

Patrícia Carla Barazetti

O DESENHO REVELANDO A VIOLÊNCIA SEXUAL: DA
FORMAÇÃO EM SERVIÇO AOS SIGNIFICADOS
DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Graciela René Ormezzano.

Passo Fundo

2016

*Dedico este trabalho ao meu filho João Victor,
que me motiva a seguir em frente a cada novo dia.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e aos guias espirituais que me acompanham e guiam meus passos.

Ao meu filho João Victor, pela sua compreensão e amor.

Aos meus pais Hilda e Jacir e minha irmã Gabriele, por sempre estarem ao meu lado.

À FAPERGS, por proporcionar incentivo à minha pesquisa e valorizar a importância de sua proposta.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Graciela René Ormezzano, fica a certeza que este não foi só um encontro acadêmico, mas um encontro de almas, agora não mais orientadora, mas irmã.

Aos queridos amigos, que perto ou longe acreditaram e incentivaram esta caminhada.

À banca examinadora, gratidão sincera por compartilharem seus saberes comigo; foram todos “mestres”.

À UPF, por estar presente em mais esta conquista da minha vida.

“Depois de um tempo você aprende a diferença, a sutil diferença entre dar a mão e acorrentar uma alma.

E você aprende que amar não significa apoiar-se, que companhia nem sempre significa segurança, e começa a aprender que beijos não são contratos, e que presentes não são promessas.

Começa aceitar suas derrotas com a cabeça erguida e olhos adiante, com a graça de um adulto e não com a tristeza de uma criança; aprende a construir todas as suas estradas no hoje, porque o terreno do amanhã é incerto demais para os planos, e o futuro tem o costume de cair em meio ao vão. [...]

[...] Aprendemos que falar pode aliviar dores emocionais, e descobre que se leva anos para construir confiança, e apenas segundos para destruí-la, e que você poderá fazer coisas em um instante, das quais se arrependerá pelo resto da vida. [...]

[...] Aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias, e o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida, e que bons amigos são a família que Deus nos permitiu escolher.

Aprende que o tempo não volta para trás, portanto plante seu jardim e decore sua alma ao invés de esperar que alguém lhe traga flores, e você aprende que realmente pode suportar; que a vida tem valor e que você tem valor diante da vida!”

Verônica Shoffstall

RESUMO

O presente estudo trata das questões que envolvem a violência sexual e o papel que a escola pode desempenhar na sua identificação e no seu enfrentamento, utilizando o desenho livre como instrumento de identificação dessa violência. O objetivo geral da pesquisa foi investigar os significados produzidos por docentes participantes de uma proposta de formação em serviço que abordou a violência sexual e o desenho livre como estratégia para identificação de possível violência sexual. Os objetivos secundários foram os seguintes: realizar uma formação em serviço, capacitando os professores para que reflitam a respeito da temática do abuso sexual infantil e se tornem aptos a entender sinais dessa violência expressos nos desenhos infantis; e conhecer as vivências e percepções de uma amostra de participantes da formação em serviço a respeito da experiência de participar da formação, suas reflexões acerca da possibilidade e da importância do uso do desenho como estratégia de reconhecimento de possível violência sexual vivida pela criança. A proposta de formação em serviço desenvolveu-se em quatro encontros, que reuniu vinte e cinco professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, situada no Rio Grande do Sul. A coleta de dados aconteceu com sete professoras, participantes da formação, através de Entrevista Reflexiva, mediante a qual o entrevistador se propõe a compartilhar continuamente sua compreensão das informações com o participante, propondo ao longo da entrevista expressões de esclarecimento, síntese parcial, aprofundamento e devolução. (SZYMANSKI, 2011). A base do estudo foi o paradigma humanista e a pesquisa foi qualitativa, de cunho fenomenológico. (GIORGI, 1985). Do material foram elaboradas três essências fenomenológicas e suas respectivas dimensões: a) O despertar, composta das dimensões que abordam novos olhares, as violências e o medo; b) A sexualidade, seguida das dimensões, tabus: das questões familiares e religiosas ao preconceito, educação sexual; c) A verdade de cada um, com suas respectivas dimensões, as disputas docentes e a síndrome de depressão escolar. O estudo abordou, ainda, as causas e as consequências do abuso sexual sofrido por crianças, o papel da escola em relação a isso e o quanto a linguagem do desenho livre pode tornar-se relevante como reveladora dessa forma de violência.

Palavras-chave: Violência sexual. Escola. Formação em serviço. Desenho livre. Educação Estética.

ABSTRACT

The present study treat about issues that involves sexual violence and what schools can do to identify and face the problem, using the free draw as a tool for identification of such violence. The aim of the research was investigate the meanings produced by teachers participating in a proposal for in-service training that aboarded sexual violence and free hand as a strategy for identification of possible sexual violence. The secondary objectives were: realize e in-service training to enable teachers to reflect about child sexual abuse issue and make them able to understand the signs of such violence expressed in children's drawings; as well as know the experiences and perceptions of a sample of in-service training participants about participating and their training experience, their thoughts about the possibility and the importance of draw as recognition strategy of a possible sexual violence experienced by the child. The proposed of the in-service training was developed in four meetings, that brought together twenty five teachers of Initials Years Elementary School of one public school, located in Rio Grande do Sul. The data collection happened with seven teachers, participants of the in-service, training through Reflexive Interview, by which the interviewer intends to share continuously their understanding about the information with the participant, suggesting throughout the interview expressions of clarification, partial synthesis, deepening and return (SZYMANSKI, 2011). The basis of the study was the humanist paradigm and the research was qualitative, of phenomenological nature (Giorgi, 1985). From the material were prepared three phenomenological essences and their dimensions: a) The Awakening, composed of dimensions that deals about a new view, the violence and the fear; b) The Sexuality, followed by the dimensions, the taboos: the family and religious issues of prejudice and sexual education; c) The truth of each one, with their respective dimensions, the teachers's disputes and school depression syndrome. The study also treated the causes and consequences of sexual abuse of children, the the rule of the schoola in front of this and how the language of the free draw can become relevant as revealing this form of violence.

Keywords: sexual violence. School. In-service training. Free draw. Aesthetic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Desenho de infante I	33
Figura 2: Desenho de infante II	34
Figura 3: Desenho de infante III.....	35
Figura 4: Desenho de infante IV.....	35
Figura 5: Desenho de infante V	36
Figura 6: Desenho de educadora I.....	63
Figura 7: Desenho de educadora II.....	63
Figura 8: Desenho de educadora III	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 COMPREENDENDO A VIOLÊNCIA SEXUAL	18
2.1 Manifestações sintomáticas e comportamentais da violência sexual	18
2.2 Achados neurológicos em vítimas de violência sexual	21
2.3 Implicações da memória nas questões relacionadas à violência sexual	22
2.3.1 Estruturas cerebrais, os processos de memória e as falsas memórias	23
2.3.2 O Protocolo de Entrevista do NICHD	24
3 O DESENHO COMO RECURSO DE INVESTIGAÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL	26
3.1 Entendendo os desenhos e seus mecanismos	26
3.2 Lendo os desenhos	29
3.3 Principais características dos desenhos produzidos por crianças vítimas de violência	31
4 O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL E O PAPEL ESTÉTICO DA ESCOLA 37	37
4.1 O lugar da escola	37
4.2 A importância do cuidar de si para cuidar do outro	42
4.3 A Educação Estética	46
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS E FORMAÇÃO EM SERVIÇO	49
5.1 As Fases da Pesquisa	49
5.2 Campo de Investigação	49
5.3 Participantes	50
5.4 Instrumento de Pesquisa	51
5.5 A Fenomenologia como modo de compreensão das informações	52
5.6 Formação em Serviço – O que é?	54
6 PROPOSTA E RELATOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO	56
6.1 Primeiro Encontro: “Formatando vínculos”	56
6.2 Segundo Encontro: “Compreendendo os sinais e sintomas da violência sexual”	58
6.3 Terceiro Encontro: “O desenho livre como instrumento”	61
6.4 Quarto Encontro: “Estudo de casos”	65
7 AS ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS	68
7.1 O despertar	68
7.1.1 Novos olhares	70

7.1.2 As Violências e o medo.....	72
7.2 A sexualidade	75
7.2.1 Tabus – das questões familiares e religiosas ao preconceito.....	77
7.2.2 A Educação Sexual.....	79
7.3 A verdade de cada um	81
7.3.1 As disputas docentes.....	83
7.3.2 A Síndrome de depressão escolar	84
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A	97
APÊNDICE B	99
APÊNDICE C	100

1 INTRODUÇÃO

Quando nos propomos a debruçarmo-nos em uma pesquisa, podemos, de uma maneira singular, encontrar dentro de nós mesmos as motivações pelas quais estamos dispostos a dedicar e compartilhar nosso tempo e nossas vidas.

Enquanto psicóloga e pesquisadora de temas ligados à sexualidade, os quais venho estudando desde a Especialização em Intervenções Psicossociais, e baseada na experiência na área jurídica e de serviço social, presenciei diversas situações em que a violência sexual fez-se presente e foi perpetrada, por anos, dentro da própria família. Portanto, entendo que é vital e oportuno oferecer à escola modos de identificar essa violência sofrida pelas crianças e pelos adolescentes e oportunizar a ela um papel importante no rompimento com essa forma de violência.

Diária e continuamente crianças e adolescentes são violados, tendo sua infância e sua vida roubados. Na busca de compreensão dessa realidade, surgiu a inquietação de verificar se outros como eu sentiam-se desacomodados e violentados com essa barbárie, e se também entendiam que a escola, por sua vez, desempenharia papel fundamental na interrupção desse ciclo cruel. Assim, constatei, através de acesso ao Banco de Teses da Capes¹ que minha inquietude era compartilhada, uma vez que lá havia dissertações de mestrado que abordavam a temática do abuso sexual e a intervenção da escola nessa problemática. Entre as pesquisas, encontram-se: “Violência sexual e a formação de educadores – uma proposta de intervenção” (SANTOS, 2011), cujo objetivo era verificar o conhecimento de alunos dos penúltimos anos dos cursos de licenciatura da FCT/ UNESP sobre o tema violência sexual contra crianças e adolescentes e aplicar um programa de intervenção junto aos licenciandos, visando uma formação profissional sobre o tema. A segunda, intitulada “A participação das escolas de ensino fundamental de Breves-PA no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes” (GUEDES, 2012), objetivou analisar as ações realizadas pelas escolas públicas localizadas na cidade de Breves-PA que estão voltadas ao enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes a partir das propostas apresentadas para a instituição escolar pela política pública, discutindo categorias fundamentais como currículo e formação de professores. A próxima, intitulada “Concepções de licenciandos sobre violência sexual e políticas educacionais” (IKEFUTI, 2012), teve como objetivos identificar o nível de conhecimento que os futuros professores dos cursos de licenciaturas de três campi da Unesp

¹ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>

têm acerca da violência sexual e temas afins, bem como elucidar se a temática é trabalhada dentro dessas faculdades. E é a quarta que considere relevante e conectada com as minhas inquietudes que relacionam a violência sexual e o papel da escola, intitulada “O abuso sexual infantil intrafamiliar e os sentidos compartilhados pelos professores em Recife” (RIBEIRO, 2012), investigou os sentidos construídos e compartilhados do abuso sexual infantil intrafamiliar pelos docentes da rede de ensino municipal da cidade do Recife.

Minha inquietude inicial traduz-se na questão de que a escola desempenha a cada dia um papel de extrema importância na vida dos sujeitos, que pode ser entendida como uma extensão da instituição familiar. E, sendo continente na formação dos sujeitos, a escola atual precisaria estar apta e municiada para tratar das diversas situações que a compõem.

As demandas da sociedade envolvem os atores sociais de tal forma que a cada dia tornam-se mais necessários enfrentamentos com uma sociedade que se forja entre a alta tecnologia, a globalização social e os atos de compaixão e violência. Tais situações ensinam a esses atores sociais a necessidade de respostas resilientes e cada vez mais adequadas a uma reorganização social constante, sejam elas no âmbito educacional, da saúde, dos direitos, entre outros. Dessa forma, também se tornam importantes as demandas relacionadas a esse novo sujeito, que traz consigo as modificações propostas pelo bombardeio de informação tecnológica, mas que, ao mesmo tempo, parece não possuir capacidades e habilidades de desconectar-se de seus instintos mais primitivos e que ainda hoje pode, às vezes, provocar a violação do direito do outro, de forma violenta.

A formação do ser humano dá-se a partir do nascimento, do convívio familiar, escolar e, posteriormente, das trocas sociais vivenciadas, não necessariamente cumprindo-se essa sistemática, porém são essas trocas que facilitarão a formação de sua personalidade.

O ser humano torna-se sujeito em um processo de construção crescente de formação de personalidade. Esse processo estará diretamente ligado a influências multifatoriais, que o tornarão o sujeito mais ou menos preparado para o convívio social.

Além de causas orgânicas e relacionadas à herança genética, toda e qualquer influência externa interfere e prepara o sujeito para a vida. Ao mesmo tempo em que é influenciado, acaba por interferir na realidade da qual compartilha, celebrando sua vida e transformando essa realidade para além dos laços da família.

Vivemos em um mundo em que somos constantemente violentados subjetiva ou objetivamente, de maneira consciente ou não. Vivenciamos violências diárias e, de certa forma, necessárias à estruturação do entorno social.

Maffesoli (2001) trata das violências como fator estruturante das sociedades, uma vez que vê nelas fundamental importância para a construção do sujeito como ser social. Para o autor, a violência pode ser entendida a partir de seu dinamismo interno, como produto de um entorno social, fator determinante na estrutura e continuidade de uma civilização. As relações sociais, segundo Maffesoli (2001), manifestam-se através do instável, do espontâneo e da multiplicidade de fatores inerentes ao social e retroalimentam-se através de força e potência como propulsoras de um dinamismo.

As violências acabam por ocupar diferentes espaços sociais, entre os quais, a própria instituição escolar. Assim, uma compreensão da violência nesse contexto se faz necessária, bem como o direcionamento de uma ação que propicie conduta adequada ao manejo dessa violência.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) utiliza-se da definição de violência baseada na noção de que o ato violento se caracteriza pelo uso intencional de força ou poder, em situações de ameaça ou de uso efetivo, contra o próprio sujeito ou outra pessoa, contra um grupo ou comunidade, que resulta ou possivelmente resultará em dano, morte, prejuízo psicológico, dificuldades de desenvolvimento ou privação. O Observatório Global Health da OMS aponta, em relação aos maus tratos infantis, que de 2012 a 2014, as estimativas de maus tratos infantis indicam que quase um quarto dos adultos (22,6%) em todo o mundo sofreu abuso físico enquanto crianças, 36,3% sofreu abuso emocional e 16,3% negligência física, sem diferenças significativas entre meninos e meninas. No entanto, a taxa de prevalência de abuso sexual na infância indica acentuadas diferenças por sexo – 18% para as meninas e 7,6% para os meninos (WHO, 2014).

Dessa forma, podemos compreender e manejar as diferentes formas de violências de maneiras distintas. A escola, por sua vez, como uma extensão da própria família, pois é aquela que constrói, cria e recria, participa na construção do sujeito, e está diretamente influenciada por ele. Como uma dança em que o bailarino não o é sem a sinfonia, a escola não encontra possibilidades de ser sem os sujeitos que a compõe.

Assim, torna-se necessário e vital que a escola encontre possibilidades de intervir não somente nos aspectos cognitivos dos sujeitos, mas que encontre ferramentas possíveis a fim de tornar-se participante ativa na formação da personalidade desses sujeitos.

A sexualidade humana faz parte da vida dos sujeitos em todos os contextos, ou seja, desde recém-nascidos somos providos de capacidades instintivas de prazer que ao desenrolar de nossas vidas aprimoram-se tanto pela manutenção da espécie, quanto pela necessidade do ser humano em sentir prazer.

Porém, as questões da sexualidade humana nem sempre se estruturam como componentes saudáveis da personalidade e, por vezes, percorrem caminhos patológicos. Nos últimos anos, Polanczyck et al. (2003) observam um aumento nos estudos de tais patologias e na divulgação dos casos de violência contra crianças e adolescentes numa tentativa de desenvolver intervenções preventivas e de atenção ao problema.

Jesus (2006) aponta dados interessantes ao referir que o abuso sexual se repete na vida da pessoa não mais como vítima, mas como agressor, reproduzindo situações de violência sofridas na infância. No entanto, nem toda criança abusada se tornará abusadora, segundo a autora. O abuso sexual na família é praticado por alguém que a criança conhece, gosta e na qual tem confiança numa relação de persuasão, ameaças ou recompensas.

Estando o sujeito produzindo uma realidade patológica, com comportamentos sexuais inadequados, está também influenciando o outro, participante daquela realidade, a reproduzir comportamentos sexuais inadequados, principalmente tratando-se de sujeitos em fase de estruturação da personalidade, ou seja, toda e qualquer criança exposta ao comportamento sexual inadequado do adulto terá uma chance muito maior de reproduzir essa realidade inadequada quando tornar-se adulta, apesar de todo sofrimento experimentado por ela naquele momento. Dessa forma também a vida cria e recria realidades.

Podemos, portanto, compreender dois fatores fundamentais para a vida do sujeito e a busca de um contexto social empenhado em formar sujeitos maduros. Primeiro: toda e qualquer corrente de comportamentos inadequados rompida, tornar-se-á frágil, e, quando rompida a realidade vivenciada pelos sujeitos até então, será recriada. Segundo: a escola participante ativa na construção do sujeito necessita possuir ferramentas que a possibilitem identificar a vivência dos alunos para além de seus portões, para que quando estes vivenciarem qualquer tipo de influência maléfica, a estruturação saudável de sua personalidade possa atuar como participante ativa na busca de soluções e resolução da problemática, desconstruindo aquela realidade inadequada ao crescimento do sujeito.

Segundo Couto, Fraga e Martins (2008), a criança vítima de violência sexual sofre consequências significativas no processo de formação físico e psicológico, e nos aspectos cognitivo e social, existem comprometimentos tanto nas relações com os outros, como nas condições de aprendizagem. É muito comum ocorrerem consequências no universo escolar, por isso é importante que os educadores reconheçam que os problemas escolares podem ter origem desta ordem. O baixo rendimento escolar, a repetência e a evasão são situações recorrentes no universo de uma criança e adolescente que sofre esse tipo de violência.

É crescente o número de casos em que crianças revelam-se expostas à ofensa sexual sofrida geralmente dentro de seus próprios lares. A violência sexual contra crianças no seio familiar, além de ser perversa, é muito difícil de ser diagnosticada. Essas situações de violência são desencadeadas e mantidas, por uma dinâmica relacional muito complexa, envolvendo uma relação de poder desigual e segredos difíceis de ser detectados. Habgzang et al. (2005) apontam que nas famílias incestuosas as relações ocorrem de maneira hierárquica e assimétrica, em regime de subordinação e desigualdade. Nesse contexto, a ocorrência e a manutenção das situações abusivas ocorrem através de ameaças e barganhas contra as crianças. Os referidos autores relacionam outras formas de violência ao abuso sexual nas famílias, como uso abusivo de drogas, negligência, violência física e psicológica, predominando a violência na prática “educativa” dos responsáveis. O mesmo estudo postula que a situação socioeconômica vulnerável das famílias é potencial fator de risco para a ocorrência de violência sexual. No entanto, enfatizam que o fenômeno da violência sexual na família acontece em todos os níveis sociais.

Principalmente nos casos em que a família deixa de ocupar um papel continente na vida do sujeito, a escola passa a ocupá-lo e necessita estar atenta aos movimentos silenciosos desse tipo de violência, identificando na criança o intenso sofrimento vivido, a fim de romper essa realidade.

Um dos instrumentos bastante usados por profissionais da Psicologia, no trabalho investigativo de crianças vítimas de ofensa sexual, é o Desenho Livre. Para Arfouilloux (1976), dentre as atividades lúdicas, o desenho configura-se como a mais fascinante. O desenho é como uma janela aberta para uma “terra incógnita”, um continente perdido, onde moramos há muito tempo, e que é o domínio de seres muito enigmáticos, as crianças. Desse nosso lugar de adulto, o que veremos por essa janela pode parecer-nos bem desajeitado. Não é absolutamente o mundo tal como imaginamos, tal como pensamos que ele realmente é, e, no entanto, é esse mundo que a criança procura produzir em seus desenhos.

Para o autor (1976), a criança desenha para si própria, como quando brinca, mas o desenho também se dirige para alguém real ou imaginário, quase sempre para sua mãe, seu pai, ou alguém dos que a cercam. Assim, como a criança é pouco capaz de falar longamente de si, nem manter uma distância suficiente em verbalizar e expor seus problemas, como um adulto, o desenho pode, em certo sentido, suprir esta carência.

Deste modo vislumbramos infinitas possibilidades em relação à eficácia do desenho livre no contexto escolar, não somente como técnica pedagógica, mas também como instrumento para que aponte indícios de violência sexual sofrida por essas crianças,

oferecendo aos professores um possível indicativo para posterior encaminhamento desses sujeitos à rede de atendimento.

O fluxo da rede de atendimento se dá a partir da suspeita de situação envolvendo violação de direito da criança, seguida da denúncia, que é direcionada, na maioria das vezes, ao Conselho Tutelar. A instituição, por sua vez, avalia o que é mais adequado para a situação e realiza encaminhamentos, ou à Secretaria de Assistência Social, ou diretamente à Delegacia de Polícia da Criança e do Adolescente (DPCA). Esse encaminhamento dependerá da gravidade da situação, sendo que os técnicos da Assistência Social, psicólogos e assistentes sociais, também podem deliberar em encaminhar o caso à DPCA, que instaura inquérito policial, podendo oferecer denúncia ao Ministério Público.

Assim, a presente pesquisa se justifica pelo intuito de que os professores possam tornar-se agentes de mudança social em um âmbito amplo, pois além de educar e instruir podem ocupar o espaço do cuidado do outro, garantindo aos seus alunos que desfrutem dos direitos fundamentais, a vida, a dignidade, a saúde, entre outros. A problemática deste estudo leva a questionar: qual a significação que teve a formação em serviço que tratou da violência sexual e do uso do desenho livre como facilitador na identificação do abuso para professoras dos anos iniciais?

Na tentativa de responder essa questão, o objetivo da pesquisa destinou-se a investigar o que significou para as docentes de anos iniciais participar da formação em serviço com relação à violência sexual e ao uso do desenho livre como facilitador de possíveis encaminhamentos. E como objetivos específicos, vislumbramos realizar uma formação em serviço, capacitando os professores para que reflitam a respeito da temática do abuso sexual infantil, tendo o desenho como ferramenta. Bem como, conhecer as vivências e percepções de uma amostra de participantes da formação em serviço a respeito da experiência de participar desta atividade, suas reflexões acerca da possibilidade e da importância do uso do desenho como estratégia para identificação de possível violência sexual.

Nesse sentido, foi realizada formação em serviço com os professores, para que passem a compreender os mecanismos do abuso sexual e se tornem aptos a entender sinais dessa violência expressos nos desenhos infantis. Para a coleta de dados utilizamos a entrevista aberta, seguindo o método proposto por Szymanski (2011) de Entrevista Reflexiva, em que o entrevistador se propõe a compartilhar continuamente seus entendimentos com o participante, propondo ao longo da entrevista expressões de compreensão, síntese parcial, questões de esclarecimento, aprofundamento e devolução.

Este estudo tem por base o paradigma humanista. Conforme Castro et al. (2000), a concepção antropológica humanista acusa uma influência da tradição idealista e espiritualista, atribuindo ao sujeito traços que o espiritualismo lhe reconhece, como liberdade, responsabilidade, angústia, transcendência, possibilidades, tendência para a auto-organização, entre outras. Os autores ainda citam que, embora o humanismo tenha uma visão positiva da pessoa, não desconhece seus aspectos negativos, porém acentua seus potenciais criativos e seus atributos mais nobres.

Caracterizamos a pesquisa como de tipo qualitativa, de cunho fenomenológico. Para Castro et al. (2000), as linhas humanistas utilizam-se do método fenomenológico entendendo a fenomenologia em sentido amplo, interessando-se na pesquisa dos fenômenos conforme manifestam-se no espaço da consciência do sujeito, pois aí se revela como os mesmos percebem e sentem a realidade. Desta forma, conforme Triviños (1987), a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas definiriam essências, como a essência da percepção, a essência da consciência.

Este estudo se vincula à Linha de Pesquisa “Processos Educativos e Linguagem” do curso de Mestrado em Educação da UPF, e ofereceu, às educadoras, um processo de formação que visou uma compreensão maior sobre as causas e consequências do abuso sexual sofrido por crianças. Além disso, mostrou a importância do papel da escola no rompimento desse ciclo de violência e o quanto a linguagem do desenho pode tornar-se importante enquanto reveladora dessa forma de violência, propondo uma educação estética que desenvolva um fazer docente sensível, criativo e facilitador de possíveis encaminhamentos.

Além da Introdução (1) e das Considerações Finais (8), o texto do desenvolvimento da dissertação está estruturado em seis capítulos, nos quais buscamos discutir os aspectos relacionados ao abuso sexual e às contribuições da escola: no primeiro capítulo discutimos o funcionamento sintomático na criança causado pela violência sexual; no segundo, abordamos o desenho e seus mecanismos, procurando exemplificar com os aspectos de desenhos de crianças vítimas de violência sexual e com alguns desenhos retirados da Internet, que apresentam características comuns encontradas em desenhos de crianças violentadas sexualmente; o terceiro capítulo trata do papel da escola, seu fazer estético e as possibilidades no enfrentamento dessa violência; no quarto capítulo abordamos os aspectos metodológicos e descrevemos de forma detalhada a formação em serviço; no quinto, tratamos as essências fenomenológicas, baseadas no método fenomenológico proposto por Giorgi (1985), a partir do qual foi trabalhado o sentido do todo, as unidades de significado; e, por fim, no sexto capítulo tratamos a transformação das unidades significativas em linguagem psicoeducativa,

chegando à síntese do todo, da qual surgiram as seguintes essências: a) despertar, composta das dimensões que abordam novos olhares, violências e medo ; b) sexualidade, seguida das dimensões, dos tabus: das questões familiares e religiosas ao preconceito, à educação sexual; c) verdade de cada um, com suas respectivas dimensões, as disputas docentes e a síndrome de depressão escolar.

2 COMPREENDENDO A VIOLÊNCIA SEXUAL

*Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz
violentas as margens que o comprimem.*

Bertolt Brecht

Quando tratamos das questões da violência sexual, é imprescindível que todos os envolvidos possam reconhecer completamente os nuances que envolvem o fato, a iniciar pelos sinais e sintomas de tal violência, manifestada pela criança. Tais sinais e sintomas são os principais pontos que, quando reconhecidos, servirão como alerta de que a criança pode estar sendo vitimizada. Considerando isso, propomos, neste capítulo, uma revisão teórica sobre os principais sintomas apresentados pelas crianças vítimas de violência sexual, tanto clínicos quanto comportamentais, os achados relacionados ao funcionamento neurológico em vítimas de violência sexual, bem como o funcionamento da memória e como a mesma está implicada nesse processo.

2.1 Manifestações sintomáticas e comportamentais da violência sexual

É consenso, entre os profissionais da área da saúde, que a identificação de situações de crianças vítimas de abuso sexual é um desafio. Um dos motivos alegados é que a maioria dos casos envolve crianças muito pequenas, com limitações na comunicação verbal, compreensão limitada e a presença de ansiedade excessiva (FRIEDRICH, 2001).

Abuso sexual, ou violência sexual, na infância ou adolescência, segundo a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência, define-se como a situação em que a criança, ou o adolescente, é usada para satisfação sexual de um adulto ou adolescente mais velho, seja ele responsável por ela ou que possua algum vínculo familiar ou de relacionamento, atual ou anterior. Importante salientar que se deve incluir nesse entendimento, desde a prática de carícias, a manipulação de genitália, mama ou ânus, a exploração sexual, o voyeurismo, a pornografia, o exibicionismo, até o ato sexual, com ou sem penetração, sendo a violência sempre presumida em menores de 14 anos (ABRAPIA, 1997).

Conseqüentemente à violência, a vítima desenvolve uma gama de sinais e sintomas que, na maioria das vezes, estão a serviço de denunciar as práticas de abuso. Entre essas conseqüências, encontramos desenvolvimento de transtornos psicológicos do humor, de

ansiedade, alimentares, enurese, encoprese, transtornos dissociativos, hiperatividade e déficit de atenção e transtorno do estresse pós-traumático (HEFLIN E DEBLINGER, 1999; RUNYON E KENNY, 2002; BRIERE E ELLIOTT, 2003). Entretanto, o transtorno do estresse pós-traumático (TEPT) é a psicopatologia mais citada como decorrente do abuso sexual e é estimado que 50% das crianças que foram vítimas dessa forma de violência desenvolvem sintomas (COHEN, 2003).

Para além dos transtornos psicológicos, podemos observar, segundo a literatura, que crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual podem apresentar também alterações comportamentais, cognitivas e emocionais. Das alterações comportamentais estão presentes conduta hipersexualizada, abuso de substâncias, fugas do lar, furtos, isolamento social, agressividade, mudanças nos padrões de sono e alimentação, comportamentos autodestrutivos, tais como se machucar e tentar suicídio. Das alterações cognitivas identificam-se baixa concentração e atenção, dissociação, refúgio na fantasia, baixo rendimento escolar e crenças distorcidas, tais como percepção de que é culpada pelo abuso, diferença em relação aos pares, desconfiança e percepção de inferioridade e inadequação. As alterações emocionais referem-se aos sentimentos de medo, vergonha, culpa, ansiedade, tristeza, raiva e irritabilidade (COHEN, MANNARINO, 2000; COHEN, MANNARINO, RO GAL, 2001; HAUGAARD, 2003; JONZON; ROSENTHAL, FEIRING, TASKA, 2003; LINDBLAD, 2004).

As crianças que sofrem abuso sexual têm sido descritas como reservadas e defensivas e com menor disponibilidade para falar sobre suas dores internas aos outros. Dessa forma, quando tratamos da questão de identificação de uma situação de violência sexual, seja pela manifestação de algum sintoma ou sinal na criança, seja por uma denúncia, é a verificação da veracidade do seu testemunho.

Um dos indicadores que pode ser considerado é a existência de compatibilidade entre o relato e a sintomatologia evidenciada pela criança. Segundo Werner & Werner (2008), alguns dos sintomas apresentados por crianças vítimas de violência sexual são fobias, ansiedade, pesadelos, dificuldade para dormir, tristeza, aversão a adultos ou desconfiança deles, problemas escolares, dificuldades de aprendizagem, presença de sinais de abuso nos desenhos, entre outros que variam em maior ou menor grau de gravidade.

Outro ponto importante a ser analisado no discurso da criança, quando existe possibilidade de acesso a informação através de relatos, relaciona-se à espontaneidade da narrativa, o que trará fidedignidade ao depoimento (MARXSEN; YUILLE E NISBET 1995).

E entre os sintomas emocionais estão sentimentos de tristeza e desamparo, mudanças bruscas de estado de ânimo, tais como irritabilidade, rebeldia, temores diversos, vergonha, culpa e ansiedade.

Os sintomas cognitivos apresentados pela criança, em geral, são baixa no rendimento escolar, dificuldades de atenção e concentração, desmotivação nas tarefas escolares, desmotivação geral.

E, por fim, os sintomas comportamentais apresentam-se em forma de condutas agressivas, rejeição das figuras adultas, marginalização, hostilidade diante do agressor, temor ao agressor, gravidez precoce, enfermidades de transmissão sexual (HABIZANG, WILLIAMS, 2014).

Os sinais produzidos pela criança ou adolescente vítima de abuso sexual podem funcionar como uma barulhenta sirene que nos coloca em estado de alerta, pois o que não pode ser comunicado com palavras toma o espaço do corpo e do comportamento.

Algo comum às crianças vítimas de abuso é um conhecimento sexual inadequado para a idade. Muitas são capazes de descrever com detalhes um órgão sexual ou uma relação sexual. A masturbação exagerada é também forte indício desse tipo de violência, facilmente compreensível se considerarmos a sexualidade infantil. É evidente que, misturado à dor e à angústia, a criança sente prazer, o que só contribui para aumentar a confusão em que se encontra.

Considerando que a criança é ao mesmo tempo vítima e testemunha do abuso sexual e que seu próprio depoimento provocará ou não situações de resguardo, afastamento e punição do abusador, que geralmente é uma pessoa próxima, a chamada síndrome do segredo toma espaço e dá vazão aos sinais e sintomas. Por isso, podemos observar em muitas famílias a reprodução do abuso e da violência, e os familiares se mantêm protegidos pela lei do silêncio, percorrendo esse segredo várias gerações sem ser denunciado ou identificado. Cria-se um verdadeiro mito, em que todos parecem saber, porém não se arriscam em quebrar a falsa harmonia familiar. Diante disso, reiteramos que a identificação de sinais e sintomas torna-se fundamental, pois esse tipo de violência traz consigo o silêncio.

2.2 Achados neurológicos em vítimas de violência sexual

Para além das questões que envolvem os sintomas e sinais apresentados pela vítima de abuso sexual, estudos atuais baseados nas ciências neurológicas apontam alterações no funcionamento cerebral e desenvolvimento de transtornos psiquiátricos em vítimas de abuso sexual.

Conforme Borges e Dell’Aglío (2008), um estudo de metanálise dos efeitos do abuso sexual infantil revelou que as crianças abusadas sexualmente têm um risco aumentado em 20% para o desenvolvimento de TEPT, de 21% para depressão e suicídio, de 14% para comportamento sexual promíscuo, de 8% para a manutenção do ciclo de violência e de 10% para déficits no rendimento escolar. Ademais, estudos apontaram a prevalência de 30% e 40%, respectivamente, de sintomas de dissociação e TEPT em meninas vítimas de abuso sexual (COLLIN-VÉZINA, HÉBERT, 2005). Alta prevalência de ansiedade, depressão, TEPT e do transtorno de personalidade borderline foi encontrada em mulheres que sofreram abuso sexual na infância (MACMILLAN et al. 2001; GRASSIOLIVEIRA, 2005). Esse dado revela que as sequelas desse ato podem persistir ao longo da adolescência e da vida adulta.

Achados neuropsicológicos também contribuem para o entendimento das mazelas provocadas pelo abuso sexual. Com base no conhecimento do funcionamento cerebral, a utilização da avaliação neuropsicológica é capaz de colaborar para a compreensão da conduta humana, no escopo da participação das instâncias biológica, psíquica, social e cultural, como moduladores da expressão do comportamento. Sua aplicação justifica-se pelo fato de ser uma área específica do comportamento a conectar este ao funcionamento cerebral. (HABIZANG, WILLIAMS, 2014)

Relacionado a isto, o impacto do extremo estresse ocasionado a vítimas de abuso sexual pode provocar uma hiperativação da amígdala cerebral, levando-a a um estado de excitabilidade elétrica, bem como provocar danos ao hipocampo que está em pleno desenvolvimento, em consequência à exposição excessiva aos hormônios do estresse. (TEICHER, 2002).

O resultado deste processo pode levar ao aumento da morte neural com consequente redução de volume e impacto na anatomia e funcionalidade cognitiva. Enfatiza-se também o papel da amígdala para a criação do conteúdo emocional da memória, como sentimentos e condicionamentos relativos ao medo e às respostas agressivas. O abuso sexual corresponde, portanto, a uma forma de evento traumático constantemente relatado na literatura em função

das consequências cognitivas relativas à memória e à aprendizagem. (HABIZANG, WILLIAMS, 2014).

Os resultados das situações vivenciadas pelas vítimas de abuso sexual são importantes, limitantes e, por vezes, irreversíveis, tanto a nível físico, como social e emocional. Segundo Habizang, crianças com histórico de maus tratos obtiveram desempenho inferior em testes neuropsicológicos que avaliaram atenção, raciocínio abstrato e funções executivas quando comparadas às que não sofrem maus tratos. (HABIZANG, WILLIAMS, 2014).

Todas as funções neurológicas mencionadas têm aplicação direta com a aprendizagem e, ao mesmo tempo, seu baixo desempenho pode sinalizar que a criança ou adolescente encontra-se em sofrimento e pode estar sendo vítima de algum tipo de violência; portanto, como já enfatizamos, é imprescindível que a escola esteja informada e atenta a tais questões. Outro mecanismo de funcionamento neurológico importante nesse processo são as funções da memória e suas manifestações quando relacionadas à violência sexual.

2.3 Implicações da memória nas questões relacionadas à violência sexual

A memória possui papel fundamental e determinante em eventos como a violência sexual, pois é a partir dela que se terá ou não um relato fiel do evento vivenciado pela vítima desta violência. Conforme Abreu e Mattos (2010), a memória possibilita ao sujeito remeter-se a experiências impressivas e compará-las com as atuais, projetando-se nas prospecções e nos programas futuros, como aprendizados passados podem levar a novos comportamentos ou alteração de hábitos antigos. Assim, a memória influencia e determina diretamente nossos hábitos e comportamentos.

Os processos da memória envolvem aquisição, formação, conservação e evocação de informação. Serafim et al. (2015) referem que o processo de aquisição se relacionaria diretamente com o aprendizado, ou seja, gravaríamos na memória somente aquilo que foi apreendido. Para que o processo de armazenamento da informação ocorra, é necessária a vivência do sujeito, que se traduzirá em experiências perceptivas motoras, afetivas, enfim, experiências emocionais. Conforme Serafim et al. (2015), a memória comporta processos complexos pelos quais o sujeito codifica, armazena e resgata dados, sendo o processo da memória composto em três fases – percepção, registro e fixação –, seguidas de retenção e conservação e reprodução e evocação.

2.3.1 Estruturas cerebrais, os processos de memória e as falsas memórias

Nossas faculdades cerebrais são incríveis e complexas, sendo que várias regiões cerebrais participam na aquisição e memorização de nossas vivências. Quanto ao tempo, as memórias podem ser classificadas em ultrarrápidas, de curta duração e de longa duração. A memória ultrarrápida dura apenas alguns segundos, enquanto a de curta duração se estende por um tempo um pouco maior, chegando a se prolongar por alguns minutos. A de longa duração, como é sabido, pode durar até mesmo uma vida inteira.

A memória de longa duração é a que nos interessa, pois os relatos de crianças vítimas de abuso partirão dela, que é armazenada pelo neocórtex temporal, o qual se situa no lobo temporal. O hipocampo também é uma das estruturas cerebrais fundamentais na formação das memórias declarativas, uma vez que essa estrutura está relacionada com a habilidade de armazenar e recordar fatos e eventos por meio de evocação consciente de inúmeros estímulos, como palavras, cenas, histórias. (SERAFIM et al. 2015).

As memórias não são adquiridas imediatamente em sua forma final, ou seja, após os primeiros minutos ou horas em que são adquiridas ficam suscetíveis e influenciadas por fatores, como outras memórias, estresse, medicamentos, entre outros.

Segundo Serafim et al. (2015), três condições são indispensáveis para que ocorra o processo da memória. A primeira é a aquisição, que envolve a atenção e recepção de informação, tendo como participantes diretos os cinco sentidos (audição, tato, paladar, olfato e visão), os quais captarão as mensagens nas quais o indivíduo prestará a atenção e as enviarão ao cérebro, que, por sua vez, seleciona as informações que elege como importante e descarta o restante. Portanto, a concentração é fator fundamental ao processo de armazenamento, porém influenciável por fatores como o estresse. Outra é a Consolidação, que seria a capacidade de armazenamento da informação em si, tendo sua ocorrência no hipocampo por meio de reações químicas. E a terceira é a Evocação da Informação, que seria a capacidade de recuperar ou resgatar a memória. Assim, um dos aspectos mais importantes para o resgate da lembrança estaria relacionada ao contexto em que ela se formou, o local, o ambiente, a presença de pessoas, os estados emocionais.

A memória é, então, um complexo de fatores estruturais e funcionais, que, por diversas vezes, pode ser adulterada, segundo a influência de fatores externos ou internos, dando origem ao que conhecemos como falsas memórias.

A literatura demonstra que nas crianças, sobretudo nas mais novas, a memória de essência é mais duradoura que a memória literal e, sendo assim, as falsas memórias

autossugeridas podem resultar da prevalência que o significado atribuído à experiência tem sobre a memória literal. Assim, o fato do entendimento que a criança tem do que vivenciou pode distanciar-se do que de fato ocorreu, pode dar origem a uma falsa memória. (STEIN et al., 2009).

Vários autores referem que as falsas memórias podem, também, ser implantadas, resultando da sugestão externa, acidental ou deliberada, de informação falsa. Alguns estudos demonstram que as crianças mais novas são mais vulneráveis à implantação de falsas memórias do que as crianças mais velhas. Essa vulnerabilidade parece ser maior quando o falso acontecimento integra informações de acontecimentos que a criança na verdade já vivenciou.

Segundo Hyman e Pentland (1996), quando um acontecimento é sugerido, é ativado na memória um esquema de informações relevantes relacionadas com a sugestão. A falsa memória passa, então, a incluir a informação sugerida e a informação transportada do esquema ativado. Desse modo, a probabilidade da criança considerar o acontecimento sugerido como verdadeiro depende da proximidade que existe entre o conteúdo do esquema e do falso acontecimento.

Assim, diversos profissionais e estudiosos tem-se preocupado com a maneira mais assertiva de inquirir crianças vítimas de violência sexual, sem que, com isso, se produza uma nova violência.

2.3.2 O Protocolo de Entrevista do NICHD

O Protocolo de Entrevista do NICHD é o resultado de uma pesquisa realizada pelo estudioso Michael Lamb e seus colaboradores ao longo de 20 anos sobre o envolvimento das crianças no sistema de justiça. Esse estudo tem como propósito desenvolver um método estruturado e testado em contexto forense, com fundamentação e validação empírica, que permita a obtenção de informações relevantes prestadas por crianças presumíveis vítimas de abuso sexual, no âmbito de um processo penal. O Protocolo busca valorizar a vertente emocional, as dinâmicas psicológicas e a sua relação com as recordações, pretendendo potencializar a capacidade de evocação dos processos de memória e a narrativa das crianças, sem proceder a métodos de caráter sugestivo. (LAMB et al., 2008).

O protocolo do NICHD tem sido identificado na literatura como um bom recurso para obtenção de informação, na medida em que a sua aplicação tem demonstrado ganhos

significativos na qualidade dos relatos obtidos durante as entrevistas que seguem as orientações de Michael Lamb e colaboradores.

Esse protocolo sugere uma particular atenção à preparação prévia da entrevista, que se divide em duas fases: a pré-entrevista, cujo principal objetivo é planejar e preparar a entrevista. Essa preparação é essencial, visto que alguns autores defendem que a primeira entrevista é sempre a mais exata (LAMB et al., 2008); a entrevista propriamente dita, que se inicia com um período destinado ao estabelecimento da relação entre o entrevistador e a criança, através de uma narrativa aberta, em que se apresenta o *setting* (LAMB et al., 2008). Essa construção de um espaço relacional é de extrema importância, visto que certas crianças podem apresentar dificuldades em confiar nos outros.

Para Pipe e Salmon (2002), as crianças diferem umas das outras na forma como recordam e contam as suas experiências passadas, pois enquanto há crianças que fornecem relatos completos, outras tendem a nem sequer falar. A forma como os adultos se comunicam com as crianças no seu dia a dia, esperando respostas breves e superficiais, influencia a existência e a qualidade dos relatos delas.

Portanto, torna-se importante refletir sobre um instrumento simples que possa auxiliar não somente profissionais que ocupam espaços do sistema de saúde e do judiciário, mas também educadores, pois eles também são agentes de auxílio e mudança quando o assunto tratado é a violência sexual.

Assim, ao abordarmos as questões relacionadas aos sintomas apresentados pelas crianças vítimas de violência sexual, os achados neurológicos comuns a essas crianças, seus processos cerebrais, o funcionamento de sua memória e a possibilidade de intervenção e entrevistas através do protocolo NICHD, seguimos ao próximo capítulo com o intuito de conhecermos as possibilidades de identificação da violência sexual, possível na leitura dos desenhos.

3 O DESENHO COMO RECURSO DE INVESTIGAÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL

*“Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu...”
Toquinho*

Jung foi um dos mais conhecidos estudiosos do campo psi, juntamente com Freud, a debruçar-se no entendimento dos processos inconscientes, ou seja, aqueles conteúdos que existem em nós, porém, por uma questão de homeostase psíquica, ficariam como se fossem adormecidos dentro de nós, e alguns desses processos inconscientes viriam à tona através de sonhos, *insights* e desenhos. Então, pretendemos abordar, neste capítulo, os entendimentos necessários à importância do desenho como ferramenta na identificação da violência sexual, procurando conduzir o leitor aos entendimentos necessários em relação aos desenhos infantis, bem como apresentaremos desenhos de crianças, veiculados na Internet, produzidos por crianças violentadas, a fim de ilustrar as características comuns nos desenhos produzidos pelas crianças.

3.1 Entendendo os desenhos e seus mecanismos

A capacidade de entendimento dos desenhos e o papel que eles ocupam em nossas vidas são imprescindíveis para que possamos acessar algumas informações relativas à possibilidade de a criança estar sendo vitimizada pela violência sexual.

Aa única realidade que experimentamos diretamente é a realidade psíquica, que se encontra, de acordo com Jung (1991, p. 401), entre as “essências desconhecidas do espírito e da matéria”. O autor refere que existe, dessa forma, a necessidade de um método de investigação da instância inconsciente que “imponha um mínimo de condições possíveis, ou,

se possível, nenhuma condição, e assim deixe a natureza responder em sua plenitude”. (JUNG, 1991, p. 468).

Os desenhos, na maioria das vezes, quando feitos espontaneamente, trazem à tona situações inconscientes que necessitam encontrar uma via de vazão. Conforme Furth (2011), os desenhos são comunicações diretas vindas do inconsciente que não podem ser facilmente camufladas e, por isso, diferem da comunicação verbal.

O funcionamento psíquico dos sujeitos tende a autorregular-se, compreendendo que, quando isso não ocorre, pode o sujeito entrar em colapso. Por isso, o papel do desenho também seria o de manter essa homeostase do sistema ou funcionando em si como um pedido de ajuda de nosso inconsciente que se manifesta na produção do desenho, como entende Furth (2011, p. 31):

Devemos nos lembrar de que o material inconsciente que se origina na psique permanece na psique ao mesmo tempo em que se manifesta externamente em momentos de dificuldade como se dissesse a consciência: “Olhe para mim! Eu estou aqui! Essas dificuldades e adaptações aparecem de forma simbólica nos desenhos ou nos sonhos. Por meio dos símbolos, chegamos ao complexo com o qual o problema se mistura, permitindo que a energia ligada ao complexo volte a fluir.

Os processos inconscientes encontrariam vazão por meio de símbolos, sonhos e outros jogos terapêuticos, comunicando-se com o consciente na busca de um diálogo, encontrando nele uma possibilidade de resolução da situação comunicada. Nesse sentido, o autor afirma:

O conteúdo do inconsciente não deve lealdade ao mundo consciente. Ele não segue a consciência de uma maneira exata e, algumas vezes, pode estar em flagrante oposição a ela. Quando um conteúdo inconsciente coincide com o mundo consciente dizem os que os dois mundos se complementam. Eles possuem uma semelhança e podem até mesmo refletir um no outro. Eles estão em harmonia. (FURTH, 2011, p. 40).

Para o autor, esse símbolo compensatório expressaria a área negligenciada, tanto por meio de um sonho ou fantasias quanto de um desenho, na tentativa de trazer a atenção da consciência e promover uma mudança na atitude consciente. Portanto, a verificação da situação da violência sexual através do desenho livre se valida ao passo que, conforme já mencionado no capítulo anterior, essa situação ocorre de maneira velada, permeada pelos segredos, pela vergonha e pela culpa, e o desenho livre proporciona, à criança, um expressar de seus conteúdos conflitivos, sem, entretanto, que se submeta à dor do reviver a situação através da fala, ou mesmo que possa negligenciar sua dor por culpa ou medo.

Sendo assim, enquanto providos de consciência, conforme refere Furth (2011), nos diferenciamos dos outros animais, pois é esse potencial o catalisador do entendimento de nós mesmos, propiciando-nos a capacidade de tomarmos decisões sobre nós mesmos, nossas ações e a direção de nossas vidas. O autor ainda explica:

A consciência é análoga à ação de focar os olhos. A área da visão periférica é o inconsciente que precisa ser trazido para a consciência. O símbolo é um veículo para trazer a visão periférica para o foco, auxiliando o movimento dos conteúdos psíquicos de um nível inconsciente para a consciência. (FURTH, 2011, p. 42).

Conforme Philippini (2009), o desenho documentaria a subida do conteúdo inconsciente à consciência, tornando claro o tema simbólico a ser trabalhado.

Assim, podemos entender que o desenho nos traria, enquanto profissionais, pais e educadores, uma possibilidade dupla: a primeira estaria relacionada ao reconhecimento da situação conflituosa que vivencia a criança vítima de violência sexual; e a segunda é a de que, conforme Furth (2011), o desenho liberaria a energia psíquica inconsciente, permitindo que ela flua até um nível natural, o que possui um efeito transformador. Com mais energia psíquica disponível e fluindo, o sujeito que encontra uma dificuldade tem agora a possibilidade de trazer elementos inconscientes para a consciência, relacionar-se com eles e, assim, transcender o conflito.

No entanto, pensamos no desenho enquanto instrumento, pois ele não seria por si só um oráculo a decifrar com exatidão o que está por trás do desenho, mas sim trazer a possibilidade de elaborar perguntas concisas sobre o que a figura pode estar comunicando, uma vez que esta comunicação é que revela o inconsciente e sua energia. Quando as figuras emergem do inconsciente, elas carregam uma enorme quantidade de informação psíquica. Por meio da figura podemos acompanhar a jornada da psique e saber onde ela se encontra no momento em que o desenho foi feito. (FURTH, 2011).

No entanto, torna-se fundamental atentar, quando da análise de um desenho, para o contexto em que se encontra o sujeito que o produz. Para tal, é imprescindível que saibamos um pouco da história de quem desenha, antes de tentarmos compreender os desenhos. (RABELLO, 2014).

A autora (2014) ainda esclarece:

Metaforicamente, podemos entender que o símbolo é a junção de duas partes e, etimologicamente, entende-se como algo combinado ou mesmo composto. Isso significa dizer que ele somente existe na medida em que se compõem destas duas partes: uma parte que está representada e outra que representa. Sendo assim, não

devemos separar o símbolo daquilo que ele representa. Eles mantêm entre si uma relação interna. Símbolos são irracionais e quase sempre não são totalmente compreendidos e são representados de maneira espontânea na maioria das vezes. (RABELLO, 2014, p. 63).

Também é necessário entender que os símbolos diferem de um indivíduo a outro e é necessário que sua compreensão se dê por meio de percepção e intuição e não somente por meios racionais. Portanto, necessitamos estar sensíveis e atentos a isso, aprendendo a importância de usar o desenho como uma linguagem que nos fala sem palavras. (RABELLO, 2014).

É possível seguir alguns entendimentos em relação às especificidades dos desenhos, considerando traços, cores, posição que ocupam no espaço do papel, entre outros nuances, que apresentamos a seguir.

3.2 Lendo os desenhos

O desenho, na maioria das vezes, expressa uma situação inconsciente e traz à consciência o que pode tomar espaço naquele momento. As crianças e os adultos desenharam e produzem de uma maneira diferenciada e, neste momento, nos atemos aos desenhos infantis, pois nosso intuito é que nos auxiliem como instrumento na identificação de vivências de violência sexual na criança.

Para Rabello (2014), a criança vai criando diferentes imagens enquanto desenha e o faz de maneira muito diferente do adulto, porque vê o mundo também de forma diferente, até que consiga compreender a relação entre forma e espaço, tamanhos e dimensões para representar o que deseja. O desenho propõe-se a contar a história, configurar o símbolo e facilitar o nível da consciência. (PHILIPPINI, 2009).

Sendo assim, a criança não usa as proporções normais e reais dos desenhos, pois, em geral, é a emoção ou a afetividade que define os tamanhos das figuras que desenha, assim como sua localização no espaço da folha, ou seja, aproxima ou afasta de acordo com a afetividade. (RABELLO, 2014).

É possível observarmos alguns achados nos desenhos infantis, como o traçado da criança. Conforme Rabello (2014), uma criança que faz traços regulares e nítidos nos passa a ideia de que é tranquila e segura, demonstra autoconfiança sem medo de expor suas ideias nos seus desenhos. Já os traçados regulares ou frágeis podem identificar crianças inseguras,

tímidas ou, ainda, com dificuldade de relacionar-se com os demais, parecendo ter receio de mostrar suas produções. (RABELLO, 2014).

Outras possibilidades de observação a serem realizadas em relação aos desenhos são as áreas do papel que eles ocupam. A área superior, por exemplo, pode indicar a área referente ao pensamento e intelecto, podendo representar o ideal. Se o desenho está do lado esquerdo-superior de quem olha, pode relacionar-se a situações de recordações; na área superior-aomeio, à imaginação; e ao lado direito-superior, a sonhos e conteúdos inconscientes. (RABELLO, 2014).

Desenhos produzidos na área média simbolizam a realidade e a naturalidade; já os produzidos na área média-inferior, correspondem ao modo de ver o mundo por meio da materialidade; os produzidos no lado inferior-esquerdo podem simbolizar medo; ao meio-inferior, insegurança; e, à direita-inferior, desejo. (RABELLO, 2014).

Em geral os desenhos ocupam o lado esquerdo da folha, remetendo-as a situações passadas, ou seja, situações as quais a criança viveu e ainda são – ou não – importantes para ela.

Convém atentar-se aos desenhos de figuras humanas produzidos por crianças. Quando a criança inicia o desenho da figura humana, geralmente ela se projeta no desenho. Dessa forma, o tamanho que desenha é importante, pois refere como ela se vê. (RABELLO, 2014).

Quanto ao tamanho dos desenhos das figuras humanas, Rabello (2014, p. 80) questiona:

Quando os desenhos realizados têm grandes dimensões, isto é, apresentam figuras grandes, podemos entender que esta criança é segura e acredita em si, não se intimida diante das situações ou ainda que este ou aquele personagem tem grande importância para ela. Mas, em relação às crianças maiores, podemos pensar o que esta criança está querendo mostrar? Quer ser vista? Necessita chamar a atenção dos outros? (RABELLO, 2014, p. 80).

Porém, conforme nos orienta Furth (2011), o princípio inicial na análise de um desenho é sempre prestar atenção à primeira impressão causada por ele.

Importante considerar também a idade em que se encontra a criança quando da análise do desenho produzido por ela. Como nosso intuito é a análise do desenho de crianças em anos iniciais, atentamos sobre a compreensão de características nos desenhos de crianças na faixa etária de 6 anos a 10 anos. Conforme nos esclarece Rabello (2014), com aproximadamente seis anos, a criança faz desenhos nos quais representa a sua realidade, inserindo as figuras humanas com as quais convive, os locais que conhece ou que gostaria de estar.

Ampliando suas habilidades do desenhar, é nesta fase que a criança desenvolve a possibilidade de montar uma cena, buscando dados de realidade para criar seu desenho.

É nessa idade que a criança começa a colocar as figuras desenhadas de maneira que se criam uma cena, um cenário. Se colorir seu desenho, buscará as cores que os representem na realidade, isto é, árvores com tronco marrom, folhagens verdes, lagos azuis, casas com telhados vermelhos. As figuras desenhadas normalmente se apoiam em uma linha que seria a linha da terra, as quais são as graminhas que fazem na parte inferior da folha. Observem nessa figura que a grama (linha da terra) faz um traçado no qual os personagens vão sendo colocados, criando um cenário. (RABELLO, 2014, p. 86).

Assim é possível conectar a situação de validar a eficácia do desenho livre como instrumento de reconhecimento da violência sexual em crianças que frequentam os anos iniciais, pois além da possibilidade de o professor desenvolver uma atividade simples e que não fragilize ainda mais a criança, ela já possui habilidades desenvolvidas nesta idade para recriar e projetar a sua realidade através dos desenhos. Dessa forma, pensamos que conectar o desenho como instrumento investigativo torna-se válido.

No entanto, desenhos de crianças vítimas de violência sexual possuem algumas características próprias e peculiares. Por isso, apresentamos, na sequência, alguns desenhos produzidos por crianças nessa situação a fim de orientar cuidadores e educadores no reconhecimento de tais desenhos.

3.3 Principais características dos desenhos produzidos por crianças vítimas de violência

Conforme já mencionamos, torna-se importante e relevante o entendimento dos aspectos e das características peculiares nos desenhos produzidos por crianças vítimas de violência sexual. São desenhos que geralmente nos falam de cenas vivenciadas ou trazem à tona material inconsciente através de sinais bem específicos. No entanto, conforme nos demonstra Furth (2011), ao observar o desenho, é preciso atentarmos para alguns pontos focais, essencialmente questões que se relacionam aos sentimentos que os desenhos transmitem. Para o autor (2011), o desenho sempre comunica um sentimento, sendo importante capturar se ele é espontâneo e se possível classificá-lo em uma palavra como, “feliz”, “triste”, “frustrado”.

Os obstáculos desenhados impedindo os indivíduos a se comunicar também podem simbolizar obstáculos conscientes ou não entre os indivíduos representados no desenho. Da mesma forma, a ausência ou o que está faltando no desenho, o que está ausente ou foi deixado

de lado na figura pode expressar ou simbolizar o que está ausente ou faltando na vida das crianças. (FURTH, 2011).

Na análise dos desenhos, podemos atentar também para aspectos, como o que é central ou o que está posicionado ao centro do desenho, o que pode indicar o núcleo do problema ou o que é importante para o indivíduo. Outro aspecto importante a ser observado diz respeito à proporção e ao tamanho dos desenhos de objetos e pessoas, devendo-se entender que as figuras de tamanho excessivo enfatizam e as de tamanho reduzido parecem desvalorizar. Rasuras podem indicar material conflituoso ou áreas em que a representação do símbolo na vida está ganhando nova significação. (FURTH, 2011).

A partir dessas considerações, apresentamos o primeiro exemplo de um desenho de criança vítima de violência sexual, o qual apresenta vários riscos e rasuras, apontando e denotando as vivências conflituosas da criança. Os desenhos apresentados, que foram coletados em sites, preservam, assim, a identidade das crianças. Eles são apenas ilustração de quais são as características mais comuns encontradas em desenhos de crianças e adolescentes vítimas da violência sexual.

Figura 1: Desenho de infante I



Fonte: Desenhos... (2014).

O desenho da Figura 1 foi realizado por uma menina de 8 anos. Ela desenha seu agressor em uma gaiola e a chave no canto superior direito rodeada de espinhos para que ninguém consiga pegá-la.

Outro aspecto mencionado anteriormente relaciona-se àquilo que está ausente no desenho, o que tem sido material de estudo de vários autores e estudiosos, a exemplo de Furth (2011, p. 53-54), que explica:

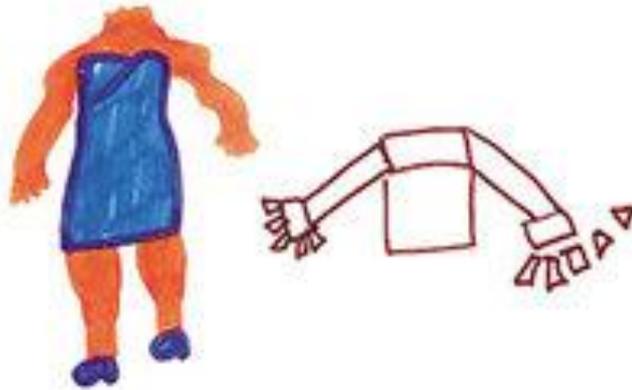
Avaliamos um desenho ao comparar algumas de suas características com o desenho como um todo; e outras palavras olhando para o desenho a partir de suas anomalias internas. Por exemplo, às vezes encontramos figuras humanas desenhadas sem as mãos o artista nos diz que não sabe desenhar as mãos, contudo podemos perceber o rosto e as roupas desenhadas de uma forma bem detalhada. Após averiguar que o artista consegue desenhar rostos, roupas e sapatos de maneira detalhada, chegam os a conclusão de que ele também tem habilidade suficiente para desenhar mãos. Pode-se perguntar o que essa pessoa está reprimindo, ou o que falta em sua vida que as mãos – ou a falta delas – representam.

O desenho da figura humana num enfoque projetivo foi amplamente divulgado pelo trabalho de Machover (1949). A autora declara que é possível verificar a expressão do eu ou do corpo no ambiente de uma determinada pessoa por meio da observação do seu desenho, porque ele expressa a imagem corporal, que é um reflexo da imagem de si mesmo. Quando trata do desenho da figura humana, também coloca atenção especial em relação às características da ausência de partes de membros, Rabello (2014, p. 82) afirma que:

Em se tratando da figura humana, temos de verificar que partes do corpo são omitidas, se há partes do corpo que apresentam tamanho desproporcional às demais partes do corpo. Tudo isso pode nos trazer simbolismos e, portanto, nos contar um pouco desta criança, necessidades, seus medos, alegrias, insatisfações.

A representação da figura humana é uma expressão extremamente importante de ser observada, uma vez que nela podemos encontrar detalhes importantes em relação ao mundo da criança, o que ela quer comunicar, o que sente e o que guarda para si e não consegue comunicar em palavras.

Figura 2: Desenho de infante II



Fonte: Desenhos... (2014).

O desenho que constitui a Figura 2 foi realizado por uma menina de 10 anos e retrata um achado comum em desenhos de crianças vítimas de abuso sexual. Conforme Azevedo (2001), é possível percebermos nos sujeitos que sofreram uma violência sexual uma alteração da imagem corporal, o que é facilmente observável pelos desenhos que produzem, mãos e pernas ausentes e ênfase exagerada nos órgãos genitais. Através da Figura 3, na sequência, podemos observar outro desenho que retrata órgãos genitais. O desenho foi produzido por um menino de 6 anos e retrata seu abusador com detalhes, mostrando o órgão sexual e ejaculando.

Figura 3: Desenho de infante III



Fonte: Desenhos... (2014).

Outro achado comum, segundo Azevedo (2001), é a presença de olhos persecutórios e mãos soltas no espaço, evocando, provavelmente, a figura do agressor sexual. Isto, segundo a autora, remete à angústia persecutória, invariavelmente, encontrada nesses casos. Conforme podemos observar no na Figura 4, o desenho realizado por um menino de 8 anos mostra o abusador com olhos vermelhos e seu órgão sexual. Ao lado, ele escreve palavras com as quais o agressor o chamava enquanto o abusava.

Figura 4: Desenho de infante IV



Fonte: Desenhos... (2014).

Outro aspecto relevante, conforme cita Furt (2011), é o que parece estranho no desenho. Devemos tentar descobrir porque algumas pessoas são desenhadas de forma estranha, peculiar ou anormal.

A Figura 5, na sequência, apresenta um desenho feito por um menino de 8 anos, o qual retrata o pai na figura de um monstro, enquanto ele, a mãe e a irmã estão chorando.

Figura 5: Desenho de infante V



Fonte: Desenhos... (2014).

Conforme os exemplos dos desenhos apresentados, podemos compreender o quanto a criança pode comunicar-se através deles. E relevante é pensar o quão rica pode ser a experiência de educadores quando puderem perceber e compreender o desenho livre, não só como um recurso didático, mas também como um recurso de enfrentamento à violência sexual, principalmente quando se fazem necessários outros recursos além da palavra para que essa violência seja comunicada. Isso tudo está atrelado à compreensão acerca do papel da escola e dos educadores no processo de enfrentamento a esse tipo de violência.

4 O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL E O PAPEL ESTÉTICO DA ESCOLA

"Nenhum ser humano nunca nasceu com impulsos agressivos ou hostis e nenhum se tornou agressivo ou hostil sem aprendê-lo." (Ashley Montagu)

Neste capítulo pretendemos discutir as diversas nuances que envolvem a escola no enfrentamento à violência sexual, o lugar que ela ocupa na vida dos sujeitos, desde agente socializador à formadora de potencialidades humanas, passando pela importância desse cuidado com o outro e da necessidade que se faz do próprio docente cuidar de si para possibilitar-se cuidar do outro. Procuramos também trazer à pauta as novas propostas para a educação do século XXI e a importância do fazer estético na educação.

4.1 O lugar da escola

As questões educacionais, relacionadas tanto ao aprendizado quanto às habilidades desenvolvidas para a socialização e convívio com o outro, o lugar que a escola ocupa em nosso entorno social, não obstante, são temas de calorosas discussões.

Ao pensarmos no processo de socialização do sujeito desde seu nascimento, ou seja, ao pensarmos nas interações que ocorrem na vida humana, desde as trocas mãe e bebê, nos damos conta do quão vital são ao ser humano as trocas sociais, pois sem essas trocas ele não sobreviveria. É por isso que reiteramos o papel vital de pensarmos o papel da escola na vida humana.

As vivências dos sujeitos traduzem-se através de exigências e capacidades dos sujeitos frente às adversidades da vida. Pensar educação na atualidade sem refletir sobre as questões relacionadas aos aprendizados emocionais, por exemplo, acaba por gerar uma grande lacuna nas habilidades apreendidas pelo sujeito, considerando que tais habilidades podem tornar-se ferramentas preciosas e eficazes na solução de problemas cotidianos e no convívio social.

De acordo com Beconã (2004), as pessoas que resolvem seus problemas adequadamente gerem de um modo eficaz sua vida emocional, facilitando ou inibindo o processo de solução de problemas. As emoções podem ajudar a identificar o problema e avaliar as diferentes alternativas disponíveis, assim como a viabilidade de sua execução.

Nesse sentido, o conceito de inteligência emocional (IE) define-se como a capacidade para processar a informação que nos proporciona as emoções. (MAYER, SALOVEY, CARUSO, 2008).

Desta forma as pessoas emocionalmente inteligentes são aquelas que sabem atender as emoções originadas em seu entorno, compreendem as possibilidades, causas e consequências dessas emoções e manejam estratégias para regular esses estados emocionais. (MAYER, SALOVEY, CARUSO, 2000).

Educar significaria, dessa forma, não somente oferecer ferramentas ao sujeito para solucionar problemáticas quantificando suas soluções, mas, além disso, ajustar soluções de qualidade no âmbito pessoal e social.

Luckesi (1994) refere que quando pensamos em educação é fundamental o questionamento a respeito do sentido que pode ser dado à educação, como um todo, dentro da sociedade. O autor esclarece:

Alguns responderão que a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está; há um terceiro grupo de pedagogos e teóricos da educação que compreendem a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Para estes a educação nem salva nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade. (LUCKESI, 1994, p. 37).

Nesse século questionamos os frutos desse conhecimento racional, das pesquisas científicas e dos sistemas político-econômicos que estruturaram a nossa sociedade. Vemo-nos hoje numa encruzilhada evolutiva. Conquistamos o espaço exterior, mas pouco ou nada sabemos sobre nosso Eu, e como lidar com nossos conflitos, carências, angústias e desejos. Com base no desenvolvimento das teorias da escola nova, que ocorreu durante a primeira metade do século XX, percebemos a tentativa de equilibrar razão e emoção. Até então, nosso pensamento pedagógico reproduzia o pensamento medieval jesuítico, trazido ao Brasil no século XVI.

De caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. (GADOTTI, 2005, p. 231).

Através da Pedagogia da Autonomia, Freire (1991) apresentou elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana, ao afirmar fazer parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. E anunciou a autonomia, mediante a liberdade, o respeito e o diálogo, como capazes de promoverem e instaurarem a ética universal do ser humano.

Steiner (1995), há quase um século, trouxe à luz de sua teoria a Antroposofia, que seria uma das opções de conhecimento capaz de trazer respostas ao campo do relacionamento do ser no mundo. Tem o sujeito como centro de seu estudo e busca respostas às suas necessidades com base científica, cultural, artística e religiosa para se viver na prática.

Antroposofia, que em grego quer dizer "conhecimento do ser humano", nasceu sob a influência da Teosofia, que tem como característica o conhecimento do homem, da mulher, da natureza e do universo que o cerca, com bases científicas.

A Antroposofia é um caminho de conhecimento que deseja levar o espiritual da entidade humana para o espiritual do universo. Ela aparece no ser humano como uma necessidade do coração e do sentimento. Ela deve encontrar sua justificativa no fato de poder proporcionar a satisfação dessa necessidade. A Antroposofia só pode ser reconhecida por aqueles que nela encontram aquilo que buscam a partir da sua sensibilidade. Portanto, somente podem ser Antropósofos pessoas que sentem como uma necessidade de aceitar perguntas sobre a essência humana e do universo, assim como se sente fome e sede (STEINER, 1995, p. 23).

Retomando a atualidade e contribuindo com a desejada mudança de paradigma, que busca o equilíbrio entre o racional e o emocional, Freire (1991), afirmava que como prática estritamente humana jamais poderia entender-se educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos e os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista.

Porém, foi Goleman (2001) quem afirmou que a educação emocional, ou seja, o aprendizado do reconhecimento de nossas emoções, o saber identificar o que sentimos e controlar nossos sentimentos de maneira adequada, amplia nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida. Isso significa um retorno ao papel da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional. Articulado teoria e prática, o autor dizia que as lições em classe precisavam estar articuladas com o que se passava na casa das famílias das crianças, para um aprendizado mais significativo. Dessa

forma, podemos compreender então o quão importante torna-se a escola na intervenção e no auxílio em todos os âmbitos de vida do sujeito.

Steiner e Perry (2001) afirmaram que a pessoa emocionalmente educada é capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida. Para os autores, a educação emocional amplia os relacionamentos, cria possibilidades de afeto entre pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade.

Essa ideia também é defendida por Goleman quando enuncia:

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum. (2001, p.18).

Ser emocionalmente inteligente significa, principalmente, conhecer as próprias emoções e as emoções alheias, sua intensidade e suas causas e consequências (GOLEMAN,2001). Ser emocionalmente educado significa dar conta das próprias emoções por estar familiarizado com elas. Na educação emocional, aprendemos quando, onde e como expressar os próprios sentimentos, e de que maneira eles influenciam outras pessoas, assumindo a responsabilidade pelas consequências desses sentimentos. Nesse sentido, Vieira (2003, p. 11) questiona:

Por que a gente mexe tanto no que está fora da gente e não atenta para o que está dentro da gente? Vai nos fazer mais felizes, vai nos fazer ganhar mais, vai nos fazer gastar melhor, vai nos fazer ter mais saúde, é bom pra todo mundo. Porque as pessoas responsáveis pela educação não estão mais atentas para isso?

Vieira (2011) constata a necessidade de novos olhares para o ensino das emoções e seus benefícios.

A alfabetização emocional no contexto escolar constitui-se em um novo caminho para inserir as emoções e a vida social nos currículos formais. As lições emocionais podem fundir-se naturalmente com leitura e escrita, ciência, estudos sociais, matemática e também com outras disciplinas.

Para Steiner (2003), o exercício educacional se daria na medida em que o aprendizado se caracterizasse em situações de aprendizado para a vida, despertando no educando hábitos morais. Nesse sentido, o autor analisa:

Ora temos que perguntar: como, então, exercer uma influência positiva sobre a natureza sentimental da criança? Só poderemos pela repetição das ações! Não é dizendo uma vez à criança o que é correto que os Senhores provocarão o acertado desempenho do impulso volitivo, mas à medida que a levarmos a fazer algo hoje, amanhã e depois de amanhã. O certo não consiste em impingir à criança a admoestações e preceitos de moral, mas em dirigi-la a algo que se considere capaz de despertar-lhe o sentimento para o correto, deixando a fazê-lo repetidamente. Tal ação deve tornar-se um hábito. (p. 63).

Torna-se importante perceber e distinguir a produção resultante dos conflitos em nossas vidas. Johnson e Johnson (1995) afirmam que o determinante para que os conflitos sejam destrutivos ou construtivos não é sua existência, mas sim a forma como são tratados. Para esses autores, as escolas que desprezam os conflitos os tratam de forma destrutiva e aquelas que os valorizam os tratam de forma construtiva. Assim, os conflitos tratados construtivamente podem trazer resultados positivos, melhorando o desempenho, o raciocínio e a resolução de problemas.

Pensar em conflito também seria, portanto, considerar todas as nuances conflitivas que carrega a violência sexual, passando a considerar não somente os conflitos existentes dentro da escola, mas todos aqueles que fazem parte do sujeito.

Jacques Delors (2006), coordenador do "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI", no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida (*Lifelong Learning*) fundada em quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares podem ser tomados também como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação. São eles:

Aprender a conhecer: Prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer, é preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas "pensar pensamentos", pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar. (DELORS, 2006).

Aprender a fazer: é indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, vale mais hoje a competência pessoal que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações. (DELORS, 2006).

Aprender a viver juntos: compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não violência, administrar conflitos. Descobrir o outro, participar em projetos comuns. Ter prazer no esforço comum. (DELORS, 2006).

Aprender a ser: Desenvolvimento integral da pessoa, a inteligência, a sensibilidade, o sentido ético e estético, a responsabilidade pessoal, a espiritualidade, o pensamento autônomo e crítico, a imaginação, a criatividade, a iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógica, matemática e linguística. (DELORS, 2006).

Além de treinar o professor, a alfabetização emocional amplia nossa visão acerca da missão da escola, explicitando a escola como “um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida” (GOLEMAN, 2001, p. 294).

No entanto, torna-se importante compreender o real papel do educador, e não devemos cometer o pecado de negligenciar ao mesmo a atenção sobre si e principalmente o cuidado de si, na possibilidade única de estar apto a cuidar do outro.

4.2 A importância do cuidar de si para cuidar do outro

Ainda que não se encontre em suas obras um tratamento específico da educação, os textos de Michel Foucault tem exercido influência em mais de uma geração de pesquisadores, e não se pode negar essa influência no que diz respeito ao campo educacional brasileiro. Na história de Foucault podem-se destacar três momentos de sua dedicação de produção teórica que apresentam continuidade em relação aos temas: o campo de saberes, as relações de poder e o modo que cada um se relaciona consigo mesmo.

Em suas investigações o problema era sempre tratado com uma mudança de perspectiva. Ele continuava o mesmo, porém, visto por outro lugar, proporcionando uma visão de diferentes perspectivas com viés de continuidade. O “problema” refere-se às relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência.

A questão central nesta perspectiva sempre foi o sujeito, que é tido como não universal. Para Foucault (2004, p. 291), o sujeito “se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade. [...] a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural”.

O autor retrata a preocupação com o tema central nas obras: o sujeito como produtor de saberes, em *As palavras e as coisas*; o sujeito nas relações de poder, em *Vigiar e punir*; e, ainda, o sujeito em relação consigo mesmo em *O uso dos prazeres e O cuidado de si*. Assim ele transita nas áreas da epistemologia, política e ética, transversalizando-as, complementando-as e contemplando a continuidade em suas investigações.

Segundo Freitas (2012, p. 54), “a pedagogia moderna sempre girou em torno de um sujeito portador de uma consciência que deveria seguir uma trajetória, a saber, da alienação à consciência crítica”. Além disso, admite-se que o próprio sujeito só existiria como resultado dos demais aparatos discursivos, eles mesmos apreendidos no âmbito dos dispositivos de poder. Nesse sentido, Foucault analisa o poder e sua relação com o saber – como o saber implica em jogos de poder e como o poder produz saberes.

A questão ética circunda a investigação dos jogos de poder que produzem saberes sobre a sexualidade e como o sujeito subjetivo foi capturado pelo imaginário de moralismo cristão. Ao investigar os jogos de poder, Foucault contribui com a ética ao desvendar os modos de subjetivação dos quais os sujeitos se constituem. Segundo Gallo (2006, p. 179),

[...] partindo dessas considerações, penso ser possível colocar uma hipótese, embora não seja possível desenvolvê-la aqui com profundidade, e rigor necessários: a ética. Em Foucault, é uma forma de articular sua epistemologia e sua política, desenvolvida em torno de uma analítica de poder. Explico, ainda que de forma breve. O filósofo preocupa-se, sobretudo com as relações entre o saber e o poder, e como o poder produz saberes: isso está trabalhado, em diferentes enfoques, na quase totalidade de sua obra.

Foucault (2004) desenvolveu uma ética em alguns dos seus últimos textos que deixava de lado os jogos de poder para colocar em foco os jogos do sujeito consigo mesmo.

Em 1982, Foucault apresentou na Universidade de Vermont, nos Estados Unidos, um conjunto de seis seminários e, nesses seminários, apresentaria algumas tecnologias de si como a história de como o indivíduo age sobre si mesmo. Podemos distinguir quatro tipos principais dessas tecnologias:

- a) tecnologia de produção: estreitamente relacionada com o trabalho e o ato de manipular objetos;
- b) Tecnologias de sistemas de signos: uso de símbolos, representações ou significações, linguística;
- c) Tecnologias de poder: são formas pelas quais o sujeito se objetiva, determina sua conduta e se submete a um fim de dominação;

d) Tecnologias do eu: estabelece um conjunto de atitudes sobre si, sobre seu corpo e sua alma, para obter transformações sobre si com a finalidade de atingir certo grau de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

E é por meio dessas tecnologias que os modos de se produzir a subjetivação passa por alguns aspectos respectivamente relacionados a essas tecnologias: econômicos, linguísticos, políticos e éticos situados em diferentes momentos históricos. Nos seminários expostos em Vermont, Foucault retoma o curso que havia dado no Collège de France. Um problema demarcou ambos os cursos ministrados por Foucault: a relação entre dois princípios morais, o de ocupar-se de si mesmo e o de conhecer-se de si mesmo.

Foucault (2004) evidencia duas razões para o obscurecimento entre o preceito délfico e preceito moral. Por um lado, a construção da moralidade cristã baseou-se na renúncia a si como forma de salvação, sendo que “conhecer-se a si mesmo era, paradoxalmente, a maneira de renunciar a si mesmo”; por outro lado, nossa moralidade está marcada por uma recusa do sujeito, e assim cuidar de si torna-se algo arriscado, por cultivar algo que deve ser superado. A ordem do conhecimento é a razão em que a modernidade vê emergir uma filosofia teórica, a qual parte do sujeito que pensa uma filosofia da consciência que passa por vários séculos, do racionalismo de Descartes ao fenômeno Roussoniano, em que o conhecer-se é de fundamental importância, deixando em segundo lugar qualquer intenção de cultivar-se.

Dessa forma, como podemos entender uma educação para a sexualidade humana, ou relacionada à violência sexual, sem que os educadores possam estar educados emocional e moralmente para sua própria sexualidade? Assim podemos achar nos pensamentos de Foucault amparo para a importância do cuidar de si para poder cuidar do outro.

No período socrático-platônico e no período helenístico, Foucault demarca uma distinta relação do cuidado de si com o conhecimento de si. Nos diálogos platônicos o filósofo evidencia que nesse momento o cuidado de si é a preparação necessária para governar os outros, enfim, o princípio moral do cuidar-se era tomado como base mesma da ação política. Em outras palavras, havia uma submissão da ética à política, isto é, a condução de si era à base da condução dos outros, da condução da cidade. Era preciso aprender sobre si mesmo, cuidar de si mesmo, para que fosse possível dedicar-se a cuidar dos outros, a conduzi-los.

No período helenístico, o cuidado de si é tomado como uma espécie de imperativo, convertendo-se numa forma de “arte de viver”. Foucault evidencia a política como uma espécie de “universalização” do princípio moral.

A tese de Foucault é a de que a cultura de si é uma espécie de resposta a certa conformação social, e não um reflexo, uma expressão ideológica de uma ordem material, como ele evidenciou em *O cuidado de si*:

A cultura de si não seria a consequência necessária dessas modificações sociais; ela não seria sua expressão na ordem da ideologia. Constituiria em relação a elas uma resposta original sob a forma de uma nova estilística da existência. (FOUCAULT, 1985, p. 77).

Foucault (1985), ao conceituar o cuidado de si, relaciona-o a um “prolongamento” do conceito de governabilidade. Nessa perspectiva o que o inquieto diz respeito ao modo de vida contemporâneo, no qual se concebe o cuidado do outro como governo do outro, um poder voltado para o controle e domínio das vontades, uma repressão. Para Foucault (1985), o poder é o que estrutura a sociedade, e o conjunto de poderes menores se exercendo entre si é o que a mantém hierarquicamente organizada. Nesse sentido, o poder do Estado é um dos importantes poderes existentes na sociedade. Quando observamos apressadamente o Estado, nos escapa o fato de que ele é resultado de inúmeras mudanças internas provocadas pelas lutas políticas que buscam se afirmar hegemonicamente. Essas lutas são formadas a partir da disputa dos poderes. Os modelos de governo ou formas de governar procuraram afirmar-se nesse jogo. As reivindicações da sociedade desenvolvem uma lógica de necessidades ou demandas a serem atendidas pelo Estado, e a arte de governar apresenta-se como um conjunto de habilidades e compreensões acerca desse processo de conhecimento ou saber sobre a sociedade e suas reivindicações. Esse poder é uma governamentalidade, ou seja, um processo que se constitui historicamente, somando administração, organização e saberes.

Segundo Freitas (2012, p. 62), “a noção do cuidado de si visa à constituição do sujeito ético, não reduzindo essa formação à sua dimensão cognoscente, o que permite, em tese, ampliar possibilidades de pensar outros modos de subjetivação em nosso presente histórico”.

“Na escola moderna, os processos de formação foram constituídos como processos de subjetivação externa, heterônoma, constituindo sujeitos para uma máquina social de produção e de reprodução.” (GALLO, 2006, p. 187). Um processo de subjetivação que se torna, sobretudo, assujeitamento dos indivíduos e não uma prática de liberdade.

Dessa forma, segundo Foucault (apud GALLO, 2006, P. 188), o “educador precisa adestrar-se a si mesmo, construir-se como educador, para que possa educar, isto é, preparar o outro para que adestre-se a si mesmo”.

Na medida em que o educador, ao emancipar sua prática docente, constituir-se-á em um ato de emancipação, uma relação recíproca, em que uns ensinam e aprendem com os outros na liberdade.

Deveríamos pensar, então, em uma estética vivenciada a partir de uma relação necessária entre a estética e a ética, não como juízos de gosto, mas uma filosofia moral que extrapolaria a cisão entre o subjetivo e o objetivo, justificando, assim, juízos reflexivos e determinantes. Tais juízos desabrochariam em um sentimento comum, como entusiasmo, mobilizando atitudes críticas e certa eticidade perante a vida. Portanto, pensar em uma educação estética é necessário.

4.3 A Educação Estética

Mas afinal, o que seria então a educação estética? De que forma ela se propõe a educar? E o que se educar de forma estética?

Quando pensamos em educação estética temos uma tendência a pensar naquelas situações que envolvem o artístico e as formas de arte, porém a proposta de uma educação estética vai além e se propõe a educar os sujeitos para suas sensibilidades, ou seja, educar para a formação humana.

Nesse sentido, situa Ormezzano (2007p.15-16):

Como a educação estética privilegia o saber artístico, faz-se necessário lembrar algumas denominações que circularam no século 20, vinculadas às "belas artes" tradicionais, que, com o passar do tempo, foram mudando não somente em sua denominação, mas também nas propostas educacionais. A primeira alteração foi 'educação pela arte', que teve como objetivo o desenvolvimento das capacidades perceptivas, apreciativas e criativas; depois, 'educação artística', que visava a uma formação artística especializada, considerando as diversas linguagens expressivas; após, 'arte-educação', propondo uma visão educativa centrada no desenvolvimento cognitivo da leitura de imagens, a contextualização e o fazer artístico. Finalmente, a 'educação estética', muito pouco difundida, um processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, de modo tal que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepitível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes, necessitando e sendo capaz de comunicar seus ideais e a complexidade da sua interioridade, que cobra vida nas ações e obras.

Assim, educar de forma estética seria educar para os novos tempos, nos quais a urgência de uma educação focada na formação humana faz-se presente. A educação estética dedica-se a atender à esperança mundial de que a educação para o Século XXI (DELORS, 2006) não se limite à escola, sendo um movimento popular que englobe a educação não-formal, possibilitando uma "educação permanente para todas as idades, abolindo as barreiras de

acesso às universidades e promovendo uma ética educacional que faça da pessoa um agente do seu próprio desenvolvimento cultural”. (ORMEZZANO, 2007, p. 26).

Alguns aspectos vinculados à educação e à educação estética em seu percurso histórico remontam o século XVIII, aparece como o marco da estética moderna e depois contemporânea, com sua obra *Crítica do juízo*, publicada em 1790. Kant supera o conceito de que todo conhecimento é inato ou adquirido pela experiência, e traz à luz as faculdades humanas do conhecer, do desejar e do sentir, bem como os princípios de sentimentos de prazer e desprazer. (ORMEZZANO, 2007).

Porém, conforme aponta a autora, o marco na educação estética é Schiller, quando retoma o ponto de vista da formação humana a partir do conceito do belo.

Por um lado, Schiller (1759-1805), em Cartas sobre a educação estética do homem, pela primeira vez retomou o problema da beleza do ponto de vista da formação humana, nascendo, assim, o conceito de ‘educação estética’, que vincula a estética kantiana com a filosofia da educação de Rousseau e sua própria ideia de sentimento, como condutor do ser humano. Nesses ensaios ele mostrou como a formação estética pode auxiliar a atingir um estado de harmonia interior por meio da educação e do amor à liberdade. (ORMEZZANO, 2007 p. 19-20).

Conforme Schiller (2002), educação e formação não possuiriam diferença, pois a educação nesse sentido é um auxílio pedagógico para a formação do sujeito. Dessa forma, a educação estética em Schiller estaria voltada para a experiência da beleza, estado de recepção de arte, e, assim, a educação estética seria um elo no caminho da educação político-moral ou a possibilidade do sujeito experimentar a felicidade e a plenitude.

Foi no final do Século XIX e no início do Século XX que se acentuaram os debates sobre a estética, com Marx (1818-1883), Nietzsche (1844-1900) e Freud (1856-1939), referindo Hegel, os quais ligaram conceitos de arte, sociedade e história com as questões do poder, a perfeição do ser e o conceito de inconsciente. (ORMEZZANO, 2007).

Podemos compreender, assim, a importância da experiência vivida no processo estético como formação humana, principalmente quando tratamos de violências e suas manifestações dentro da escola.

Conforme refere Merleau- Ponty,

A experiência em que a sensação se liga a mais de um sentido ou é originada numa parte do corpo e refletida noutra, é a regra, e, se não se percebe isso, é porque o conhecimento científico desloca a experiência e desaprende-se a sentir, para deduzir da organização do corpo e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos sentir. (1994, p. 308).

Quando tratamos da produção do desenho livre por ocasião da vivência da violência sexual, devemos compreender as infinitas possibilidades, não somente de tê-lo como instrumento investigativo nessa forma de violência, mas também como a possibilidade que a produção artística nos oferece de resolução de conflitos. Ormezzano (2007, p. 25) entende que:

Os sentimentos emergentes na criação e na apreciação artística envolvem a compreensão, porque o entendimento ou não do objeto ao qual se dirige a emoção é essencial, uma vez que isso irá determinar o caráter do sentimento. A possibilidade de criação e expressão depende do modo como algo foi compreendido; portanto, o sentimento pode mudar também. Há implicações educativas cruciais no potencial das artes que aprofundam e alargam o entendimento e a sensibilidade.

Já Maffesoli (1998) pontua que a estética do sentimento não é uma experiência individualista; ao contrário, ela se traduz na abertura para o outro. Ela determina o espaço, o local e a aproximação em que se encontram os destinos comuns, permitindo formatar um laço entre a matriz estética e a experiência ética.

Dessa forma, pensar a educação de forma estética possibilita trabalhar com a sensibilidade dos sujeitos, em seu encontro consigo e com o outro. Trabalhar de forma estética com a sensibilidade é trabalhar com a ética da vida. É despertar em si e no outro habilidades e inteligências do sujeito, conforme pontua Galeffi.

De uma maneira geral, uma pessoa sensível é aquela capaz dos maiores feitos inteligentes e inventivos. A sensibilidade, deste modo, é o mesmo que inteligência e perspicácia compreensiva simultaneamente. Ser sensível, assim, significa coligar-se ao sentido implicado que sempre quer mais, sempre ama aquilo que cresce, sempre procura pelo envio sábio e pela realização de si mesmo, no ultrapassamento de si mesmo (2007 p. 101).

Para Galeffi (2007), a educação estética não se traduz em conduzir o educando a pintar o céu em azul e a montanha em verde. Além disso, é cuidar da sensibilidade do sujeito, da mesma forma ética que cada um almeja para si nas profundezas de seus desejos, podendo nos dedicar com olhar sensível e estético no combate, por exemplo, à violência sexual

Tendo realizado as compreensões e entendimentos apresentados, passaremos à discussão dos aspectos metodológicos da pesquisa.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS E FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Por aprendizagem significativa entendo aquilo que provoca profunda modificação no indivíduo. Ela é penetrante, e não se limita a um aumento de conhecimento, mas abrange todas as parcelas de sua existência.

Carl Rogers

Neste capítulo trataremos especificamente das fases que compõem a presente pesquisa, o campo de investigação, as especificidades da realidade escolar, os participantes, os instrumentos utilizados e o método fenomenológico.

5.1 As Fases da Pesquisa

A presente pesquisa constitui-se de fases distintas e fundamentais ao seu desenvolvimento. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que acompanhou todo o estudo, com o intuito de fundamentar teoricamente a investigação, seguido da formação em serviço que foi realizada com os professores da escola que se dispuseram em participar de forma espontânea. Após a formação em serviço foram coletadas, a partir de entrevista com os participantes, as informações da pesquisa, utilizando o método fenomenológico de Giorgi (1985), que serviu de subsídio para a construção do capítulo dos resultados, tomando como norte o paradigma humanista, o qual considera as questões subjetivas do sujeito imbricadas em seu meio social.

5.2 Campo de Investigação

Este estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, que se encontra em um dos bairros de classe econômica baixa em uma cidade situada ao norte do estado do Rio Grande do Sul. A escola é mantida pela Prefeitura, através da Secretaria Municipal da Educação, e possui em sua grade de formação o ensino fundamental, ensino médio e NEJA, com funcionamento no período da manhã, tarde e noite. Seu corpo docente conta com aproximadamente 70 professores, somando os três turnos. A realidade escolar é complexa e problemática, pois muitos alunos fazem parte de famílias desorganizadas, nas quais estão presentes a prostituição e a drogadição, bem como o próprio tráfico de drogas. Muitos dos alunos que ali estão não conhecem seus pais, com frequência tem irmãos de pais

diferentes, bem como presenciam cenas de prostituição e violência, pois as mães envolvem-se com diversos homens no decorrer de suas vidas.

A escola possui um aspecto particular de cunho simbólico, pois está situada geograficamente entre duas instituições de repressão e punição da criminalidade. Os alunos, não raramente, possuem familiares recolhidos, via judicial, nessas instituições. De certa forma, é comum a este universo escolar conviver com temáticas de drogadição, criminalidade e violências, pela maneira particular de constituição social desse bairro.

Inicialmente realizamos o contato com a escola através de agendamento prévio, a partir do qual, em reunião com a Diretoria e a Coordenação pedagógica, foram expostas nossas pretensões em relação à formação em serviço, levando em consideração a temática da violência sexual, bem como coletamos a informação se a escola entendia esse tema como relevante para sua realidade. Após constatação desses dois aspectos – relevância da temática e da formação em serviço –, foi encaminhado Projeto de Pesquisa, bem como todas as autorizações necessárias solicitadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que o aprovou sob CAAE: 39077714.7.0000.5342. Após aprovação do CEP, iniciamos a formação em serviço, que ocorreu na própria escola, em horário escolar, em que os professores dedicaram sua hora-atividade para participar de tal formação.

5.3 Participantes

Passamos, agora, à descrição do grande grupo, que esteve composto por vinte e cinco professores, sendo que quatro eram do sexo masculino e vinte e um do sexo feminino. A assiduidade não se deu em todos os encontros, e as participantes da coleta de dados – sete educadoras de anos iniciais do ensino fundamental – participaram do momento da entrevista, após a formação em serviço. O convite foi direcionado às educadoras de séries iniciais, pois entendemos que nesta fase as crianças ainda não possuem completamente desenvolvida a habilidade de comunicar seus sentimentos e angústias através da fala, portanto o desenho seria uma forma de expressão mais eficaz nesta fase de vida, portanto a coleta de dados foi realizada especificamente com estas professoras, e o aceite para participar do estudo se deu de forma voluntária, sendo formalizado através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo D). As participantes serão identificadas por letras (símbolos) a fim de preservar sua identidade.

A: 42 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, atua como educadora há 20 anos, e há 10 anos atua como educadora nesta escola.

B: 47 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, atua como educadora há 23 anos, e há 16 anos atua como educadora nesta escola.

C: 32 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, atua como educadora há 14 anos, e há 3 anos atua como educadora nesta escola.

D: 41 anos, orientadora pedagógica, graduada em Ciências Biológicas e especialista em Orientação Educacional, atua como educadora há 15 anos, e há 12 anos atua como educadora nesta escola.

E: 43 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, atua como educadora há 17 anos, e há 11 anos atua como educadora nesta escola.

F: 37 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica, atua como educadora há 21 anos, e há 5 anos atua como educadora nesta escola.

G: 44 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial, atua como educadora há 24 anos, e há 12 anos atua como educadora nesta escola.

5.4 Instrumento de Pesquisa

Conforme apontamos, esta pesquisa objetivou entrevistar sete educadoras, que de livre e espontânea vontade se propuseram a fazer parte do estudo. Quando falamos em entrevista como instrumento de pesquisa, é preciso considerar uma espécie de “arena de conflitos e contradições” em que o entrevistador e entrevistado participam de um processo de interação social. (MINAYO, 1996; SZYMANSKI, 2011).

Utilizamos desta forma, especificamente a entrevista reflexiva, proposta por Szymanski (2004), uma vez que esse formato de entrevista aberta tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução da compreensão de significados subjetivos e especificidades complexas demais para serem passíveis de investigação por instrumentos padronizados. (SZYMANSKI, 2004). Assim, a questão abordada nesta entrevista foi: qual a significação dada ao participar da formação em serviço sobre o uso do desenho como instrumento na identificação da violência sexual?

Dessa maneira compreendemos os sujeitos como seres sociáveis e passíveis de construções complexas na interação com outros sujeitos, dando voz a eles, refletindo sobre sua própria subjetividade no processo educacional e de enfrentamento às violências que deságuam na escola.

5.5 A Fenomenologia como modo de compreensão das informações

A pesquisa qualitativa preocupa-se em abordar questões particulares e subjetivas da vida dos sujeitos, sem a preocupação ou mérito de mensurar resultados ou achados. Vai além, trabalhando o universo de motivações, significados, valores e crenças, que reduzidos correspondem à operacionalização de variáveis. (DESLANDES et al. 1994).

As compreensões que partiram da coleta de dados basearam-se na perspectiva fenomenológica, a qual nos propicia expandir o fenômeno ao torná-lo explícito, o que já ocorre diariamente conosco, porém, de tal forma que disciplinamos nossas interpretações, conforme entendimento de Keen (1979, p. 23):

Uma análise fenomenológica de qualquer segmento de comportamento pode ser realizada por qualquer pessoa que esteja desejando tentar compreender. Podemos perguntar em primeiro lugar, pela estrutura da experiência do tempo do indivíduo. O pano de fundo imediato daquilo que os eventos significam para ele são antecipações ou recordações? Está ele, em seu comportamento, vivendo primariamente no futuro ou no passado? Seja qual for o pano de fundo imediato, possui uma significação para o indivíduo em função de horizontes adicionais de natureza temporal-recordações e antecipações.

A fenomenologia tem sua origem com os filósofos gregos pré-socráticos, para os quais o ser humano, a natureza e o mundo são interdependentes e se correlacionam. Etimologicamente, fenomenologia forma-se por duas palavras de origem grega: *phainomenon*, aquilo que aparece a nós primeiramente pelos sentidos; e *lógos*, a capacidade de refletir de esclarecer pelo discurso.

[...] Do grego *phainomenon* significa discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra para o sujeito interrogador. Do verbo *phanesthai* como mostrar-se, desvelar-se. Fenômeno é, então, tudo o que se mostra, se manifesta, se desvela ao sujeito que o interroga. (MARTINS et al. 1990, p. 141).

Assim, na fenomenologia compreende-se que a experiência vivida pelo sujeito é única, e que assim como o mundo afeta o sujeito, ele afeta o mundo, ou seja, a fenomenologia nos traz um refletir sobre um mundo sensível. Apesar da origem grega, foi Husserl [1859-1938], na Alemanha, o verdadeiro fundador do movimento fenomenológico. Ele utilizou o nome antigo de fenomenologia, dando-lhe um novo significado, ou seja, um método de apreender e dizer os fenômenos, que se referem à realidade que se manifesta por si mesma. (FRANCA, 1978).

Dessa forma, um dos princípios básicos da fenomenologia diz respeito à intenção da consciência, ou seja, a consciência é sempre consciência de alguma coisa e está dirigida ao objeto, e este, por sua vez, não existirá sem a relação com o sujeito, assim consciência e objeto definem-se principalmente a partir de uma correlação. Dartigues (1973) nos diz que, se a consciência é sempre consciência de alguma coisa e se o objeto é sempre objeto para a consciência, é inadmissível que possamos sair dessa correlação, uma vez que, fora dela, não haveria nem consciência, nem objeto. Assim, a relação entre consciência e objeto torna-se o campo de compreensão da fenomenologia.

A redução fenomenológica como método se traduz no momento em que são selecionadas partes da descrição dos dados, que são consideradas essenciais, daquelas que não são, através da variação imaginativa do pesquisador. Ou seja, o pesquisador imagina cada parte como estando presente ou ausente na experiência, até que a descrição seja reduzida ao essencial para que exista a consciência da experiência. Seria então o momento em que tentamos obter o significado essencial, ou as essências, através da descrição ou redução.

O pesquisador assume o resultado como um conjunto de unidades de significado, que se mostram significativas para ele, apontando também para a experiência do sujeito, para a consciência que o sujeito tem do fenômeno.

A partir dessa compreensão, a pesquisa fenomenológica nos permite compreender além do que está em tela, trazendo à tona todas as possibilidades imbricadas na história e na realidade do sujeito.

Para compreensão das informações, seguimos os passos do método fenomenológico proposto por Giorgi (1985), buscando perceber cada sujeito em sua singularidade. No primeiro passo, compreendemos o sentido do todo, buscando nas entrevistas dos participantes sua linguagem e expressão. No segundo, buscamos a compreensão das unidades de significado, em que a percepção torna-se fundamental, e as unidades de significado são espontaneamente percebidas e numeradas em ordem crescente. O terceiro passo relaciona-se à transformação das unidades significativas em linguagem psicoeducativa, em que se torna necessário que estejamos sensíveis ao que está sendo exposto pelo entrevistado, seus mundos vividos, isto é, onde se torna possível captar a mensagem do outro. E o quarto e último passo, em que ocorre a síntese das estruturas dos significados, quando a criação de algo novo funde-se entre a percepção de entrevistado e entrevistador. (ORMEZZANO; TORRES, 2002).

Neste cenário a pesquisa fenomenológica busca considerar as expressões dos participantes, suas percepções em relação à experiência vivida na formação em serviço. Assim, surgiram as essências fenomenológicas que apresentamos no capítulo 6.

5.6 Formação em Serviço – O que é?

É necessário que se compreenda a cada dia as novas necessidades da escola e as questões que a envolvem, considerando as problemáticas que emergem nela e não se inserem em questões curriculares. Conforme Del Gobbo (2012), as transformações no campo da educação, da formação e da orientação são sempre mais rápidas e incisivas, e o problema de qual formação de professores seja mais funcional e eficaz, mas, sobretudo, mais coerente com as necessidades de aprendizagem que este setor necessita, é cada vez mais forte.

Hoje, estão presentes as dificuldades da escola em utilizar-se da hora-atividade para a realização de grupo de estudos e para reflexão docente. Ainda, a necessidade de buscar soluções para minimizar esses problemas, a falta de interesse, de tempo, de comprometimento de muitos professores e a rejeição à maioria dos cursos, seminários, simpósios, grupo de estudos, bem como a outras modalidades de formação continuada, oferecidas pela escola.

Dessa forma, pensar em formação em serviço torna-se imperativo e pode oferecer aos professores um método eficaz de discutir, refletir e buscar soluções para situações que surgem a todo o momento no âmbito escolar, utilizando este mesmo ambiente no próprio período de trabalho, oferecendo aos professores um momento reflexivo e, de fato, efetivo. Em relação ao processo formativo, corroboramos que:

A questão do processo formativo pode ser vista a partir de pelo menos dois ângulos: do lado da ação formativa que é realizada e do lado do sujeito que está em formação. No primeiro caso, a atenção é trazida para o 'sistema de formação': os equipamentos, as estruturas e os meios, os profissionais, as intervenções, os instrumentos metodológicos e técnicos. É a dimensão da oferta de formação. No segundo caso, o foco é no sujeito como portador de uma demanda de formação e elaborador de uma resposta que o forma. (OREFICE, 1996, p. 149).

Aprender significaria, dessa forma, uma disposição à aquisição de conhecimentos e competências críticas, mas, acima de tudo, a disponibilidade de aprender está conectada a necessidades existenciais. Dessa forma, a formação em serviço toma o espaço da escola em período de atividades escolares e propicia ao grupo um momento de formação direcionada a todas as questões práticas do dia a dia escolar, e traz a cena todas as angústias existenciais do grupo, oferecendo ferramentas para a solução de questões diárias que permeiam o ambiente escolar.

Seguindo as reflexões de Aquino, isso significa que o sujeito, nos termos da concepção institucionalista, só pode ser pensado na medida em que pode ser situado num

complexo de lugares e relações concretas. A noção de sujeito passa a implicar, então, o lugar institucional a partir do qual pode ser regionalizado no mundo. Sujeito que só o é, de fato, como efeito de uma fórmula institucional que requer obrigatoriamente o outro. E, sendo assim, que ocupa um lugar determinado em relação a outrem. Ou seja, está inserido em uma relação, ocupa um lugar determinado nessa relação, e dele se apodera segundo uma maneira específica. (AQUINO, 2000).

A formação em serviço pode propiciar um recriar de realidades constantes, determinando aos sujeitos novos moldes de aprendizagem, de novas realidades que emergem das instituições escolares e que podem encontrar nelas e nos sujeitos que as compõem novos olhares e soluções a tais problemáticas e, assim, o aprendizado docente ocupa um espaço importante neste processo complexo e dinâmico que emerge na escola. Desta forma, a formação em serviço,

É uma aprendizagem em ação que, além de criar, adquirir e transferir conhecimentos em todos os níveis profissionais deve desenvolver a capacidade de modificar o seu próprio comportamento para refletir nas práticas trabalhistas as novas ideias e conhecimentos adquiridos e, através destes, alimentar novos percursos de aprendizagem em um processo, de fato, de formação permanente. (DEL GOBBO, 2012, p. 14).

A formação em serviço pretende, portanto, oferecer aos professores um momento que possibilite novas capacidades e conhecimentos através deste refletir e discutir constante, e que as temáticas estejam relacionadas aos processos diários e existências em que eles se inserem, considerando que o espaço da escola é dinâmico, e que este dinamismo ocorre independente de questões curriculares.

6 PROPOSTA E RELATOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Paulo Freire)

O intuito da formação em serviço foi oferecer aos educadores uma nova perspectiva em relação às diferentes formas de violências que se manifestam na escola, oportunizando-lhes um olhar sensível aos sinais e sintomas dessas manifestações, que, por diversas vezes, podem estar a serviço de denunciar que a criança está sendo vitimizada, especificamente, neste caso que tratamos, pela violência sexual, e que esses sinais e sintomas nada mais são que um pedido de socorro por parte desta criança.

Pensar em formação em serviço significa compreender o que nos diz Freire: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589). É imprescindível, portanto, que se pense continuamente no cuidado com o educador e no que é essencial na sua formação, seja inicial ou permanente.

6.1 Primeiro Encontro: “Formatando vínculos”

Neste primeiro encontro o intuito é o de criar vínculo com o grupo de professores participantes, trazendo ao centro da questão a realidade vivenciada na escola, por educadores e educandos, em suas diferentes nuances.

Conteúdo: as violências e suas formas de manifestação na escola.

Objetivos:

- Compreender os diferentes espaços e relacionamentos interpessoais dentro da escola.
- Realizar um exercício reflexivo.
- Criar vínculo com o grupo de trabalho.

Metodologia:

Foi realizada uma dinâmica conhecida como “Dinâmica da Teia” ou “Dinâmica da Rede”, na qual, com um fio de lã, que passa por um participante e outro, se forma uma espécie de rede ou teia. Quando cada participante se encontra com o novelo de lã na mão,

apresenta-se e fala sobre porque escolheu tornar-se educador, suas expectativas e frustrações em relação à docência e suas compreensões sobre a violência no contexto escolar.

Relato do encontro:

Iniciamos este encontro com os professores do turno da manhã que se dispuseram a participar. O espaço de participação foi aberto a todos os professores, pois o momento de formação foi entendido como oportuno para que as demandas diárias dos docentes fossem tratadas e ocupassem este momento de reflexão e elaboração. Sentamos em círculo, e a primeira pontuação trabalhada foi a importância do estar nesta disposição, pois dessa forma todos podíamos olhar uns nos olhos dos outros, e abordamos as questões de todas as situações de nossas vidas que envolvem momentos de círculos, ou seja, os ciclos, do nascimento à morte, os movimentos circulares dos elementos da natureza, o circular da energia que poderia ser oportunizada e sentida nesta situação, buscando um contato mais conectado com o que há de não racional em nós e no grupo. Gambini (2001) nos fala que cultura e ciência ocupam um lugar que renega as dimensões não racionais, aquelas que estão relacionadas ao sentimento, à sensibilidade, à imaginação. E nos diz da necessidade de buscarmos outras práticas de encontros. Conforme o autor,

[...] práticas que formem, além de cidadãos, indivíduos capazes de estabelecer uma conexão mais profunda do que aquela até hoje prevalecente entre a dimensão racional e a não racional, entre pensamento e sentimento, que se lance uma ponte reunindo dois mundos cindidos pela ininterrupta evolução da racionalidade a partir do século XV. Nossa cultura e nossa humanidade, no decorrer da história moderna, acabaram polarizadas: razão e desrazão, consciente e inconsciente, corpo e espírito, normal e anormal. (GAMBINI, 2001, p. 107).

Estar em círculo significa também celebrar a união do eu com o todo e compreender que sem o “eu”, o todo não existiria. E foi partindo deste debate sobre a importância de cada um daqueles educadores que ali se encontravam, para que aquela escola pudesse cumprir seu papel de formadora de cidadãos, que começamos a atividade do encontro.

A atividade propôs construir junto aos professores a coesão grupal para o enfrentamento das violências que permeiam o ambiente escolar, dentre elas a violência sexual. Assim, em pé, com um novelo de lã nas mãos, a instrução era, segurando o fio, jogar o novelo a um colega escolhido, falando sobre o que significa ser professor, suas expectativas, frustrações e qual seu entendimento em relação à violência sexual.

Deste primeiro momento emergiram conteúdos importantes no compartilhar do grupo, dos significados de ser professor, o relato dos sentimentos esteve relacionado às expectativas

de desempenhar seu papel como educador, suas funções de conduzir os alunos para a vida e, por vezes, desempenhar os papéis que seriam da família, ensinar, orientar, guiar, e sonhar com os alunos.

As expectativas apresentadas pelos educadores estavam ligadas a desejos de transformação da realidade dos alunos, de que os mesmos possam ter um futuro digno, com trabalho e uma vida organizada.

As frustrações relacionaram-se a sentimentos de impotência, ante a solidão, o abandono do Estado, a dissolução da família, a violência com a qual convivem, o desafio de ser educador e o enfrentamento constante em relação às drogas e à criminalidade.

Em relação à violência sexual, o entendimento dos professores esteve ligado às preocupações de como ensinar o aluno vítima desta violência, as consequências para a vida deste sujeito agora e vida afora. Desta fala também emergiram sentimentos de revolta, impotência e angústia, pois se sentem também, de certa forma, violentados.

6.2 Segundo Encontro: “Compreendendo os sinais e sintomas da violência sexual”

Neste encontro foram realizados uma reflexão e entendimentos a respeito de todos os sinais e sintomas envolvidos na violência sexual e como estes sinais e sintomas são sinalizadores de que algo está errado com a criança.

Conteúdo: Discussão e troca de ideias em relação aos sinais e sintomas apresentados pelas crianças vítimas de violência sexual.

Objetivos:

- Abordar os diferentes sinais e sintomas que envolvem a violência sexual.
- Realizar uma discussão e troca de ideias acerca dos sinais e sintomas envolvidos.
- Avaliar e compreender o entendimento dos educadores em relação a esses sintomas.
- Compreender como cada educador entende sua própria sexualidade e o que está envolvido nela.

Metodologia:

Leitura e discussão do material de apoio impresso contendo lista de sinais e sintomas comuns aos sinais e sintomas apresentados por estas crianças.

Relato do encontro:

Neste encontro iniciamos abordando as questões relacionadas à sexualidade, sobre os significados e tabus envolvendo o erotismo e o ato sexual. O momento reflexivo trouxe à tona a dificuldade que os educadores ainda possuem em falar sobre o tema e o quanto a temática ainda vem carregada de tabus. Seguimos com os sinais e sintomas apresentados pelas crianças vítimas de violência sexual e como esses sinais e sintomas podem manifestar-se em sala de aula. Seguem abaixo os pontos principais discutidos com os professores, conforme Sanderson (2005), constantes no material de apoio.

Sinais e sintomas do abuso sexual em crianças

Observar mudanças na criança, tais como:

- Tem comportamento inadequado com brinquedos e objetos;
- Tem pesadelos e distúrbios do sono;
- Torna-se isolada e retraída;
- Passa por mudanças de personalidade (Retoma comportamentos de quando tinha pouca idade, como fazer xixi na cama);
- Tem medos inexplicáveis de lugares e pessoas em particular;
- Tem ataques de raiva;
- Apresenta mudança nos hábitos alimentares;
- Apresenta sinais físicos, como dor e feridas sem explicação nos órgãos genitais ou doenças sexualmente transmissíveis;
- Torna-se cheia de segredos;
- Recebe presentes e dinheiro sem motivo.

Efeitos emocionais na criança

- Vergonha e humilhação;
- Repulsa, ódio e desrespeito por si mesma;
- Culpa, constrangimento, timidez;
- Medo;
- Ansiedade;
- Confusão;
- Falta de poder, impotência;
- Dúvida sobre si mesma, falta de confiança e de iniciativa;

- Inferioridade, sensação de falta de algo, inadequação;
- Raiva, hostilidade;
- Congelamento;
- A criança cujo corpo responde ao contato sexual com prazer ou orgasmo pode se sentir duplamente envergonhada, e isso leva a concordar com o abuso sexual.

Efeitos interpessoais

- Medo da intimidade: evita proximidade, abraço, afago com os outros;
- Demonstra ódio e hostilidade;
- Falta de confiança em si mesma e nos outros, cautelosa;
- Tem necessidade de esconder-se, ocultar-se, timidez;
- Apresenta solidão, isolamento, alienação;
- Redução da habilidade de comunicação;
- Inibição, falta de espontaneidade e de iniciativa;
- Confusão de papéis – criança / pseudo-adulto;
- Super dócil, super sensibilidade às necessidades e atitudes dos outros;
- Autossuficiência;
- Hostilidade e agressividade aos outros.

Efeitos comportamentais

- Brincadeiras sexualizadas;
- Temas sexuais em desenhos, histórias e jogos;
- Comportamento regressivo, tais como fazer xixi na cama, chupar o dedo, dependência;
- Mudanças nos padrões de sono e alimentação;
- Comportamento perigoso como fugir ou lutar, vulnerabilidade a acidentes;
- Comportamento autodestrutivo a si mesmo, tentativa de suicídio;
- Promiscuidade;
- Presentes e dinheiro sem explicação ou motivo.

Sintomas físicos

- Hematomas e sangramentos;
- Traumas físicos nas regiões: genital e oral;
- Traumas físicos nos seios, nádegas, coxas e baixo ventre;
- Danos visíveis em razão de inserção de objetos estranhos no orifício vaginal e retal;

- Presença de sêmen;
- Odores estranhos na área vaginal;
- Gravidez;
- Dores e doenças psicossomáticas;
- Desconforto em relação ao corpo;
- Distúrbios do sono: pesadelos, sonambulismo.

Sintomas sexuais

- Comportamento sexual inadequado com adultos, brinquedos e outras crianças;
- Temas sexuais nos trabalhos escolares, jogos e histórias;
- Compreensão sofisticada do comportamento sexual;
- Masturbação compulsiva;
- Exibicionismo;
- Medo excessivo de sexo;
- Promiscuidade;
- Prostituição;
- Problemas menstruais;
- Gravidez na adolescência.

Os sintomas apresentados devem ser observados e analisados, contudo, os educadores devem manter-se calmos, pois existem crianças que apresentam outros comportamentos e também crianças que apresentam alguns desses sintomas por estarem passando por problemas emocionais, como separação dos pais, conflito familiar, mudanças, ou até mesmo problemas físicos como diabetes, problemas na bexiga, entre outros.

6.3 Terceiro Encontro: “O desenho livre como instrumento”

Neste encontro tratamos da importância da produção do desenho livre, das possibilidades de trabalho com o desenho enquanto recurso de acesso ao inconsciente. Realizamos, juntamente com o grupo, um reconhecimento de desenhos produzidos por crianças vítimas de violência sexual, suas características particulares, as formas, as ausências, enfim, o que é peculiar à produção dessas crianças.

Conteúdo: Os desenhos de crianças vítimas de violência sexual: características e significados.

Objetivos:

- Reconhecer o desenho livre como instrumento na identificação da violência sexual.
- Abordar os mecanismos inconscientes envolvidos na produção dos desenhos.
- Estudar as características peculiares dos desenhos produzidos por vítimas de violência sexual.
- Propor aos professores que elejam dois casos em que eles suspeitam existir violência sexual para que possam ser trabalhados no próximo encontro.

Metodologia:

Oficina de desenho com os educadores, posteriormente utilizando projetor multimídia (datashow). Foi realizada aula expositiva dialógica para observação dos desenhos produzidos por crianças vítimas de violência sexual e debate no qual os educadores puderam expor suas dúvidas a respeito da leitura dos desenhos.

Relato do encontro:

Inicialmente foi proposto aos educadores a experiência do desenhar para que pudessem se conectar ao desenho. Assim, munidos de folhas brancas e lápis de cor, solicitamos que produzissem um desenho de tema livre e se conectassem com seus sentimentos tentando responder de onde surgia esse desenho, o que se relacionava a ele e o que significava.

Após a produção do desenho todos foram convidados a relatar a experiência do desenhar e referir os significados do desenho e as relações pessoais que encontravam neles. A maioria dos educadores referiu que a experiência do desenhar, apesar de parecer fácil, é uma tarefa difícil, pois necessita, segundo eles, concentração, necessidade de conectar-se e um deixar fluir constante, no momento da atividade.

Segundo os professores, na maioria dos desenhos, houve relações com suas próprias vidas, com os momentos vividos no passado e no presente e com expectativas futuras.

Buscamos ilustrar essa vivência trazendo três desenhos produzidos por educadores do grupo, que autorizaram a utilização. Não houve critério de escolha específico, os desenhos foram eleitos aleatoriamente, dentre os desenhos autorizados.

Figura 6: Desenho de educadora I

Fonte: acervo da autora.

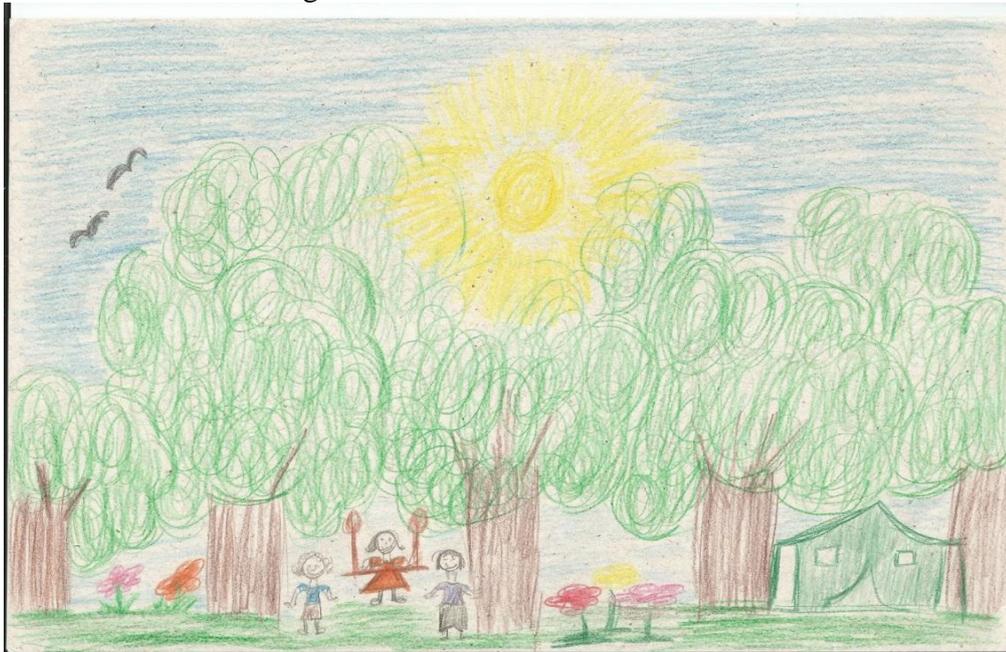
O desenho de M., sexo feminino, 40 anos, desenhou a vida com o marido, retratou sua alegria em cores do arco-íris, o sol iluminando seus dias e duas figuras humanas de mãos dadas.

Figura 7: Desenho de educadora II

Fonte: acervo da autora.

O desenho de B., sexo feminino, 40 anos, retrata as lembranças de infância na casa da avó, a natureza, os bichos, os primos, remete à saudade da época. Está representado pela natureza, pelo rio, pelos animais, por duas figuras humanas e pelo sol iluminando o dia, representando a alegria do momento.

Figura 8: Desenho de educadora III



Fonte: acervo da autora.

O desenho de F., sexo feminino, 45 anos, retratou as lembranças da infância. Foi representado com uma casa, natureza, duas figuras humanas ao lado de um balanço com uma criança, um sol iluminando o dia e dois pássaros no céu.

Dessa forma, podemos observar, conforme os exemplos apresentados, o quanto os desenhos nos facilitam acessos aos conteúdos conscientes e inconscientes, tanto passados, quanto presentes.

Após a oficina de produção de desenhos, passamos à aula expositiva dialógica a respeito das questões relevantes à solicitação da produção dos desenhos de crianças vítimas de violência sexual e à análise de desenhos produzidos por essas crianças, que constam no corpo deste trabalho, no capítulo 2.

Encerramos o encontro solicitando aos professores que trouxessem ao nosso próximo encontro dois casos da escola, nos quais houvesse suspeita de violência sexual, conforme o que já havia sido trabalhado até o presente momento.

6.4 Quarto Encontro: “Estudo de casos”

Neste momento propomos um estudo de casos da escola pesquisada, em que os próprios professores trouxeram as situações nas quais suspeitavam de que pudesse haver violência sexual contra a criança.

Conteúdo: Estudo de caso

Objetivos:

- Esclarecer quaisquer dúvidas em relação à investigação de casos onde haja suspeita de violência sexual às crianças.
- Reconhecer nos casos eleitos pelos educadores se existem sinais e sintomas compatíveis com os sinais e sintomas encontrados em crianças vítimas de violência sexual.
- Analisar o desenho livre produzido por essas crianças, conforme proposto no terceiro encontro de coleta de material, analisando se esses desenhos apresentam características compatíveis com os desenhos produzidos por crianças vítimas de violência sexual.

Metodologia:

A metodologia utilizada foi a de discussão e estudo de caso, uma vez que investigamos os casos suspeitos de violência sexual na escola pesquisada.

Depois de realizada a compreensão de cada caso e a leitura das imagens, os educadores foram orientados a realizar os encaminhamentos à rede de atendimento, pois compreendemos que confirmadas ou não as suspeitas de violência sexual, estas crianças necessitam ser cuidadas e olhadas, pois, provavelmente, encontram-se em situação de vulnerabilidade.

Relato do encontro:

Neste encontro passamos a realizar a leitura dos desenhos dos dois casos eleitos pela escola. Por questões éticas, descreveremos o caso, e após faremos a descrição do desenho.

O primeiro caso visto é de P., um menino de 13 anos, que frequenta o 4º ano do ensino fundamental. P. possui dificuldades de aprendizagem e, por isso, apenas agora, aprendeu a reconhecer as sílabas, porém ainda não consegue formar as palavras. P. tem um irmão mais jovem, sua mãe trabalha como catadora de lixo, e o que a escola conhece da história familiar é

que a mãe de P. se relaciona com vários homens, está envolvida em furtos e envolve os filhos também, pois P. vende os artigos roubados na própria escola.

Em uma ocasião, P. foi acusado de ter abusado um menino menor dentro da própria escola, porém nunca existiram provas concretas dessa acusação. Acionado o Conselho Tutelar, P. foi encaminhado a acompanhamento neste órgão, porém a escola não sabe referir sobre o acompanhamento do caso e preocupa-se com as dificuldades do menino na escola e suas questões familiares.

Um aspecto importante na fala dos professores é que a escola tem muita dificuldade em trabalhar em conjunto com o Conselho Tutelar nesses casos, pois, quando chamados, os conselheiros demoram a vir. Alguns são mais solícitos e acessíveis que outros, porém os professores não conseguem ficar a par do caso após encaminhamento, e isso cria uma lacuna que dificulta o entendimento das questões apresentadas em sala de aula pela criança.

O desenho de P. traz aspectos bastante primitivos para um desenho de uma criança de 13 anos. Ele desenha uma casa, que ocupa quase todo o espaço da folha de papel, com um telhado proporcional ao tamanho da casa, com muitos riscos, simbolizando o telhado, uma porta fechada, e três figuras, uma mulher acima, e dois meninos abaixo, no centro da casa, que se encontram flutuando, ou seja, estão soltos dentro do quadrado que delimita as paredes da casa, como se a parede da fachada da casa fosse transparente. Conforme Lowenfeld e Brittain (1970), essa característica denota organização imaginária na criança, permitindo que as pessoas que ocupam seu interior sejam vistas. Os corpos das pessoas são desenhados de forma quadrada, mas possuem todos os membros. Um sol brilha ao canto esquerdo superior da folha.

Na discussão com o grupo constatamos que o desenho de P. não possui indícios suficientes para pensarmos em violência sexual, porém apresenta sinais que podem remeter ao entendimento de outros aspectos do seu desenvolvimento e da situação familiar em que está inserido.

Sugerimos que a escola fizesse contato com o Conselho Tutelar para receber informações sobre o caso e realizar reunião com a mãe para estar ciente da situação de P.

O segundo caso é de B., menina de 11 anos, 4 ano do ensino fundamental. Ela mora com a avó, em uma casa onde moram muitas pessoas da família, primos, tios, irmãos. B. convive com a mãe, que, segundo as educadoras, é prostituta. B. chama a atenção dos educadores, pois é uma criança agressiva, tem dificuldade de aprendizagem e muitas faltas escolares. Apesar dos seus esforços, suas tentativas de bom relacionamento com os colegas não alcançam o sucesso. Os educadores relatam que a mãe de B. troca muito de namorado e

que eles convivem com B. A situação de aprendizagem dela é caótica, pois B. não lê e não consegue aprender. Conforme os educadores, atualmente ela mantém relações sexuais com um outro colega da mesma idade, e as famílias têm conhecimento do fato. B. já foi encaminhada ao SEMAE para avaliação, porém a família deixa de comparecer a todos os agendamentos. O Conselho Tutelar foi acionado e realizará visita e encaminhamentos.

O desenho de B. é bastante confuso; ela desenha uma casa que ocupa quase todo o espaço da folha, sendo que a parede de fachada é transparente, facilitando a observação interna da casa, característica que, nesta faixa de idade, é conhecida como desenho de raio X, conforme aponta Lowenfeld e Brittain (1970). Dentro da casa podemos observar vários andares; na metade da frente da casa encontram-se cinco pessoas, duas do sexo feminino e três do sexo masculino, que ficam evidentes pela vestimenta. Percebe-se que B. desenhou e apagou essas figuras humanas, redesenhando-as novamente, podendo denotar tensões internas enquanto produzia seu desenho, bem como no que parece o andar de baixo existem duas figuras desenhadas e apagadas. Nos fundos da casa é desenhada outra pequena casa, dentro da maior, e dentro dela mais duas figuras masculinas e duas femininas, sendo que uma delas parece estar grávida. No espaço externo da casa encontram-se dois cachorros e, ao lado, uma pequena casa, que não possui portas ou janelas, apenas é delimitada por traços que simbolizam paredes e andares.

No desenho de B., somado a seus sinais e sintomas apresentados na escola e seu histórico familiar, constatamos que existem sinais de indício que B. possa ter sofrido violência sexual. Pensamos que essa violência possa ter sido vivenciada no passado, por isso talvez em seu desenho não apareçam traços mais evidentes de indícios de violência, porém achamos prudente encaminhar esses achados para o Conselho Tutelar, para que seja solicitada avaliação técnica mais minuciosa a fim de realizar os encaminhamentos e atendimentos adequados à criança.

Encerramos esta atividade e passamos às entrevistas individuais com as docentes dos anos iniciais que se propuseram a participar do momento da coleta de dados. As compreensões que partiram da coleta de dados estão baseadas na perspectiva fenomenológica, que se dedica a eleger as essências da interação sujeito-objeto e estão apresentadas no próximo capítulo.

7 AS ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (Nelson Mandela)

Com a finalização da formação em serviço, passamos à coleta das informações, que foram agendadas e ocorreram no próprio ambiente escolar. As entrevistas (Anexo B) foram realizadas de forma individual, e a questão foi respondida espontaneamente.

Assim, passamos à compreensão dos achados através do método proposto por Giorgi (1985), seguindo as quatro etapas que compõem o método, descrito no quinto capítulo. Da aplicação do método, surgiram três essências compostas das dimensões fenomenológicas, apresentadas na sequência.

O despertar

- Novos olhares
- As violências e o medo

A sexualidade

- Os Tabus: das questões familiares e religiosas ao preconceito
- A Educação Sexual

A verdade de cada um

- As disputas docentes
- A Síndrome de depressão escolar

Trataremos das essências e suas respectivas dimensões trazendo algumas falas das educadoras que constam na síntese do todo (Anexo C).

7.1 O despertar

Esta essência se relacionou ao que a formação em serviço despertou nos educadores e surge a partir das falas em que palavras como “desacomodação” e “acordar” são frequentes. No momento atual que vivenciamos os participantes sentem-se “abandonados”. “impotentes” e, por vezes, acabam tornando-se reféns de um sistema que os deixa em estado catatônico. De um lado, são constantemente cobradas na sua responsabilidade em ensinar conteúdos

curriculares, cumprir carga horária, desempenhar seu papel, porém o fazem sem o cuidado necessário por parte do Estado e deparam-se constantemente com mais e maiores dificuldades no âmbito social. A necessidade de mais recursos humanos na escola, conforme fala das educadoras, se confirma através de pesquisa feita nas escolas públicas da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS), o que resultou em uma publicação do Sindicato dos Professores Estaduais do Rio Grande do Sul (CPERS), 2009/2011, a qual aponta que o grande problema das escolas é a falta de recursos humanos, ou seja, 60% das escolas não tinham sequer o Serviço de Orientação Educacional (SOE).

A desacomodação docente vem no sentido de assinalar que a escola de fato pede socorro e, diante disso, percebemos que a instituição da atualidade lança mão de uma série de problemáticas complexas que deve estar no foco de novas políticas públicas educacionais.

Conforme Flickinger (2014, p. 15),

As decisões sobre o rumo das políticas educativas enfrentam um leque amplo de fatores novos. Trata-se não apenas de novas demandas externas e fora do alcance dos profissionais da área, como também da necessidade de dar conta delas através da reestruturação interna do campo profissional e institucional.

As questões relacionadas às drogas, à violência e à prostituição, entre outros temas deveras preocupantes, ocupam espaços cada vez maiores na vida cotidiana das educadoras, que, por diversas vezes, percebem a necessidade de momentos de discussão e aprendizagem em relação a eles.

A essa questão social, em que as agressões internas e externas invadem o corpo social, que, por sua vez está totalmente desresponsabilizado, perdido em seus modelos, sem mecanismos de defesa, Maffesoli (2003) chamou de “violência totalitária”. Ou seja, uma violência tal que acomete o campo social, de forma a torná-lo passivo sem vontade de lutar contra o tédio. Violência totalitária seria, então, o que paralisa o sujeito humano, que deveria estar em movimento, em formação, em aspiração que depende da “manifestação objetiva da vontade, que o é em-si de todas as coisas” (MAFFESOLI, 2003, p. 144).

Flickinger (2014), quando fala da educação frente à sociedade contemporânea, refere que a educação enquanto construtora da ordem social, precisa reagir também à complexidade social e buscar maneiras de lidar com ela.

Os sentimentos dos educadores circulam, então, entre a percepção da cegueira que os acometia até a formação, e o “despertar”, o “desacomodar” e o “sair do quadrado”, que o falar sobre violência sexual causou.

Perceberam que “há meios de fazer algo por eles”, quando referem o desenho como facilitador deste fazer. Assim, a arte ocupa um lugar importante nos fazeres docentes, é algo que alimenta “novas possibilidades”. De acordo com Maffesoli (2003), a conjunção do dramático-trágico é capaz de articular o intemporal, o intransponível, e isto pode ocorrer por meio da sensibilidade artística, que aproxima matéria e espírito, sensível e inteligível, dando sentido qualitativo à existência, pois é diante do trágico na vida cotidiana que nasce a vontade de viver, de tirar proveito de tudo.

Educar, atualmente, vai além de ensinar simplesmente conteúdos, educar também é acolher, é dividir o eu e o outro, porém juntar-se ao outro para poder permitir brotar algo novo. Para a Psicanálise, conforme Scortegagna (2004), o processo educativo não deve buscar somente a instrução do acadêmico, mas deve ser uma atividade ardente de busca para dar forma e tomar forma, envolve o sentimento de sentir-se incompleto, deformado, querendo aperfeiçoar-se.

Segundo os docentes participantes desta pesquisa, formações práticas agregam outros valores, tornam-se mais proveitosas pelas possibilidades que surgem. Falar, refletir e utilizar-se do potencial de empatia que habita em cada um também se traduz em educar. A educação pode estar integrada em um todo e trazer à escola temas que ultrapassem o limite das amarras curriculares propicia ao educador um novo combustível, na percepção do quanto ele, ao escolher ser educador, se comprometeu em tornar-se agente de mudança e não tão somente um transmissor de conteúdos, mas um semeador de conhecimentos e, efetivamente, um formador de sujeitos. Essa essência objetivou o reconhecimento do verdadeiro papel que o educador ocupa, sua função profissional e social, como agente de mudança, e seu despertar interior para tornar-se efetivamente preparado para assumir tal papel.

7.1.1 Novos olhares

Nesta dimensão vemos florescer novos olhares por parte das educadoras. Conforme podemos perceber na fala de uma delas – “...agora é possível olhar diferente para a criança” –, quando relata sobre as percepções que tinha a respeito do comportamento ou integração das crianças no ambiente escolar.

De fato, o olhar em si pode ocupar diferentes sentidos, pois passa não somente pelo ato do simples olhar para enxergar, mas um profundo e constante perceber, e perceber-se entre o eu e o outro torna possível perceber o mundo.

A fenomenologia e a psicanálise trazem alguns entendimentos em relação a essa interação do ser humano com o mundo. Quinet (2002) diz que, para Husserl, o estudioso que difundiu a fenomenologia, o sujeito da percepção não está fora do mundo, faz parte dele. Não há fenômeno sem o sujeito da percepção. Podemos compreender, portanto, que quando de fato me dedico a olhar o mundo, não apenas com capacidades orgânicas, mas capacitado a um olhar sensível, disposto a encontrar-se no mundo, novas construções e novas possibilidades surgem. Conforme Quinet (2002, p. 38),

O sujeito desse olhar fenomenológico é suposto, conquanto o *percipiens* se mantenha no nível de objetivação do *perceptum*, ou seja, da objetividade. Na vida falada do homem, assim como a percepção da realidade não é unívoca, pois depende do *ponto de vista*. É o pensamento que vem objetivar a percepção, dando-lhe um semblante de univocidade.

Esse olhar expresso pelas docentes se traduz em descobertas de outros processos simbólicos. Aquelas docentes que antes se viam submersas em cumprir suas atividades curriculares relataram despertar para um novo olhar, uma nova forma de ver o aluno. Conforme Quinet (2002), o mundo originário da percepção de que fala Merleau-Ponty, antes de qualquer predicação e reflexão, não é um mundo que seria anterior à linguagem, pois ele concebe que não há experiência sem palavra, a vivência pura não existindo mesmo na vida falada do ser humano, como a percepção da realidade não é unívoca, pois depende do *ponto de vista*.

Assim, o que antes era pura falta de comportamento ou até mesmo falta de integração dos alunos passa a ser visto de outra maneira pelos docentes, pois um olhar sensível propicia aos educadores uma nova reflexão sobre a realidade.

Maffesoli (2009) defende que a imagem e seus desdobramentos por meio das novas formas de comunicação inspiram a formação de um novo imaginário. Para ele, na modernidade passamos por um desencantamento do mundo por consequência do desenvolvimento tecnológico associado a uma mentalidade racionalizante. Em oposição, agora, no que ele opta por chamar de pós-modernidade, estaríamos vivenciando um reencantamento do mundo, favorecido principalmente pelas tecnologias digitais.

É comum encontrarmos educadoras dentro das salas de aula que demonstram desconforto em lidar com os comportamentos inadequados dos alunos, muitas vezes sem saber como deveriam agir. A indisciplina, os comportamentos violentos e a falta de limites por parte dos alunos coloca os educadores, por vezes, em estado de pânico e medo. Porém, olhar para esses comportamentos simplesmente a partir de sua manifestação pode induzir o

educador a um julgamento inadequado, desconsiderando que a vida daquele sujeito não se traduz ao ambiente escolar.

Scortegagna (2004) diz que quando a escola obriga a criança a deixar do lado de fora do portão seus afetos e interesses, através de um ensino que passe ao largo de sua vida, faz da educação mais uma dentre as tantas “camisas de força”, adaptativas com as quais o adulto tenta dominar e aprisionar a criança.

Dessa forma, um novo olhar para as crianças é indispensável e necessita ocupar todos os espaços do ambiente escolar, propiciando novas possibilidades, novas intervenções. Assim, o próprio educador torna-se sujeito de mudança participante do processo. Como nos aponta Quinet (2002, p. 33-34),

A percepção visual inclui o gozo, apesar de velado, que se manifesta na afetação do sujeito mais do que como um ser que vê como um ser visto. O binômio *visível* e *invisível* de Merleau-Ponty se desdobra para a psicanálise em visão e olhar, imaginário e real pulsional sustentados em uma antinomia pelo simbólico.

Assim, podemos compreender o que seria, para Maffesoli (2009), o reencantamento do mundo, uma nova forma de vivência, a emergência de uma “cultura dos sentimentos” oposta ao racionalismo, ao objetivismo e ao utilitarismo. Numa “cultura dos sentimentos”, a tecnologia, logicamente, não poderia continuar mantendo o mesmo papel que tinha antes. Agora, a tecnologia, visa à convivência e ao fortalecimento dos laços sociais. Assim, o reencantamento, segundo o autor, seria propriamente fazer de sua vida uma obra de arte.

Esse reencantamento faz com que o sujeito ocupe espaços onde este mundo que ele vê acaba por colocá-lo em um lugar que primeiramente é visto. Porém, ocupar este lugar não é tarefa fácil e necessita, antes de tudo, possuir possibilidades de superar os próprios medos, conforme abordaremos no item seguinte.

7.1.2 As Violências e o medo

Uma das dimensões tratadas com as docentes que fica bastante latente na realidade escolar é a violência que assola as escolas e o medo por parte dos professores. Pensar educação nem sempre é conectar este tema com violência e insegurança, porém a realidade que assola a escola atual é exatamente esta. Esteve presente na fala do grande grupo durante formação as seguintes falas: “*como devemos lidar com o uso de drogas que acontece aqui mesmo na escola?*” e “*outra noite fui falar com alguns alunos e eles esconderam o baseado,*

mas tinha um cheiro muito forte, e como a gente vai falar alguma coisa se todos tem um bandido na família?”

Temos cada dia mais educadores estagnados pelo medo, consequência da violência que vivenciam diariamente, mas o que de fato seria essa violência que frequenta o universo escolar? E de que maneira ela se reproduz na escola ou é produzida por ela?

Hannah Arendt, em *A crise na educação*, nos proporciona um novo entendimento ao que podemos entender como uma crise ético-paradigmática apresentada pela escola contemporânea. Para Arendt (1992, p. 243-244),

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado.

Arendt (1992) quer nos dizer que essa “evolução” de costumes nos traz novos paradigmas educacionais e, com eles, novos formatos de violência. Como já mencionamos, as drogas, a violência doméstica, a violência urbana e a criminalidade assolam também o ambiente escolar, principalmente quando tratamos de escolas que se localizam em bairros estigmatizados pela violência ou pelo resultante dela, como a escola pesquisada.

O que resta aos educadores são sentimentos de inadequação e medo, pois se sentem despreparados para lidar com essas manifestações diárias. Assim, acabam desinformados sobre os próprios processos dinâmicos da vida e da vivência das diferentes violências suas, confundindo-se em relação àquela ideia de qualificação desconectada dos saberes do mundo. Nesse sentido, segue Arendt (1992, p. 239):

Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo.

Os docentes necessitam de diversos saberes, porém o saber sobre si mesmo e o mundo que os cerca é cada vez mais prioritário. Mostram-se amedrontados com as formas diversas de violência sem perceber que a mais danosa delas pode encontrar-se dentro de si próprios. Violências oriundas de seus próprios tabus, preconceitos e da desmotivação vivenciada dia

após dia, sendo que esses estados e sentimentos acabam por ser tão violentos e talvez mais graves que as violências explícitas.

Para Jesus (2000), a presença de um sentimento de mal-estar é fenômeno latente há alguns anos na classe docente. Esse fenômeno da contemporaneidade resulta numa crise de identidade da classe dos professores, os quais, enquanto grupo social, têm sentimentos contraditórios sobre o verdadeiro sentido do trabalho que realizam, o que contribui para uma vulnerabilidade na sua afirmação pessoal e profissional.

Tratar desse novo formato contemporâneo de educação seria, então, obrigatoriamente, tratar também dessas nossas próprias violências, ou seja, compreender nossos tabus, nossos preconceitos e estarmos abertos às novas situações diárias que ocupam os espaços de dentro e fora da escola.

Situações resistentes por parte dos professores, desde a participação na formação oferecida, até a sua falta de motivação para tratar da mudança, denunciam a violência implícita que ocupa o lugar da própria escola, justificada na maioria das vezes pelo medo do que pode acontecer.

Medo da família não compreender direito o papel do educador, medo de sofrer represálias, conforme observamos na fala da educadora B: *“Já estive em contato com caso suspeito há anos atrás, mas por ser uma situação de íntimo da família, acaba provocando medo da gente falar sobre isso e sofrer represálias”*. Medo de cobrar das autoridades posturas mais atuantes são frequentes nas falas dos docentes, que não percebem que estão encarcerados em seus próprios medos, deixando de cumprir seu papel efetivo enquanto educador.

Os professores necessitam também aprender, aprender a sair daquele quadrado confortável em que se sentem protegidos, pois estão a ocupar um espaço de fala passiva, projetam as responsabilidades ao outro e não percebem que o protagonista da mudança pode ser cada um de nós.

Colocam-se como vítimas da violência escondendo-se atrás desta tarja, tornando-se eles próprios “violentadores”, quando, pelo medo, se sentem imobilizados em tomar frente e denunciar a violência sexual, por exemplo. Como relata a professora C: *“Tenho medo de fazer uma ‘tempestade em copo d’água’ em achar que é, mas não existir a situação do abuso.”*

Assim podemos nos questionar: quem é o verdadeiro algoz? Aquele que passa ao ato, ou aquele que por medo não denuncia a violência de um indefeso?

Necessitamos, sem dúvida, propor novos modelos de educação, em que possamos compreender que ela vai além de currículos, de propostas didáticas. Mas, para isso, o docente necessita antes de tudo educar-se e posteriormente educar para a vida.

7.2 A sexualidade

Falar sobre sexualidade é adentrar em um mundo um tanto secreto que vive em cada um de nós. O tema da sexualidade ainda hoje, em tempos modernos, mobiliza uma série de sentimentos e comportamentos, perpassa lugares onde habita nossa formação de personalidade, nossos conceitos aprendidos, nossas introjeções mais primitivas. Ou seja, falar sobre sexualidade com um grupo de docentes mobiliza angústia, desejos, tabus e aqueles pensamentos mais íntimos que se traduzem em desejo e pecado. Como podemos observar na fala da educadora A: *“O assunto sexualidade se modifica de geração em geração. Antigamente não se falava, e as informações eram veladas, ou se tratavam em metáforas”*.

Essa essência esteve presente não somente na fala das docentes, mas em toda sua forma de comunicar-se, seja através da fala, do desconforto, das expressões faciais, e se traduzem em duas dimensões: os tabus, que estariam ligados às questões religiosas, dos conceitos familiares ao preconceito; e a importância da dimensão de educação sexual.

O momento atual, com os avanços tecnológicos e o acesso maior à informação, possibilita que possamos debater o tema sexualidade de uma maneira mais ampla e menos secreta. Vemos a necessidade cada vez maior em buscarmos e transmitirmos informações relacionadas a temas diversos e deveras importantes, como doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e a própria violência sexual.

Todos os dias nos deparamos com questionamentos novos e novas situações em relação a esse assunto, que em um período não tão distante era evitado e frequentemente vetado dos lares e escolas; não se falava em sexualidade, porém haveríamos de compreender, antes disso, o que de fato significa a sexualidade, pois podemos observar que quando pensamos neste tema o que nos vem à mente é somente o ato sexual entre homem e mulher. E nos equivocamos quando deixamos de perceber que sexualidade envolve aspectos amplos da questão humana, como o próprio desenvolvimento maturacional pelo qual passa o corpo de um adolescente. Isso também é sexualidade, no entanto a sexualidade vem marcada por tempos e determinantes históricos, sendo que as construções em relação a elas vêm determinadas pelas leituras possíveis em cada tempo.

A sexualidade, conforme Foucault (1985), é um "dispositivo histórico". Ou seja, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo. Esses discursos regulam, normatizam, instauram saberes, produzem "verdades". Desta forma Foucault nos mostra que dispositivo sugere a abrangência de nosso olhar.

Para tanto, compreender a sexualidade em sua total complexidade deve permitir enxergá-la também como um produto das densas relações de poder entre homens e mulheres, pais e filhos, educadores e alunos. Portanto, nas relações de poder, conforme Foucault (1985), a sexualidade é um elemento dotado de instrumentalidade.

Devemos, no entanto, compreender rapidamente que as primeiras expressões sexuais remontam ainda dos povos paleolíticos cujas expressões artísticas refletiam a exaltação ao sagrado do corpo feminino, masculino e ao encontro desses dois corpos capaz de gerar a vida. Conforme Eisler (1996, p. 81),

[...] nossos ancestrais exaltavam o sexo não apenas em relação ao nascimento e procriação, mas como a fonte misteriosa – e, nesse sentido, mágica – tanto do prazer quanto da vida. [...] Os mitos e ritos eróticos pré-históricos não eram apenas expressões de alegria e gratidão pela dádiva da vida [...] mas também expressões de alegria e gratidão pelas dádivas do amor e do prazer – particularmente pelo mais intenso dos prazeres físicos, o prazer do sexo.

No entanto, segundo Foucault (1985), a cultura sexual ocidental moderna orientou-se mais no sentido de organizar procedimentos e estabelecer critérios para separar o lícito do ilícito, o que é socialmente aceito, daquilo que é visto com reservas pela sociedade, o que pode ser enquadrado por normas médicas e o que se caracteriza como anomalia.

A fala das docentes no momento da formação em serviço esteve carregada por sentimentos de angústia, medo, vergonha, dúvida e, principalmente, tabus, que envolvem aprendizados familiares e sociais. Falar sobre sexualidade foi, para elas, de certa forma difícil. Por diversas vezes a fala deu lugar ao silêncio, porém mesmo este silêncio esteve a serviço de comunicar os sentimentos que não poderiam se fazer expressar por palavras, e fazer falar sobre um tema tão instigante, mesmo na atualidade, em que os avanços tecnológicos e da medicina possibilitam criar a vida sem que para isso necessitem homem e mulher copular, ainda assim ocupam espaços os tabus sexuais. Isso fica explícito na fala da educadora B., na qual podemos observar o quanto difícil é tratar sobre o assunto: *“Não me sinto responsável em falar sobre sexualidade com eles. Acho que esse assunto deve ser tratado em casa”*.

Assim buscaremos compreender o que são e a serviço do que estariam esses tabus e em que medida necessitamos nos despir deles para proporcionar às crianças uma educação sexual.

7.2.1 Tabus – das questões familiares e religiosas ao preconceito

Nesta dimensão foi possível observar o quanto impregnados de tabus ainda se encontram os docentes quando o assunto tratado está relacionado à sexualidade. Entretanto, precisamos compreender primeiramente o que é um tabu.

Tabu é um termo polinésio que significa “que é proibido”. O conceito permite compreender as condutas ou ações que são proibidas ou censuradas por um grupo humano devido a questões culturais, sociais ou religiosas.

Desde crianças recebemos, primeiramente de nossas famílias e posteriormente da sociedade, conceitos morais que definem nossas habilidades em relacionar este ou aquele conceito, mobilizadores de comportamentos.

Apesar de vivermos em um momento em que existe a compreensão de um verdadeiro “afrouxamento” nos conceitos morais ligados à sexualidade, apresentam-se em prática outras verdades. Somos impregnados de conceitos morais e éticos, alguns tão essenciais ao bom convívio social, outros por vezes ligados a jogos de poder e outros determinismos.

A história da sexualidade vem marcada por momentos específicos, porém a concepção religiosa propõe um olhar particular a tais questões, as quais, às vezes, imobilizam os sujeitos a tratarem o assunto como algo pulsante na vida humana.

A sexualidade em relação à concepção religiosa é contaminada de tabus e mitos que afetam diretamente a maneira de compreender a sexualidade, e o primeiro deles refere-se ao “pecado” de Adão e Eva, a partir do qual tudo o que diz respeito ao relacionamento sexual está ligado a um sentimento “de vergonha” e culpa. Também na leitura da religiosidade podemos perceber anjos assexuados, “puros”, sendo o diabo representado como imagem da sexualidade refletida em promiscuidade. Dessa forma, posicionam-se as vertentes religiosas em relação à sexualidade enquanto ato impuro, impregnado de pecado, sendo desfavorável à relação sexual pelo prazer.

Podemos observar professores em sala de aula carregados de tabus em relação à própria sexualidade, com dificuldades particulares em pensar e partilhar sua própria vivência, impedidos de comunicar-se com a sexualidade que aflora dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, assim entende Louro (2000, p. 21):

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc, também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos distantes e contraditórios.

Ficam evidentes na fala das docentes participantes sentimentos difusos de vergonha, medo e pudor, ao tratar sobre as questões de sua própria sexualidade, sendo que a maioria delas aponta para uma educação sexual truncada, em que o silêncio ocupava os espaços familiares e sociais, enquanto o assunto era sexo e sexualidade, e as descobertas eram feitas de maneira solitária, como podemos observar na fala da professora B.: *“Me sinto um pouco mais à vontade de falar sobre sexualidade com meus filhos, pois a educação que recebi foi cheia de tabus.”* É o que também se observa na fala da educadora E., ao manifestar-se a respeito da importância de falar sobre o assunto com os docentes: *“A escola estava precisando muito falar sobre sexualidade para abrir a mente das pessoas.”*

As descobertas do corpo, como o ciclo menstrual, aconteciam como surpresa e somente quando ocorriam, era reconhecida através de poucas informações que vinha na maior parte das vezes da mãe.

Outro fator ligado aos tabus sexuais que mobiliza diretamente os educadores se refere às questões de identidade de gênero, fator latente em todos os discursos docentes quando o assunto é sexualidade. Tratar das questões de gênero e da homoafetividade ainda é difícil para os educadores, de um modo geral, e questões relacionadas a essa situação dentro da escola assombram o imaginário dos professores. Quando o assunto vem acompanhado de outras mazelas, isso ganha uma proporção maior ainda.

Esteve presente na fala das educadoras uma situação específica em que alunas da escola pesquisada cometeram suicídio pela questão da homoafetividade e dos preconceitos sofridos. Segundo a educadora D., *“Houve três alunas da escola que se suicidaram em virtude da homossexualidade.”*

Fica evidente o quanto o assunto sexualidade ocupa espaços que vão além das questões puramente sexuais e adentra espaços de pulsões de vida e morte.

As questões de gênero são desde muito cedo determinadas pelo entorno social, conforme aponta Schiavo (2004, p. 87):

Nossa sociedade estabelece uma série de normas e regras que diferenciam de forma clara o que se espera de um menino e de uma menina. Assim, definem-se os papéis de gênero, ou seja, os papéis masculinos e os papéis femininos, as formas de ser homem ou mulher. O papel de gênero é determinado, portanto, por aquilo que se

denomina tipificação sexual e é estabelecido pelas prescrições ditadas pelas instituições sociais, tais como a família, a escola, a igreja, a comunidade, onde tais padrões serão exigidos como forma adequada de sentir e se comportar para ser aceito como homem ou mulher.

No entanto, precisamos perceber que as questões de gênero vão além das exigências sociais, pois cada sujeito é único e manifesta sua sexualidade de maneira ímpar, assim esperar que cada um responda conforme as exigências sociais pode tornar-se o reflexo da própria violência.

É de fato complicado compreender o que leva o sujeito a comportar-se na contramão de seu gênero, porém, antes disso, necessitamos compreender que as crianças, meninos e meninas, possuem uma série de predisposições. Sendo assim, mesmo que o meio social trabalhe moldando seus comportamentos e exigindo deles normatizações, outros fatores influenciam suas tendências comportamentais. Dessa forma, essa cobrança inflexível pode resultar em sentimentos de inadequação, angústia e até depressão, os quais acabarão sendo internalizados como sentimentos de inferioridade, insegurança, gravemente comprometedores na sua constituição psíquica.

É necessário, então, que os educadores possam compreender o real valor de despir-se de seus próprios tabus, alcançar o conhecimento e preencher os espaços da sala de aula também com conteúdos de educação sexual. Assim, propiciarão às crianças uma compreensão do eu e do outro e de todas as nuances que envolvem o sujeito e sua sexualidade, deixando de lado os mitos que historicamente vem sendo reproduzidos.

7.2.2 A Educação Sexual

Partindo das questões dos tabus em relação à sexualidade humana, tão impregnada nos docentes, faz-se necessário refletir sobre a questão de uma nova perspectiva de educação sexual. Essa nova dimensão surgiu através do relato dos educadores, os quais apontaram a necessidade de que esse assunto ocupe mais espaços, primeiro em formações em serviço, para que, posteriormente, se sintam aptos a dividir esse conhecimento com os alunos. Com relação à experiência da formação em serviço, a educadora G. observou: *“É difícil falar sobre sexualidade, educação e tabus, mas após a formação me sinto mais segura.”*. A educadora C., afirmou: *“A formação despertou a situação de que há meios de fazer mais pelos alunos.”*

Pensar em educação sexual na escola é compreender todas as nuances que envolvem esse tema e, primeiramente, entender que sexualidade não é fator maturacional que se manifesta somente na puberdade, como se entendeu por muito tempo, quando era tratado em

aulas de Biologia, com discussões específicas de aparelho reprodutivo e mudanças biológicas. Mas compreender que falar sobre educação sexual vai além disso.

Conforme Furlani (2011), a vivência sexual da criança na infância se justifica inicialmente pela descoberta do corpo e, à medida que tais descobertas ocorrem, a criança aumenta sua capacidade de interação social.

Considerando que a sexualidade faz parte de nossas vidas desde a primeira infância, podemos definir o que seria então uma criança sexualmente saudável, ou seja, trata-se de uma criança que se sente bem com seu próprio corpo, que respeita os membros da família e outras crianças, que entende o que é o sentido de privacidade, que toma decisões adequadas a sua idade, que se sente à vontade em fazer perguntas e que se sente preparada para a puberdade.

Ficou claro aos educadores essa dimensão que emergiu como educação sexual, no sentido de aplicar uma forma diferenciada de educação que prepare os alunos para além dos currículos básicos, ficando o questionamento de como seria esta escola com uma concepção filosófica de existência humana.

A escola preparada para a educação sexual pode assimilar antes de tudo o conceito de que educar não é um ato neutro, mas uma constante interação, daquilo que está dentro e do que se reproduz fora, por isso a importância de um entendimento do educador sobre essas nuances que envolvem a sexualidade na vida do sujeito da infância à idade adulta.

Assuntos de educação sexual são imprescindíveis na vida da criança. Temas como sexo, gênero, sexualidade, raça, classe social e religião são identidades culturais que definem o sujeito e definem suas interações sociais desde os primeiros momentos de sua existência.

A descoberta corporal na infância é a primeira etapa do aprendizado sexual. Manipular os genitais faz parte de um processo universal e necessário do aprendizado sexual infantil, porém é a maneira como fazemos o manejo dessa situação que irá definir seus significados para a criança. Portanto, é função do educador adotar uma postura de orientar a criança para que aprenda o local e o momento adequado para essas manifestações, de modo a evitar uma educação para negação ou proibição desse ato.

Necessário também é o cuidado do docente em não promover segregação de gênero. Priorizar a convivência de meninos e meninas é fator fundamental para a promoção de uma convivência saudável, é promovendo uma convivência de experiências mútuas entre meninos e meninas que a escola pode tornar-se de fato democrática. Da mesma forma é importante permitir que as crianças compartilhem todos os brinquedos e jogos, sem diferenciar brinquedos específicos a cada sexo, pois eles estão relacionados com o aprendizado de habilidades e imitação de atividades dos adultos, proporcionando às crianças o

desenvolvimento de aptidões específicas. Quando a construção do aprendizado é engessado por determinações de gênero, limitam-se as possibilidades de aprendizado social da criança.

Fator importante à compreensão dos educadores está relacionado ao entendimento de que a linguagem da educação sexual deve vir não somente do saber científico, mas também do saber popular, utilizando-se de linguagens plurais, apontando diversos formatos de família e diversas formas de amar. Apesar das questões de afeto e atração por pessoas do mesmo sexo ser tema difícil de ser aceito ainda na sociedade atual, o papel do educador também necessita conduzir os alunos a uma educação que possa ressignificar sentimentos negativos e preconceituosos em relação a essa situação, mesmo que ainda seja um desafio para a escola.

Desse modo percebemos que a educação sexual vai além do simples fato de tratar sobre assuntos relacionados ao sexo e à reprodução humana. E, quando bem direcionada, ela estará a serviço da discussão de valores, como solidariedade, respeito, direitos do outro, resgatando valores e considerando as diferenças como fatores positivos na constituição de cada sujeito e do convívio social.

7.3 A verdade de cada um

Não podemos pensar nas situações docentes sem entendermos as particularidades de cada sujeito e, assim, emerge a essência que reconhecemos como a verdade de cada um.

Cada um de nós é único num universo de possibilidades, com aprendizagens singulares, em situações particulares, compartilhando experiências específicas desde o momento de nosso nascimento.

É no seio de nossa família, em um primeiro momento com nossas mães, que aprendemos a nos constituir enquanto sujeitos, pois nascemos com capacidades tão somente de dar conta da demanda de nossos instintos, de forma que iniciamos o socializar nas primeiras trocas materno-infantis. O que, enquanto bebês, era satisfeito com estímulos de prazer, quando crianças, adolescentes e adultos, necessitamos de trocas mais efetivas de afetividade, e isso determinará nossas capacidades futuras de compartilhar sentimentos, respeitar o mundo do outro e nosso próprio mundo. Nossos conceitos morais e a maneira como entendemos o mundo serão determinados pelas nossas interações sociais.

Muitos ‘sintomas’, tais como gaguejar, mentir, roubar e masturbar-se, vão surgir nestes próximos anos. Vejo-os como movimentos exploratórios. As crianças passam por eles, experimentam-nos, e depois se voltam para os outros padrões de exploração. (BRAZELTON, 2002, p. 257).

Como vimos, a sexualidade acompanha o sujeito desde a infância, e um entendimento equivocado de sua própria sexualidade vai ressoar no nosso posicionamento a respeito dela. Uma criança fortemente repreendida quando estimula seus genitais, na exploração e conhecimento do próprio corpo, e seguidamente reprimida em suas próximas etapas de desenvolvimento da sexualidade, pode tornar-se um adulto com sérias dificuldades de relacionamento com o sexo oposto. Isso leva, inclusive à manifestação de sintomas físicos e não somente comportamento inadequado, impedindo-o de relaxar e sentir algum tipo de prazer. Este adulto, provavelmente, também manifestará comportamentos de evitação quando o assunto se traduzir em sexualidade. Caso este adulto seja um educador, a situação acaba por agravar-se mais ainda.

Quando trabalhamos o assunto sexualidade, principalmente no contexto escolar, devemos ter entendimento e respeito principalmente pela verdade de cada um, pois essa verdade poderá determinar o quanto o docente desenvolverá a capacidade de compreender a verdade do outro. Isso surgiu no momento da formação em serviço e foi posteriormente exposto pela educadora E. no momento da entrevista: *“A fala feita na formação – ‘a tua verdade é diferente da verdade do outro’ – ocupou muitos espaços e mexeu muito com todos.”*

Imaginemos que caso aquele docente não reconheça ou não tenha sua verdade reconhecida, ou seja, como introjetou os conceitos morais oferecidos pela sua família e sociedade, sua religião, seus costumes, também não compreenderá a verdade da criança, o que ela comunica dentro de sala de aula de sua própria verdade, pois as comunicações da criança por inúmeras vezes não se darão através de palavras.

Necessitamos proporcionar aos docentes um espaço de compreensão, acolhimento, aconchego, para que isso se dissemine no grupo escolar, aumentando a capacidade do próprio grupo em reconhecer a verdade do outro e respeitando-a.

Podemos observar variadas diferenças em grupos de trabalho, as quais podem alimentar o funcionamento do grupo de forma positiva, ou interferir de maneira destrutiva no seu funcionamento. Quando consideramos essas diferenças em um ambiente educacional, é necessário que cada educador acabe por educar suas próprias emoções mobilizadoras de suas motivações, fator que pode ser direcionado de forma negativa e interferir no crescimento de uma situação maior, atingindo, conseqüentemente, toda a instituição.

Dessa forma, é necessário considerar e estar atento às disputas nos espaços institucionais, que emergem geralmente com nobres intenções, mas podem colocar a perder

grandes aprendizados. Situamos essa informação para abordarmos a próxima dimensão que nomeamos como as disputas docentes.

7.3.1 As disputas docentes

Nesta dimensão foi possível identificar as disputas docentes que interferiram no aproveitamento de todos os educadores na formação em serviço e esteve expresso nas entrevistas.

Os encontros de formação em serviço foram marcados por ausências. As datas agendadas foram por diversas vezes transferidas e foi possível observar, com frequência, um mal-estar e o medo em algumas educadoras em posicionar-se e expressar sua opinião no grupo. Nas entrevistas justificou-se, através da fala das educadoras, o motivo pelo qual houve a ausência e a resistência do grupo.

A escola naquele momento passava por uma fase de troca de direção, e este fato dividiu o grupo e, por isso, uma parte dos professores não participaram da formação em serviço, bem como a diretora não compareceu a nenhum dos encontros. A educadora D. afirmou: *“A equipe ficou dividida pelas questões da votação para a direção. Por essa questão o grupo ficou dividido e houve certo boicote pois entenderam a formação como política.”*

Assim, emergem os significados das conflitivas vivenciadas na escola, bem como os reflexos que essas conflitivas particulares a cada sujeito podem refletir no todo.

A escola é composta não somente das próprias dificuldades ou dos seus alunos, mas também é habitada pelos conflitos particulares de cada educador e são desses conflitos que emergem as disputas ou relações de poder.

É comum que existam jogos de poder nas instituições, por isso é necessário entendermos o que eles significam e a serviço do que estariam. Conforme o dicionário de Filosofia, seria a capacidade de se mobilizarem forças, sejam elas econômicas, políticas ou sociais, para obter resultado por controle ou influência, obtido pelo indivíduo ou instituição. (BLACKBURN, 1997).

Entretanto, Foucault (1999), em suas análises, discute as relações de poder, e refere que as entende como relações construídas pelas intensidades das relações e suas constâncias, apontando que seríamos forçados a produzir a verdade pelo poder que nos exige essa verdade. Assim, podemos compreender que a ausência dos docentes e a resistência apresentada em

estar em uma formação que possibilitou o debate e as compreensões do ambiente da escola seriam, de certa forma, a reprodução da verdade exigida pelo poder que ali se instaurava.

A produção de diferentes realidades no ambiente escolar, de diferentes anseios, de novos lugares e novos significados, mobiliza cada sujeito a suas escolhas particulares, porém, Foucault (2008) aponta que a organização espacial, os horários, a escala hierárquica, tudo leva essas instituições à prescrição de comportamentos humanos estabelecidos e homogêneos, que, por conseguinte, fariam produzir essas verdades em prol do poder.

Assim, é emergente na escola e entre os sujeitos que a ocupam um debate contínuo e direcionado à resolução de todos os conflitos escolares, uma vez que eles incluem a escola em si enquanto instituição, as necessidades dos estudantes e a estrutura do funcionamento docente, das suas angústias aos seus anseios.

Para isso entendemos que é indispensável, antes de tudo, diagnosticar o mal-estar que vive a escola, através da manifestação pura de seus sintomas. A partir desse entendimento, foi possível que chegássemos à dimensão que trata da escola em um estado de adoecimento.

7.3.2 A Síndrome de depressão escolar

Quando no trabalho clínico procuramos compreender uma doença ou síndrome, iniciamos por identificar quais os sinais ou sintomas são apresentados nessa situação. Conforme Kaplan e Sadock (1990), acontecimentos vitais e estresse ambiental precedem episódios de sentimentos de tristeza e apatia. Pela experiência prática, executamos as mesmas observações quando estamos no espaço institucional, analisamos assim não somente o que se manifesta no funcionamento das instituições, mas o que está manifestado nos desejos e comportamentos dos sujeitos, pois são eles que compõem os espaços institucionais.

Dessa forma compreendemos que, conforme as patologias se instalam nos sujeitos, essas mesmas doenças ocuparão os espaços das instituições. Nessa dimensão, vemos emergir nos educadores sentimentos difusos de apatia, medo, tristeza, irritabilidade, falta de capacidade de sentir prazer, entre outros. Esses sintomas ou sinais nos remetem a um quadro depressivo e, assim, chegamos a mais esta dimensão que se refere à síndrome de depressão escolar.

Relatos de sentimentos de falta de prazer, fadiga e perda de energia são frequentes na fala dos professores, e isso nos remete a um entendimento de que o ambiente escolar sofre de uma doença e necessita de tratamento emergencial. A educadora B. relata a impossibilidade

de fazer mais pelos alunos: *“Isso gera um sentimento de impotência.”* E a professora C. reconhece: *“Me sinto culpada e impotente em não conseguir ajudar mais.”*

Como pensar, então, em tratar uma instituição? Certamente necessitamos iniciar esse tratamento pelos sujeitos que nela estão.

A tristeza constitui-se na resposta humana universal às situações de perda, derrota, desapontamento e outras adversidades e é um dos principais sintomas no quadro depressivo; portanto, para pensar em tratamento dos sujeitos devemos observar a causa do problema.

Ficou evidente no relato das docentes a difícil tarefa de dar conta de funções que são específicas das famílias, mas não são cumpridas por elas. Ou seja, atualmente observamos um número infindável de famílias que se encontram desorganizadas e não possuem possibilidade de ensinar seus filhos os conceitos de educação social básicos, atitudes simples como dizer obrigado, respeitar o semelhante, não roubar, não mentir, cuidar das próprias coisas, organizar-se. A escola, por sua vez, poderia oferecer as disciplinas curriculares e apenas funcionar como reforçadora dessas competências apreendidas no seio da família, conforme pontuam Ormezzano e Barazetti:

Não podemos, no entanto, compreender como responsabilidade somente da instituição escolar e de seus educadores a adequada condução de situações em que há violação dos direitos das crianças que a compõem. Necessitamos entender que esse papel é extensivo ao Estado e à sociedade civil como um todo. (BARAZETTI, ORMEZZANO, 2015, p. 262)

O que ocorre é que isto não acontece na prática, e a cada dia mais os educadores veem seus alunos cheios de potencial perdendo-se em maus caminhos por receberem em seus lares maus exemplos. Assim, experimentam de um sentimento de frustração, que ao tornar-se crônico transforma-se em profunda tristeza, fadiga e falta de energia, convertendo-se em depressão, adoecendo, então, a escola, que mergulha em um triste quadro depressivo.

Minayo (2002) compreende a criança e o adolescente como sujeitos de condições especiais em virtude de estarem em desenvolvimento e entende como dever da família e do Estado a proteção e garantia dos seus direitos.

A violência contra crianças e adolescentes é todo ato ou omissão cometido pelos pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. Implica, de um lado, uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de desenvolvimento. (MINAYO, 2002, p. 26).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vem trazer garantias às crianças e aos adolescentes com o intuito de cessar qualquer tipo de negligência ou violência que possa ferir, de qualquer forma, aquele sujeito que se encontra em uma fase de desenvolvimento, reforçando direitos que seriam vitais para uma construção saudável do ser humano.

A escola, como instituição social, poderia desempenhar papel fundamental na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Além de sua necessidade de estar empenhada no cumprimento do ensino dos conteúdos, seria ideal a escola educar com vistas à construção de uma cultura que objetive a formação de crianças e jovens que vivam e exerçam a cidadania de forma consciente, democrática, participativa, no espaço da instituição e na sociedade. Isso certamente se vislumbra como o sonho de todo profissional da educação.

No entanto, a implementação integral do ECA ainda representa um desafio para todos aqueles envolvidos e comprometidos com a garantia dos direitos da população infanto-juvenil.

Fica evidente uma grande lacuna no funcionamento da rede de atendimento, executando de forma efetiva suas tarefas na prevenção, assistindo as famílias em suas necessidades, orientando e apoiando a escola.

Apesar do que determina a lei, a subnotificação da violência é uma realidade no Brasil. Além disso, deixa-se de lado a importância de tratar dessa temática nos currículos de graduação, assim, muitos profissionais não dispõem de informações básicas que permitam diagnosticá-la. O despreparo da rede, desde os profissionais da saúde aos educadores, juristas até instituições escolares, hospitalares e jurídicas, em tratar de forma adequada dos casos é evidente. (AMAZARRAY & KOLLER, 1998; GONÇALVES & FERREIRA, 2002).

Percebemos a necessidade, portanto, de políticas públicas capazes de dar conta dessa demanda, de prestar o apoio necessário aos docentes para que eles não se sintam tão responsáveis e, ao mesmo tempo, frustrados com tamanha responsabilidade que lhes é atribuída atualmente e possam, ainda, encontrar auxílio. Necessitamos, inicialmente, oferecer à escola o tempo necessário para recuperar-se dessa depressão que vem vivendo e, assim, emergirão possibilidades para que a ela ocupe sua função de agente de mudança social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a educação e tudo que envolve o processo do educar não é tarefa simples. Na maioria das vezes, nós, meros expectadores, nos enchemos de razões, desejos de mudança, críticas e questionamentos, mas somente quando nos inserimos no processo educativo percebemos o quanto os educadores são verdadeiros guerreiros, dentro de uma arena, por vezes solitária. O motivador desta pesquisa nasceu de um desejo construído em outro espaço, dentro da Secretaria da Assistência Social, não no espaço escolar, porém enquanto técnicas o atendimento de média complexidade, acreditávamos que a escola poderia ocupar esse lugar como agente de mudança, auxiliando no enfrentamento de todas as formas de violências. Partindo disso, nos propomos a oferecer à instituição um espaço de discussões e reflexões acerca das violências que emergem no ambiente da escola, principalmente a violência sexual. Tendo como meta principal, investigar o que significou para as docentes de anos iniciais participar da formação em serviço com relação à violência sexual e ao uso do desenho livre como facilitador de possíveis encaminhamentos.

Da aplicação do método fenomenológico, emergiram essências, norteadas pela percepção de cada docente, inserido em sua própria singularidade, e, assim, tornou-se possível perceber as mazelas vividas na escola que foi cenário da investigação.

A primeira essência “*O Despertar*” nos remeteu à percepção da desacomodação docente que vem, no sentido de assinalar que a escola de fato pede socorro. Seguida de suas dimensões “*Novos olhares*”, trazendo a compreensão de que um novo olhar para as crianças é indispensável e necessita ocupar todos os espaços do ambiente escolar, propiciando novas possibilidades, novas intervenções. E “*As Violências e o medo*”, sendo que os docentes necessitam de diversos saberes, porém o saber sobre si mesmo e o mundo que os cerca é cada vez mais prioritário.

A essência “*Sexualidade*” esteve presente não somente na fala das docentes, mas em toda sua forma de comunicar-se, seja através da fala, do desconforto, das expressões faciais, e se traduzem em duas dimensões: “*Os Tabus: das questões familiares e religiosas ao preconceito*”, que estariam ligados às questões religiosas, dos conceitos familiares ao preconceito; e a importância da dimensão de “*Educação Sexual*”.

A última essência “*A verdade de cada um*” se relaciona à necessidade de proporcionar aos docentes um espaço de compreensão, acolhimento, aconchego, para que isso se dissemine no grupo escolar, aumentando a capacidade do próprio grupo em reconhecer a verdade do outro e respeitando-a. Seguida das dimensões “*A disputa docente*” emergindo os significados

das conflitivas vivenciadas na escola, bem como os reflexos que essas conflitivas particulares a cada sujeito podem refletir no todo. E a “Síndrome da depressão escolar” compreendendo que, conforme as patologias se instalam nos sujeitos, essas mesmas doenças ocuparão os espaços das instituições.

Quando iniciamos nosso projeto, tínhamos um desejo imensurável de auxiliar os professores de forma prática no enfrentamento das violências, dentre elas a violência sexual, porém inserir-se no ambiente escolar é defrontar-se com outras violências até então desconhecidas ou pouco observadas.

Enquanto pesquisadores, temos uma tendência a confirmar ou refutar nossas hipóteses e acabamos não percebendo as inúmeras possibilidades e surpresas que podem emergir dentro de uma pesquisa, principalmente quando é feita com um olhar qualitativo, de cunho fenomenológico, ou seja, quando ela busca uma atitude sensível na ressignificação das situações do cotidiano ou de um contexto específico.

Posicionamo-nos efetivamente no sentido de olhar e combater as violências externas e pouco percebemos dos diferentes formatos de violências sutis que cercam os educadores, o abandono da educação por parte do poder público, a estrutura precária, a falta de momentos dedicados à formação e à reflexão e os problemas sociais que aumentam gradativamente e invadem a cada dia os espaços escolares. São essas as violências sofridas diariamente pelos docentes, em seu exercício profissional.

Pensar educação dentro de uma perspectiva humanista significa entender a constituição cultural do sujeito humano e resulta em compreender o processo pelo qual o ser biológico transforma-se em ser cultural a partir dos processos de socialização, vividos na interação grupal. Dessa forma, compreendemos que a estruturação do sujeito não se dá a partir de uma interação única, mas de uma “colcha de retalhos” de interações e experiências vividas. As situações de violência ou não violência se darão na vida do sujeito, portanto, na medida em que o plano das relações sociais em que ele se encontra envolvido determinarão essas situações. Educar para a não violência implica em auxiliar as novas gerações a encontrarem as razões suficientes para não optar pela violência.

É urgente que possamos construir junto às escolas novos processos de educar para o sensível, para a vida, para questões ético-morais e de boa convivência. A escola necessita de um novo modelo de educação, que aprenda e ensine o educar das emoções, o respeito mútuo, a colaboração, o cuidado consigo e com o outro.

No início do estudo tornou-se possível observar que aquilo que almejávamos vinha carregado de relevância, porém sentimos que a pesquisa em educação e os processos

educacionais necessitam avançar por territórios ainda inexplorados para que se possa, de fato, efetivar ações como a proposta nesta pesquisa. Não basta entregarmos as “armas” para que os docentes possam “combater”, se não lhes oferecermos um “exército” forte; não basta treiná-los para a “guerra” se lhes falta energia para lutar, não basta lhes conduzir ao “campo de batalha” sem que haja aliados. Precisamos pensar a educação de forma conjunta, em rede, pois não é unicamente da escola a responsabilidade com nossas crianças, mas de todos nós, sociedade civil, poder público e privado, os maiores aliados nesse processo na busca de mudanças. No entanto, é preciso atentar principalmente para as famílias que são o cerne desta questão, pois sem que tenhamos um entorno familiar com possibilidade de “ensinar a andar” a escola não poderá “ensinar a correr”. Ou seja, sem que a família possa oferecer às crianças a educação das emoções, do bom convívio com o outro e do respeito, não poderemos, enquanto escola, preparar sujeitos para a vida.

Seria possível afirmar que a escola pública atual está adoecida? Não é nossa intenção generalizar, mas, com base na escola observada, vemos uma realidade que está impregnada de tabus, com sintomas de medo, sentindo-se impotente. Diante disso, é necessário atender as necessidades urgentes, tratar suas mazelas, cuidar de suas fragilidades e fortalecer a escola. Os docentes estão sendo pouco valorizados profissional e financeiramente e, conseqüentemente, acumulam preocupações e ficam doentes, como podemos ler quase diariamente nas mídias dos sindicatos, jornais, TV e outras. Eles não só necessitam de escuta, de um olhar sensível, mas, sobretudo, de suporte técnico que possa contribuir com as dificuldades vinculadas aos campos da Psicologia e do Serviço Social, nos quais os professores não possuem formação.

Algumas das nossas crianças, como a da escola estudada, estão vivendo em uma realidade cruel, com drogas, transgressão, violência, promiscuidade, que é reflexo dessa sociedade falida e confusa, pela qual todos nós somos responsáveis, que produz e reproduz diariamente a violência desenfreada. Faz-se necessário não somente políticas educacionais, mas políticas preventivas de enfrentamento da violência e da criminalidade.

Este estudo possibilitou a compreensão de que, mesmo em meio ao caos, podem surgir outras possibilidades de mudança, o que nos motiva a seguir em frente com novos questionamentos, novos paradigmas socioculturais, novas inquietações. E perceber que, por mais árdua que seja a caminhada, sempre haverá algo bom a encontrar no caminho, seja a esperança dos docentes, o despertar de cada um deles ou a possibilidade do novo.

Fica a certeza de que os caminhos, mesmo que íngremes, quando percorridos com afinco e dedicação, resultam em infindáveis possibilidades, e que esses caminhos podem nos conduzir a lugares de saberes, de sensibilidades, lugares estes que podem ser compreendidos como o verdadeiro estado da arte. E é nesse caminho de possibilidades que em união de forças poderemos de fato brindar a educação.

REFERÊNCIAS

- ABRAPIA. *Abuso Sexual: Guia para orientação para profissionais da Saúde*. Rio de Janeiro: Autores e Agentes Associados; 1997.
- ABREU, N & MATOS, P. Memória. In: L. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos & N. Abreu. (Org.). *Avaliação Neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 22-30.
- AMAZARRAY, M. R., & KOLLER, S. H. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol.11, n.3, Porto Alegre, 1998, p.546-555.
- AQUINO, J. G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARFOUILLOX, J. C. *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- AZEVEDO, C. E. Atendimento psicanalítico a crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília. v. 21, n. 4, 2001.
- BECONÃ, E. *Técnicas de solución de problemas*. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz, Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta. (p. 710-743). Madrid: Pirámide, 2004.
- BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BRAZELTON, T. B. *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BRIERE, J. & ELLIOTT, D. M. Prevalence and psychological sequelae of self-reported childhood physical and sexual abuse in a general population sample of men and women. *Child Abuse & Neglect*, 27(10), 1205-1222. 2003.
- BORGES, J. L. DELLAGLIO, D. D. Relações entre abuso sexual na infância, Transtorno de Estresse Pós- Traumático (TEPT) e Prejuízos Cognitivos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 371-379, abr./jun. 2008
- CASTRO, D.S.P. *Fenomenologia e análise do existir*. São Paulo. Sobraphe. 2000.
- COLLIN-VÉZINA, D. & HÉBERT, M. *Comparing dissociation and PTSD in sexually abused school-aged girls*. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 193(1), 47-5.2005
- COHEN JA, MANNARINO AP , *Predictors of treatment outcome in sexually abused children*. *Child Abuse Negl* 24 (7): 983-994.2000.
- _____. *Treating acute posttraumatic reactions in children and adolescents*. *Society of Biological Psychiatry*, 53, 827-833.2003.

- _____; MANNARINO, A. P., & ROGAL, S. *Treatment practices for childhood posttraumatic stress disorder*. *Child Abuse & Neglect*, 25, 123-135. 2001.
- CPERS. *O Ensino Público pede Socorro: pesquisa nas escolas públicas da rede estadual*. Porto Alegre. CPERS 2009/2011.
- COUTO, M.E. S. FRAGA, P. C. P. MARTINS, R. S. *Violência Sexual: Um diálogo com educadores na perspectiva dos Direitos Humanos*. Ilhéus: Editus, 2008.
- DARTIGUES, A. *O que é a fenomenologia?* Trad. de Maria José J.G. de Almeida: Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1973.
- DEL GOBBO, G. Formação em serviço de professores e metodologias participativas. *Debates em Educação*. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006.
- DESLANDES, S. F. CRUZ NETO, O. GOMES, R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FLICKINGER, H. G. A. Educação diante da complexidade da sociedade contemporânea In: *Espaço Pedagógico*, Volume 21, nº1, UPF Editora, jan./jun. 2014.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade (Histoire de la Sexualité.)* Vol I. 6. ed. Trad. M.T. Albuquerque e J. A. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. *Ditos e escritos*. V. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- _____. *A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade*. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política. Col. Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FURLANI, J. *Educação Sexual na Sala de Aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FRANCA, L. *Noções de história da filosofia*. 22. ed. A fenomenologia (cap. 3, p. 249-252). Rio de Janeiro: Agired, 1978.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *A Formação Permanente*. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREITAS, Alexandre S. de. *Foucault e a educação: um caso de amor (não) correspondido?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FRIEDRICH, W. N. *Psychological assessment of sexually abused children and their families*. Thousand Oaks, CA: Sage. 2001.

FURTH, G. M. O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem Junguiana da cura pela arte. São Paulo: Paullus, 2011.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GALEFFI, D. A. Educação estética como atitude sensível Transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, Walter O. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

GAMBINI, R. Sonhos na escola. In: SCOZ, B. (Org.). *(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos ensino/aprendizagem*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 103-157.

GIORGI, A. *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser Inteligente*. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GONÇALVES, H. S., & FERREIRA, A. L.. A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais da saúde. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 2002, p. 315-319.

HABGZANG, L. F.; AZEVEDO, G. A.; MACHADO, P. X. Abuso Sexual e Dinâmica Familiar: aspectos observados em Processos Jurídicos. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 21 n. 3, p. 341-348, 2005.

HABGZANG, L. F.; WILLIAMS, L. C. A. *Crianças e adolescentes vítimas de violência: prevenção, avaliação e intervenção*. Curitiba. Juruá, 2014.

HAUGAARD, J. J. *Recognizing and treating uncommon behavioral and emotional disorders in children and adolescents who have been severely maltreated: Introduction*. *Child maltreatment*, 9(2), 123-130. 2003

HEFLIN, A. H., & DEBLINGER, E. (1999). Tratamento de um adolescente sobrevivente de abuso sexual na infância. In: M. Reinecke, F. Dattilio & A. Freeman (Ed.). *Terapia cognitiva com crianças e adolescentes: Manual para a prática clínica* (p. 161-178, M. R. Hofmeister, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado em 1996).

HYMAN, I. E., & PENTLAND, J. The role of mental imagery in the creation of false childhood memories. *Journal of Memory & Language*, 35 (2), p. 101-117, 1996.

JESUS, A. N. O Círculo Vicioso da Violência Sexual: do ofendido ao ofensor. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, vol. 26 n. 4, p. 672-683, 2006.

JESUS, S. N. *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto, 2000.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T. *Como reducir la violencia en las Escuelas*. Barcelona: Paidós, 1995.

JONZON, E. & LINDBLAD, F. Disclosure, reactions and social support: Findings from a sample of adult victims of child sexual abuse. *Child Maltreatment*, 9 (2), p. 190-200, 2004.

JUNG, C. G. *A dinâmica do inconsciente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

KAPLAN, H. I., & SADOCK, B. J. *Compêndio de Psiquiatria*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.

KEEN, E. *Introdução à psicologia fenomenológica*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

LAMB, M. E. et al. *Tell me what happened: structure investigative interviews of child victims and witnesses*. England: Wiley-Blackell, 2008.

LOWENFELD, V; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou, 1977.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, 2000.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACMILLAN, H. L. et al. Childhood abuse and lifetime psychopathology in a community sample. *American Journal of Psychiatry*, 158(11), p. 1878-1883, 2001.

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *A violência totalitária*. Porto Alegre. Sulina, 2001.

_____. *O Instante Eterno: O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas*. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. *El reencantamiento del mundo: una ética para nuestro tempo*. Buenos Aires: Dedalus. 2009.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Models of emotional intelligence. In: R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2000, p. 396-420.

_____. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63 (6), p. 503-517, 2008.

MARTINS, J. et al. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. *Revista Escola de Enfermagem da USP*, v. 24, n. 1, p. 139- 47, abr. 1990.

MARXSEN, D., YUILLE, J., & NISBET, M. The complexities of eliciting and accessing children's statements. *Psychology. Public Policy und Law*, 1 (2), p. 450-460, 1995.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: F Bastos, 1994.

MINAYO, M. C. S. *Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: M. F. Westphal. *Violência e criança*. São Paulo: Edusp, 2002.

OREFICE, P. Introduzione al processo formativo. Modelli di lettura, dinamica del processo, posizione dell'operatore. In: CAMBI, F.; OREFICE, P. (Org.). *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*. Liguori: Napoli, 1996.

ORMEZZANO, G. (Org.). Educação Estética: abordagens e perspectivas. *Em aberto*, Brasília, v. 21, n.77, p.1-148, jun. 2007.

ORMEZZANO, G; BARAZETTI, P. C. Arteterapia e Prevenção à violência sexual. In: STURM, L. (Org.). *Qualidade do Ensino na Educação Básica: interdisciplinaridade, contribuições das ciências humanas, das linguagens, dos códigos e de suas tecnologias*. Passo Fundo: UPF, 2015, p. 261-275.

PHILIPPINI, A. *Linguagens e materiais expressivos em Arteterapia: Uso, Indicações e Propriedades*. Rio de Janeiro: Walk, 2009.

PIPE, M., & SALMON, K. What Children Bring to the Interview Context: Individual Differences in Children's Event Reports. In: EISEN, M. L.; QUAS, J. A. & GOODMAN, G. S. (Ed.). *Memory and suggestibility in the forensic interview*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p.235-264.

OLANCZYCK, G. et al. Violência sexual e sua prevalência em adolescentes de Porto Alegre, Brasil. *Revista de Saúde Pública*, 37(1), p. 8-14, 2003.

QUINET, A. *Um Olhar a mais – Olhar e ser visto na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

RABELLO, N. *O desenho infantil*. Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro, Walk, 2014.

ROSENTHAL, S., FEIRING, C., & TASKA, L. Emotional support and adjustment over a year's time following sexual abuse discovery. *Child Abuse & Neglect*, 27, p. 641-661, 2003.

RUNYON, M. K., & KENNY, M. C. Relationship of atribucional style, depression and post trauma distress among children who suffered physical or sexual abuse. *Child Maltreatment*, 7(3), p. 254-264, 2002.

SANDERSON, Christiane. *Abuso Sexual em Crianças*. São Paulo: M. Books, 2005.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem numa série de cartas*. 4. ed. Tradução de Roberto Schwartz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHIAVO, Márcio Ruiz. *Manual de orientação sexual*. São Paulo: O Nome da Rosa, 2004.

SERAFIM, A.P. SAFFI, F. *Neuropsicologia Forense*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

STEIN, L., PERGHER, G. K., & FEIX, L. F. (2009). *Desafios da oitiva de crianças e adolescentes: Técnica de entrevista investigativa*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Childhood Brasil. Disponível em: < www.bancadigital.com.br>. Acesso em: 29 jul. 2010.

STEINER, R. *Filosofia da Liberdade*. São Paulo: Antroposófica, 1995.

_____. *A Arte da Educação I*. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____; PERRY, P. *Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SZYMANSKI, H. *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. Brasília. 4. ed. Brasília: Liber, 2011.

TEICHER, M. H. Feridas que não cicatrizam: a neurobiologia do abuso infantil. *Scientific American Brasil*, p. 83-89, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, G. *A construção das bases para o desenvolvimento de um software CBT tendo como conteúdo central um teste de avaliação da inteligência emocional*. 2003. 108 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?5184>>. Acesso em: 25 maio 2007.

WERNER, J. & WERNER, M. C. M. Child sexual abuse in clinical and forensic psychiatry: a review of recent literature. *Curr Opin Psychiatry*, 21(5), p. 499-504, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization, 2014.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de dissertação de mestrado sobre “*A Arte Revelando a Alma – O Desenho Livre Desvendando a Ofensa Sexual no Contexto Escolar*” de responsabilidade do pesquisadora Patrícia Carla Barazetti sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Graciela René Ormezzano.

Esta pesquisa se justifica pelo impacto negativo ocasionado pelas mazelas sociais causadas pela violência sexual onde crianças constantemente tornam-se vítimas e vem manifestar os sintomas sofridos por esta violência dentro do ambiente escolar.

O objetivo principal deste estudo é pesquisar as contribuições do desenho livre como recurso para que os professores possam identificar casos de abuso sexual nos anos iniciais de ensino fundamental.

A sua participação na pesquisa dar-se-á da seguinte maneira, como participante de uma capacitação que terá como intuito oferecer informações a respeito das questões da violência sexual, suas consequências e da aplicação do desenho livre como recurso investigativo.

Entende-se que a sua participação na pesquisa não causará danos a sua integridade, se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, o pesquisador compromete-se em orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para os profissionais especializados na área. Ao você participar da pesquisa irá contribuir na produção de conhecimento para compreender e prevenir a violência sexual sofrida por crianças, nos casos em que seja identificado algum indício dessa violência, tornando-se apto a realizar o encaminhamento necessário à rede de atendimento, sendo que este trabalho traz um benefício de âmbito social a todos os envolvidos.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa, você terá o direito de ser ressarcido(a) e você não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados. Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Patrícia Carla Barazetti, pelo telefone (54) 99711425, ou com o curso Mestrado em Educação, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua autorização, que será assinada em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Dessa forma, concordo em participar da pesquisa, de acordo com as explicações e orientações citadas.

Passo Fundo, ____ de ____ de 2015.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador: Patrícia Carla Barazetti

Assinatura: _____

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Dados de identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Escolaridade:

Atividades:

Entrevista

Peculiaridades do local da entrevista:

Atitudes do entrevistado

Questões da entrevista:

Observações:

Duração da entrevista:

Pergunta-chave

O que significou, para mim, participar da formação em serviço com relação à violência sexual e o uso do desenho livre como facilitador de possíveis encaminhamentos?

Avaliação da entrevista

Avaliação do entrevistado:

Avaliação da entrevistadora:

APÊNDICE C

SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

A: 42 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, atua como educadora há 20 anos, e há 10 anos atua como educadora nesta escola.

“Foi uma desacomodação, a partir daí foi possível começar a observar com um olhar diferente as crianças.”

“Me deparei com a dificuldade em acreditar na maldade humana.”

“Passei a olhar mais criticamente esta situação, colocando a dúvida em qualquer pessoa.”

“Ainda possuo medo de não saber abordar, ou pré- julgar.”

“Não me sinto confortável em falar sobre sexualidade com as crianças, como devo abordar esse assunto.”

“O assunto sexualidade se modifica de geração em geração. Antigamente não se falava, e as informações eram veladas, ou se tratavam em metáforas.”

“Acho válida a formação e valido o desenho como recurso, assim como acho que essa temática deveria ser incluída na formação pedagógica.”

“Vejo a necessidade de um profissional da psicologia na escola, para auxiliar em todas as dificuldades, principalmente no reconhecimento do abuso e nos encaminhamentos necessários.”

B: 47 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, atua como educadora há 23 anos, e há 16 anos atua como educadora nesta escola.

“Entendo que a formação foi como um despertar e, além disso, instrumentalizou a prática do desenho.”

“Ficou clara a ideia inicial e facilitou as questões relacionadas aos sinais que devem ser observados no desenho.”

“Acho que o abuso acontece muito, mas os diferentes comportamentos às vezes trazem dúvidas.”

“Já estive em contato com um caso suspeito há anos atrás, mas por ser uma situação de íntimo da família, acaba provocando medo da gente falar sobre isso e sofrer represálias.”

“Isso gera um sentimento de impotência.”

“Agora é possível quando se observa o desenho mesmo sem o conhecimento técnico de identificar alguns sinais e a formação deu suporte nessa identificação.”

“Não me sinto responsável em falar sobre sexualidade com eles. Acho que esse assunto deve ser tratado em casa.”

“Existe um receio e um medo de que dependendo da maneira como se trabalha a temática da sexualidade isso pode ser mal interpretado e os professores sofrerem represálias.”

“Me sinto um pouco mais à vontade de falar sobre sexualidade com meus filhos, pois a educação que recebi foi cheia de tabus.”

C: 32 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, atua como educadora há 14 anos, e há 3 anos atua como educadora nesta escola.

“Acho a formação importante porque esta situação geralmente passa batida.”

“A formação despertou a situação de que há meios de fazer mais pelos alunos.”

“Tenho medo de fazer uma “tempestade em copo d’água” em achar que é, mas não existir a situação do abuso.”

“Acho que falar sobre sexualidade é muito importante. De uma maneira geral falar sobre sexualidade não é comum, mas às vezes as meninas se sentem mais à vontade em falar do que os meninos.”

“Não me sinto muito segura ainda em usar o desenho. Acho que a formação deveria ocorrer em todas as escolas.”

“Me sinto culpada e impotente em não conseguir ajudar mais.”

“Entendo que foi bastante diferente, pois as formações são sempre ligados ao tema da aprendizagem.”

D: 41 anos, orientadora pedagógica, graduada em Ciências Biológicas e especialização em Orientação Educacional, atua como educadora há 15 anos, e há 12 anos atua como educadora nesta escola.

“A formação foi proveitosa, pois ajuda muito no trabalho. Gostaria que tivesse continuidade, pois foi muito importante para a escola.”

“Como a clientela é complicada, a capacitação vem para auxiliar.”

“É importante uma formação como esta para a escola, pois a maioria é de cunho teórico e esta esteve ligada a prática.”

“Os estudos de caso foram muito bons, pois acredito que existem muitos casos para serem avaliados.”

“Me sinto segura em usar o desenho como instrumento.”

“Falar sobre sexualidade para mim não é tabu, já foi mais difícil falar, principalmente sobre homossexualidade, e a formação propiciou que os tabus se dissolvessem.”

“Houve três alunas da escola que se suicidaram em virtude da homossexualidade.”

“A equipe ficou dividida pelas questões da votação para a direção. Por essa questão o grupo ficou dividido e houve certo boicote, pois entenderam a formação como política.”

“Acredito que com a renovação da direção as coisas na escola melhorem.”

E: 43 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, atua como educadora há 17 anos, e há 11 anos atua como educadora nesta escola.

“Sempre tive curiosidade neste tipo de assunto. Achei a formação maravilhosa e válida. Agora no contato com os desenhos consigo ter uma percepção diferenciada, levantar hipóteses, conhecer a realidade da criança.”

“Observar melhor para poder intervir.”

“A escola estava precisando muito falar sobre sexualidade para abrir a mente das pessoas.”

“A fala feita na formação “a tua verdade é diferente da verdade do outro”, ocupou muitos espaços e mexeu muito com todos.”

“As questões religiosas influenciam nos entendimentos sobre sexualidade.”

“Se sente a vontade e segura em usar o desenho. Além de que a formação facilitou para falar com os alunos sobre sexualidade.”

“Mudaram as percepções sobre identidade e gênero.”

“A rebeldia passou a ser compreendida de forma diferente.”

“A formação facilitou um olhar diferente das coisas, com outro foco.”

“As conversas, e o trabalho do grupo facilitaram novas compreensões.”

F: 37 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica, atua como educadora há 21 anos, e há 5 anos atua como educadora nesta escola.

“Me considero uma aprendiz.”

“A formação me ajudou a ter um olhar diferente para a criança.”

“Acho que não conheço nenhum caso, mas entendo que o desenho é uma ferramenta útil, e é uma aprendizagem a mais.”

“Penso que se tivesse algum caso seria difícil lidar pois não estou acostumada e acho que ficaria quieta. Faria encaminhamentos pelo dever como pessoa.”

“Venho de uma geração que não se falava sobre sexualidade, mas hoje me utilizo de literatura infantil para falar sobre o assunto.”

“Busco informações com a família. Tenho o cuidado de não inventar coisas.”

“Acho uma pena nem todos se envolverem, pois não há como melhorar a prática se não existir aprendizado.”

“O docente deve ter o mesmo olhar sobre a escola pública e a privada, e tratar da mesma maneira todos os alunos.”

G: 44 anos, professora, graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial, atua como educadora há 24 anos, e há 12 anos atua como educadora nesta escola.

“A formação foi boa, gostaria que tivesse continuidade, pois contribuiu.”

“Me sinto segura em observar o desenho, deveria ter mais tempo, principalmente nesta escola que é um lugar de risco.”

“Acho que a escola precisa de uma psicóloga.”

“Sabemos de muitas histórias, filhos de tios, mães que pagam sobrinho para abusar do filho, abandono da família para usar drogas, e ficar com outro homem.”

“É difícil falar sobre sexualidade, educação e tabus, mas após a formação me sinto mais segura.”

“Educação é educar para a vida, os pais não devem dormir com os filhos no mesmo quarto por exemplo.”

“Na formação deu para perceber como é difícil desenhar, desta forma acho que é importante que os professores passem a elogiar a produção dos alunos.”

“Verifico que existem muitos alunos que se deram bem, outros estão no presídio e até no cemitério.”

CIP – Catalogação na Publicação

B227d Barazetti, Patrícia Carla

O desenho revelando a violência sexual : da formação em serviço aos significados docentes / Patrícia Carla Barazetti. – 2016.

103 f. :il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Graciela René Ormezzano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2016.

1. Professores – Formação. 2. Psicologia educacional. 3. Crianças e violência. 4. Violência sexual – Papel da escola. I. Ormezzano, Graciela René, orientadora. II. Título.

CDU: 37.015.3

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364