos vitimados.

C.1.1 Proposições

- Estabelecer uma relação de confiança entre a família dos alunos e a escola, favorecendo a revelação de fatos como o abuso sexual.

C.2 Ações cooperativas entre aluno e escola

- O relato da aluna à professora sobre o abuso sexual que sofreu.
- A procura de ajuda na escola, mesmo sendo por ex-aluno, devido a violência sexual de que foi vítima.
- O gosto do aluno pelo estudo.

C.3 Ações cooperativas entre escola e aluno

- A participação da escola, e não a omissão, diante dos casos de alunos vitimados.

C.4 Ações cooperativas entre mãe do (a) aluno (a) e escola

- A procura de ajuda na escola, pela mãe de aluna vitimada.

C.5 Ações cooperativas entre escola e Conselho Tutelar

- As denúncias feitas pela escola sobre a violência sofrida pelo (a) aluno (a). Como a violência física é mais evidente, denuncia-se mais esse tipo de violência do que a sexual.

1.3 Miossistema Programa Sentinela

- As atividades pedagógicas desenvolvidas em grupo no Programa Sentinela.
- Os colegas, as professoras e psicólogas do Programa Sentinela.
- A oportunidade que as crianças e adolescentes têm de poderem falar com profissionais qualificados no Programa Sentinela, sobre a violência que sofreram, e receber ajuda.
- Os atendimentos social e psicológico às crianças e adolescentes vitimados, bem como às suas famílias.

1.4 Microssistema familiar

- O apoio recebido dos tios (Marina e Roberta).
- O apoio da mãe à filha, para que superasse as idéias suicidas desencadeadas após o abuso sexual (Daniele).

2) Núcleo Pessoa

Identificamos fatores resilientes em três categorias das quatro propostas por Grotberg (2005, p.17): Eu tenho, Eu sou, Eu estou, Eu posso.

Categoria Eu tenho:

- Bom relacionamento com irmãos (Roberta).
- Amigos (Daniele e Kauane).
- Fé em Deus e rezo (Roberta e Kauane).
- Amigas, primas e irmãs com quem brincar (Ágata, Kauane, Roberta, Marina).
- Gosto pelo estudo (Roberta, Marina, Mia).
- Bom relacionamento com a mãe (Daniele, Roberta).

Categoria Eu posso:

- Conversar com amigos, parentes e pessoas de confiança, como as professoras do Programa Sentinela (Ágata, Daniele, Kauane, Roberta e Marina).

Categoria Eu sou (capaz de):

- Cuidar da aparência, ter certa vaidade (Kauane).
- Perdoar o abusador (Marina).
- Desculpar o abusador (Ágata e Marina).
- Rir, tentar me alegrar (Ágata e Roberta).

3) Núcleo Tempo

Identificamos fatores resilientes em duas das quatro categorias propostas por Grotberg (2005, p.17):

Categoria Eu estou:

- Continuando a estudar (Ágata, Daniele, Kauane, Roberta, Marina e Mia).

Categoria Eu tenho:

- O apoio e o acolhimento de parentes (Marina e Mia), e passei a morar com eles;
- O apoio da mãe (Daniele) e dos amigos do Sentinela ao longo do tempo (Daniele, Kauane, Roberta, Marina).

A resiliência, portanto, envolve características da pessoa, como habilidades cognitivas e sociais, capacidade de adaptação, auto-estima, resistência à destruição, condutas positivas, que são desenvolvidas durante situações adversas. Envolve, também, as interações do sujeito com outras pessoas do seu entorno familiar e social.

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem da resiliência ocorram, compreendemos que é necessária a inter-relação de ações nos núcleos ecológicos Pessoa, Contexto e Tempo.

No núcleo Pessoa, é preciso identificar e atenuar os fatores de risco aos quais as crianças e adolescentes estejam expostos; intensificar esforços na promoção de fatores protetores e resilientes.

No núcleo Contexto, as políticas públicas de prevenção, proteção e intervenção em nível de macrossistema; a divulgação de estatísticas sobre o abuso sexual e do disque denúncia em âmbito nacional; filmes e documentários sobre o

tema; e o exercício dos direitos humanos assegurados pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, contribuem para o desenvolvimento da resiliência.

No exossistema, há necessidade de implementação das ações do Conselho Tutelar, Delegacia da Mulher, Vara da Infância e Juventude, palestras e distribuição de cartilhas sobre a prevenção do abuso sexual.

Nos messossistemas Escola e Programa Sentinela, é imprescindível oportunizar a formação continuada do professor e dos profissionais que trabalham com vítimas de abuso sexual; palestras para os professores, pais e alunos; criar propostas curriculares que contemplem os fatores de risco, proteção e promotores de resiliência; intensificar os processos proximais entre a escola e a família.

No microsistema familiar, deve-se disponibilizar serviços públicos de apoio social e de qualificação profissional aos pais com vistas a melhorar o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH.

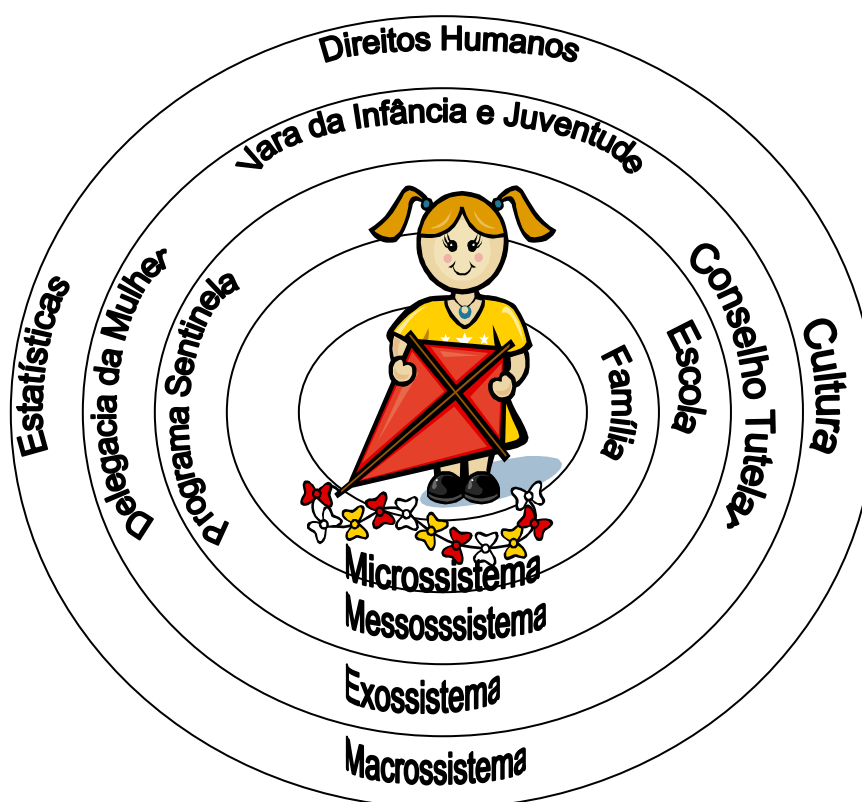


Figura 2. Contextos Ecológicos das Crianças e Adolescentes Vítimas de Abuso Sexual.

E no núcleo Tempo, é importante criar mecanismos de controle sobre a efetivação das políticas públicas voltadas para a prevenção, proteção e intervenção

à violência; e que, por meio da formação continuada dos educadores, os projetos de prevenção e proteção sejam colocados em prática nas escolas.

Considerações finais

As crianças Roberta e Marina e as adolescentes Ágata, Daniele e Kauane aprenderam e desenvolveram a resiliência nas áreas emocional, social e acadêmica.

Os processos proximais dessas crianças e adolescentes, principalmente com o Programa Sentinela, produziram efeitos de competência – aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para conduzir e direcionar seu próprio comportamento, com exceção da criança Mia, que se mostrou a menos resiliente. Mia apresentou dificuldades no relacionamento com colegas e adultos, na expressão e comunicação dos seus pensamentos e sentimentos. Evidenciou, também, retraimento e insegurança excessiva.

Considerando-se os fatores de risco e de proteção aos quais as crianças e adolescentes estavam expostos, concluiu-se que a criança Marina mostrou-se a mais resiliente.

Marina sofria constantemente violência física, psicológica, e negligência por parte da mãe, e era abusada sexualmente pelo próprio irmão. Para a sua segurança e melhor qualidade de vida, Marina passou a morar com uma tia materna em outra cidade. Atualmente ela demonstra estar integrada à nova família, relaciona-se bem com as primas e amigas, apresenta um bom desempenho escolar e mostra interesse por atividades próprias da sua faixa etária. Demonstra preocupação com o bem-estar da sua mãe e do seu irmão (agressores), e superou os sentimentos de raiva, revelando espontaneamente que perdoou seus agressores.

As características pessoais relativas ao senso de humor, religiosidade e competência social, aliadas ao encontro de pessoas que as acolheram, as aceitaram incondicionalmente, foram os fatores mais significativos na aprendizagem e desenvolvimento da resiliência dessas crianças e adolescentes.

No que se refere à instituição escolar, o assunto abuso sexual ainda é tratado de modo velado, há preconceito em falar sobre o tema tanto por parte da escola como pelas famílias dos alunos vitimados. Os professores reconhecem que estão despreparados para intervir nos casos de alunos que sofreram violência sexual e revelam que persistem alguns mitos sobre o abuso sexual e a violência, como: os índices de abuso sexual em crianças e adolescentes são pequenos; pessoas

desconhecidas são os principais abusadores; os alunos oriundos de famílias desestruturadas possuem a tendência de tornarem-se mais violentos.

Concebemos que o papel dos professores, tanto das escolas como do Programa Sentinela, é estarem informados sobre o assunto violência doméstica contra crianças e adolescentes, para que possam identificar os sinais de maus-tratos em seus alunos; denunciar os casos junto aos órgãos competentes; dar apoio afetivo aos alunos vitimados, para ajudá-los a superarem os temores, as dores e a tristeza advinda da agressão que sofreram; realizar atividades pedagógicas que contribuam para a integração do grupo de alunos, promovendo relações de amizade, a melhora da auto-estima, e motivando a aquisição de novos conhecimentos (formais e informais).

Assim, sentimos a urgência de medidas educativas para a prevenção e proteção da Infância e Adolescência no âmbito escolar. Algumas tímidas iniciativas já estão sendo empreendidas: na Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, por exemplo, o Departamento de Serviço Social desenvolve o projeto “Conhecer, capacitar e prevenir: uma proposta interdisciplinar de enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes no município de Ponta Grossa”, em parceria com o MEC – Ministério da Educação. O projeto iniciou em 2003 e faz parte do NEPIA – Núcleo de Extensão e Pesquisa à Infância e à Adolescência, fundado em 1996.

O público alvo desse projeto são os professores da rede pública de ensino municipal e estadual de Ponta Grossa, os pais ou responsáveis pelos alunos das escolas, as crianças e adolescentes que estão matriculadas nessas escolas, a Pastoral da Criança e as participantes do Clube de Mães.

Outra iniciativa do MEC - Ministério da Educação*, foi a implementação do projeto “Escola que Protege”, o qual combate a pedofilia, principalmente na internet, através da formação continuada sobre a prevenção da violência na infância e na adolescência.

Apesar das adversidades e das dores na alma, a possibilidade de desenvolver e aprender a ser resiliente traz conforto, esperança e restabelece a confiança na vida.

*Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index2.php?option=content&task=view&id=6051&pop=1...>

REFERÊNCIAS

AMARRAZAY, M. R.; KOLLER, S. H. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.11, n.3, p.1-17, 1998.

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

ASSIS, S. G. *et al.* Violência e representação social na adolescência no Brasil. **Rev Panam Salud Pública**. 16(1): 43-51, 2004.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência - ABRAPIA. Abuso sexual: mitos e realidades. v. 3, 4. ed. Rio de Janeiro: Autores & Agentes & Associados, 2002.

_____. Reconhecendo os diferentes tipos de violência. Disponível em: http://www.abrapia.org.br/homepage/tipos_de_violencia/tipos_de_violencia.html. Acesso em 06 mar. 2006.

_____. Maus-tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção. v. 2, 3. ed. Rio de Janeiro: Autores & Agentes & Associados, 2001.

_____. Dados estatísticos e gráficos. Disponível em: <http://www.abrapia.org.br/antigo/DADOS/dados.htm>. Acesso em 23/03/06.

AZEVEDO, M. A. **Pesquisando a violência doméstica contra crianças e adolescentes**: a ponta do iceberg. Disponível em: < <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/iceberg.htm> >. Acesso em 15/06/06.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. (Org). **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A.; VAICIUNAS, N. Incesto ordinário: a vitimização sexual doméstica da mulher-criança e suas conseqüências psicológicas. In: AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. A. (Orgs). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 3 ed. São Paulo: Cortez, p.25- 47, 2000.

BRASIL. **Código Penal**. 9. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.

BRASIL. **Consatituição da República Federativa**. 9. ed. ver. atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.113- 128, julho/2003.

BUCK, J. N. **H- T- P: casa- árvore- pessoa, técnica projetiva de desenho**: manual e guia de interpretação. Tradução de Renato Cury Tardivo; revisão de Iraí Cristina Boccato Alves. São Paulo: Vetor, 2003.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, 2000, 5(1), p.71-93.

CECONELLO, A. M.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. esp., p. 45- 54, 2003.

CHAUÍ, M. Explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. **Folha de São Paulo**, p.1-3, 14 de março de 1999.

CONVENÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA DA ONU. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex43.htm. Acesso em: 16 jun. 2007.

COHEN, C.; GOBETTI, G. J. **O incesto**: o abuso sexual intrafamiliar. Disponível em: <http://www.violenciassexual.org.br/textos/resumos/incesto...,2004-violenciassexual.org.br>. Acesso em jun. 2006.

COHEN, C. O incesto. In: AZEVEDO, M. A. & GUERRA, V. N. A. (Orgs). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 3 ed. São Paulo: Cortez, p.211-225, 2000.

CUNHA, J. A. *et al.* **Psicodiagnóstico – V**. 5 ed. revisada e ampliada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

DE ANTONI, C. **Vulnerabilidade e resiliência familiar na visão de adolescentes maltratadas**. 2000, 177f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Rio Grande do Sul, 2000.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DESLANDES, S. F. **Prevenir a violência: um desafio para profissionais de saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES – Jorge Careli, 1994.

DESLANDES, S. F. **Violência Sexual doméstica: sinais de alerta**. Disponível em: <http://www.sds.pe.gov.br/dpca/Portugues/Adolescentes%20-%20Sinais%20de%20Aler...>. Acesso em: 12 jun. 2006.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069 de 13-07-1990. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001, v. 35. Coleção Páginas Amarelas.

FALEIROS, V. P. A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. **Ser Social**, Brasília, p. 37-55, n. 2, 1 a 2 dez. 1997.

FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. São Paulo: Agora, 2002.

FERREIRA, A. L. **O atendimento a crianças vítimas de abuso sexual: avaliação de um serviço público**. 2002, 273 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública)- Fundação Osvaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2002.

FRANÇA, C. **Psicologia fenomenológica: uma das maneiras de se fazer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

FREITAS, N. K.; CUNHA, J. A. Desenho da família. In: CUNHA, J. A. *et al.* **Psicodiagnóstico – V**. 5 ed. revisada e ampliada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 513- 518.

GARCIA, I. Vulnerabilidade e resiliência. **Adolesc. Latinoam.** Porto Alegre, v. 2, n. 3, p.128-130, abr./2001.

GONÇALVES, H. S.; FERREIRA, A. L. A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde. **Cad. Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 315-319, jan./fev. 2002.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Orgs). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.** Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRUNSPUN, H. **Criando filhos vitoriosos: quando e como promover a resiliência.** São Paulo: Atheneu, 2005.

GUERRA, V. N. A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUERRA, V. A. Prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes. In: **I Seminário Regional de Combate à Violência Doméstica e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes – Ação em Debate.** Uberaba - Minas Gerais, 23/11/04.

HABIGZANG, L. F.; CAMINHA, R. M. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Orgs). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.** Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Disponível em: <http://ibge.gov.br/brasil_em_sintese/tabelas/educação_tabela01.htm>. Acesso em 30 jun. 2006.

JUNQUEIRA, M. F. P. S. e DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. **Cad. Saúde Pública,** Rio de Janeiro, 19(1), p.227-235, jan./fev. 2003.

KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KOLLER, S. H. *et al.* A violência no contexto escolar e a inserção ecológica do psicólogo: um relato de experiência. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. Casa do Psicólogo, 2004, p. 355 – 380.

KRISTENSEN, C. H. **Abuso sexual em meninos**. 1996, 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rio Grande do Sul, 1996.

LIPP, M. E. N.; LUCARELLI, M. D. M. **Escala de Stress Infantil – ESI**: manual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LISBOA, C. *et al.* Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15 (2), p. 345- 362.

LISBOA, C.; KOLLER, S. H. O microssistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: KOLLER, S. H. (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 337 - 353.

MALDONADO, M. T. **Os construtores da paz**: caminhos da prevenção da violência. 6 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

MARTINS, C. S. **A compreensão de família sob a ótica de pais e filhos envolvidos na violência doméstica contra crianças e adolescentes**. 2005, 150 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2005.

MAYER, L. R. **Rede de apoio social e representação mental das relações de apego de meninas vítimas de violência doméstica**, 2002, 116 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Rio Grande do Sul, 2002.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Org.) **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELILLO, A.; ESTAMATTI, M.; CUESTAS, A. Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. In: **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 59-72.

MELILLO, A. Resiliência e educação. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Org). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 10 (suplemento 1) : 07- 18, 1994.

MONTEIRO, L. Shaken Baby Syndrome. Disponível em: http://www.observatoriodainfancia.com.br/printSecao.php3?id_rubrique=30 . Acesso em 16/06/07.

MOURA, A. T. M. S.; REICHENHEIM, M. F. Estamos realmente detectando a violência contra a criança em serviços de saúde? A experiência de um serviço público do Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p.1124- 1133, julh./ago. 2005.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 51 – 66.

PFEIFFER, L.; SALVAGNI, E. P. Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, 2005; 81 (supl. 5): S197- S204.

PHEBO, L.; MOURA, A. T. Violência urbana: um desafio para o pediatra. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, 2005; 81(supl. 5): S189- S196.

PINHEIRO, P. S. As relações criminosas. **Folha de São Paulo**, p. 1-3, 22 de setembro de 1996.

POLANCZY, G. V. *et al.* Violência sexual e sua prevalência em adolescentes de Porto Alegre- Brasil. **Rev Saúde Pública**, v. 37, n. 1, p. 8- 14, 2003.

POLETTTO, M.; WAGNER, T. M. C.; KOLLER, S. H. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 20, n. 3, p. 241- 250, set/dez. 2004.

RIBEIRO, M. M.; MARTINS, R. B. **Violência doméstica contra a criança e o adolescente**: a realidade velada e desvelada no ambiente escolar. Curitiba: Juruá, 2004.

RIBEIRO, A. M.; FERRIANI, M. G.; REIS, J. N. Violência sexual contra crianças e adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 20 (2): 456- 464, mar./ abr. 2004.

RISTUM, M. Violência urbana – a avaliação de professoras sobre a atuação da escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 167- 176, julh./dez. 2002.

ROSSI, D. **Notificação da violência doméstica contra crianças e adolescentes** (procedimentos de profissionais de saúde do setor público de Campinas - SP). 2004, 130 f. Tese (Doutorado em Ciências Biomédicas)- Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RODRIGUES, A. A.; CARVALHO, D. B. A violência doméstica contra crianças e adolescentes: análise do fenômeno no Distrito Federal. **Ser Social**, Brasília, n. 2, p.57- 84, jan./jun. 1988.

SANDERSON, C. **Abuso sexual em crianças**. Fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais. São Paulo: M. Books, 2005.

SANTANA-TAVIRA, R. *et al.* El maltrato infantil: um problema mundial. **Salud Pública de México**, v.40, n.1, enero- febrero de 1988.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p.209- 216, mai./ago. 2005.

SARMATZ, Leandro. Inocência roubada. **Super Interessante**, São Paulo: Abril, edição 176, p.30-46, maio/2002.

SILVA, C. Pais são os maiores responsáveis por abuso sexual: pesquisa revela que 63,86% dos casos contra crianças e adolescentes são praticados por parentes e 84, 86% acontecem dentro de casa. **Correio Popular**, Campinas, 3 nov. 2002, 1 p.

SILVA, M. R. S.; ELSEN, I.; LACHARITÉ, C. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. **Paidéia**, v. 13, n. 26, p. 147- 156.

STEFANINI, M. C. B. e CRUZ, S. A. B. Dificuldades de aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. **Educação**, ano XXIV, n. 1, p. 85- 105, Porto Alegre, jan./abr. 2006.

TAVARES, J. (org). **Resiliência e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1987.

TROMBETA, L. H. A. P.; GUZZO, R. S. L. **Resiliência**: conceituação e determinantes. Campinas: Alínea, 2002.

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

_____. **Violência doméstica e escola**: um estudo em escolas públicas de São Paulo. Disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/26/07.htm>. Acesso em: 12/11/2006.

_____. Práticas de escolas públicas e privadas diante da violência doméstica em São Paulo. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, n. 1, p. 87 - 94, jan./junh. 2006.

WEBER, L. N. D. *et al.* Famílias que maltratam: uma tentativa de socialização pela violência. **Psico - USF**, v. 7, n. 2, p.163-173, jul./dez. 2002.

WILLIAMS, L. C. A. **Abuso sexual infantil**. Disponível em: [http://www.ufscar.br/~cech/laprev/abuso.pdf#search="abuso%20sexual%20infantil"](http://www.ufscar.br/~cech/laprev/abuso.pdf#search=). Acesso em 17 julh. 2006.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.) **Resiliência e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13- 42.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. esp., p. 75- 84, 2003.

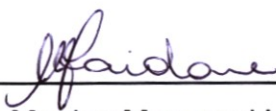
ANEXO A – Termo de autorização para a realização da pesquisa

Termo de Autorização

Autorizo Valéria Rossi Sagaz, psicóloga, CRP- 08/03961, mestranda em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, a realizar pesquisa de mestrado com as crianças e adolescentes do Programa Sentinela.

A mestranda poderá iniciar as observações, entrevistas, redações, dinâmicas e aplicação de testes psicológicos com as crianças e adolescentes do Programa Sentinela em fevereiro de 2006, conforme solicitado, assegurando o sigilo e a ética.

Ponta Grossa, 16 de dezembro de 2005.



Monica Mongrue Laidane

Diretora do Deptº da Criança e Adolescente

ANEXO B – Caderno de aplicação e folha de apuração do Teste ESI

Escala de Stress Infantil - ESI

CADERNO DE APLICAÇÃO

Marilda E. Novaes Lipp / Maria Diva Monteiro Lucarelli



© 1998, Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.

Nome:.....
 Sexo:..... Idade:..... Escolaridade:.....
 Escola:.....

INSTRUÇÕES:

Você encontrará nas questões abaixo algumas coisas que as crianças podem ter ou sentir. Você deverá mostrar **o quanto** acontece com você o que está descrito em cada questão, **pintando os desenhos** assim:

- Se **NUNCA** acontece, deixe em **BRANCO** 
- Se acontece **UM POUCO**, pinte **UMA PARTE** 
- Se acontece **ÀS VEZES**, pinte **DUAS PARTES** 
- Se acontece **QUASE SEMPRE**, pinte **TRÊS PARTES** 
- Se **SEMPRE** acontece, pinte **TODAS AS PARTES** 

- 1) Estou o tempo todo me mexendo e fazendo coisas diferentes. 
- 2) Demoro para conseguir usar o banheiro. 
- 3) Tenho dificuldade de prestar atenção. 
- 4) Eu me sinto assustado na hora de dormir. 
- 5) Fico preocupado com coisas ruins que podem acontecer. 

- Se **NUNCA** acontece, deixe em **BRANCO** 
- Se acontece **UM POUCO**, pinte **UMA PARTE** 
- Se acontece **ÀS VEZES**, pinte **DUAS PARTES** 
- Se acontece **QUASE SEMPRE**, pinte **TRÊS PARTES** 
- Se **SEMPRE** acontece, pinte **TODAS AS PARTES** 

- 6) Raspo um dente no outro fazendo barulho. 
- 7) Fico nervoso com tudo. 
- 8) Sinto aflição por dentro. 
- 9) Tenho ficado tímido, envergonhado. 
- 10) Eu me sinto triste. 
- 11) Minhas mãos ficam suadas. 
- 12) Tenho diarreia. 
- 13) Sinto que tenho pouca energia para fazer as coisas. 
- 14) De repente, passei a não gostar mais de estudar. 
- 15) Tenho vontade de chorar. 
- 16) Quando fico nervoso, gaguejo. 
- 17) Quando fico nervoso, fico com vontade de vomitar. 
- 18) Meu coração bate depressa, mesmo quando não corro ou pulo. 
- 19) Minhas pernas e braços doem. 
- 20) Tenho vontade de bater nos colegas, sem razão. 

- Se **NUNCA** acontece, deixe em **BRANCO** 
- Se acontece **UM POUCO**, pinte **UMA PARTE** 
- Se acontece **ÀS VEZES**, pinte **DUAS PARTES** 
- Se acontece **QUASE SEMPRE**, pinte **TRÊS PARTES** 
- Se **SEMPRE** acontece, pinte **TODAS AS PARTES** 

- 21) Quando fico nervoso durante o dia, molho a cama à noite. 
- 22) Tenho vontade de sumir da vida. 
- 23) Tenho dificuldade para respirar. 
- 24) Tenho dor de barriga. 
- 25) Penso que sou feio, ruim, que não consigo aprender as coisas. 
- 26) Tenho medo. 
- 27) Tenho comido demais. 
- 28) Não tenho vontade de fazer as coisas. 
- 29) Tenho andado muito esquecido. 
- 30) Tenho dificuldade para dormir. 
- 31) Não tenho fome. 
- 32) Brigo com minha família em casa. 
- 33) Estou sempre resfriado, com dor de garganta. 
- 34) Sinto muito sono. 
- 35) Não tenho vontade nenhuma de me arrumar. 

Escala de Stress Infantil - ESI

FOLHA DE APURAÇÃO

Marilda E. Novaes Lipp / Maria Diva Monteiro Lucarelli



© 1998, Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.

Nome:.....

Sexo:..... Idade:..... Escolaridade:.....

Escola:.....

Reações Físicas		Reações Psicológicas		Reações Psicológicas c/ componente depressivo		Reações Psicofisiológicas	
Itens	Pontuação	Itens	Pontuação	Itens	Pontuação	Itens	Pontuação
2		4		13		1	
6		5		14		3	
12		7		20		9	
15		8		22		16	
17		10		25		18	
19		11		28		23	
21		26		29		27	
24		30		32		33	
34		31		35			
TOTAL							

Conclusão

Psicólogo responsável: _____

APÊNDICE A – Autorização dos pais das crianças do Programa Sentinela

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável por _____, autorizo a sua participação na pesquisa de mestrado vinculada à Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, sobre Resiliência e Abuso Sexual, realizada pela Psicóloga Valéria Rossi Sagaz, CRP- 08/03961.

Assinatura:

Data:

APENDICE B - Roteiro de entrevista para as escolas

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS ESCOLAS
(Pesquisa de Mestrado - UEPG)

Dados de Identificação:

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Escola:

Data:

- 1) Como você define “Abuso Sexual”?
- 2) O que sabe sobre o assunto? Fez algum curso? Palestra? Leituras?
- 3) Há casos de abuso sexual na sua Escola? Quantos casos?
- 4) Como tomou conhecimento?
- 5) Que providências foram tomadas?
- 6) Você conhece a palavra “Resiliência”? O que significa?
- 7) Os alunos vítimas de abuso sexual possuem alguma dificuldade na aprendizagem ou comportamento? Já possuíam estas dificuldades antes do abuso sexual?
- 8) Na sua escola é desenvolvido algum trabalho ou projeto para auxiliar os alunos que sofreram abuso sexual ou outro tipo de violência (física, psicológica)? Quais? Desde quando?
- 9) Se a resposta à pergunta anterior foi “não”, explique os motivos.
- 10) Em sua opinião, qual o papel da Escola frente aos casos de abuso sexual? O que a sua Escola poderia fazer por estes alunos?
- 11) Os alunos recebem orientação sexual? Quem realiza o trabalho? Desde quando? Quais são os temas?