

Abuso sexual infantil: o Educador Social em contexto escolar

Mónica Alexandra Dos Reis Pintor

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para a
obtenção do Grau de Mestre em Educação Social – Educação e Intervenção
ao Longo da Vida

Orientada por:

Professora Mestre Teresa de Jesus Preto Fernandes

Bragança

Dezembro, 2020

Abuso sexual infantil: o Educador Social em contexto escolar

Mónica Alexandra Dos Reis Pintor

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para a
obtenção do Grau de Mestre em Educação Social – Educação e Intervenção
ao Longo da Vida

Orientada por:

Professora Mestre Teresa de Jesus Preto Fernandes

Bragança

Dezembro, 2020

Agradecimentos

Com a finalização desta dissertação, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram e tornaram mais fácil esta caminhada tão importante quer na minha vida pessoal quer profissional.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à escola Superior de Educação, e a todos os professores que me acompanharam ao longo destes dois anos de Mestrado, posto que seria impossível chegar ao fim desta jornada sem eles.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, Mestre Teresa Fernandes, que sempre se demonstrou disponível durante a elaboração desta dissertação, encorajando-me a prosseguir a consecução deste projeto assente nesta temática. Agradeço, ainda, todas as ideias e todos os conselhos que me deu. Obrigada pela pessoa que foi e pela profissional que demonstrou ser. Foi, sem dúvida, um privilégio ser sua orientanda.

Não poderia deixar de fazer um agradecimento especial à minha irmã, Sofia Correia, pela irmã e mãe que tem sido, e, ainda, por todo o apoio que me tem dado, nesta, e em todas as fases da minha vida.

Presto também um agradecimento especial ao meu amigo André Luís, por toda a paciência, todo o carinho, toda a ajuda, e, sobretudo, pelo companheirismo demonstrado durante este percurso.

Às minhas amigas, Andreia Catumba, por toda a paciência, companheirismo, encorajamento e conforto ao longo deste tempo, Raquel, por toda a amizade e carinho, Carolina Miranda, por todo o auxílio e motivação e, Marta Martins, por toda a ajuda e disponibilidade prestada. Marta, foi bom iniciar e terminar esta jornada juntas.

Agradeço muito à minha família, porque sem eles não seria possível. Por estarem sempre lá para me amparar, para me criticar, para me sentir uma pessoa melhor. Obrigada, Pai, Mãe e Irmãos.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Acrónimos e siglas	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Introdução.....	8
Capítulo I – Enquadramento Teórico: da definição conceptual aos programas de prevenção.....	10
1. Evolução histórica do papel Familiar e Social da Criança.....	10
2. A sexualidade infantil: da era medieval à moderna	11
3. Conceito de abuso sexual infantil	1
3.1. Contexto intrafamiliar vs. Contexto extrafamiliar.....	4
3.2. Dinâmicas do abuso sexual infantil: sedução, culpa, segredo, revelação	7
3.3. Fatores de Risco e Proteção	10
3.4. Prevalência do fenómeno	12
3.5. Consequências biopsicossociais	16
3.6. Modelos explicativos do abuso sexual.....	17
3.7. Mitos e Realidades.....	20
4. O abuso sexual de menores na legislação portuguesa.....	24
5. Sistema de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens	26
5.1. Abuso sexual de menores como risco ou perigo.....	33
6. Programas de prevenção: metodologias e boas práticas	36
6.1. O papel do Educador Social enquanto profissional de referência.....	42
Capítulo II – Investigação empírica	46
1. Formulação da Questão-Problema e dos objetivos gerais	46
2. Metodologia e opções metodológicas	47
3. Participantes.....	50
4. Técnica de recolha de dados: a entrevista na investigação qualitativa	50
4.1. Guião da entrevista	53
4.2. A transcrição das entrevistas	54
4.3. Técnica de Análise de dados: análise de conteúdo.....	55
5. Apresentação dos resultados.....	57

Capítulo III – Análise e discussão dos resultados	65
Considerações Finais.....	82
Referências Bibliográficas	89
Anexos.....	101
Anexo I – Guião de Entrevista	102
Anexo II – Declaração do Diretor.....	106
Anexo III- Termo de Consentimento livre e esclarecido	107
Anexo IV – Pedido de autorização para a realização e gravação da entrevista	108

Índice de tabelas

Tabela 1. Categorias, Subcategorias e Indicadores.....	61
---	----

Acrónimos e siglas

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

ECMIJ – Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude

EUA - Estados Unidos da América

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Resumo

O abuso sexual de menores, sendo um tipo de mau trato infantil, é também um crime de natureza sexual que levou a comunidade científica a demonstrar interesse em conhecer os aspetos e dinâmicas que envolvem tal problemática. Nesta linha, a presente investigação intitulada *O abuso sexual infantil: o papel do Educador Social em contexto escolar*, partiu da formulação da questão-problema *De que forma a intervenção socioeducativa e o papel do Educador Social são operacionalizados na prevenção do abuso sexual infantil em contexto escolar?* e dos seguintes objetivos: *Averiguar a existência de programa(s) de prevenção do abuso sexual infantil implementado(s) em contexto escolar bem como os intervenientes, metodologias e instrumentos; compreender o papel do Educador Social na implementação de programa(s) e projetos de prevenção de abuso sexual infantil e Apreender a amplitude do trabalho de mediação do Educador Social entre a criança, escola e família.*

Empiricamente, esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso múltiplo, em que se procurou explorar dois contextos escolares distintos, não permitindo a generalização integral dos resultados. Quanto à metodologia, optou-se pela qualitativa através da entrevista em profundidade como instrumento da recolha de dados, sendo as participantes selecionadas de forma intencional, com base em critérios específicos: duas Educadoras Sociais que intervêm em contexto escolar.

No que concerne aos resultados, é perceptível que o Educador social poderá ser um elemento privilegiado na prevenção do abuso sexual infantil em contexto escolar, inserido numa equipa multidisciplinar. Contudo, as intervenções deste profissional ainda estão limitadas e não se verificou qualquer tipo de prevenção a ser realizada no âmbito desta problemática nos dois agrupamentos escolares estudados. Por isso, urge a necessidade de inserir Educadores Sociais nas escolas a fim de implementarem projetos de prevenção do abuso sexual infantil e mediarem a relação entre a família, escola e alunos, e, por sua vez, dotá-los de competências e conhecimentos que permitam uma identificação precoce de casos, protegendo os direitos das crianças.

Palavras chave: Abuso sexual; Prevenção; Intervenção Socioeducativa.

Abstract

The sexual abuse of minors, being a type of child maltreatment, is also a crime of a sexual nature that led the scientific community to show interest in knowing the aspects and dynamics that involve such problem. In this line, the present investigation entitled childhood sexual abuse: the social pedagogue role in scholar context, depart from the formulation of the question problem How the intervention socio-educational and the social educator's role are operationalized in the prevention of childhood sexual abuse in the scholar context? And the following objectives: determine the existence of the program(s) about childhood sexual abuse prevention implemented(s) in scholar context as well as the participants, methodologies, and instruments; understanding the social educator's role in the implementation of the program(s) and projects of prevention of childhood sexual abuse and seize the amplitude of the mediation work of the social educator between the children, the school and the family.

Empirically, this investigation characterizes as a multiple case study, in which was seek to explore two distinct scholar contexts, not allowing the integral generalization of the results. In terms of methodology, was opted qualitative thru the interview in profundity as the instrument of the collection of data. The participants were intentionally selected, according to specific requirements, having been chosen two social educators that interfere in the scholar context.

In which concern to the results, is perceptible that the social educator, might be a privileged element in the prevention of childhood sexual abuse in scholar context, inserted in a multidisciplinary team. However, the interventions of this professional are still limited and were not verified any type of prevention to be held in the context of this problem, in the two school groups studied. For this reason, urge the necessity of insert social educators in the schools to implement projects of childhood sexual abuse prevention and mediate the relationship between the family, the school, and the students, in turn, endow them with competitions and knowledge that allow earlier identification of cases, protecting the children's rights.

Keywords: Sexual abuse; Prevention; Socio-education.

Introdução

A realização desta investigação teve como propósito a exploração do papel do Educador Social em contexto escolar na prevenção do abuso sexual infantil. O abuso sexual infantil é um problema social e de saúde pública que continua a ter uma prevalência elevada e, nesse sentido, revelou-se fulcral perceber o que está a ser feito para dotar os profissionais, as famílias e a comunidade em geral de competências para prevenir, identificar e, por sua vez, gerir e ultrapassar as consequências biopsicossociais, que constituem um perigo para a integridade física e psíquica das crianças/jovens, bem como para o seu harmonioso desenvolvimento. Em congruência com esta pretensão, especificamente no que à intervenção socioeducativa diz respeito, surgiu a necessidade de conjuntamente investigar quais as funções que poderá desempenhar o Educador Social na prevenção do abuso sexual infantil em contexto escolar.

Para além da formação base, este profissional deve procurar possuir formação específica nesta problemática. Integrado um programa/projeto de prevenção do abuso sexual infantil, poderá constituir-se como a chave na consciencialização da comunidade escolar sobre a importância de todos possuírem formação sobre o tema, e também para a importância de se manterem atentos a todos os comportamentos das crianças/jovens. Este profissional poderá ser também, a ponte entre a família, a escola e os alunos, pois esta relação de proximidade será uma mais valia para uma detetação precoce e a proteção da criança.

Quanto à estrutura, a presente dissertação encontra-se dividida em três capítulos. Dando importância ao facto de primeiramente compreender, para depois intervir, no Capítulo I - Enquadramento Teórico – explora-se a abordagem da literatura acerca do tema, apoiada por outras investigações desenvolvidas. De forma meditada, começa-se por fazer uma incursão na evolução histórica da criança e da sexualidade infantil, desde a idade moderna até à atualidade. De seguida, aborda-se os diferentes contextos do abuso sexual infantil, sendo consideradas as dinâmicas, os fatores de risco e proteção, a prevalência, as consequências biopsicossociais, os modelos explicativos, a legislação e o sistema de promoção e proteção das crianças e jovens.

O capítulo II, referente à investigação empírica, inicia-se com a formulação da seguinte questão-problema: De que forma a intervenção socioeducativa e o papel do Educador Social são operacionalizados na prevenção do abuso sexual infantil em contexto escolar?, e os objetivos da investigação: Averiguar a existência de programa(s) de prevenção do abuso sexual infantil implementado(s) em contexto escolar bem como os intervenientes, metodologias e instrumentos; Compreender o papel do Educador Social na implementação de programa(s) e

projetos de prevenção de abuso sexual infantil e Apreender a amplitude do trabalho de mediação do Educador Social entre a criança, escola e família.

Depois de uma breve reflexão sobre a operacionalização da presente investigação, são apresentadas e fundamentadas as opções metodológicas que conduziram à realização deste estudo exploratório, de natureza qualitativa e com recurso à entrevista semiestruturada, em que participaram duas Educadoras Sociais, a exercer funções em agrupamentos escolares distintos, escolhidas por conveniência. No que concerne ao instrumento de recolha de dados, é apresentado o guião da entrevista semiestruturada aplicado, bem como evidenciados todos os passos para a transcrição das entrevistas e, ainda, a técnica de análise dos dados – a análise de conteúdo –, resultados esses apresentados e descritos posteriormente, em forma de tabela.

No capítulo III, apresenta-se a análise e discussão dos resultados, em que se procura dar resposta aos objetivos supramencionados desta investigação, culminando com a exposição das conclusões, que consiste na sistematização da parte teórica e empírica, dando ênfase aos aspetos relevantes que, futuramente, poderão conduzir a outros saberes que desta dissertação irão eventualmente resultar.

Capítulo I – Enquadramento Teórico: da definição conceptual aos programas de prevenção

1. Evolução histórica do papel Familiar e Social da Criança

A perspetiva evolutiva do papel da criança na família e na sociedade bem como o seu reconhecimento enquanto ser dotado de direitos afigura-se essencial para compreender o percurso do abuso sexual, desde a normalização até à criminalização (Silva, 2018).

De acordo com Cáceres (1996), ao longo de muitos séculos não houve uma preocupação específica ou política de proteção de crianças e adolescentes, sendo estes muitas vezes alvo de violência, como alguns infanticídios que aparecem descritos nos registos bíblicos. Também na Grécia Antiga, a sociedade espartana via o homem como um guerreiro, motivo pelo qual era retirado à sua família, a partir dos 6 anos, para ser treinado para a guerra (Cáceres, 1996).

Já na Idade Média, quando a Igreja detinha um grande poder e a agricultura era a atividade basilar da sociedade, a criança fundia-se no mundo dos adultos, pelo que era vista como um adulto em miniatura e desta forma contribuía com a sua mão-de-obra para este meio de produção. Outras crianças eram confiadas a mestres através de contratos de aprendizagem, sendo a sua principal obrigação em relação ao mestre estar à sua serventia como aprendiz, enquanto o mestre transmitia os seus conhecimentos, experiência prática e valores humanos (Ariès, 1981).

De acordo com Oliveira (2006), na transição da Idade Média para a Moderna, dá-se também uma mudança da representação da criança e da necessidade de proteção e educação. Segundo Amaral (2008), no final do século XVII, começaram a surgir mudanças na construção social da criança através de uma maior preocupação no que diz respeito à higiene e passando a escola a ser entendida como a chave para a educação já que, até aqui, as crianças eram mantidas em casa até aos oito anos de idade, sempre rodeadas de adultos. A partir de então, os séculos XIX e XX foram marcados por uma crescente valorização da criança, ainda que “ficaram algumas franjas desprotegidas” (Tomé, 2018, p.21). Isto porque, nas palavras de Amaral (2008), a mudança não significa sempre progressos e havia ainda um longo caminho a percorrer. Apesar da necessidade de melhorar o seu nível de vida, de proteger a criança e os seus direitos, a conjuntura social aproveitou-se das que possuíam menos posses, obrigando-as a trabalhar, auferindo salários baixos ou apenas alguns alimentos para se manterem vivas e ajudarem a sua

família numa ótica de ocupação e controlo, visando evitar comportamentos desviantes (Amaral, 2008).

Só em 1920 surgiu, em Genebra, a União Internacional de Socorros às crianças, como consequência do impacto devastador da Primeira Guerra Mundial, cujos princípios foram aprovados na Assembleia da Sociedade das Nações, em 1924, que produziu a Carta dos Direitos da Criança, reconhecida legalmente em diversos países. A Segunda Guerra Mundial, por sua vez, impulsionou ainda mais a operacionalização deste documento com o surgimento da UNICEF. Assim, em 1948, foi redigida a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, em 1954, a Declaração dos Direitos da Criança. Anos mais tarde, em 1992, o Parlamento Europeu aprovou a Carta Europeia dos Direitos da Criança (Carvalho, 2002).

Mais recentemente, em 2010 entrou em vigor a Convenção para a Proteção da Crianças contra a Exploração e o Abuso Sexual, em resultado da Conferência dos Ministros Europeus da Justiça, que teve lugar em Lanzarote, Espanha (Maria, 2012). Este documento assenta em quatro eixos de atuação conhecidos pelos 4 P's: Prevenir e combater a exploração sexual e o abuso de crianças; proteger os direitos das crianças vítimas; punir os seus abusadores; promover políticas e cooperação nacional e internacional contra este crime.

2. A sexualidade infantil: da era medieval à moderna

Na visão de Oliveira (2006), para se fazer uma reflexão sobre a evolução do valor que tem vindo a ser atribuído à criança e à sua sexualidade, é imprescindível perceber também o lugar da mulher ao longo da história, assim como a influência da religião. Cáceres (1996) afirma que a mulher, na época medieval, era colocada pela sociedade num lugar secundário, reforçado pela Igreja. Para esta, a mulher tinha algo diabólico, acusada muitas vezes de enfeitiçar os homens com a sua beleza e os desviar dos caminhos de Deus. Por esta razão, ela estava predestinada a um casamento ou a um convento e, quando casada, tinha de gerar filhos para a continuação da linhagem, obedecendo cegamente ao marido. A mesma fonte acrescenta que o papel da mulher estava especificamente relacionado com a crença de que o seu lugar era em casa, tendo a obrigação de cumprir todas as tarefas domésticas e devendo respeito absoluto ao seu marido.

De acordo com Ariès (1981), a mulher vivia numa sociedade que a excluía de qualquer possibilidade de exercer uma função pública e de possuir responsabilidades além daquelas já determinadas, não tendo voz, opinião ou direito de decidir sobre sua própria vida. As meninas eram educadas de forma diferente dos meninos, sendo que estes frequentavam a escola e as

meninas eram muitas vezes enviadas para conventos, nos quais somente recebiam ensinamentos religiosos, existindo, portanto, uma grande taxa de analfabetismo no sexo feminino. A partir dos 10 anos de idade, as raparigas tornavam-se verdadeiras mulheres em miniatura e os pais davam-nas para o casamento, tornando-as donas de casa com seus afazeres domésticos e obrigações maritais. Como exemplo paradigmático, este autor relata o casamento de Luís XIII, ele com 14 anos e a sua jovem esposa com 12 anos.

Por outro lado, nesta época não existia noção de privacidade, a família estava totalmente exposta, mesmo nas suas situações mais íntimas e as crianças frequentemente participavam em festas, orgias, sendo normal o uso de linguagem sexualizada. Era comum os adultos brincarem com as crianças, sem serem observadas com receio do pudor, da moral, pois “a prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum” (Ariès, 1981, p. 77). A sociedade da época acreditava que a criança era indiferente à sexualidade e ao prazer pelo que “os gestos e as alusões não tinham consequência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam a sua especificidade sexual” (Ariès, 1981, p. 80). Um dos principais fatores que impulsionava este pensamento era a ausência do privado, do particular dentro da família, pois, não havia segredo(s) no lar estando as crianças expostas a tudo o que os adultos diziam e faziam (Ariès, 1981).

Na Idade Média (século XV), a Igreja encontrava-se numa posição dominante encetando uma tentativa de proteger a criança dos abusos a que estava exposta, através de algumas transformações sociais e familiares: no que concerne à educação, a escola começa a ganhar maior enfoque e a família começa a voltar-se para si, para os seus problemas e para o seu bem-estar financeiro (Ariès, 1981). Apesar dos avanços, tal como refere o autor, a não distinção entre criança e adulto persistiu até ao século XVII.

Com a Modernidade, surge uma maior valorização da infância e uma preocupação em cuidar e proteger a criança de qualquer exposição imoral e sem pudor, a que antes era submetida, surgindo assim sentimento da inocência infantil (Ariès, 1981).

Foucault (1998) expõe que, diante desta nova organização da sociedade, em que o autoritarismo deixa de ser tão relevante, a sexualidade começa a ser discutida, primeiramente, nos colégios, e, conseqüentemente, passa a ser uma preocupação do Estado. Desta forma, Gabel (1997) atesta que a forma de interpretação do abuso sexual infantil, que a sociedade faz, está intrinsecamente relacionada com o valor concedido à criança na comunidade.

De acordo com Aguiar (2014), no final do século XIX e início do século XX, a infância ganhou uma nova visão social, sobretudo com o progresso da abordagem psicanalítica. Foi no final do século XIX que Sigmund Freud concebeu a sua teoria da sexualidade humana, publicada na obra “Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, em 1905. Nas palavras de Freud (2009), para se perceber a sexualidade é necessário ter em conta o desenvolvimento psicossocial desde a infância, não existindo uma divisão entre a sexualidade infantil e a sexualidade na vida adulta, mas sim uma ligação continua entre elas (Freud, 2009). Com base na sua prática clínica com adultos, percebeu que os acontecimentos na infância podem deixar marcas que não se apagam e, muitas vezes, são potenciadoras de distúrbios na vida futura. Por outro lado, Freud (2009), no decurso da observação de crianças, identificou diversos comportamentos que revelam formas de sexualidade infantil, tendo-a organizado por estádios psicossociais, que irão determinar a vida sexual adulta (oral, anal, fálico, latência, genital). Em cada estágio, a fonte de prazer é uma zona diferente do corpo: 1) a fase que dá início à organização sexual é a fase oral, sendo que nos primeiros meses de vida toda a interação da criança é através da boca de onde obtém prazer através da estimulação oral. Por isso, o seio da progenitora é o seu primeiro objeto de impulsionamento sexual. De acordo com Couto (2017), nesta fase, a relação com a mãe assume especial significado, uma vez que ao alimentar o bebé está a satisfazê-lo. No entanto, esta não está sempre à sua disposição, o que faz com que, muitas vezes, na ausência do seio, este sugue partes do seu corpo; 2) no que toca à fase anal, Freud afirma que o controle dos esfíncteres é o centro da libido que advém da estimulação do ânus e bexiga ao reter e soltar a urina e as fezes, surgir um sentimento de autonomia quando a criança consegue ter controle sobre as suas carências corporais; 3) na fase fálica, os órgãos genitais são o foco da atividade erótica da criança, pelo que é aqui estas começam a observar e perceber a diferença entre o sexo feminino e masculino; 4) segue-se um período de latência, constituindo-se como uma passagem da sexualidade infantil para a sexualidade adulta. Couto (2017) afirma que, nesta fase, existe um marco importante – a entrada na escola –, dando à criança uma visão mais ampla do mundo social, que passa por um processo de transformação e identidade social na relação com os seus pares, levando a que toda a energia libidinal e impulsos sexuais sejam agora convertidos em interesses intelectuais, conduzidos para atividades escolares; 4) a última fase de desenvolvimento psicosexual é o estágio genital, que acontece no início da adolescência e segue para o resto da vida do indivíduo, surgindo aqui as preferências sexuais.

Com base nas contribuições de Freud (2009), Melanie Klein (1981) desenvolveu um novo ramo da psicanálise que divergiu, em alguns aspectos, da psicanálise de Freud. De acordo com a autora,

o início da análise infantil remonta a mais de duas décadas, à época em que Freud efetuou a análise do "Pequeno Hans". Esta primeira análise de uma criança foi de grande importância teórica, por dois motivos, o êxito obtido no caso de uma criança de menos de cinco anos demonstrou que os métodos psicanalíticos podiam ser aplicados a crianças pequenas; e o que é, talvez, ainda mais importante, demonstrou amplamente, através do contato direto com a criança, a existência, até então muito discutida, das tendências infantis instintivas que Freud descobrira no adulto (p.19).

Todo o trabalho de Klein (1981) foi desenvolvido a partir da experiência clínica com crianças pequenas, concedendo especial atenção aos primeiros meses de vida, o que lhe permitiu identificar os detalhes do desenvolvimento do bebê. Segundo esta autora, as crianças podem ser interpretadas e entendidas em todas as idades, não se limitando apenas à linguagem verbal, dado que, muitas vezes, podem expressar-se através da brincadeira e de atividades lúdicas. De acordo com a teoria Kleiniana, todo o ser humano é constituído por um mundo interno, que se configura através das experiências com o mundo externo, ao passo que, nos bebês, o seio materno é a primeira experiência com o mundo externo e a amamentação satisfaz os seus desejos. Os primeiros anos de vida da criança são relevantes e terão especial impacto no desenvolvimento da criança e, desta forma, destaca-se a relação com a mãe para um saudável desenvolvimento, que se constrói de forma gradativa (Oliveira,2007).

Klein (1981) diferiu em alguns aspectos de Freud e trouxe à psicanálise alguns contributos, nomeadamente, a consideração pelos primeiros anos de vida, e, por sua vez, o desenvolvimento psicossocial nessa etapa. Esta autora não concorda com o termo "fase" utilizado por Freud, pois considera subsistirem "posições" que sofrem alterações ao longo da vida, embora não terminem. Defende, portanto, essencialmente, que toda a mente humana possui fantasias, e o único aspecto que difere na análise dessas fantasias em adultos e crianças é que as das crianças são fantasias inconscientes (Oliveira,2007).

Com base no trabalho desenvolvido por Freud e Klein, no início do século XIX, a sexualidade infantil começa a ganhar outras dimensões, dado que propuseram uma perspectiva

diferente até então sobre a sexualidade. Segundo estes, a sexualidade nasce sustentada numa função biológica, afigurando-se, pois, algo inato ao indivíduo.

Por outro lado, também Jean Piaget (2006), que efetuou uma nova abordagem da Psicologia tradicional relativamente à criança, centrando-se no seu desenvolvimento intelectual, defendeu que a criança desenvolve a sua cognição tal como desenvolve o seu físico, ou seja, assim como os seus órgãos corporais crescem também a sua mente se desenvolve até atingir a maturidade. Desta forma, Piaget (2006) descreve o desenvolvimento da inteligência em quatro estádios: o primeiro estádio – *sensório-motor*, que tem lugar desde o nascimento até aos dois anos de idade e se define pela relação que a criança tem com o meio

envolvente, através dos sentidos, sendo aqui que se desenvolvem as capacidades motoras, a noção da permanência do objeto e a adequação ao meio, através de esquemas sensoriomotores. No segundo estágio – *pré-operatório*, que perdura até aos sete anos, a criança adquire algumas competências como a linguagem e a aprendizagem formal, subsistindo, contudo, um pensamento irreversível e egocêntrico, que reverte o real em função dos seus interesses (Piajet, 2006). Este pensamento egocêntrico começa a diminuir no terceiro estágio – *operatório concreto* – com o desenvolvimento da reversibilidade e da descentração, em virtude da entrada da criança para a escola, da estimulação do pensamento lógico e do maior controlo a nível afetivo (Piajet, 2006). Por fim, este teórico descreve o último estágio – *operatório formal*, com a entrada na adolescência (por volta dos doze anos), onde se inicia a busca pela identidade e, por sua vez, pela autonomia. Neste estágio, desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo, formal e abstrato, a aptidão para a abstração e a subjetividade, surgindo a capacidade de reflexão (Piajet, 2006).

De acordo com esta teoria, o processo biológico da inteligência desenvolve-se de forma ativa e interativa do indivíduo com o meio. Desta forma, é perceptível que a inteligência vai mudando em conformidade com o desenvolvimento, pois o indivíduo atravessa fases de organização e reorganização, sofrendo, por isso, mudanças. Cada estágio de desenvolvimento supramencionado resulta do estágio anterior e prepara o estágio seguinte (Piajet, 2006). Esta teoria de estádios de desenvolvimento, trouxe grandes contribuições no que concerne ao entendimento do desenvolvimento do ser humano, especificamente no que toca à compreensão do conhecimento. Desta forma, é indiscutível que este autor foi pioneiro na rutura da forma de consideração da criança, devido à sua perspetiva do indivíduo como fruto de fatores genéticos e ambientais (Marinheiro, 2015).

3. Conceito de abuso sexual infantil

A literatura analisada patenteia a não existência de uma definição consensual de abuso sexual infantil e, para que este tema seja compreendido na sua globalidade, torna improrrogável a análise das várias perspetivas em causa a respeito desta temática. Em primeiro lugar, restringir-nos-emos a expor, de forma direta e imparcial, a visão dos autores para que, posteriormente, se empreenda uma análise crítica do conceito que relacione as perspetivas em causa.

Por um lado, Carvalho (2002) assume que a preocupação com esta problemática é recente. Neste sentido, sublinha que foi a criminalização do abuso sexual infantil enquanto crime de natureza sexual que despertou o interesse da comunidade científica que se convenceu de que, efetivamente, importa perceber quais os aspetos em causa que rodeiam este problema.

Por outro lado, Wurtele (2009) assume consciência da diversidade de definições de abuso sexual de menores, que possuem diferentes variáveis – contacto físico, exposição das partes íntimas à criança, penetração, toques e acariciamento, entre outras. Na mesma linha de pensamento, Haugaard (2000 in Carsane, 2018) acrescenta que não se pode chegar a um consenso comum à cerca desta definição, uma vez que são vários os profissionais que lidam e fazem abordagens sobre esta temática, cada uma delas direcionada para a sua área de intervenção. Aponta, ainda, como fatores desta divergência, o contexto em que acontecem e a intenção subjacente, posto que é diferente quando “um pai massaja as coxas da sua filha de 10 anos todas as noites quando ela está na cama ou se o faz depois de um cansativo jogo de futebol” (p.13).

Destaca-se que Mateus (2012) associa o abuso sexual de menores a um problema “de saúde pública transversal a todas as culturas e níveis sociais” (p.2).

Na perspetiva de Reis (2009), o menor apresenta-se destituído de capacidade para decidir sobre a sua autodeterminação sexual e, tendo por base este pressuposto, define o abuso sexual de menores como todo o envolvimento de um menor com alguém que está em condição de poder e que pretende ver satisfeito o seu desejo sexual. Esclarece que a satisfação sexual pode abranger exibição de partes íntimas, fotografias, filmes de carácter sexual inapropriados, toque nas partes genitais e ato sexual.

Não se poderia deixar de enfatizar o entendimento da APAV (2011, p.4) ao nível da definição de abuso sexual de crianças e jovens, que é apresentada enquanto:

uma atividade criminosa que implica o envolvimento da criança ou jovem em atividades que visam a satisfação e gratificação sexual de outra pessoa. Nesta definição poderão ser incluídas atividades como a participação da criança ou jovem em atividades de exibicionismo, em pornografia, carícias ou contactos com órgãos sexuais, a penetração anal, vaginal e/ou oral com partes do corpo e/ou objetos.

Na opinião de Taveira (2007, p.7), é necessário considerar:

a sua amplitude e restrição com a contraposição entre possíveis modelos culturais, com o grau de intencionalidade por parte de quem os pratica, com o tipo de aplicação que o conceito irá ter (legal, social, clínica, etc.), com a percepção da vítima e do abusador relativamente ao facto abusivo, com a disciplina e âmbito em que se vai aplicar a definição e com o estudo do desenvolvimento da criança.

Labadessa e Onofre (2010) referem que estão interligadas com o abuso sexual duas formas de violência, direta e indireta. No caso da violência direta, esta pode “ocorrer de diferentes formas, por meio de contato físico direto (beijos, masturbação, relação sexual, entre outros)” (p.4). A violência que sucede por meio indireto verifica-se quando a criança é incentivada a assistir a atividades sexuais, é observada a despir-se ou quando é fotografada nua para, posteriormente, serem utilizadas as fotografias para fins eróticos. A mesma fonte diz, ainda, que estão associadas outras formas de violência, que podem estar presentes na situação abusiva ou contribuem para que ela aconteça, nomeadamente, “o uso de violência física, a violência psicológica e a negligência” (p.4).

Amaral (2008) ressalva que, no abuso sexual de menores, independentemente da situação, apenas existe um culpado – a pessoa que exerce a violência –, posto que o agressor suscita sempre a ideia de poder sobre a vítima, que pode ser exercido a nível físico e psicológico. Também Rynaert (2015) assume que em qualquer situação de abuso sexual está presente o poder, ainda mais claro no caso de menores, uma vez que é impossível haver um consentimento do ato. Isto porque a criança não tem capacidade para decidir sobre o seu corpo nem tem consciência acerca da sexualidade e dos limites que estão a ser ultrapassados por parte de quem perpetua esta violência. A mesma fonte revela que, muitas vezes, o corpo da criança é entendido por quem abusa como um objeto que lhe constitui simultaneamente uma fonte de divertimento.

Por último, as considerações de Cardoso (2015) referem-se à dificuldade de obter uma definição consensual, exatamente por se verificarem nítidas divergências doutrinárias. Efetivamente, considera-se que existem em algumas definições semelhanças, porém, é inequívoco que a diferença que padece de maior evidência se relaciona com a forma de consideração do abuso sexual. Esta grande dicotomia assenta em se considerar abuso sexual de menores, por um lado, qualquer tipo de contacto para fins sexuais do abusador, ou, por outro lado, apenas quando há contacto físico.

Efetivamente, esta preocupação é recente, e, como se viu, a comunidade científica pretende saber quais os aspetos em causa que rodeiam o problema, sendo de destacar que é imperativo ter em conta os contextos em que acontecem os abusos e a intenção subjacente aos mesmos, desde logo porque o menor se apresenta destituído de capacidade para decidir sobre a sua autodeterminação sexual. Tratando-se de uma atividade criminosa, em que está sempre presente a ideia de poder por parte do abusador, trata-se, inequivocamente, também de um problema de saúde pública que percorre todas as culturas, podendo a violência consumir-se de forma direta ou indireta. Independentemente desta, apenas existe um culpado – a pessoa que exerce a violência em qualquer situação de abuso sexual. Este é o conceito – mais abrangente do que os referidos anteriormente – que se propõe ter por base nesta dissertação.

3.1. Contexto intrafamiliar vs. Contexto extrafamiliar

O abuso sexual de menores pode ocorrer em âmbito intrafamiliar e extrafamiliar. Tendencialmente, julga-se que o que distingue estas duas formas de violência é o sítio onde ocorre, mas a verdade é que existem diferentes variáveis, dinâmicas e consequências que lhe estão associadas, e que diferem consideravelmente. Tal como refere Passarinho (2015), há diferenças entre estes dois tipos de contextos, em especial na forma como se relaciona o perpetrador da agressão com a vítima. Já nas palavras de Carvalho (2007), existem algumas variáveis que diferenciam estes dois contextos, nomeadamente, a gravidade, a violência, e a durabilidade. No que diz respeito à durabilidade e à gravidade, o autor menciona que, em contexto intrafamiliar, os abusos tendem a perpetuar-se durante mais tempo e de forma continuada, para além de a utilização da força ser mais comum em contexto extrafamiliar. No entanto, em contexto intrafamiliar, quando as vítimas têm idades compreendidas entre os 12 e 14 anos, é recorrente o uso de agressões físicas e verbais, podendo, eventualmente, assemelhar-se ao contexto extrafamiliar.

Brito, Ferreira, Mendes, Cardoso, Nunes, Silvestre e Soeiro (2016) caracterizam o abuso sexual em contexto intrafamiliar como crimes sexuais perpetrados por membros que tenham uma relação familiar com a criança ou jovem, ou indivíduos próximos à criança, ainda que não habitem na mesma casa que a vítima. No entanto, esta violência tende a ocorrer com maior frequência na habitação da criança/jovem, ou em lugares que a família costuma frequentar. A APAV (2011) acrescenta que, na maioria das vezes, esta violência é cometida por membros da família que prestam regularmente cuidados à criança. Neste contexto, a

deteção é mais difícil, em virtude dos laços afetivos que ligam a criança ao agressor. A relação de confiança, a dependência emocional e a satisfação das necessidades também constituem entraves na sinalização desta violência.

Machado (2013) acrescenta que são os afetos pelo abusador que tornam este abuso mais destrutor, mas realça também o facto de a criança estar em sofrimento num contexto vincutivo resultar muitas vezes no silêncio da vítima. Existem fatores que favorecem esta prática, por exemplo, o facto de existir convivência facilita a existência de momentos a sós entre o agressor e a vítima. O primeiro conhece a criança, as suas necessidades e gostos, o que facilita o processo de manipulação e também o planeamento das situações abusivas, o que contribui para a continuidade desta violência.

É preciso perceber que, em volta deste abuso, existe uma organização detalhada e pensada. Nakatani (2012 in Passarinho, 2015) diz que, regra geral, o abusador não inicia o abuso de forma brusca, começando antes por procurar a confiança da criança, por exemplo, com ofertas que ela goste e algumas trocas de toques. Apenas é comum o uso de força física em casos de crianças com idade considerável, ou quando estas começam a ter noção e consciência que aquilo não é correto.

Não é possível estabelecer um perfil para as famílias nas quais ocorre esta violência, ainda assim Brito et al. (2016) enumeram alguns aspetos comuns, nomeadamente, um modelo familiar patriarcal, a presença de um substituto paterno, e escasso afeto físico e emocional em relação à criança/jovem. São também apontadas outras causas, como um mau relacionamento entre a criança e os progenitores, em casos em que esta não é protegida ou não sejam estabelecidos laços vincutivos, bem como um relacionamento conjugal disfuncional e, ainda, sejam impostas regras muito rígidas.

Relativamente a quem pratica o crime neste contexto, a mesma fonte (p.18) menciona que é frequente apresentar:

elevada imaturidade afetiva, um passado de carências afetivas e separações, sendo frequente ter sido vítima de violência (física e sexual) durante a própria infância, ausência de culpa relativamente ao ato incestuoso, crença de que tem direito de posse sobre a criança/jovem ou de iniciador da criança/ jovem na vida sexual.

O menor que sofre esta experiência frequentemente “tende a adotar uma atitude de passividade e dificuldade de resistência aos comportamentos do/a autor/a do crime, não incitamento das investidas do/a autor/a do crime, culpabilidade” (Brito et al., p.18).

Carvalho (2007) admite que, quando o abuso é efetuado por alguém que desempenha uma figura de referência para a criança, este será mais impactante e, por isso, afigura-se de mais difícil recuperação. Outro aspeto a ter em conta é o facto de as denúncias serem feitas bastante tempo após ocorrer o ato violento, o que dificulta o trabalho dos profissionais, uma vez que a nível físico, muitas vezes, já não existem provas, e apenas resta o testemunho da criança. A mesma fonte aponta que a ocultação por parte do menor em situação de abuso dentro da família poderá ser influenciada pela forma como está organizado o sistema judicial, muitas vezes lento. Outra causa poderá ser o facto de as crianças serem retiradas do meio familiar de forma repentina, o que é encarado por estas como uma punição. É frequente o sentimento de arrependimento e distorção dos relatos, o que fortalece o mito de que os mais pequenos mentem.

No estudo de revisão de Cardoso (2015), o autor recorreu a uma pesquisa bibliográfica de artigos publicados entre 1988 e 2015, cujo objetivo era perceber o perfil dos agressores em contexto intrafamiliar e extrafamiliar. É visível que esta agressão é praticada com mais frequência por agressores conhecidos da vítima (84,8%), do que por estranhos (6%). Padilha e Gomide (2004) acrescentam que, neste contexto, quando a vítima é do sexo feminino, o mais comum é que o abusador seja o pai ou padrasto.

Carvalho (2002) refere que existem muitos progenitores que consideram menos grave quando qualquer ato abusivo é cometido por eles, o que o autor considera relacionar-se com a “noção de controlo, de poder, de amor (...), crença de que, ao serem iniciadores sexuais, as suas experiências são expressões positivas de amor” (p.18).

Relativamente ao contexto extrafamiliar, Brito et al. (2016, p.68) afirmam que:

grande parte destas situações são perpetradas por pessoas conhecidas da criança (ex.º: amigos da família, vizinhos, prestadores de serviços) e que, muitas vezes, participam nas rotinas desta (ex.º: professor, ama, tutor de uma atividade extra curricular, etc.), podendo os atos ocorrer na habitação da vítima ou do/a autor/a do crime, na escola, na viatura automóvel do/a autor/a do crime, numa loja ou no caminho para casa. Importa, portanto, destacar, que são raras as ocorrências perpetradas por pessoas desconhecidas da vítima (p.68).

De acordo com Cardoso (2015) existem diferenças significativas no que diz respeito à idade das vítimas nos dois contextos, afirmando que, no intrafamiliar, normalmente é menor. No seu estudo de revisão, relativamente ao perfil dos agressores, é mais frequente os abusadores em contexto intrafamiliar terem antecedentes desta prática (61%), em oposição ao que sucede no contexto extrafamiliar (17.7%). Apurou ainda que, no contexto extrafamiliar, as formas de violência são mais severas, pois, no que respeita à penetração, a taxa foi de 30%, enquanto no intrafamiliar o mais comum é o contacto com as partes genitais, que apresenta uma percentagem de 55,4%. Relativamente ao uso de força física, no contexto intrafamiliar, é habitual acontecerem mais ameaças, ao passo que, no extrafamiliar, são comuns as ofensas físicas.

Uma vez que da família se espera amparo, apoio, afetos, e, sobretudo, proteção, não é difícil perceber que uma criança abusada no seu seio familiar sofre uma descompensação total no que respeita ao papel das figuras paternas. Ainda assim, isto não significa que o extrafamiliar seja menos severo, pois em ambos existe sofrimento, desde logo porque no abuso sexual a inocência foi destruída e a intimidade é invadida. É de salientar que, tal como refere Pfeiffer e Salvagni, (2005), a maioria dos casos acontece, ainda, antes da formação de uma identidade sexual consciente ou definida, podendo constituir um sério transtorno na identidade sexual.

3.2. Dinâmicas do abuso sexual infantil: sedução, culpa, segredo, revelação

Nas palavras de Furniss (1993 in Antunes & Magalhães, 2019) o abuso sexual de menores distingue-se de outras experiências abusivas que acontecem na infância pelas dinâmicas que o envolvem. De acordo com Lima e Alberto (2012), o abuso sexual de menores é caracterizado por uma relação de poder físico e psicológico do abusador sobre a vítima. Regra geral, quem perpetua esta violência, inicia-a usando a sedução. Trata-se de um envolvimento profundo, no qual a vítima sente um trauma emocional, que a impede de ter uma noção real do acontecimento.

Caetano (2019), relativamente à sedução, revela que o agressor poderá coligar as suas fantasias à criança. Inicialmente, poderá conquistar a criança, dando-lhe atenção, carinho, e conversando sobre coisas que lhe despertam a atenção. Assim, consegue conhecê-la e, por sua vez, conquistar a sua confiança. Poderá também brincar com o menor e oferecer-lhe presentes do seu agrado. Este processo de sedução acontece de forma subtil e sem qualquer pressa.

Florentino (2015) refere que é necessário ter em conta que a criança sofredora deste tipo de violência, com facilidade encontra razões que despertem nela um sentimento de culpa, ou, mesmo se tal não ocorrer, o próprio agressor manipula-a no sentido de tal suceder. Balbinotti (2009) acrescenta, ainda, que o agressor interioriza na vítima o sentimento de autorresponsabilização perante a situação abusiva da qual esta é alvo, afirmando inúmeras vezes que a criança teve atitudes sedutoras e provocadoras. Por outro lado, Brito et. al (2016) dizem que uma outra forma de intimidação do abusador para com a vítima é o facto de aquele tentar inculcar a ideia que, se contar alguma coisa acerca do ato abusivo a que foi sujeita, tal poderá resultar em consequências nefastas para a mesma, nomeadamente, ser separada da família, ou ocasionar a separação dos progenitores.

Antunes e Magalhães (2019), no seu estudo realizado em Lisboa, pretendiam investigar as dinâmicas significativas e explicativas do abuso sexual infantil. Este estudo envolveu 16 adolescentes vítimas de abuso sexual. Os autores chegaram à conclusão de que o sentimento de culpa pelo ato ter ocorrido ou por não o terem conseguido evitar era frequente nas situações analisadas (56%). Foi também evidente que, em contexto intrafamiliar, as vítimas culpabilizam-se mais pelas consequências e alterações familiares, visto que apenas seis dos casos (37,5%) culpabilizaram o agressor.

Relativamente ao segredo e à revelação, Furniss (1993 in Antunes & Magalhães 2019) expõe que a síndrome do segredo é influenciada por fatores internos e externos. Em relação aos primeiros, a criança não encara o abuso na sua forma real, e, conseqüentemente, não o revela ou estão interligados ao segredo familiar e social que se constrói em volta desta prática. Os segundos assentam na falta de evidências médicas, revelações mal-entendidas, bem como estratégias que o ofensor utiliza para intimidar a vítima. O temor das consequências que podem advir da revelação, “medo de não acreditarem em si, de ser ridicularizado/a, de magoar ou outros ou o próprio abusador, de desintegrar a família, de ser castigado/a, de ser retirado/a à família, de que o abusador seja preso” (p.71) influenciam a criança a manter o assunto em segredo. Especificamente, no que diz respeito às evidências clínicas, Brito et al (2016, p. 69-70) fazem referência a alguns aspetos:

vestígios físicos/biológicos, em alguns casos, em especial quando as vítimas são crianças muito pequenas, não chega a haver penetração; noutros, quando há penetração, a ejaculação dá-se fora do corpo da criança. O facto de as vítimas serem lavadas, bem como as roupas, e a

recolha de vestígios ser protelada para lá de 48 a 72 horas após o crime, pode condicionar a preservação de vestígios.

De acordo com Caetano (2019), a criança muitas vezes é manipulada para manter segredo. O agressor incute na criança que aquele comportamento é uma forma de demonstrar os seus afetos por ela, podendo a mesma sentir-se culpada pelo facto de tal situação estar a acontecer ou, pelo contrário, em virtude de esta se sentir bem em consequência da importância que lhe é atribuída. O mesmo autor acrescenta ainda que, regra geral, os perpetradores desta violência procuram crianças com carências afetivas e que, por isso, se encontram mais vulneráveis e se tornam fáceis de manipular.

No entender de Melo, Sousa, Flöering e Muniz (2013), existe uma variável importante no facto de a criança manter o segredo, que é a acomodação, ou seja, esta pode aceitar o ato abusivo e, posteriormente, adaptar-se à situação violenta, interiorizando que a única solução é consenti-la.

No que toca ainda à revelação, Furniss (1993 in Antunes & Magalhães 2019) enumeram fatores internos às vítimas que fortalecem a negação e anulação psicológica, encontrando-se divididos em três níveis: 1) o contexto em que, regra geral, ocorre o abuso caracterizado por um ambiente escuro, sem contacto visual e pouca interação verbal e física, levam a vítima a ter dificuldade em perceber a experiência e processá-la cognitivamente e emocionalmente; 2) as mudanças incutidas pelo perpetrador na sua forma de falar, forma de estar, expressões faciais e voz, regressando ao seu estado normal após o abuso, tornando, desta forma, a compreensão da experiência mais difícil por parte da vítima; 3) padronização do abuso, existindo sinais típicos do início e do fim desta interação, que a criança reconhece. Tudo isto introduz uma quebra no seu dia-a-dia, encarando esta situação, muitas vezes, como uma pausa da realidade, o que conduz, em grande parte dos casos, a que vítima, como forma de lidar com esta situação, se acomode e a encare como algo normal e corrente.

Importa ainda ressaltar que o contexto em que esta agressão ocorre, bem como a idade da vítima, são variáveis significativas para a revelação. Balbinotti (2009), através do seu estudo que tinha como objetivo abordar o abuso sexual de crianças e adolescentes em contexto familiar, afirma que, neste tipo de abuso, torna-se mais difícil a revelação, especialmente quando existem laços afetivos, ou quando a criança não percebe o que está a acontecer ou, em situações em que, ainda que haja conhecimento por parte de algum familiar, por vergonha perante a sociedade, ou para evitar problemas dentro de casa, este nada diz. Por

outro lado, quando os abusos acontecem no meio familiar é mais fácil a criança guardar segredo, na maior parte dos casos por medo do que possa acontecer se contar e, sobretudo, de ser castigada (Florentino, 2015). É ainda referido no estudo de Balbinotti (2009) que a idade é uma variável determinante, “pois quanto menor esta for maior a sua dependência em relação ao agressor e mais restrito o seu entendimento do mundo externo do seu lar, ocasionando, assim, a manutenção do segredo” (p.9).

Carvalho (2002) aponta ainda para o facto de a cultura ser um fator determinante no que diz respeito ao entendimento da criança sobre o abuso. É comum transmitir à criança que os mais velhos constituem uma referência, e, ainda, que são eles que impõe todas as regras, verificando-se a obrigação de cumprimento absoluto, dificultando, desta forma, o processo de revelação, o que, por sua vez, impede a realização de uma intervenção precoce.

3.3. Fatores de Risco e Proteção

A APAV (2011) ressalva que não existe um perfil de vítimas ou agressores do abuso sexual infantil, no entanto, há algumas características que se podem tornar fatores de risco ou proteção.

De acordo com Finkelhor (1993), existem alguns atributos individuais da criança que a expõem a um maior risco de exposição ao abuso sexual: a idade e o sexo podem ser fatores determinantes e, no geral, existem mais vítimas do sexo feminino, sublinhando-se ainda que as crianças do sexo masculino, tendencialmente, são abusadas com idades inferiores quando comparado com o ao sexo oposto. A fase mais suscetível em ambos os sexos é o período dos sete aos doze anos.

Borges e Zingler (2013), na sua pesquisa qualitativa que “visou identificar os fatores de risco e de proteção em casos de abuso sexual na adolescência” (p.1), entrevistaram duas adolescentes vítimas de abuso sexual, oriundas de um município do interior do Rio Grande do Sul (Brasil). Concluíram que a baixa autoestima e a insegurança nas capacidades individuais constituem fatores de risco para o indivíduo. Especificamente, menores com carências afetivas ou deficiências físicas/mentais estão mais vulneráveis a esta violência, já que, em virtude da sua debilidade emocional, o abusador facilmente os consegue manipular. Por outro lado, as vítimas com deficiências físicas/mentais podem não ter a perceção do que está a acontecer, o que torna difícil a revelação do abuso.

Relativamente à família enquanto fator de risco, Amaral (2008) aponta como causa a estrutura familiar, destacando a ausência de uma figura parental e condições económicas baixas, a carência afetiva dos pais para a criança, bem como a adoção de uma atitude de repreensão perante o desenvolvimento sexual da criança/adolescente. Também Cardoso (2015), no seu estudo de revisão, encontrou uma taxa de prevalência em famílias com condições precárias de 39,6%. Verificou, ainda, que, na maioria das famílias, “somente um dos cônjuges tinha emprego” e “as residências exibiam condições precárias” (p.21). Um agregado extenso também poderá consistir num fator de risco, pois a maior taxa de prevalência foi de 46,1%, quando a constituição era de 4-6 elementos, e de 20,2% no caso de ser composto por 7-9 elementos. No entanto, este autor alerta para o facto de o abuso sexual poder acontecer em qualquer estrato social.

A mesma fonte aponta ainda para as relações disfuncionais, separações ou novos membros no seio da família, pais com nível de escolaridade escasso, desempregados e a cuidar dos filhos por longos períodos, progenitores que sofreram de abusos e maus tratos na sua infância, que estejam dependentes de substâncias psicoativas (álcool, drogas) ou que sofram de doenças psiquiátricas.

Borges e Zingler (2013) dizem ainda que a troca de papéis no contexto familiar, quando as crianças/adolescentes assumem as funções dos progenitores, como, por exemplo, no caso das meninas, ao ser-lhes atribuído o papel de cuidar da casa ou dos irmãos, tal poderá potenciar o abuso sexual, já que podem ser entendidas por parte do abusador como “mulheres da casa”(p.7).

No que toca a fatores de risco sociais, Cardoso (2015) afirma que a religião pode ser um elemento determinante, dado que, na sua revisão empírica, identificou uma grande percentagem de agressores que se afirmavam crentes e praticantes da religião Católica e Evangélica.

Brito et al. (2016) apontam para a pobreza e desorganização comunitária, nomeadamente, em relação aos escassos recursos que asseguram a proteção e supervisão das crianças e jovens: “quando numa comunidade predomina a desorganização social, o sentido de competência coletiva partilhada pelos indivíduos é diminuto, e como tal não é alcançada a devida coordenação e integração dos recursos existentes para a supervisão e educação das crianças e jovens” (p.66).

Borges e Zingler (2013) identificam também a escola como fator de risco, quando não existe uma rede social e escolar, em que não são estabelecidos vínculos de empatia e, por isso,

a criança/jovem não se sente à vontade para falar, verificando-se, deste modo, uma generalizada falta de comunicação no âmbito escolar e, ainda, a ausência de supervisão nas atividades escolares ou, mesmo, fora do período escolar.

Uma vez descritos os fatores de risco, importa ressaltar que, para minimizar e abrandá-los, existem diversas variáveis que se intitulam de fatores de proteção. Borges e Zingler (2013) destacam, a nível individual, um bom conhecimento acerca de si mesmo, sublinhando, por exemplo, o facto de saber identificar as suas qualidades e virtudes, de possuir um bom autocontrolo, de ser autónomo e de apresentar uma personalidade autorregulada. Brito et al. (2016) assinalam também as aptidões verbais e comunicativas, as competências na resolução de problemas, boa autoestima, perceção positiva face à escola e capacidade de pedir ajuda.

Relativamente à família, Borges e Zingler (2013) indicam que um bom suporte familiar, em que o diálogo seja a base da comunicação entre os pais e os filhos poderá ser uma variável protetora bem como o estabelecimento de vínculos afetivos.

No que diz respeito a fatores de proteção sociais, Brito et al. (2016) focam uma relação positiva entre as crianças/adolescentes com os seus professores, treinadores, profissionais de saúde e os seus pares, assim como um ambiente saudável na escola, que propicia um bom rendimento ao nível da aprendizagem. A existência de recursos comunitários para a proteção das crianças e jovens é também uma variante importante, destacando-se, ainda, a harmonia social.

3.4. Prevalência do fenómeno

Através de toda a pesquisa realizada sobre o abuso sexual de menores, concluiu-se que este não é um fenómeno novo e sempre esteve presente na nossa sociedade, bem como em todo mundo. No entanto, é recente a sua valorização e investigação pelo que se pretende, neste ponto, apresentar dados estatísticos que demonstrem a sua prevalência e evolução. Wurtele (2002 in Carsane, 2018) refere que foi a partir da década de 70 que começaram a surgir estudos acerca do abuso sexual infantil, sendo de sublinhar que, em Portugal, só a partir de 1996 é que se verificou uma crescente preocupação com esta problemática, que foi impulsionada pelo desmantelamento da rede de pedofilia na Bélgica que englobava crianças portuguesas (Carvalho, 2002).

Dube, Anda, Whitfield, Brown, Felitti, Dong e Giles (2005) revelam que foi nos Estados Unidos da América (EUA) que foram feitos muitos estudos acerca da prevalência do

abuso sexual de menores, uma vez que existem dados estatísticos que revelavam uma forte presença da mesma na década de 90. Mateus (2012) analisou os dados estatísticos resultantes dos estudos de Finkelhor, Hotaling, Lewis e Smith (1990) e verificou que nos EUA existia uma taxa de prevalência superior no sexo feminino (27%), em comparação com o que sucedia no sexo masculino (16%). Relativamente às idades, não existiam diferenças consideráveis, sendo em ambos os sexos a idade com maior incidência os nove anos. Já no que concerne aos agressores, constatou-se que, maioritariamente, eram do sexo masculino, sabendo-se que os que abusavam de rapazes eram, na maior parte dos casos, desconhecidos, ao passo que os que abusavam de raparigas eram comumente membros da família. As vítimas masculinas tinham mais dificuldade em descrever e partilhar a situação abusiva.

O estudo de revisão de Cardoso (2015) comparou taxas de prevalência em vários países como os EUA, México, Suíça, Espanha e Portugal, verificando-se que Portugal apresentava uma das mais baixas. Em relação aos agressores, em todos os países, eram maioritariamente do sexo masculino e as vítimas do sexo feminino.

Tendo em conta o exposto, é importante refletir que, mesmo com os dados estatísticos obtidos, tal não significa que não existam abusadores do sexo feminino, apenas provando que poderão passar mais despercebidas aos olhos da população e dos profissionais, pelo facto de as mulheres se encontrarem, tendencialmente, associadas aos cuidados básicos, incluindo o banho e a mudança de fraldas.

Segundo Cardoso (2015), “em 2012, recorreram à Associação Portuguesa de Apoio à Vítima 81 crianças vítimas de violência sexual” (p.10). Mais recentemente, em “2014, foram registados por esta associação: 106 casos de abuso sexual de crianças (idade inferior a 14 anos), 13 ocorrências de assédio sexual de menor dependente e 2 situações respeitantes a pornografia de menores” (p.10).

De acordo com os inquéritos da Polícia Judiciária em crimes sexuais contra menores, o número de abusos registados em 2016 foram 1433. Pode ainda verificar-se que, relativamente aos agressores, 385 foram constituídos arguidos, tendo sido 294 condenados, 29% a prisão efetiva, encontrando-se a maior percentagem de idades compreendida entre os 40 e 49 anos (20%). (Disponível em: https://estatisticas.justica.gov.pt/sites/siej/pt-pt/Paginas/Abuso_sexual_menores.aspx)

Em 2017 foram 937 os casos registados pelas autoridades policiais, e 1594 entraram na Polícia Judiciária, tendo sido o número total de arguidos de 401 e 311 condenados. As idades com maior percentagem encontram-se compreendidas entre os 30 e os 39 anos (23%), e as

idades que auferiram menor percentagem enquadravam-se na faixa etária dos 16 aos 17 anos (1%). Foram condenados a prisão efetiva 33% dos arguidos. (Disponível em: https://estatisticas.justica.gov.pt/sites/siej/pt/Paginas/Abuso_sexual_menores.aspx).

Em 2018, foram denunciados 836 casos às autoridades policiais e à Polícia Judiciária 1642. No que diz respeito aos agressores, foram constituídos 332 arguidos, dos quais 242 foram condenados, 33% a prisão efetiva. Na sua maioria, os arguidos apresentavam idades compreendidas entre os 50 aos 64 anos (22%) (Disponível em: https://estatisticas.justica.gov.pt/sites/siej/pt-pt/Paginas/Abuso_sexual_menores.aspx)

Carsane (2018) realizou um estudo no qual pretendeu saber a prevalência de abuso sexual de menores em Portugal. De acordo com este estudo, observou-se a existência de uma prevalência de 23%, percentagem superior (à registada) no sexo feminino (19,3%) em relação ao masculino (3,7%). Relativamente à idade, a média foi de 8,94 anos, na qual o abuso iria terminar em média em 10,19 anos, variando a idade do agressor entre os 10 e os 68 anos. No que se relaciona ao contexto em que o abuso ocorre, o mesmo estudo, averiguou que, em 48,4% dos casos, os agressores faziam parte do universo de conhecimento da criança. Constatou-se também que as situações sexuais identificadas mais frequentemente foram toques por cima da roupa (94%) e exibicionismo das partes genitais (74,2%).

Entre janeiro de 2016 e maio de 2019, a Rede CARE apoiou 881 crianças e jovens vítimas de violência sexual, bem como 140 familiares e amigos/as. A maioria das situações vivenciadas pelas vítimas ocorreu em contexto intrafamiliar (54,1 %), sendo o crime cometido a menores de 14 anos (62%). (Disponível em: https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Infografia_CARE_Janeiro2016_Maio2019.pdf)

Por outro lado, o relatório anual de avaliação da atividade da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, de 2018, revela que foram sinalizadas 333 situações de abuso sexual que atingem principalmente as raparigas (81%). Segundo este relatório, foram registados, no ano de 2018, 734 casos, dos quais a maioria pertencia à faixa etária dos 11 aos 14 anos, maioritariamente no sexo feminino, encontrando-se estes casos detalhadamente divididos em subcategorias: “Aliciamento sexual” (20%), violação ou contacto sexual (8%), importunação sexual pela linguagem ou pela prática perante a criança de atos de carácter exibicionista ou constrangimento a contacto (16%), abuso sexual (54%) e pornografia infantil (1%).

Analisando os dados estatísticos dos relatórios anuais da APAV, foi registado, entre 2016 e 2019, um aumento muito significativo de denúncias, verificando-se, em 2016, 52

casos de abuso sexual de crianças, em 2017, 175 e, em 2018, 348. Por sua vez, em 2019, o número de denúncias decresceu ligeiramente, fixando-se nos 305 casos (Disponível em: https://apav.pt/apav_v3/index.php/pt/estatisticas-apav)

Relativamente à informação estatística disponível no site oficial da Direção-Geral da Política de Justiça, existiram quatro distritos que, por sua vez, se destacaram na prática deste crime, no ano de 2018 – Lisboa, Porto, Setúbal, Ilha de São Miguel, registando 180, 119, 60 e 55 casos, respetivamente. (Disponível em: https://estatisticas.justica.gov.pt/sites/siej/pt-pt/Paginas/Abuso_sexual_menores.aspx)

No Distrito de Bragança apenas foi realizado por Carvalho (2002) um estudo de prevalência, no qual concluiu que a idade das vítimas se situava entre os 11 e os 14 anos, pertencendo, na sua generalidade, ao sexo feminino (98,6%) e que uma percentagem elevada de abuso sexual ocorria nas famílias com muitos filhos (32,9%). Relativamente às denúncias, “na sua significativa maioria (58,9%) foram arquivadas, e, em 19,2% dos casos, ocorreu uma desistência da queixa. Somente foram julgados 19,2%, verificando-se que “apenas 1,4% cumprem uma pena efetiva, encontrando-se a sua maioria com pena suspensa (13,7%), tendo sido absolvidos 2,7% e admoestados 1,4%” (p.65).

Numa reflexão sobre estes dados, percebe-se que continua a ser elevado o número de casos, e que, quem os pratica na generalidade dos casos, são adultos, maioritariamente em contexto intrafamiliar, o que vai de encontro à literatura estudada. Na maioria das situações, o agressor era do sexo masculino, e as vítimas do sexo feminino, podendo estes resultados serem também explicados pela história, tal como refere Fávero (2003), já que às mulheres sempre foi inculcado que tinham o dever de possuir sentimentos afetivos, contrariamente ao que ocorria no caso do sexo masculino, ao qual era incentivado o dever de obtenção de prazer nas relações sexuais. Em suma, as mulheres eram desconsideradas, e os homens tinham todo o poder. Por outro lado, o facto de ser atribuído autoridade e controlo aos homens poderá constituir um fator determinante na exposição de um abuso sexual por parte deles. No caso dos homens, poderão sentir que se trata de um ato de rebaixamento contar que foram alvos de abuso.

Não existiu, nos últimos três anos, uma divergência sobremaneira, pelo que é necessário refletir o que está a falhar ou o que necessita de ser reformulado ao nível da prevenção, intervenção e criminalização.

3.5. Consequências biopsicossociais

Nas palavras de Antunes e Magalhães (2019), nos últimos anos tem existido uma preocupação científica em perceber o impacto do abuso sexual infantil.

De acordo com Amaral (2008), os abusos sexuais infantis acarretam consigo consequências biológicas, psicológicas e sociais, que deverão ser percebidas atendendo ao contexto em que ocorrem. Também Florentino (2015) afirma que depende da individualidade de cada um e também da experiência. Algumas das consequências manifestam-se a curto prazo (infância) e outras a longo prazo (adolescência e vida adulta). A mesma fonte (p.142) indica como consequências físicas:

(...) lesões genitais, lesões anais, gestação, doenças sexualmente transmissíveis, disfunções sexuais, hematomas, contusões e fraturas, lesões genitais que não se dão somente pela penetração e sim por meio da introdução de dedos e objetos no interior da vagina das vítimas. Lesões que deixam manifesto o sadismo do agressor, como queimaduras por cigarro, lacerações dolorosas e sangramento genital. Irritação da mucosa da vagina, diversas lesões anais, tais como a laceração da mucosa anal, sangramentos e perda do controle esfinteriano em situações onde ocorre aumento da pressão abdominal.

Reis (2009) aponta também para a perda de urina involuntária, hemorragias, por vezes derivadas do rompimento do íman, e infecções urinárias.

Na perspectiva de Cardoso (2015), entende-se que a estrutura individual, enquanto criança, depende essencialmente daquilo que quem está mais próximo consegue dar em cada momento do seu crescimento, por isso, todas as experiências emocionais vividas durante a infância têm um peso significativo na construção futura de cada um.

O abuso sexual numa criança acarreta consequências destrutoras e marcantes, podendo existir diferenças na gravidade dos efeitos, dependendo da condição individual de cada um, da idade em que começa a ser vítima, a durabilidade do abuso e o número de vezes que ocorre, a violência e as ameaças utilizadas, a disparidade de idade entre o abusador e a criança e a existência de laços afetivos entre ambos (Furniss, 1993 in Florentino 2015). Importa também dizer que o impacto psicológico/emocional depende do caso concreto, e poderá ser mediada pelo suporte familiar e pelo contexto ambiental, de modo a atenuar os efeitos. É também determinante a atitude adotada de quem faz parte da vida da criança após ser descoberto este crime.

Assim, relativamente às consequências psicológicas e emocionais, Reis (2009) afirma que, usualmente, a criança ou jovem desenvolve características como falta de autoestima, personalidade agressiva, vontade anormal de contentar pessoas adultas, dificuldades de relacionamento com outras crianças, comportamentos sexuais inadequados, frequentemente após o acontecimento (divertimentos de carácter sexual, introdução de objetos ou dedos nas partes genitais, masturbação exagerada, condutas sedutoras, conhecimentos sexuais pouco próprios para a faixa etária e solicitação de estímulos sexuais a pessoas adultas ou outras crianças). Neste sentido, é de mencionar que Roopesh (2016 in Duque, Miralto, Barros & Leite, 2010) menciona também o fraco aproveitamento escolar e perturbações de sono.

No que concerne às consequências sociais, esta experiência poderá fazer-se sentir da pior forma, deixando a vítima cada vez mais vulnerável, com dificuldades em manter relações interpessoais, até mesmo a nível familiar (Pereira, 2012). Na mesma linha de ideias, Silva (2000, in Florentino, 2015) sublinha o facto de as memórias do trauma virem constantemente à consciência e afetar a sua atividade diária, o que se traduz em dificuldades em manter relações emocionais ou um diálogo, trocando muitas vezes as palavras por gestos, falta de concentração, surgimento de alterações a nível psicológico e, por sua vez, crises de identidade pessoal.

Relacionando-se ainda com esta mesma questão, Reis (2009) diz que os jovens tendem a manifestar confusões na sua sexualidade, adotam comportamentos desviantes, podendo-se tornar abusadores, facilmente manifestam quadros depressivos e automutilatórios, o que pode mesmo conduzir ao suicídio. Realça também que existem outros comportamentos que são suscetíveis de se manifestarem, sendo mais comum na adolescência do que na infância, de que são exemplos o isolamento e a vulnerabilidade face às pessoas mais velhas.

3.6. Modelos explicativos do abuso sexual

Existem vários modelos na literatura que tentam explicar o abuso sexual infantil. De acordo com Alberto (2002 in Bandeira, 2015), o modelo psiquiátrico foi o primeiro a ser reconhecido e preocupa-se exclusivamente com as características do perpetrador. Segundo este modelo, os comportamentos dos perpetradores explicam-se pelas patologias mentais que possuem. Esta teoria sustentava que não se deveria estudar o agressor de acordo com o seu passado, posto que facilmente surgia a tentação de incorrer em erro ou, mesmo, em preconceitos. No entanto, para Bandeira (2015), é evidente que os princípios desta teoria

traziam limitações, pelo que surgiu a abordagem sistémica/ecológica, encontrando-se mais em conformidade com as pesquisas contemporâneas que explicam o abuso sexual de menores através de fatores individuais, internacionais, familiares, sociais e culturais.

Bronfenbrenner (1987) desenvolveu o modelo ecológico para explicar o desenvolvimento psicológico do ser humano, que conceptualiza o desenvolvimento do indivíduo com base na sua relação com o ambiente, explicando as interações através de um conjunto de sistemas que se relacionam entre si. O microsistema é o contexto em que se desenrolam as interações que os seres humanos concretizam nos diversos espaços continuamente, por exemplo, a família, a escola, local de trabalho, entre outras. O mesossistema diz respeito às interações que ocorrem entre os diferentes microsistemas, destacando-se a relação entre estes. O exossistema refere-se a um contexto no qual a pessoa acaba por não participar diretamente no seu desenvolvimento, mas é influenciada por ele, como, por exemplo, o local de trabalho do pai/ mãe e a escola. Por último, há que referir o macrossistema – o sistema mais amplo –, em que estão incluídas as normas socioculturais, valores, modelos governamentais, religião, estilos de vida, que integram a vida do indivíduo (Bronfenbrenner 1987).

De acordo com Bronfenbrenner (1987), o desenvolvimento humano pode ser caracterizado como um processo, que é passível de variar de acordo com a interação do indivíduo com o meio. Como tal, as atitudes de um indivíduo estão intrinsecamente ligadas com a interação que tem com o meio. Partindo deste modelo, Lordello e Oliveira (2012) explicam que o microsistema pode ser caracterizado pela presença de fatores que facilitam a ocorrência do abuso sexual, nomeadamente quando está presente um ciclo de violência, conflitos familiares, e, ainda, quando os progenitores padecem de alguma doença mental. O facto de serem consumidores de substâncias psicoativas e álcool poderá constituir um fator determinante. Também de acordo com Bhering e Sharkis (2009), a criança é igualmente influenciada pela cultura e sociedade em que se insere, pelo que todos os contextos/sistemas estão interligados e são independentes. As relações que esta estabelece em cada sistema são diferentes e têm distintos reflexos no desenvolvimento e na forma de ser. As interações das crianças e dos adultos, bem como as atividades escolares e sociais são importantes e devem ser tidas em conta na perspetiva do abuso, uma vez que, no estabelecimento das relações com os diferentes sistemas, poderão estar presentes fatores de risco para a ocorrência desta violência.

Em palavras de Cicchetti e Lynch (1993), todos os níveis do modelo biológico poderão ter fatores potenciadores ou protetores para o mau trato na infância. Na perspetiva destes

autores, a violência contra as crianças acontece quando os fatores de risco ultrapassam os fatores de proteção, sendo possível, através do modelo ecológico, estudar, não só as causas e consequências, bem como os mecanismos de risco e de proteção para a existência de mau trato infantil.

De acordo com Manso (2006), há ainda outros modelos teóricos acerca do abuso sexual de menores. A perspectiva familiar concentra-se nos abusos cometidos pelos progenitores e encara o seio familiar como disfuncional. No entanto, não é a dinâmica familiar apontada como a causa principal. Acredita-se que o problema está nos progenitores, por regra, também eles vítimas de abusos ou por já terem praticado o crime contra crianças antes de serem pais. Por outro lado, a troca de papéis nas relações em que a criança é encarada pelo pai/mãe como companheiro/a sexual pode ajudar a explicar este fenómeno.

O modelo teórico de Finkelhor (1984 in Manso, 2006) procura perceber porque é que as crianças despertam interesse sexual a alguns adultos, chegando mesmo a abusar sexualmente o menor. Este modelo concentra-se em quem perpetua a violência, referindo que, para que aconteça uma situação de abuso sexual, é necessário a presença de diversos fatores que atuam em simultâneo, nomeadamente a imaturidade por parte do abusador, que se vê a si mesmo como uma criança, com carências emocionais infantis, o que o faz sentir a necessidade de se relacionar com crianças. O facto de não conseguir manter relações afetivas e sexuais com pessoas adultas, poderá ativar, por um lado, o seu desejo sexual por menores, e, por outro lado, a presença de distúrbios emocionais ou perturbações mentais.

Uma outra perspectiva é o modelo de Faller (1993 in Manso, 2006), que distingue as condições favoráveis ao abuso sexual e os fatores que levam o abusador a sentir-se atraído por uma criança. Acerca das condições que possibilitam tal ocorrência, são mencionadas o sistema social, a educação específica para cada sexo, a relação de poder autoridade entre ambos e relações familiares disfuncionais. Existem outras variáveis associadas, nomeadamente os antecedentes de abusos sexuais por parte dos perpetradores, problemas a nível desenvolvimental, e uma autoestima baixa. A nível cultural, destaca-se a desvalorização da mulher face ao homem ao longo da história e, ao nível do ambiente envolvente, o desemprego, dificuldade em manter relações e a infância sem cuidados afetivos.

Carvalho (2007) aborda a perspectiva feminista, referindo que o enfoque do abuso sexual é o “lugar de poder que o homem ocupa na família” (p.29), alegando que esta violência é o resultado “do modelo patriarcal da sociedade e da desigual distribuição de poder entre homem e a mulher, e entre os adultos e as crianças” (p.29). Comumente, a progenitora de um

menor abusado é uma mulher com dificuldades em manter relações sociais, encontrando-se completamente dependente do seu cônjuge. Nas palavras do autor, o homem assume um papel de poder dentro do seio familiar, tendo de ser satisfeitas todas as suas carências a nível emocional e sexual e, muitas vezes, para conseguir obediência recorre à “ameaça, violência física, ou coação sexual” (p.29). Por esta via, o poder que é atribuído ao homem através do socialmente aceitável sistema familiar contemporâneo pode operacionalizar-se no abuso sexual infantil.

3.7. Mitos e Realidades

O abuso sexual infantil é um tipo de violência e crime que cada vez mais se constitui numa preocupação social e por sua vez motivo de análise e reflexão, embora em muitos momentos alicerçadas em crenças e mitos que podem dificultar a sua identificação, revelação e potenciar as consequências para as vítimas. Na generalidade, a sexualidade infantil ainda está envolvida por tabus, o que facilita o surgimento de mitos e falsas crenças, que dificultam os avanços científicos. Daí que o objetivo deste subcapítulo seja trazer mais clarividência para esta temática, através da identificação e desconstrução dos mitos e apresentação das realidades.

É frequente achar-se que o abuso sexual é imaginação da criança ou desvalorizar-se o ato pelo facto de se considerar que a criança/jovem tem prazer. No entanto, é de extrema importância perceber que

a responsabilidade do abuso é sempre por isso do adulto, mesmo que uma criança, pré-adolescente ou adolescente lhe mostre e lhe declare que deseja ter relações sexuais com ele. Além disso, caso uma criança o faça, tal é um sério indicador de um possível abuso prévio, e o adulto deverá por isso não aceder e tomar medidas no sentido de proteger a criança encaminhando-a para os serviços competentes (Almeida, 2003, p.31).

Outro mito relacionado com o abuso sexual é que a criança fantasia e/ou mente por causa do seu discurso poder-se alterar com o tempo. No entanto, Almeida (2003, p. 33) chama a atenção para que “apesar das eventuais contradições no discurso da criança, estas devem ser enquadradas no seu quadro psicológico característico e na sua fase desenvolvimental, não devendo aplicar-se a esta os mesmos critérios de avaliação da coerência/credibilidade que são usados com os adultos”.

Por outro lado, pensa-se que a veracidade é maior nos casos em que a denúncia é feita imediatamente a seguir ao abuso, quer pela vítima quer por familiares. No entanto, esta crença “é errónea, pois o que muitas vezes acontece é a negação da vítima devido à vergonha ou a sentimentos de culpa que impedem ou retardam a denúncia” (Almeida (2003, p.41). No entender de Almeida (2008, p.26), a esta falsa ideia está associada à

negação do abuso, que supõe a minimização da experiência, ou porque foi uma boa experiência ou porque a experiência foi consensual (...) que se refere aos estereótipos restritivos que reúnem crenças que servem propósitos tais como, negar a realidade da maioria de abusos, acabando desta forma por minimizar os seus efeitos negativos.

Segundo Pereira, Maciel, Dias, Alexandre, Oliveira, Pimentel (2019), uma outra percepção errónea que envolve o abuso sexual é que a agressão acontece sempre fora de casa e é praticada por um indivíduo estranho à criança, quando os dados da prevalência previamente apresentados na presente investigação apontam para que o abuso sexual ocorre maioritariamente em contexto intrafamiliar. Ainda associado aos agressores, pense-se que são sempre homens pelo facto de a essência protetora, cuidadora e emocional da mulher a afastar desse crime hediondo, o que não está inteiramente refletido nos dados empíricos já que há casos em que o abuso sexual é praticado por mulheres – “Estas atitudes sociais divergentes quanto às ofensas sexuais perpetradas por mulheres são também acompanhadas de respostas profissionais que refletem estas mesmas crenças ambivalentes” (Almeida, 2003, p.39).

Por outro lado, acredita-se que este tipo de violência apenas acontece em contextos socioeconómicos baixos, caracterizados por contextos familiares multiproblemáticos e que as vítimas maioritariamente são do sexo feminino. No entanto, importa referir, tal como afirmam Lima e Maio (2015), os rendimentos económicos não são indicadores desta violência e também existem vítimas do sexo masculino. A mesma fonte reflete sobre a crença de que esta violência deixa marcas físicas ou lesões corporais, identificadas numa perícia médico-legal e que constituem provas da sua ocorrência. Não obstante, na maioria das situações não existem indícios físicos por não ter sido usada força física para a sua consumação, mas sim a ameaça ou a sedução da criança, ou não ter havido penetração nos órgãos genitais. Isto porque, tal como refere Almeida (2008), “as estratégias do abusador variam, e tal facto, prende-se com a personalidade e grau de intelectualidade do abusador, uns fazem mais uso da sedução, da manipulação, outros partem mesmo para a coação com ou sem força física” (p.29).

Este mito tem associados outros apontados por Pereira et al (2003) em que “se o abusador não tiver magoado a criança/ adolescente, o abuso é pouco grave”, “se não houver penetração, então o abuso é pouco grave” (p.1). No entanto, Almeida (2002, p.42) afirma que,

os abusadores recorrem a um vasto conjunto de práticas, podendo chegar a nunca penetrar vaginal ou analmente a criança. Podem praticar sexo oral, carícias sexuais, masturbação, exibicionismo, fazer fotografias ou filmes da criança ou dos atos que praticam com esta” o que não deixa marcas físicas da sua ocorrência.

Por outro lado, Almeida (2003) chama a atenção para a crença de que a vítima de abuso sexual infantil fica com sequelas permanentes e irreversíveis que afetam o seu funcionamento psicossocial, podendo ela própria abusar. Mas de acordo com Magalhães (2002 in Almeida, 2003, p.48-49)

a vida da criança pode conhecer um futuro saudável e tranquilo, dependendo de vários fatores específicos de cada caso, nomeadamente da intensidade e duração da vitimação; da relação anterior, de amizade ou parentesco tida com o agressor; do tipo de actos sofridos; do segredo mantido; do apoio familiar e profissional que teve; da punição que o agressor recebeu, bem como de outros fatores que a criança poderá vir a encontrar no seu futuro de adulto, tais como o enamoramento ou amor de alguém significativo, casamento e filhos ou o seu grau de sucesso profissional.

Outra falsa crença é de que as progenitoras quando têm conhecimento que o/a menor foi abusado denunciam de imediato. No entanto, em grande parte dos casos são as mesmas que forçam o silêncio e os motivos podem ser vários: “o evitamento da exposição pública da criança, evitando a vergonha, no sentido de que ela não passe pelo processo judicial., de que não seja reconhecida na escola, na rua”, e ainda,

a dependência afetiva e económica que mantêm com o abusador, por vezes, este é o seu próprio marido ou companheiro, a vergonha e o medo impede-as de falar para sua própria proteção, e também pelo motivo de não terem estado atentas, porque se enganaram nas suas escolhas face ao companheiro, ou, na pior das hipóteses, porque não quiseram ver, porque nunca o quiseram admitir (Almeida, 2008, p.29).

Nas palavras de Almeida (2008), outro mito que persiste por carregar consigo as ideias

do passado que foram apresentadas no capítulo “A sexualidade infantil: da era medieval à moderna”, diz que não existe sexualidade na infância. Embora tenham existido alguns avanços socio-históricos e científicos e um reconhecimento do papel familiar e social da criança e da sua sexualidade, ainda é um tabu a sexualidade infantil. Contudo, “a investigação científica sobre a sexualidade infantil e outros estudos realizados neste campo ao longo dos tempos demonstraram e provaram que a ausência da sexualidade das crianças não passa de uma ideia falsa, errônea e preconceituosa” (Almeida, 2008, p.26). Sabe-se que “as crianças exprimem comportamentos sexuais cuja intenção é intrínseca à natureza humana, sendo a sexualidade infantil determinante na expressão e no modo de a criança obter prazer, satisfação e também através do mimetismo inerente à aprendizagem própria da infância” (Almeida, 2008, p.26).

Ainda relacionado com a sexualidade infantil, surge a ideia de que não devem ser abordados os temas da sexualidade e abuso sexual infantil com menores por se poderem induzir comportamentos indesejados. De acordo com Almeida (2008, p.26)

na generalidade a sexualidade infantil é ainda um tema de difícil abordagem, o que consequentemente faz com que se construam e se mantenham cenários de silêncio, e de pudor, dando azo à sustentabilidade de ideias errôneas, de falsas crenças, que se assumem como mitos urbanos, enraizadas nas culturas das sociedades sob a forma de muralhas dificilmente penetráveis

No que diz respeito à proteção das crianças, é comum pensar-se que estas não se conseguem proteger sozinhas, porque continuam a ser consideradas seres frágeis, que precisam da total proteção dos adultos. Pese embora a proteção dos adultos, as crianças devem ser capacitadas para a sua autoproteção. Conforme Almeida (2008, p.28), esta prevenção deve ser feita

de forma congruente, no sentido de não inculcar o medo na criança, assim, a criança deve ser devidamente informada e esclarecida, para que se possa defender destas situações, sem receio de retaliações ou mesmo, da criação de fantasias enganosas, que inibam a criança de se defender, sendo que, tais tarefas são da total incumbência da parentela, dos educadores e dos outros agentes sociais que rodeiam a criança.

O que deve ser realçado é que “cabe ao adulto informar a criança de como esta deve evitar tais ciladas, para que o menor as possa denunciar sem temores, e fazendo-o numa atitude de segurança, num espírito de harmonia, e de liberdade de expressão” (Almeida,20008, p.28).

4. O abuso sexual de menores na legislação portuguesa

O abuso sexual de crianças é considerado um crime pelo Código Penal Português, pelo que se pretende abordar, neste tópico, os diferentes instrumentos jurídicos que existem para criminalizar este comportamento e proteger as vítimas.

No entender de Magalhães (2010), o marco mais importante na criminalização do abuso sexual foi a revisão do Código Penal em 1995, quer ao nível da qualificação do crime, quer ao nível da moldura penal. Isto porque, até então, os crimes sexuais eram intitulados de “Crimes contra os fundamentos valores e interesses em sociedade”, passando a ser chamados de “Crimes contra Pessoas”, o que resultou também na distinção de “Crimes contra a liberdade sexual e a autodeterminação sexual”.

Relativamente à retificação do Código Penal em 2007, Lopes (2008) entende que foi uma mais valia na distinção dos crimes, já que deixam de ser condenados os delitos sexuais de forma geral, integrando-se novos crimes, como a pornografia infantil. De acordo com Praia (2020), o capítulo dos crimes sexuais intitulado “Dos crimes contra a liberdade sexual e a autodeterminação sexual” está dividido em duas secções, encontrando-se, na primeira, os crimes contra a liberdade sexual que punem toda a atividade sexual cometida sem a aprovação da vítima (do artigo 163.º ao 170.º) e, na segunda, os crimes contra a autodeterminação sexual que punem toda e qualquer atividade sexual com menores até 14 anos ou pessoa equiparada (do artigo 171.º ao 178.º). Especificamente, a liberdade sexual diz respeito “à liberdade de ação, de saber o que se quer, porque se quer, quando se quer e com quem se quer” (Praia, 2020, p.37). Trata-se, pois, de decidir quando se põe fim a uma situação que já não se adequa à vontade individual. Por seu lado, a autodeterminação sexual consiste na capacidade “para formar livremente a vontade e para acompanhar e compreender de maneira integral a natureza, o significado, as implicações e o alcance do ato sexual, perceber o que se está a passar e avaliar os riscos e alternativas” (p.37). É nesta categoria de crimes que se encontra o abuso sexual de menores, descrito no artigo 171.º do Código Penal:

1 - Quem praticar ato sexual de relevo com ou em menor de 14 anos, ou o levar a praticá-lo com outra pessoa, é punido com pena de prisão de um a oito anos.

2 - Se o ato sexual de relevo consistir em cópula, coito anal, coito oral ou introdução vaginal ou anal de partes do corpo ou objetos, o agente é punido com pena de prisão de três a dez anos.

3 - Quem:

a) Importunar menor de 14 anos, praticando ato previsto no artigo 170.º; ou

b) Atuar sobre menor de 14 anos, por meio de conversa, escrito, espetáculo ou objeto pornográficos;

c) Aliciar menor de 14 anos a assistir a abusos sexuais ou a atividades sexuais;

é punido com pena de prisão até três anos.

4 - Quem praticar os atos descritos no número anterior com intenção lucrativa é punido com pena de prisão de seis meses a cinco anos.

5 - A tentativa é punível.

Como refere Praia (2020), no que respeita a menores “a liberdade de autodeterminação sexual é tutelada na medida que prospectivamente se pretende preservar o seu desenvolvimento à margem de perturbações ou traumas relacionados com a sexualidade” (p.39). Tendo em conta que o menor não percebe o ato, o legislador pretendeu, sobretudo, proteger o desenvolvimento das vítimas, de forma a não serem sujeitas a traumas e distúrbios. De acordo com o artigo 172.º do Código Penal, a idade, no caso de menores dependentes, é alargada até aos 18 anos.

Pode agravar o crime - como está previsto no artigo 177.º - os casos em que o perpetrador do abuso for membro da família, se existir uma dependência entre a vítima e o agressor, se o agressor for portador de doença sexualmente transmissível, se do ato resultar uma gestação, se se verificarem danos físicos, se a vida da vítima for colocada em perigo ou se esta acabar por falecer.

Importa ainda referir que os crimes contra a autodeterminação sexual de menores são de natureza pública e, por isso, qualquer indivíduo pode apresentar queixa à Polícia Judiciária ou a qualquer Força de Segurança.

O artigo 173.º do Código Penal faz referência aos crimes de natureza semipública – crimes que exigem uma queixa por parte de quem tem legitimidade para a exercer, regra geral, o ofendido ou o seu representante legal, estando previsto que, quando alguém maior de idade pratica ou faz com que seja praticado por alguém maior de idade atos sexuais com

menores entre os 14 e os 16 anos, é punido até dois anos de prisão. Pode ainda ser agravada a pena, se o ato sexual constituir em cópula, coito oral/anal, ou forem utilizados objetos para penetração vaginal ou anal. Paralelamente, de referir que a tentativa deste crime também é punível.

Duque, Miralto, Barros e Leite (2010) evidenciam que compete aos Órgãos da Polícia Criminal, em concreto, à Polícia Judiciária, após delegação de competência por parte do Ministério Público, investigar todos os crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual. De referir ainda que esta investigação ocorre apenas quando é realizada uma denúncia, da qual decorrerá um inquérito, a fim de recolher provas.

5. Sistema de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens

De acordo com Poeiras e Calheiros (2019), existe uma preocupação coletiva relacionada com a proteção das crianças e jovens, que se estruturou a partir da metade do século XX. A proteção das crianças e dos jovens por parte do Estado encontra-se assegurado no artigo 69.º da Constituição da República Portuguesa, na sequência da Convenção sobre os Direitos da Criança assinada em Portugal em 1990. Desta forma, cabe ao Estado tomar medidas que visem proteger as crianças contra qualquer forma de violência, em contexto familiar, ou não, nas quais se insere o abuso sexual.

Conforme o Relatório de Atividades de 2018 da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, a Constituição da República Portuguesa concede “o especial dever da sociedade e do Estado protegerem as crianças, jovens e famílias” (p.15). Esta ideia de proteção incorpora-se “na existência de um sistema de proteção da criança e do jovem, enquadrado pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), na sua versão atual” (p.15). O sistema de proteção pode ser entendido como um conjunto de entidades que trabalham de forma hierarquizada de visando promover e garantir os direitos da criança e dos jovens, reguladas inicialmente pela LPCJP (Lei n.º 147/99). O Estado responsabiliza-se pela garantia do bem-estar da criança, oferecendo à família “a necessária proteção, de forma a proporcionar condições que permitam a realização da família no seu todo e dos seus membros, individualmente, legando aos pais a responsabilidade pela segurança, saúde, educação e pelo desenvolvimento físico, intelectual e moral dos filhos” (Relatório de Atividades da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, 2018, p.16).

Atualmente em vigor, a Lei nº 142/2015, de 8 de setembro (LPCJP), confere a responsabilidade de proteção, primeiramente às entidades públicas e privadas, com funções em matéria de infância e juventude, sendo estas conhecidas como entidades de primeira linha. De acordo com o Artigo 5.º da mesma lei, pode tratar-se de uma pessoa só ou de um conjunto de pessoas, quer pertença(m) ao setor público, cooperativo, social ou privado, e que se encontrem a desenvolver atividades na área da infância e juventude, sendo, ainda, dotadas de legitimidade ao nível da intervenção na promoção dos direitos e na proteção da criança e do jovem que se encontra em risco/perigo. Seguidamente, surgem as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, consideradas entidades de segunda linha (CPCJ). De acordo com o Artigo 12.º da LPCJP, as CPCJ são instituições oficiais não judiciárias com independência operante, que atuam de forma a promover os direitos da criança e do jovem, na prevenção ou extinção de situações que afetem a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral, exercendo as suas funções em correspondência com a lei, de forma autónoma. De referir que, no topo da hierarquia da intervenção, surgem os Tribunais, que assumem o papel de entidades de terceira linha.

De acordo com o Artigo 7.º da LPCJP, as entidades com competência em matéria de infância e juventude deverão promover ações de prevenção primária e secundária, definindo planos de ação local para a infância e juventude. Cabe a estas entidades:

- a) Avaliar, diagnosticar e intervir em situações de risco e perigo;
- b) Implementar estratégias de intervenção necessárias e adequadas à diminuição ou erradicação dos fatores de risco;
- c) Acompanhar a criança, jovem e respetiva família em execução de plano de intervenção definido pela própria entidade, ou em colaboração com outras entidades congéneres;
- d) Executar os atos materiais inerentes às medidas de promoção e proteção aplicadas pela comissão de proteção ou pelo tribunal, de que sejam incumbidas, nos termos do acordo de promoção e proteção ou da decisão judicial.

No Artigo 8.º da LPCJP, está plasmado que a intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens tem lugar quando não seja possível às entidades referidas, no artigo anterior, atuar de forma a remover o perigo, estando esta dependente do consentimento expresso e prestado, por escrito, dos pais, do representante legal ou da pessoa que tenha a guarda de facto (Artigo 9.º). Relativamente à intervenção da CPCJ, após existir a sinalização

de uma situação de perigo relativamente a um menor, é aberto um processo de promoção e proteção (PPP), sendo de referir que, caso não exista o consentimento descrito no Artigo 9.º da LPCJP, este é remetido para o Ministério Público do Tribunal Judicial. Quando é dado o consentimento para a intervenção, em primeiro lugar, é realizada uma avaliação e diagnóstico da situação, com a audição dos vários intervenientes e a recolha de informação institucional, a fim de se verificar se existe, ou não, perigo e se as medidas de promoção e proteção a aplicar – com os objetivos de afastar o perigo em que estes se encontram – proporcionam as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral, garantindo, ainda, a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso (Artigo 34.º da LPCJP). Os tipos de medidas de promoção e proteção a aplicar aparecem descritos no Artigo 35.º, e podem ir desde o apoio em meio natural de vida (junto dos pais, junto de outro familiar, confiança a pessoa idónea, apoio para a autonomia de vida) e medidas de colocação (confiança a pessoa selecionada para adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista à adoção). Neste sentido, cabe ao Tribunal Judicial decidir acerca do processo da adoção, sendo este acompanhado ou auxiliado pela Segurança Social.

Ao abrigo do artigo 82.º da LPCJP, no caso dos referidos processos de promoção e proteção, é designado um técnico gestor de processo, cuja competência se centra em “mobilizar os intervenientes e os recursos disponíveis para assegurar de forma global, coordenada e sistémica, todos os apoios, serviços e acompanhamento de que a criança ou jovem e a sua família necessitam, prestando informação sobre o conjunto da intervenção desenvolvida”.

A aplicação das medidas fica plasmada num acordo de promoção e proteção, como está designado no artigo 36.º da LPCJP, que deverá ser assumido e assinado por todos os intervenientes e acompanhado no seu cumprimento por um prazo máximo de 12 meses. Quando se consegue extinguir o perigo, o processo é arquivado. Já no caso de o acordo não ser cumprido ou o consentimento ser retirado durante o período da sua execução, o processo transitará para o Ministério Público. Importa ressaltar que a intervenção do Estado está restrita “às situações de perigo, ou seja, às situações suscetíveis de causar dano ou já em si danosas para as crianças” (Poeiras & Calheiros, 2019, p.16). Ou ainda, tal como está previsto no Artigo 11.º da LCPCJ, quando não exista uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens na respetiva área, quando a pessoa responsável tenha sido ela a cometer o crime, não tenha sido cumprido o acordo feito com a CPCJ, a criança ou o jovem se oponha à intervenção, no caso

de ter 12 ou mais anos, no caso de a CPCJ não ter meios para aplicar a medida que considera adequada, se passados seis meses os pais, representante legal ou as pessoas que tenham a guarda de facto da criança ou jovem requeiram a intervenção judicial e por último, se o Ministério Público considerar a decisão da CPCJ inadequada, ou em caso de perigo urgente para a vida da criança ou jovem. Existe ainda a possibilidade de o Estado intervir, nas situações previstas no Artigo 11.º da LCPCJ.

De acordo com o Relatório de Atividades de 2018 da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, toda a intervenção deverá ser realizada conforme as competências de cada instituição, e, “sempre que possível, em articulação ou em parceria, preconizando-se que, de acordo com o princípio da subsidiariedade, a intervenção seja concretizada pela entidade competente para intervir, respeitando-se o primado da intervenção informal e de proximidade” (p.16). Ademais, todo o Sistema de Promoção e Proteção deverá estar de acordo com as mudanças sociais, devendo, por isso, sofrer alterações e avaliações, pois só assim se poderá cumprir a sua função de prevenção e proteção. Ferreira (2010) caracteriza-o “pela sua universalidade no quadro normativo legal e local e no quadro da efetivação da resposta social aos problemas da criança e da família” (p.231).

O artigo 15.º da LPCJP comprova a vontade do legislador que, inequivocamente, pretendeu que o Sistema de Promoção e Proteção fosse transversal a todo o país, existindo uma CPCJ em cada concelho, pretendendo-se que fossem entidades com competência em matéria de infância e juventude.

Relativamente à sua constituição, como está descrito nos Artigos 16.º e 17.º da LPCJP, as CPCJ funcionam na forma alargada e restrita. A Comissão Alargada é composta por um representante de cada município, normalmente a pessoa com mais aptidões na área das crianças e jovens em perigo, um representante da segurança social, um representante dos serviços do Ministério da Educação, geralmente um professor com conhecimentos na área das crianças e dos jovens em perigo, um médico, que representa os serviços de saúde, um representante das instituições particulares de solidariedade social ou de outras organizações não governamentais, um representante das associações de pais, um representante das associações ou outras organizações privadas que desenvolvam, na área de competência da comissão de proteção, um representante das associações de jovens que existem na área de competência da comissão de proteção ou um representante dos serviços de juventude, um ou dois representantes das forças de segurança, quatro pessoas designadas pela Assembleia Municipal, ou pela Assembleia de Freguesia, de preferência com conhecimentos ou

capacidades para intervir na área das crianças e jovens em perigo. Também constitui uma exigência desta comissão técnica que sejam admitidos pela mesma indivíduos com formação em serviço social, psicologia, saúde ou direito, ou cidadãos interessados em problemas da infância e juventude. São competências da Comissão Alargada, como está previsto no Artigo 18.º da LCPCJ, o desenvolvimento de ações que visem a promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para a criança e jovem. Em cooperação com outras entidades competentes, deverá:

- Manter a comunidade informada acerca dos direitos das crianças e jovens;
- Concretizar ações em cooperação com outras entidades competentes, a fim de detetar fatores de risco para a segurança, saúde, formação, educação, e inserção social;
- Perceber as necessidades, identificar e fazer uso de todos os recursos para a promoção de um desenvolvimento equilibrado da criança ou jovem;
- Gerar projetos dinamizadores e inovadores no âmbito da prevenção primários dos problemas na área da infância e juventude;
- Difundir programas destinados a crianças e jovens em perigo;
- Elaborar um plano de desenvolvimento social e local na área da infância e juventude.
- Dar todo o apoio necessário à comissão restrita;
- Fazer e aprovar um plano anual de atividades;
- Aprovar o relatório anual de atividades e submetê-lo à Comissão Nacional, à Assembleia Municipal e ao Ministério Público.

A Comissão Restrita, de acordo com os Artigos 20.º e 21.º da LCPCJ, é constituída por um número ímpar de elementos, que não podem ser inferiores a cinco membros, que fazem parte da Comissão Alargada e são eleitos por esta. É obrigatório a presença de um destes membros para Presidente da CPCJ, sendo a sua filiação profissional o Município/Freguesia, Segurança Social, Educação e Saúde. As suas competências são:

- a) Atender e informar as pessoas que se dirigem à comissão de proteção;
- b) Decidir da abertura e da instrução do processo de promoção e proteção;
- c) Apreciar liminarmente as situações de que a comissão de proteção tenha conhecimento, decidindo o arquivamento imediato do processo quando se verifique manifesta desnecessidade de intervenção;
- d) Proceder à instrução dos processos;

- e) Solicitar a participação dos membros da comissão alargada nos processos referidos na alínea anterior, sempre que se mostre necessário;
- f) Solicitar parecer e colaboração de técnicos ou de outras pessoas e entidades públicas ou privadas;
- g) Decidir a aplicação e acompanhar e rever as medidas de promoção e proteção, com exceção da medida de confiança a pessoa selecionada para a adoção, a família de acolhimento ou a instituição com vista a adoção;
- h) Praticar os atos de instrução e acompanhamento de medidas de promoção e proteção que lhe sejam solicitados no contexto de processos de colaboração com outras comissões de proteção;
- i) Informar semestralmente a comissão alargada, sem identificação das pessoas envolvidas, sobre os processos iniciados e o andamento dos processos pendentes.

Com as alterações que a Lei nº. 147/99 sofreu em virtude da publicação da Lei nº. 142/2015, de 8 de setembro, o papel de muitas entidades públicas e privadas, enquanto entidades de primeira linha para a intervenção antes de os casos serem encaminhados para as CPCJ, foi enfatizado. Foram ainda clarificados os procedimentos de intervenção das CPCJ. De acordo com o Relatório de Atividades de 2018 da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, esta alteração “veio reforçar o papel das ECMIJ na prevenção primária e secundária, mediante a definição de planos de ação local para a infância e juventude e a dinamização de parcerias locais” (p.17).

No artigo 7.º da Lei nº. 147/99 estava previsto que a intervenção das entidades de primeira linha era feita apenas através dos pais, representantes legais ou com guarda de facto da criança/jovem. No entanto, com a Lei nº. 142/2015, é atribuído a estas entidades o papel fundamental de desenvolver planos de prevenção primária e secundária, devendo estas atuar quando são conhecedoras de situações de perigo, no sentido de superar os fatores de risco. As referidas entidades devem acompanhar a criança, jovem e a família ao longo da intervenção, bem como cumprir todas as medidas aplicadas pela CPCJ ou pelo Tribunal, e, ainda, estabelecer planos de ação local para a infância e juventude, visando a promoção, defesa e concretização dos direitos da criança e do jovem, mantendo os registos atualizados de atuações feitas e os resultados.

Conforme Poeiras e Calheiros (2019) referem, é importante ter em conta que:

os princípios da prevalência da família e da responsabilidade parental espelham bem o espírito do sistema jurídico, ao promoverem tanto a prevalência das medidas que promovam a integração da criança na sua família, se houver potencial de mudança ou que promovam a adoção, bem como uma intervenção que promova a assunção dos deveres dos pais para com os filhos (p.22).

No artigo 11.º da Lei n.º 142/2015, são visíveis as remodelações no que diz respeito à intervenção judiciária, uma vez que esta agora tem lugar, para além do estabelecido na lei anterior, quando:

- a) Não esteja instalada comissão de proteção de crianças e jovens com competência no município ou na freguesia da respetiva área da residência ou a comissão não tenha competência, nos termos da lei, para aplicar a medida de promoção e proteção adequada;
- b) A pessoa que deva prestar consentimento, nos termos do artigo 9.º, haja sido indiciada pela prática de crime contra a liberdade ou a autodeterminação sexual que vitime a criança ou jovem carecidos de proteção, ou quando, contra aquela tenha sido deduzida queixa pela prática de qualquer dos referidos tipos de crime;
- c) Não seja prestado, ou seja, retirado o consentimento necessário à intervenção da comissão de proteção, quando o acordo de promoção e de proteção seja reiteradamente não cumprido ou quando ocorra incumprimento do referido acordo de que resulte situação de grave perigo para a criança;
- d) Não seja obtido acordo de promoção e proteção, mantendo-se a situação que justifique a aplicação de medida;
- g) Decorridos seis meses após o conhecimento da situação pela comissão de proteção não tenha sido proferida qualquer decisão e os pais, representante legal ou as pessoas que tenham a guarda de facto da criança ou jovem requeiram a intervenção judicial;
- h) O Ministério Público considere que a decisão da comissão de proteção é ilegal ou inadequada à promoção dos direitos ou à proteção da criança ou do jovem;
- i) O processo da comissão de proteção seja apensado a processo judicial, nos termos da lei;
- j) Na sequência da aplicação de procedimento urgente previsto no artigo 91.º

2 - A intervenção judicial tem ainda lugar quando, atendendo à gravidade da situação de perigo, à especial relação da criança ou do jovem com quem a provocou ou ao conhecimento de anterior incumprimento reiterado de medida de promoção e proteção por quem deva prestar consentimento, o Ministério Público, oficiosamente ou sob proposta da comissão,

entenda, de forma justificada, que, no caso concreto, não se mostra adequada a intervenção da comissão de proteção.

3 - Para efeitos do disposto nos números anteriores, a comissão remete o processo ao Ministério Público.

5.1. Abuso sexual de menores como risco ou perigo

De acordo com Poeiras e Calheiros (2019), até ao final do século XX, o Sistema de Proteção de Menores não fazia distinção entre risco e perigo. Apoiava-se na Lei de Proteção à Infância de 1911, na Organização Tutelar de Menores, e no Decreto-Lei nº. 189/91, que regulamentou a intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. A especificação destes dois conceitos é determinante para a compreensão da atuação do Sistema de Proteção, uma vez que esta diferenciação implica formas diferentes de intervir. No que diz respeito ao conceito de perigo, este encontra-se plasmado no Artigo 3.º do ponto 2 da LPCJP, nomeadamente quando:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequada à sua idade e situação pessoal;
- d) Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;
- e) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- g) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.
- h) Tem nacionalidade estrangeira e está acolhida em instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, sem autorização de residência em território nacional.

De acordo com Reis (2009), o perigo está mais relacionado com o mau trato físico e menos com a negligência, ao passo que se considera em risco “a criança que, pelas suas características biológicas e/ou pelas características da sua família, está sujeita a elevadas probabilidades de vir a sofrer de omissões e privações, que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material ou afetiva” (p.124).

Para a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, uma situação de risco pode-se traduzir numa situação que implique prejuízo para os direitos da criança, mas não potencia uma situação de perigo. No entanto, se não forem minimizados os fatores de risco e não existirem fatores de proteção, poderá uma situação de risco conduzir a uma situação de perigo. (Disponível em: <https://www.cnpdpcj.gov.pt/cnpdpcj>).

Paulino (2012) afirma que “o risco, sendo um conceito mais lato que perigo, diz respeito à vulnerabilidade da criança/jovem vir a sofrer de maus tratos, e o perigo, que adquire um sentido mais concreto, corresponde à objetivação do risco” (p.6), e é a separação entre risco e perigo que legitima “um tratamento e uma intervenção diferenciados, assim como, uma variedade de respostas sociais exigentes e adequadas a cada situação” (p.4). No caso do risco,

circunscreve-se na tentativa de superar o mesmo através de estratégias, políticas e ações numa intervenção local integrada e multidisciplinar, junto das crianças e jovens em situações familiares, habitacionais, ambientais, educacionais, sociais e culturais vulneráveis que criem condições de precariedade e que possam vir a estar associadas posteriormente a situações de perigo (Paulino, 2012, p.6).

Neste sentido, nas palavras do autor, esta intervenção está mais ligada às entidades de primeira linha, com um papel fundamental na “atenuação dos fatores de risco e na proteção da criança” (p.6), devendo também detetar, diagnosticar e intervir de forma precoce. No caso de não conseguir proteção apropriada para a criança/jovem em risco, ou a situação necessite de uma medida de promoção e proteção, esta entidade deverá conduzir o caso para as Comissões de Proteção (CPCJ). As CPCJ’S deverão fazer uma “intervenção multidisciplinar e interdisciplinar, atuar de forma adequada e suficiente e, aos Tribunais numa intervenção residual, através de medidas de promoção e proteção, assegurar a proteção e defesa destas crianças e jovens” (p.6).

No que respeita às situações de perigo, em conformidade com o Artigo 4.º da LPCJP, deverá ser feita uma intervenção imediata, adequada, e apenas pelas entidades e instituições

indispensáveis. Terá de ser focada não apenas na criança, mas também nos pais, a fim de assumirem os seus deveres, tendo em conta as relações afetivas com significado para a criança, visando garantir a sua continuidade. Qualquer medida tem de dar prioridade a uma integração numa família estável, seja biológica ou adotiva. A criança ou jovem e os pais devem estar informados acerca dos seus direitos, dos motivos que levaram à intervenção, tendo ainda a possibilidade de acompanhar o seu desenvolvimento. A criança ou jovem tem, por sua vez, o direito a ser ouvida, esteja, ou não, acompanhada.

O abuso sexual consiste numa situação de perigo e crime (Artigo 3, ponto 2, alínea b da LPCJP). Desta forma, e conforme ao Artigo 65.º da LPCJP, quando as ECMIJ têm conhecimento de uma situação de perigo que não consigam assegurar a proteção, são detentoras do dever de comunicação do sucedido à CPCJ e, no caso de não existir nenhuma comissão instalada, ou de esta não conseguir aplicar a medida adequada, deverá ser comunicado o ocorrido ao Ministério Público. Relativamente às comunicações de situações de perigo, o Artigo 66 da LPCJP refere que:

- 1 - Qualquer pessoa que tenha conhecimento das situações previstas no artigo 3.º pode comunicá-las às entidades com competência em matéria de infância ou juventude, às entidades policiais, às comissões de proteção ou às autoridades judiciais.
- 2 - A comunicação é obrigatória para qualquer pessoa que tenha conhecimento de situações que ponham em risco a vida, a integridade física ou psíquica ou a liberdade da criança ou do jovem.
- 3 - Quando as comunicações sejam dirigidas às entidades referidas no n.º 1, estas procedem ao estudo sumário da situação e proporcionam a proteção compatível com as suas atribuições, dando conhecimento da situação à comissão de proteção sempre que entendam que a sua intervenção não é adequada ou suficiente.

Como tal, de acordo com o artigo 70.º da LPCJP, é obrigatório, perante uma situação de perigo, que se constitua um crime e que as ECMIJ e as CPCJ, após apurarem os factos, comuniquem ao Ministério Público, nos termos do artigo 92.º.

É de extrema importância que seja realizado um trabalho em rede, de forma articulada, entre as diversas entidades competentes. Consta, no Decreto-Lei n.º 332-B/2000, no Artigo 7.º, que é da competência das equipas multidisciplinares do sistema de solidariedade e de segurança social, apoiar as decisões dos tribunais, manterem-se atualizadas em relação às

medidas tomadas, bem como acompanhar, de forma cooperante, os menores. O Artigo 8.º, relativamente ao apoio técnico das equipas multidisciplinares aos tribunais, refere que deverão ser feitos relatórios sobre a criança ou jovem, agregado familiar ou a quem estejam confiados. Poderão ainda intervir na audiência judicial, bem como participar nas medidas determinadas pelo juiz.

6. Programas de prevenção: metodologias e boas práticas

A necessidade de se procurar estratégias preventivas do abuso sexual afigura-se essencial para prevenir este fenómeno, tendo em conta a sua prevalência, bem como as consequências que dele resultam para as vítimas. Neste sentido, importa pensar em estratégias de atuação que tenham como propósito a mitigação dos danos causados e simultaneamente ter em conta soluções preventivas que impeçam novas ocorrências abusivas.

A APAV (2011) refere que qualquer tipo de prevenção se apoia no pressuposto “de que a educação acerca do tema pode mudar a consciência, o conhecimento e ensinar competências” (p.238). A mesma fonte salienta que a prevenção pode ser distinguida em prevenção primária – tem lugar se o objetivo for evitar a ocorrência de um problema – prevenção secundária – tem em conta as consequências que se seguem após acontecer o problema – e, ainda, prevenção terciária – assenta, essencialmente, na ação a longo prazo, com vista a minimizar danos.

Brino e Williams (2008) afirmam que foi na década de 70 do século XX que nasceram os programas de prevenção primária do abuso sexual infantil, principalmente nos Estados Unidos da América, possuindo como dois principais objetivos a diminuição da vulnerabilidade das crianças e a instigação à revelação. Ao longo dos anos, a necessidade de reformular os programas de prevenção foi sendo percebida em função de não se terem verificados resultados significativos. Deste modo, encarou-se a pertinência de alargar o seu tempo de duração como meta a atingir, assim como se considerou premente dirigi-los à comunidade em geral e não a grupos específicos.

Nesta perspetiva, Moita (2016) proclama que “o sistema de proteção de crianças e jovens não pode limitar-se a atuar na evidência ou suspeita de uma situação, mas sim investir em ações projetadas para o meio social no qual a criança se desenvolve, desenvolvendo estratégias de prevenção” (p.15).

Para além disto, Ribau (2014) afirma que é fulcral existir dedicação e um trabalho em rede da administração pública, escola, sociedade e família. A criança e o seu bem-estar deverão constituir sempre o foco de atuação.

Por sua vez, Reis (2009) atesta que toda a intervenção no sentido da prevenção carece de possuir como base o esclarecimento dos fatores que possam estar na origem de uma situação de perigo. Defende, pois, que a intervenção deve ser dirigida tendo em vista a eliminação dos fatores negativos e a consolidação dos fatores positivos.

Na visão de Maria e Ornelas (2010), o abuso sexual contra crianças ainda é um tema carregado de tabus, mitos, valores pessoais e religiosos, o que dificulta a sua discussão em qualquer âmbito. Emerge, assim, a necessidade de os programas de prevenção desmistificarem estes pensamentos, utilizando um vocabulário adequado, tendo em conta o facto de as crianças não apresentarem, inequivocamente, semelhante mesma capacidade de perceção quando comparadas com um adulto.

A APAV (2011) refere que esta agressão sexual acarreta consequências devastadoras para a criança/adolescente a nível desenvolvimental, social ou psicológico. As lembranças desta experiência acabam por ser conexões para o futuro. Em virtude do que foi referido, verifica-se que todas as entidades em contacto direto ou indireto com crianças/jovens se devem encontrar preparadas, informadas e atentas para um reconhecimento rápido da situação, tendo em vista o desenvolvimento de uma prevenção adequada e eficaz.

Tendo em conta o exposto, conclui-se a urgência de desenvolver programas de prevenção de abuso sexual infantil que possuam o objetivo primário a capacitação das crianças para que melhor identifiquem situações impróprias e para que lhes sejam ensinadas estratégias preventivas, do mesmo modo que seria profícuo apostar na formação de adultos, ao nível de saberes e aptidões precaucionais. Como objetivo secundário, estes programas passam, essencialmente, por incentivar as crianças a revelar qualquer situação de abuso (Maria, 2012). A mesma fonte diz ainda que os mesmos devem essencialmente instruir as crianças ao nível da temática em causa, de modo a adquirirem uma atitude pessoal protetora, afinando as suas aptidões de forma a identificarem toques impróprios, seja por parte de um indivíduo adulto ou de outra criança/adolescente. O que se visa é, sobretudo, a consciencialização no sentido da importância de desvendar qualquer tentativa ou acontecimento impróprio.

É meritório refletir que a linguagem, bem como os recursos utilizados deverão ser adequados à idade, o que corrobora a tese de Guímaro (2019, p.42):

a forma como podemos transmitir informações às crianças sobre os abusos sexuais de crianças pode ser um fator decisivo para a sua proteção relativamente aos mesmos. Os programas de prevenção defendem que é tão importante falar às crianças nos abusos sexuais de crianças como nas regras de prevenção rodoviária.

Na mesma linha de entendimento, Brito et al (2016), defendem que prevenção desta violência exige “o uso de estratégias contínuas a nível individual, relacional, comunitário e social” (p.158). Relativamente aos objetivos, de acordo com NSVRC (2011 in Brito et al, 2016, p. 158), estes devem visar

ensinar a criança a reconhecer uma situação de abuso, designadamente potenciais agressores e situações de perigo, desenvolvimento de competências que permitam às crianças resistir a uma tentativa de abuso, dizendo “não” ou afastando-se do potencial agressor, encorajar a revelação de uma situação abuso que possam ter vivenciado, que estejam a vivenciar ou que possam vir a vivenciar no futuro.

Brito et al (2016) entende que os conteúdos a serem abordados são os seguintes:

O conceito de “partes privadas” e quais as partes do corpo que são consideradas “privadas”.

Ensinar os nomes corretos para as partes do corpo (ex. °: pênis, vagina, peito) para que a criança consiga reportar corretamente e com precisão o que lhe aconteceu.

Falar sobre o desenvolvimento sexual saudável.

Distinguir os diferentes tipos de toques que podem experienciar (“mau toque” vs. “bom toque”).

Distinguir entre o bom e o mau segredo.

Reforçar a importância de confiarem na sua intuição sobre as pessoas e situações.

Transmitir que têm o direito de decidir quem pode e quem não pode tocar no seu corpo.

Explicar que numa situação em que alguém as toca contra a sua vontade ou de uma forma que as deixa desconfortáveis podem dizer “NÃO!” ou sair/fugir e relatar o sucedido a um/a adulto/a de confiança.

Reforçar que o abuso sexual nunca é culpa da criança/jovem.

Saber identificar adultos/as de confiança.

Relativamente às estratégias utilizadas nos programas/projetos de prevenção, de acordo com este mesmo autor, estes podem-se constituir por “uma única sessão ou por múltiplas

sessões, cuja duração pode variar entre 30 minutos ou inúmeras horas de atividades, e podem ser apresentados por professores, psicólogos ou técnicos com experiência nesta área” (p.159). No que toca às estratégias, podem ser utilizadas técnicas em que “a criança/jovem assume um papel ativo, (...) o treino de competências ou o role-play que providenciam um ambiente não ameaçador, (...) a criança/jovem pode praticar o reconhecimento de possíveis sinais de perigo e as respetivas estratégias de segurança” (Brito et al, p.159). Por outro lado, quando a criança assume um interveniente passivo, são utilizados, tal como indica Brino e Williams (2008), “livros, filmes e dramatizações” (p.211), devendo estas adequar-se à faixa etária do público-alvo e ter por base os conhecimentos que já possuem.

No contexto nacional tem existido uma crescente preocupação preventiva, sendo de referir que já estão a ser desenvolvidos e aplicados alguns trabalhos realizados com sucesso neste âmbito, nomeadamente, vídeos, jogos dinâmicos, projetos que abordam diferentes variáveis, contos infantis, campanhas, entre outros, e programas bem-sucedidos e que atingiram os fins esperados.

Em forma de conclusão, apresentam-se os resultados de alguns autores que avaliaram projetos, e, posteriormente, alguns recursos materiais e iniciativas que têm vindo a ser implementadas ao nível da prevenção primária do abuso sexual infantil.

Alvarez, Pinto, Miranda, Melo, Batista, Duarte e Maroco (2010) efetuaram uma avaliação do Projeto PIPAS, posto em prática na Casa Pia de Lisboa. Dirigindo-se a crianças entre os 8 e os 12 anos, esperava-se das mesmas a perceção de consciência de si, de gestão emocional, das relações interpessoais, e, ainda, reconhecimento de competências. Estes autores concluíram que o projeto foi bem-sucedido, atingindo os objetivos a que se propôs. Relativamente às competências emocionais, transmitiram valores encorajadores, “registando-se ainda um aumento desta competência ao longo do ano letivo” (p.245). No que respeita às competências sociais, “encontraram-se, como desejável, valores médios abaixo do ponto médio da escala ao nível da agressividade e da passividade e médias de assertividade acima do ponto médio” (p.245). As crianças mostraram ainda que a sua autoestima melhorou ao longo do ano letivo, paralelamente aos seus conhecimentos acerca do abuso sexual.

Grazina (2016, p.30-31) avaliou um jogo de prevenção primária do abuso sexual (Vamos Prevenir! As Aventuras do Búzio e da Carol), que desenvolvia nos “pais/cuidadores e crianças conhecimentos acerca da problemática do abuso sexual, bem como competências para saber identificar e lidar eficazmente perante uma situação potencialmente abusiva”. Este jogo tinha como objetivos: O propósito do mesmo afigura-se:

aprender a identificar contactos físicos adequados e inadequados, aprender a identificar segredos que devem ser guardados e segredos que devem contar-se, conhecer os seus direitos, aprender a identificar 31 diferentes emoções e formas de as expressar, conhecer os perigos que podem estar associados à utilização da Internet e aprender a navegar em segurança, e saber pedir ajuda a um adulto.

A amostra tinha um total de 25 participantes – 11 pais/cuidadores e 14 crianças. Note-se que havia sido realizado um pré-teste e um pós-teste que visava averiguar se os conhecimentos tinham aumentado com a realização do jogo. Segundo a autora (p.51), estes demonstram que:

no que aos adultos diz respeito, os resultados indicam que, em cerca de metade dos itens (47.6%) não se verificaram diferenças na frequência de respostas da fase pré-teste para o pós-teste, tendo os adultos participantes respondido de forma correta aos itens, em ambos os momentos.

Ainda assim, relativamente às crianças importa acrescentar que “os resultados obtidos demonstram que estas apresentam mais conhecimentos acerca do tema do abuso sexual na fase pós-teste, por comparação com a fase pré-teste, apesar de na maioria dos itens, as crianças responderam já corretamente no primeiro momento (pré-teste)” (Grazina, 2016, p.52). Especificamente, no item “Tenho que obedecer sempre aos adultos”, primeiramente, 85.7% das crianças respondeu incorretamente, porém, no segundo momento, a percentagem desceu consideravelmente (28.6% contra 85.7%). Tais dados permitiram a autora concluir que “o jogo poderá ter contribuído, de modo a permitir que as crianças se tornem menos vulneráveis aos adultos” (Grazina, 2016, p.52). Estes resultados no pré-teste, podem estar diretamente relacionados com a comunidade, enquanto fator de risco, pois “existe a visão das crianças numa perspetiva de posse e a crença de que as crianças devem obediência total aos adultos” (Westcott & Jones, 1999 in Grazina, 2016 p. 52). Portanto, as crianças tendencialmente são sensíveis ao estatuto e ao poder diferencial dos adultos. O que reforça a ideia de Grazina (2016, p.52) de que “o facto de, no pós-teste, as crianças acharem que em algumas ocasiões podem dizer não a um adulto, pode estar associado a uma reflexão por parte das mesmas acerca do papel dos adultos, fazendo com que sejam mais críticas e assertivas”.

Desta forma, importa referir que este jogo se constitui como um exemplo de estratégia para ser utilizada na prevenção do abuso sexual infantil com o objetivo das crianças “se tornem menos vulneráveis aos adultos” (Grazina, 2016, p.52).

Marcelino (2017) avaliou igualmente este jogo, tendo verificado “um aumento no que se refere à aquisição de conhecimentos, mas não no desenvolvimento de competências para lidar com uma situação potencialmente abusiva” (p.5).

De referir o projeto desenvolvido por Guímaro (2019) em contexto escolar, em que recorreu a diversas ferramentas, incluindo vídeos, sensibilização e o jogo “Vamos Prevenir! As aventuras do Búzio e da Carol”. Atualmente, ainda em fase de implementação, espera-se “que as crianças adquiram conhecimentos sobre o tema de abuso sexual, prevenindo assim que sofram destes abusos, ou se passaram ou passarem um dia por uma situação idêntica, que saibam como devem reagir ao sucedido” (p.42).

Neste sentido, A APAV, em 2016, desenvolveu a Rede Care, integrada num projeto com o mesmo nome, com vista a apoiar vítimas de violência sexual e respetivas famílias. Disponibiliza matérias de apoio, assim como apoia vítimas encaminhadas pelas diferentes entidades para o modelo de apoio da APAV. Estreou, no mesmo ano, um vídeo intitulado de “O abuso sexual de crianças e jovens não tem de ser um segredo” (Disponível em: <https://apav.pt/care/>).

O livro “Kiko e a Mão”, do autor Grey Amsterdam, apresenta como objetivos fulcrais demonstrar às crianças os bons e os maus toques. Poderá ser útil mencionar que este livro se encontra disponível por ser de livre acesso e, assim, poderá ser utilizado por qualquer profissional ou pelos pais. (Disponível em: <https://biblioteca.sns.gov.pt/artigo/livro-para-criancas-sobre-abusos-sexuais/>)

Recentemente, Calixto (2020) lançou um manual prático intitulado “Bem me quer, Mal me quer”, motivado pela forte preocupação de proteger as crianças durante e após a situação pandémica que o mundo atravessa, uma vez que, o confinamento, por um lado, e o distanciamento social, por outro, leva a que muitas crianças possam ter mais contacto com os seus agressores. (Disponível em: <https://plan.org.br/com-abordagem-ludica-cartilha-ensina-a-prevenir-o-abuso-sexual-infantil/>).

A nível internacional, existe no Brasil uma séria chamada “Que corpo é esse?”, integrada no projeto “Crescer sem violência”, com o objetivo de prevenir e combater este fenómeno da violência, também de livre acesso. (Disponível em: <https://www.childhood.org.br/crescer-sem-violencia>). Em Espanha, e noutros países europeus,

vigora a campanha “Abuso sexual é fora de jogo”, que disponibiliza materiais de apoio para a prevenção deste fenómeno. (Disponível em: <https://www.espiralesci.es/materiales-de-la-campana-el-abuso-sexual-infantil-queda-fuera-de-juego/?lang=pt>)

Todas as técnicas e materiais que possam ser utilizados na prevenção irão proporcionar às crianças/adolescentes um sentimento de reflexão e melhor compreensão. Por vezes, o facto de se confrontarem através de um vídeo ou história com uma situação que estejam a passar, poderá ser mais fácil de a entender, e até contar. Por outro lado, caso não tenha acontecido, crianças bem informadas e alertadas facilmente identificarão uma situação abusiva. Como afirmam Gibson e Leitenberg (2000 in Marcelino, 2017, p.19) “os participantes destes programas de prevenção primária desenvolvem, em geral, mais conhecimentos e competências para lidar com situações potencialmente abusivas, em comparação com as crianças que não participam nos programas”. A mesma fonte alerta para a importância de que todos os projetos sejam sujeitos a avaliações, pois, só assim se poderá concluir quais os pontos fortes, e o que eventualmente será sujeito a reestruturação.

Ornelas e Moniz (2011) acrescentam ainda que deverá ser efetuado um trabalho em rede, em vários contextos, e com diferentes públicos, tendo como propósitos capacitar e informar as crianças e comunidade envolvente em relação à temática em apreço.

Face ao exposto, é de destacar que os programas analisados, e sujeitos a avaliação, foram bem-sucedidos, o que revela que importa pensar sucessivamente em estratégias nesse âmbito, por forma a criar novas ideias, construir material de apoio, pensar em estratégias de atuação e operacionalizar projetos e programas inovadores, nas mais diversas áreas e contextos.

6.1. O papel do Educador Social enquanto profissional de referência

Correia (2015) associa o contexto escolar à imagem e semelhança dos acontecimentos comunitários por nele coexistirem diversos agentes. Neste sentido, sublinha que “a escola não são só os alunos, professores e não docentes, mas também as suas famílias e a própria comunidade” (p.4), associando-a a um espaço responsável pela formação do indivíduo em que, por excelência, se transmitem aprendizagens e saberes. Neste âmbito, a existência de um trabalho interdisciplinar é categórica, desde logo porque permite colmatar diversos problemas, sendo de referir que grande parte destes exigem uma intervenção socioeducativa.

Destaca-se, portanto, a conveniente participação do Educador Social em contexto escolar: “a educação social atua, de facto, concomitantemente com outros profissionais, numa perspetiva interdisciplinar, na promoção e proteção social” (p.4). Desta forma, a sua intervenção deve circunscrever-se de forma completiva à atuação dos restantes técnicos por existir uma diversidade de complexidades que carecem de solução, para as quais os professores não possuem qualificações na sua formação base (Correia, 2015).

De acordo com Viegas (2014), a educação social “orienta-se no sentido de gerar processos de prevenção e intervenção para melhorar a vida dos indivíduos (..) existem várias questões que podem ser trabalhadas pelo/a educador/a social na escola (...) a nível primário, isto é, mais preventivo (...)” (p.8-9).

Tendo em consideração as competências deste profissional neste contexto, Viegas (2014, p.9) aponta algumas como principais,

capacidade de trabalhar em equipa com os funcionários, os professores, os técnicos da escola e com equipas exteriores à escola; estar familiarizado com o contexto, sendo capaz de identificar recursos educativos, culturais e sociais da área da escola; ter capacidade de criar, desenvolver e avaliar projetos, formações e atividades de intervenção; ter capacidade de avaliar o contexto familiar e social dos alunos; dominar dinâmicas de grupo; ter conhecimento e prática em técnicas de mediação; ter conhecimento e prática em técnicas de aconselhamento e orientação, nomeadamente filosófico, a fim de se intervir a nível projetivo e axiológico.

Segundo Correia (2015), as funções do Educador Social em contexto escolar podem passar pela criação de “espaços para que os alunos possam participar em projetos que não se confinem só à formalidade da sala de aula”(p.4), o que se reveste de diversas utilidades no que diz respeito à criação de “oportunidades para dar uma visão diferente da escola, concebida como um espaço de construção, de exploração, de participação e de autonomia, o que poderá melhorar a convivência em contexto escolar” (p.4) e, ainda, “porque contribuem, mediante metodologias mais participativas, para a formação de cidadãos mais conscientes das suas capacidades pessoais” (p.4).

Face ao exposto, e tendo em conta as características dos projetos/programas de prevenção do abuso sexual infantil, é cognoscível que o Educador Social é um profissional que tem competências para integrar uma equipa multidisciplinar envolvida na sua implementação em contexto escolar. Tal como refere Viegas (2014), a Educação Social,

maior parte das vezes, intervém em acontecimentos que carecem de respostas instantâneas, sendo, por isso, uma intervenção extensiva e intensa. Em contrapartida, também atua no sentido da prevenção, devendo possuir como meta a procura de soluções para situações urgentes, mas, sobretudo, para prevenir problemas. No entanto, ainda é recente a integração do Educador Social em contexto escolar, e em consequência, a sua intervenção está direcionada para as prioridades e necessidades imediatas da escola, podendo este ocupar diversos espaços de atuação, nomeadamente “nos Serviços Especializados de Apoio Educativo, contribuindo para a formação integral dos alunos, sobretudo apoiando na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvimento de capacidades de autonomia e, também, intensificar a ligação entre a escola e a família” (Mendes, 2012, p.51).

Segundo Brito et al (2016), a realização destes projetos/programas nas escolas encerra em si como pontos fortes o alcance de um grande número de crianças/jovens e o facto de, no geral, os profissionais em contexto escolar serem considerados de confiança. Assim, existindo um bom treino de competências, e se as crianças forem bem informadas, facilmente relatarão uma situação abusiva a esses mesmos profissionais. Sob outra perspetiva, o Educador Social constitui-se como um profissional de referência no que toca à implementação de programas/projetos de prevenção do abuso sexual infantil também em virtude de a estratégia de atuação deste técnico dever fazer valer-se de técnicas de intervenção apoiadas “na escuta, no diálogo e no aconselhamento, que permite aos alunos e respetivas famílias, superar e aprender a gerir dificuldades, ansiedades, instabilidades, tomadas de decisão e/ou frustrações, sentidas no quotidiano escolar e fora dele, ajudando-os” (Azevedo, 2015, p.6).

No que toca ao envolvimento das famílias e comunidades nestes projetos/ programas, os profissionais de educação social devem ser agentes de mediação na “relação entre escola, família e comunidade, podendo ainda conceber planos de formação, dirigidos a toda a comunidade educativa, no âmbito da prevenção primária de comportamentos de risco, da educação para a saúde, cidadania, educação sexual, cuidados básicos de higiene (...)” (Azevedo, 2015, p.6).

Em jeito de conclusão, pode-se afirmar que o Educador Social integrado em contexto escolar, no que toca à prevenção da violência estudada nesta investigação, poderá levar a cabo iniciativas como programas/projetos ainda não implementados, ou mesmo inserir-se em ações já postas em prática. Note-se que existem valências que são apreciadas neste profissional: por um lado, é fulcral que possua competências para trabalhar numa equipa multidisciplinar, na qual exista cooperação dos recursos das diferentes áreas que compõem a equipa e, por outro

lado, como foi já mencionado, é uma mais valia o facto deste técnico possuir na sua formação base aptidões que lhe permitem ser a ponte entre a escola, família e comunidade: “trabalhando com os alunos, pais e professores, mas também num processo que deve envolver um trabalho em rede com outros profissionais, estabelecendo parcerias com outras instituições, quer seja a escola, a família, os serviços de saúde e de solidariedade social” (Azevedo, 2015, p.21), beneficiando de uma intenção pedagógica que, por sua vez, será positiva para fazer chegar esses programas/projetos à comunidade mas, sobretudo, às famílias e aos agentes da escola.

Capítulo II – Investigação empírica

Tendo em conta a prevalência do abuso sexual infantil e a forte preocupação que existe em combatê-lo, toda a comunidade escolar deve estar integrada em programas de prevenção de abusos sexuais de menores, no sentido de capacitá-los a atuar como agentes de prevenção (Maria, 2012). Especificamente, o Educador Social deve estar integrado em equipas multidisciplinares neste contexto, tendo em conta a “Educação Social como prática mediadora, comonexo de união entre o que acontece fora e dentro da escola (...)” (Mendes, 2012, p.15). A escola é uma entidade de primeira linha no que respeita à promoção dos direitos da criança e jovem, em geral, e na prevenção e/ou deteção do abuso sexual, em particular.

Com a finalidade de estudar o tema “O abuso sexual infantil: O papel do Educador Social em contexto escolar”, formulou-se uma questão-problema para nortear a investigação e, conseqüentemente, demarcaram-se os objetivos que serão apresentados de seguida. Será também abordado o contexto em que o estudo foi executado, o/a participante, a justificação de tais opções metodológicas, bem como a natureza da investigação e os instrumentos de recolha e análises dos dados.

1. Formulação da Questão-Problema e dos objetivos gerais

Desejando compreender o que é feito a nível escolar no âmbito da prevenção e combate ao abuso sexual infantil, bem como as funções que desempenha ou pode desempenhar o Educador Social num agrupamento de escolas, elaborou-se uma questão-problema que sustentará toda a investigação, partindo do pressuposto de que “definir um problema significa especificá-lo em detalhes precisos e exatos (...) deve haver clareza, concisão e objetividade” (Marconi & Lakatos, 2019, p.173). Especificamente pretendemos saber: *De que forma a intervenção socioeducativa e o papel do Educador Social são operacionalizados na prevenção do abuso sexual infantil em contexto escolar?*

Desejando compreender o que é feito a nível escolar no âmbito da prevenção e combate ao abuso sexual infantil, bem como as funções que desempenha ou pode desempenhar o Educador Social num agrupamento de escolas, elaborou-se uma questão-problema que sustentará toda a investigação, partindo do pressuposto de que “definir um problema significa especificá-lo em detalhes precisos e exatos (...) deve haver clareza, concisão e objetividade” (Marconi & Lakatos, 2019, p.173). Especificamente, pretendemos saber: *De que forma a*

intervenção socioeducativa e o papel do Educador Social são operacionalizados na prevenção do abuso sexual infantil em contexto escolar?

No que concerne aos objetivos, estes “são os propósitos que pretendemos alcançar com a execução de uma ação planejada. Os objetivos de um projeto constituem o ponto central de referência, são eles que definem a sua natureza mais específica e dão coerência ao plano de ação” (Serrano, 2014, p.44). Assim, estabeleceram-se os seguintes objetivos a fim de dar resposta à questão-problema:

-Averiguar a existência de programa(s) de prevenção do abuso sexual infantil implementado(s) em contexto escolar, bem como os intervenientes, metodologias e instrumentos;

- Compreender o papel do Educador Social na implementação de programa(s) e projetos de prevenção de abuso sexual infantil;

- Aprender a amplitude do trabalho de mediação do Educador Social entre a criança, escola e família;

Seguidamente, expomos (será exposta), de forma detalhada, a metodologia, a justificação da seleção dos participantes e os instrumentos de recolha e análise dos resultados.

2. Metodologia e opções metodológicas

O tema do abuso sexual infantil sido cada vez mais debatido. Porém, decorrente do referencial teórico anteriormente apresentado, é ainda um fenómeno com elevada prevalência e, neste sentido, urge a necessidade de perceber o que ainda falta fazer, nomeadamente em contexto escolar. A presente dissertação focou-se na prevenção, já que consideramos que se assume de maior importância impedir que o mesmo aconteça, ao invés de o tentar somente remediar. Assim sendo, a prevenção deve ter como objetivos principais a capacitação das crianças para a identificação de situações impróprias, a vários níveis, designadamente, em relação ao seu corpo e/ou sexualidade, na relação com adultos, no treino de estratégias preventivas, na formação de adultos com saberes e aptidões precaucionais (Maria, 2012), entre outros. Isto porque “(...) a educação acerca do abuso sexual infantil pode mudar a consciência, o conhecimento e ensinar competências” (APAV, 2011, p.238).

A fim de dar resposta à questão-problema e aos objetivos delineados assumimos algumas opções metodológicas que ao longo deste capítulo iremos apresentar. De acordo com Zanella (2013), metodologia é o estudo dos métodos que fundamentam a investigação. Demo

(1987 in Oliveira, 2011, p. 8) considera a metodologia como uma forma de orientar a pesquisa, sendo a explanação pormenorizada e específica de todo o caminho percorrido no estudo. Serrano (2014) completa dizendo que a metodologia assume um papel crucial, visto que os “resultados finais estão condicionados pelo processo, pelo método e pelo modo como se obtiveram os resultados” (p.57). Tendo isto em conta,

é necessário enumerar e explicar os diferentes passos técnicos que se devem cumprir ou as várias etapas que o processo técnico deve compreender (..) tem um papel fulcral no desenvolvimento de qualquer projeto, dado que proporciona as ferramentas, técnicas e, em suma os métodos mediante os quais tentamos transformar a realidade a fim de a melhorar (...), constitui o nervo central de um projeto, o eixo, a coluna vertebral, pelo que deve ser cuidadosamente escolhida, provada e convenientemente avaliada (Serrano, 2014, p. 47-48).

A metodologia deverá expor a forma como foi efetuada a pesquisa científica, pelo que “o autor deverá descrever a classificação quanto aos objetivos da pesquisa, a natureza da pesquisa, a escolha do objeto de estudo, a técnica de recolha e a técnica de análise de dados” (Oliveira, 2011, p.26). Desta forma, do ponto de vista metodológico, e no que toca aos métodos que priorizamos para a execução da presente investigação, estes são de natureza qualitativa, que Minayo (2012) descreve como “aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo estas últimas encaradas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (p.11).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16), a metodologia qualitativa que escolhemos para desenvolver esta investigação apresenta diversas particularidades:

os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação (...) recolhem

normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Esta abordagem, consoante Freitas e Jabbour (2011, p.10), apresenta algumas vantagens relativamente

à profundidade e à abrangência, ou seja, o “valor” das evidências que podem ser obtidas e trianguladas por meio de múltiplas fontes, como entrevistas, observações, análise de documentos, permitindo ao pesquisador detalhe informais e relevantes dificilmente alcançados com o enfoque quantitativo, admitindo também uma relação bem mais próxima e sistémica do objeto de estudo.

Merriam (1988 in Martins, 2006, p.69) acrescenta que “os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural (...)”. Face ao exposto, é perceptível que a metodologia de natureza qualitativa se focaliza no entendimento dos fenómenos, mediante a análise das atitudes, condutas e práticas, não sendo, por isso, priorizada a extensão da amostra nem a universalização dos resultados. Consequentemente, tal encontra-se em consonância com o que se pretendeu realizar nesta investigação, tendo por base a questão-problema delineada e os objetivos definidos.

Dentro da metodologia qualitativa, e quanto à classificação dos objetivos da pesquisa, na presente investigação optou-se por um estudo exploratório, com recurso à entrevista semiestruturada. Isto porque, de acordo com Gil (1999), este tipo de estudo envolve um levantamento bibliográfico ou entrevistas com pessoas que tiveram ou têm experiências práticas com o fenómeno estudado e detém a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores” (Gil, 1999, p.43).

Os métodos utilizados por esta opção de pesquisa são amplos e versáteis e, geralmente, podem abranger os levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiências, estudos de casos selecionados e observações informais. E têm as seguintes características: “informações definidas ao acaso e processo de pesquisa flexível e não estruturado. A amostra é pequena e não-representativa e a análise dos dados é qualitativa. As constatações são experimentais e o resultado, geralmente, seguido por outras pesquisas exploratórias ou conclusivas” (Gil, 1999, p.43).

3. Participantes

Na perspectiva de Aires (2015), a escolha dos participantes na investigação “tem por objetivos obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto de pesquisa (...) por isso, em vez da uniformidade, a amostra na investigação qualitativa procura a máxima variação” (p.22). Neste estudo, a eleição das participantes foi feita de forma intencional, pois, tal como Aires (2015) refere, “os sujeitos que a constituem não são escolhidos ao acaso: o investigador seleciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos” (p.22) Assim, foram escolhidas para esta abordagem duas Educadoras Sociais que intervêm em agrupamentos escolares diferentes. Sabe-se que o facto de se tratar de uma amostra reduzida selecionada por conveniência acarreta algumas limitações, nomeadamente, o facto de não se poder tirar conclusões globais, mas apenas daquela realidade estudada. Ainda assim, decidimos realizar o trabalho desta forma, utilizando como critérios de seleção as entrevistadas possuírem formação em Educação Social e trabalharem em contexto escolar, uma vez que se revelou a maneira mais viável de apreender as funções do Educador Social neste contexto escolar bem como quais poderão ser as suas competências na prevenção do abuso sexual, partindo do discurso, experiência e expectativas de duas Educadoras Sociais no terreno.

No que toca à caracterização socio-biográfica das participantes, recolhida através da segunda parte da entrevista, importa mencionar que ambas pertencem ao sexo feminino, estando as suas idades compreendidas na faixa etária dos 25 aos 35 anos. No que diz respeito às suas habilitações académicas, uma é licenciada e a outra possui um mestrado. Em relação a formações complementares realizadas, sabemos que foram contínuas ao longo da atividade profissional nos dois casos. Quanto à experiência profissional, uma das participantes encontra-se a trabalhar, pela primeira vez, integrada como Educadora Social num agrupamento de Escolas, e a segunda participante conta com onze anos de experiência, estando, neste momento, a exercer funções como Técnica Superior de Educação Social num agrupamento de escolas.

4. Técnica de recolha de dados: a entrevista na investigação qualitativa

De acordo com Ribeiro (2008), os instrumentos da recolha de dados vão de encontro à opção metodológica, e é nesta fase que se pondera “de que forma, onde, quando, e como os dados serão levantados, analisados e interpretados (p.10).

Para Duarte (2004), numa pesquisa qualitativa, existem diversas formas de recolher os dados, devendo o pesquisador avaliar corretamente a situação e os recursos que tem à sua disposição. “O que dá o carácter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo” (p.215). Nas palavras de Flick, Jovechlovitch e Bauer (2002 in Fraser & Gondim, 2004), “a entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca” (p.139), pelo que Vilelas (2009) aponta como principal vantagem deste instrumento “o facto de serem os próprios atores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas, os quais pela sua natureza é quase impossível observar de fora” (p.279).

Para Fraser e Gondim, (2004), o facto de a entrevista valorizar a comunicação possibilita um melhor entendimento “da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo” (p.140). Ou seja, permite ter “acesso direto ou indireto às opiniões, crenças, valores e significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante” (Fraser, & Gondim, 2004, p.140). Não obstante, Vilelas (2009) expõe que existe “um inconveniente de considerável peso que reduz e limita os alcances desta técnica” (p.279). Uma vez que o entrevistado poderá responder às perguntas que lhe são feitas de acordo com o seu ponto de vista, manifestando os seus ideais, “através de toda a sua carga subjetiva de interesses, preconceitos e estereótipos” (p.279), tal poderá distorcer a realidade que o investigador procura. Na mesma linha de pensamento, Amado (2017) afirma que as entrevistas são “uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nestes pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais” (p.209).

Face ao exposto, Vilelas (2009, p.280) afirma que quem faz a entrevista deverá ter em consideração diversos fatores para que possa ter sucesso na sua investigação,

é importante que a aparência exterior do entrevistador seja adequada ao meio social onde vão fazer-se as perguntas, evitando reações de temor, agressividade ou desconfiança por parte dos entrevistados (...) deverá ser uma pessoa de pelo menos cultura média que compreenda o valor e a importância de cada dado recolhido e função que o seu trabalho desempenha no

conjunto da investigação. Terá de mentalmente ágil, não ter inibições perante nenhum tipo de pessoas e, sobretudo, ser capaz de deixar falar livremente os outros, eliminando por completo toda a intenção de convencê-los, pressioná-los ou agredi-los através das suas opiniões.

Tendo por base estes pressupostos, e quando bem executadas, as entrevistas possibilitam perceber a realidade de uma forma aprofundada e oferecem “material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação” (Duarte (2004, p. 2016). Para tal, exigem uma preparação teórica prévia e competência por parte do investigador, assumindo-se de extrema importância que sejam encaradas como algo sério e não como uma mera conversa informal (Duarte, 2004).

Na panóplia de tipologias de entrevista – entrevista estruturada, entrevista semiestruturada, entrevista aberta, entrevista com grupos focais, entrevista projetiva (Boni & Quaresma, 2005) – para esta investigação optou-se pela entrevista semiestruturada, que, tal como refere Boni e Quaresma (2005), é composta por perguntas abertas e fechadas, nas quais é concedida ao entrevistado a possibilidade de discursar sobre o tema escolhido. O investigador deve guiar-se por uma série de perguntas delineadas antecipadamente, pese embora deva decorrer como se de uma conversa informal se tratasse, sendo, por isso, importante o pesquisador prestar atenção a todos os detalhes, a fim de colocar questões complementares nos momentos que sejam pertinentes, ou no caso das perguntas pré-estabelecidas não terem respostas claras, ou seja perceptível que o entrevistado não quis falar de um determinado assunto, ou porque não compreendeu a questão ou, ainda, porque simplesmente não se sente à vontade para falar dele (Boni & Quaresma, 2005). É frequente recorrer a este tipo de entrevista “quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (Boni & Quaresma, 2005, p.75).

Quanto às vantagens associadas à entrevista semiestruturada, Boni e Quaresma (2005) identificam a possibilidade de respostas abrangentes, a oportunidade de correção de enganos por parte dos entrevistados, a “elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos (...) e a interação entre o entrevistador e o entrevistado que favorece as respostas espontâneas” (p.75).

Importa referir que, tal como é dito por Marconi e Lakatos (2019), a entrevista exige um bom plano, com vista a responder aos objetivos previamente definidos, assim como a seleção

do entrevistado, devendo este ser alguém que tenha ligação com a temática.

4.1. Guião da entrevista

Para a operacionalização das entrevistas semiestruturadas, formulou-se um guião, composto por perguntas dirigidas às duas educadoras sociais, a exercer funções em dois agrupamentos escolares diferentes. As perguntas foram elaboradas consoante os objetivos estabelecidos para a investigação, encontrando-se o guião em anexo (Anexo I). De acordo com Vilelas (2009, p.284), o momento do planeamento da entrevista, deve

iniciar-se com a explicação dos objetivos que se pertentem alcançar. Um modo de se testar a clareza, a objetividade e o rigor dos objetivos é o investigador interrogar-se, após a sua conceção, se depois da recolha de dados os objetivos serão ou não atingidos.

A mesma fonte acrescenta que existem alguns aspetos que deverão ser tidos em conta na construção do guião. Neste sentido, é de extrema importância que o entrevistador saiba exatamente qual é o tempo que poderá vir a ser despendido, bem como o contexto e as circunstâncias no qual ocorrerá. As questões deverão ser de fácil entendimento para o entrevistado, “ordenadas e encadeadas de maneira a favorecer a rápida integração do entrevistado na entrevista bem como a manutenção do seu interesse” (Vilelas,2009, p.285).

Neste sentido, a entrevista encontra-se dividida em quatro partes, sendo na primeira parte apresentado o estudo e os seus objetivos e solicitada a autorização para a gravação da entrevista em áudio, com base no compromisso da confidencialidade; na segunda parte recolheu-se a caracterização individual do entrevistado; a terceira parte era constituída por questões sobre a atuação da entrevistada, bem como as suas funções no respetivo agrupamento de escolas e âmbitos de intervenção; na última parte, as perguntas orientaram-se para as representações sociais das entrevistadas, enquanto Educadoras Sociais, em relação à temática do abuso sexual e da sua prevenção, já realizada ou a realizar no seu contexto profissional.

As entrevistas efetuaram-se no mês de junho de 2020, através do programa Zoom, gravadas em áudio, com uma duração aproximada de 60 minutos cada. As participantes foram antecipadamente informadas quanto aos objetivos da entrevista, do seu âmbito de realização, bem como da confidencialidade a que esta estava sujeita, tendo estas expresso o seu consentimento tanto para a realização como para a gravação (ver anexos II, III e IV).

4.2. A transcrição das entrevistas

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas integralmente, a análise das mesmas só ocorreu após as narrativas serem transcritas de forma a não haver limitações ligadas às intuições individuais do pesquisador. (Azevedo, Carvalho, Costa, Mesquita, Soares, Teixeira & Maia, 2017)

A fase da transcrição está subdividida em etapas (Azevedo et al, 2017). Em primeiro lugar, o pesquisador tem de preparar exatamente como vai realizar a transcrição, qual o material que vai utilizar e de que forma o fará. Nesta pesquisa, o material a que se recorreu foi, primeiramente, um telemóvel para gravar, um computador para realizar a entrevista através do programa Zoom, e um bloco de notas para apontar todas as observações ao longo da mesma. Importa referir que o momento de entrevista é de grande relevância, dado que o “pesquisador necessita focar a sua atenção no processo de interação, realizada por meio de perguntas, por meio da interação verbal e interação social” (Manzini, 2008, p.1). A primeira coisa que o entrevistador deve fazer após realizar a entrevista, é “registar as observações realizadas acerca do comportamento do entrevistado (...) e registar as observações acerca do ambiente onde decorreu a entrevista” (Vilelas, 2009, p.287), já que registos facilitarão a interpretação dos discursos, pelo que, no decorrer da entrevista, foram apontadas todas as observações que se consideraram relevantes e que serviriam de apoio à interpretação.

De acordo com Azevedo et al (2017), segue-se a fase da escrita, na qual “o objetivo é simplesmente ouvir e escrever; por isso, nesta fase é aconselhável: ignorar a colocação de pontuação, de maiúsculas ou minúsculas, na ocorrência de interações não-verbais entre o entrevistador e o entrevistado” (p.164)

De acordo com Alberti (1999 in Duarte, 2004), depois de escrever a entrevista, deve persistir uma preocupação de verificação da confiabilidade, pelo que o investigador deve “ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc” (p.220) para posteriormente proceder à correção ortográfica. Nas palavras de Manzini (2008, p.2) aqui importa o que,

foi ou não falado, pois é isso que é feito numa transcrição: transcreve-se o que foi falado, mas pode-se perceber o que foi ou não perguntando, o que foi ou não respondido e no que

está inaudível ou incompreensível. Ou seja, ao transcrever, o pesquisador irá escutar, várias vezes, as verbalizações gravadas.

4.3. Técnica de Análise de dados: análise de conteúdo

No que respeita à interpretação dos resultados obtidos, pretendeu-se analisar detalhadamente os relatos dos participantes, de forma articulada e refletida com o enquadramento teórico. Numa pesquisa qualitativa, a escolha das técnicas para analisar os dados deve ser rigorosa e coerente com aquilo que se pretende atingir que, na presente dissertação, foi a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, tal como refere (Bardin, 1977), caracteriza-se como um conjunto de técnicas que auxiliam na análise, interpretação e descrição de comunicações adquiridas em investigações qualitativas. Pode-se afirmar que esta técnica obedece a algumas regras que possibilitam tratar as informações recolhidas, permitindo ao investigador compreender as características, organização e moldes por detrás dos dados obtidos. De acordo com Moraes (1999), constitui-se como uma ferramenta metodológica, utilizada para descrever e interpretar discursos/textos, levando a interpretações organizadas, e interpretações que ultrapassam as de uma leitura habitual.

Bardin (2016) refere que a análise de conteúdo está dividida em três fases: “a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação” (p.63). A pré-análise caracteriza-se como “a fase de organização (...) tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (p.63). No que toca à exploração do material, é dito por Bardin (2016) que, “se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase da análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (p.66). Por último, no que concerne ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação, o investigador, que já tem os resultados, deve prosseguir para a sua interpretação em virtude dos objetivos que estabeleceu previamente para a sua pesquisa (Bardin, 2016).

Na mesma linha de pensamento, Carlomagno e Rocha (2016) entendem que a análise de conteúdo deve “classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo as suas características a elementos-chave, de modo a que sejam comparáveis a uma série de outros elementos” (p.175). Estes autores (p.178-181) identificam algumas regras como sendo cruciais na criação das categorias, que devem ser dotadas de clareza e de um bom enquadramento:

o conteúdo não pode, sob nenhuma hipótese, ser passível de classificação em mais de uma categoria (...) as categorias não podem ter elementos que se sobreponham ou sejam redundantes, que possibilite que as mensagens (conteúdo) se encaixem em uma ou outra categoria (...) devem ser estritas, homogêneas (...) se há muitos conteúdos que não se encaixam em nenhuma categoria, então estas categorias talvez estejam erradas.

De acordo com Duarte (2004), as categorias de análise podem ser escolhidas antes da execução das entrevistas, devendo, por isso, integrar os objetivos da pesquisa de acordo com o referencial teórico. No entanto, podem surgir apenas no momento da análise, em que o investigador reconhece os conteúdos das narrativas consoante a teoria estudada e os objetivos que delineou para a pesquisa, criando, desta forma, assim as categorias. O objetivo final da análise passa por ter as categorias em consonância com o conteúdo, atendendo aos objetivos da pesquisa (Duarte,2004). A mesma fonte acrescenta que, a partir das categorias, o pesquisador deve construir subcategorias, sendo estas “mais específicas em relação ao objeto de pesquisa” (p.222).

Em suma, deverá existir um cruzamento dos resultados obtidos, com as anotações aquando da entrevista e o suporte teórico que sustenta a investigação para se poder ter uma investigação, de modo a que esta tenha valor e significado científico (Duarte, 2004). Nesta investigação optou-se por se selecionar as categorias e subcategorias no momento da análise das respostas das entrevistas, de forma coerente com os objetivos e os teóricos estudados.

De acordo com Carlomagno e Rocha (2016), as categorias eleitas no momento de análise denominam-se de “categorias apropriadas” (p.177). Nesta pesquisa, elegeu-se também os passos propostos por Bardin (1977) e Bardin (2016) para a categorização do conteúdo, que consiste em desdobrar o texto de forma coerente em categorias. Segundo Bardin (1977, p.42) diz respeito,

na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração.

Consoante Bardin (2016), nesta etapa urge perceber o que se está a analisar, existindo “um elo de ligação entre os dados (...) e a teoria (...)” (p.67). A mesma fonte refere que, após a leitura das narrativas, a análise categorial inicia-se com a codificação das mesmas, narrativas, ou seja, com uma modificação dos resultados que se obtém, neste caso, os discursos dos participantes. Pode-se recorrer a “recortes, agregações ou enumerações” (p.67), a fim de se obter “representações do conteúdo” (p.67).

Na presente investigação optou-se pelo recorte e a criação de unidades de registo, podendo-se classificar como indica Bardin (2016, p.68), como

unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem de frequência. A unidade de registo pode ser de natureza e dimensões muito variáveis, reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registo. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo o “tema”, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a “palavra” ou a “frase”.

Neste processo de categorização, Bardin (1977) refere que para a criação das unidades de registo é necessário criar indicadores e, após ter as unidades de registo, procede-se à criação das categorias e subcategorias, isto é, reúnem-se as unidades de registo e criam-se classes com títulos, seguindo sempre uma regra, que determina que as classes devem aparecer do mais genérico para o mais restrito, (Bardin, 2016).

A fim de salvaguardar o sigilo e a confidencialidade dos/as entrevistados/as foi utilizada a codificação, através de um código apresentado pela letra “A” seguido de um dígito (1, 2, tendo em conta o número de entrevistadas).

5. Apresentação dos resultados

Após a transcrição das entrevistas procedeu-se à análise de conteúdo, na qual se apresentam a descrição do processo de categorização das entrevistas e os resultados obtidos, através de duas tabelas: a primeira, em que constam as categorias, num total de 11, as subcategorias, num total de 19, e os indicadores, que emanaram da narrativa das entrevistadas (anexo V); e a segunda, após a codificação das entrevistas, com as categorias, subcategorias, indicadores e as unidades de registo, que se encontra abaixo apresentada.

A categoria **1 – Educador Social como profissional** abrange cinco subcategorias: *1.1. Equipa de trabalho*, na qual se pretende compreender as dinâmicas do contexto e o local de trabalho das entrevistadas, bem como a constituição da sua equipa multidisciplinar e os objetivos que estão delineados na sua intervenção; *1.2. Funções*, cujo conteúdo remete para as funções do Educador Social em contexto escolar, especificamente, o que cada uma das entrevistadas executa no seu contexto de trabalho; *1.3. Intervenção*, que evidencia as atividades desenvolvidas pelas entrevistadas e o seu público-alvo, bem como a forma através da qual os materiais/recursos disponíveis são geridos e, ainda, a autonomia e constrangimentos que sentem na sua intervenção, em que existe a possibilidade de estarem relacionados com o seu nível de realização profissional; *1.4. Mediação Escola-Família*, que descreve a participação da família nas atividades escolares e com a equipa multidisciplinar; *1.5. Parcerias interinstitucionais*, que identificam e operacionalizam a articulação interinstitucional e o trabalho em rede.

Na categoria **2 – Formação e experiência** estão incluídas três subcategorias: *2.1. Sexualidade*, onde foram descritos os conhecimentos sobre o desenvolvimento psicossocial, identidade sexual, autodeterminação sexual, desenvolvimento cognitivo e emocional; *2.2. Abuso sexual infantil*, em que as entrevistadas refletem sobre o abuso sexual infantil, bem como a importância que atribuem à formação específica para abordar o tema em estudo; *2.3. Prática*, que diz respeito à experiência das entrevistadas em casos detetados ou suspeitos de abuso sexual infantil.

Na categoria **3 – Fatores de risco**, as entrevistadas identificaram os *Individuais*, associados à criança (*subcategoria 3.1*), os *Familiares*, relativos à dinâmica, relações de vinculação e estilo parental (*subcategoria 3.2*), e os *Sociais*, relacionados com o meio e o ambiente que circunda a criança (*subcategoria 3.3*), enquanto. Todavia, a categoria **4 – Fatores de proteção** foi dividida em quatro subcategorias: *4.1. Comunitários*, em que as entrevistadas evidenciaram o peso de uma comunidade atenta e informada, *4.2. Individuais*, ligados à criança, *4.3. Familiares*, assentes numa relação de vinculação segura e numa relação de confiança para a verbalização da criança e *4.4. Escola*, relacionados nas relações interpessoais e de pares estabelecidas em contexto escolar.

A categoria **5 – Prevalência do abuso sexual infantil** apresenta a subcategoria *Fatores potenciadores*, em que as entrevistas remetem para os contextos individuais e coletivos que podem fomentar a ocorrência e/ou continuidade do fenómeno em estudo.

Da categoria **6 – Indicadores de abuso sexual infantil** fazem parte três subcategorias: *6.1. Físicos*, relativos aos sinais físicos de abuso sexual infantil, *6.2. Psicológicos*, que dizem respeito aos sinais manifestados pelas vítimas de abuso sexual a nível psicológico, emocional e verbal, *6.3. Sociais*, que influenciam as relações interpessoais nos vários contextos de inserção da criança.

Na categoria **7 – Consequências** foram identificadas duas subcategorias: *7.1. Psicológicas*, nas quais foram enfatizadas as repercussões a nível psicológico, emocional e psicossomático e *7.2. Sociais*, relativos aos efeitos nas interações e comportamentos.

Da categoria **8 – Contextos do abuso** faz parte a subcategoria *Contexto intrafamiliar*, que descreve as dinâmicas do abuso em contexto intrafamiliar, bem como o fenómeno da ocultação, a frequência e a família como um fator de risco na ocultação do segredo, mas também como protetora. Consequentemente, na categoria **9 – Perfil do agressor**, existe a subcategoria: *9.1. Agressor intrafamiliar*, na qual são descritos a posição que o agressor representa na família, a relação com a criança, os comportamentos característicos e o seu perfil.

A categoria **10 – Identificação precoce** integra três subcategorias: *10.1. Escola*, nas quais as entrevistadas refletiram sobre a implementação de estratégias neste contexto como uma mais valia na identificação precoce da problemática em causa, assim como acerca da importância de manter uma relação de proximidade com a família; *10.2. Família*, sobre a importância de implementar estratégias na e com a família, a fim de prevenir e/ou impulsionar uma identificação rápida; *10.3. Entidades*, em que a relevância da CPCJ, de técnicos formados e especializados, bem como a importância da partilha de informação entre a escola e as entidades, são evidenciados como boas práticas para a identificação precoce do abuso sexual infantil.

Por último, a categoria **11. Prevenção do abuso sexual infantil** incorpora quatro subcategorias: *11.1. Dificuldades*, na qual as entrevistadas dissertaram sobre os constrangimentos que existem na operacionalização de programas de prevenção, bem como das suas mais valias na subcategoria *11.2. Benefícios*; *11.3. Características dos programas de prevenção*, que abordam os possíveis destinatários, recursos existentes, formação especializada, assim como as parcerias que um programa de prevenção desta violência poderá possuir e *11.4. Expectativas enquanto Educador Social*, que advém da reflexão das entrevistadas sobre as funções e a intervenção do Educador Social inserido num

programa/projeto de prevenção desta problemática, os recursos e materiais a utilizar, bem como a importância do trabalho em equipa.

Tabela 1. Categorias, Subcategorias e Indicadores

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Educador Social como profissional	<i>1.1. Equipa de trabalho</i>	Contexto e local de trabalho; Constituição da equipa multidisciplinar; Objetivos gerais e específicos
	<i>1.2. Funções</i>	Ações/Atividades do Educador Social em contexto escolar;
	<i>1.3. Intervenção</i>	Atividades desenvolvidas; Público-alvo; Gestão dos recursos/materiais disponíveis; Autonomia na intervenção; Realização pessoal na intervenção; Constrangimentos na intervenção;
	<i>1.4. Mediação Escola-Família</i>	Participação da família em atividades escolares;
	<i>1.5. Parcerias interinstitucionais</i>	Descrição das parcerias interinstitucionais e a sua operacionalização; Articulação com a CPCJ na interligação entre a escola e a família; Comunicação e trabalho em rede;
2. Formação e experiência	<i>2.1. Sexualidade</i>	Conhecimentos sobre o desenvolvimento psicossocial, identidade sexual, autodeterminação sexual, desenvolvimento cognitivo e emocional
	<i>2.2. Abuso sexual infantil</i>	Conhecimentos e formação sobre o fenómeno do abuso sexual infantil; A importância de possuir formação específica para abordar esta temática com crianças e adolescentes;

	2.3. <i>Prática</i>	Experiência direta com casos detetados ou suspeitas de abuso sexual infantil;
3. Fatores de risco	3.1. <i>Individuais</i>	Identificação de fatores de risco intrinsecamente ligados com a individualidade;
	3.2. <i>Familiares</i>	Caraterísticas familiares como fatores de risco; Contexto familiar como fator determinante na continuação da existência de entraves em abordar a sexualidade; Contexto familiar como responsável da falta de conhecimento de cariz sexual por parte de adolescentes;
	3.3. <i>Sociais</i>	Meio e ambiente como fator de risco;
4. Fatores de proteção	4.1. <i>Comunitários</i>	A comunidade informada e atenta como um fator de proteção
	4.2. <i>Individuais</i>	Fatores intrínsecos à criança
	4.3. <i>Familiares</i>	Relação de vinculação segura e o estabelecimento de uma relação de confiança para a criança poder verbalizar;
	4.4. <i>Escola</i>	As relações estabelecidas em contexto escolar como fator de proteção;
5. Prevalência do abuso sexual infantil	5.1. <i>Fatores Potenciadores</i>	Identificação de fatores quer individuais quer coletivos associados à frequência do fenómeno do abuso sexual infantil continua;

6. Indicadores de abuso sexual infantil	6.1. <i>Físicos</i>	Sinais do abuso sexual infantil que são visíveis fisicamente;
	6.2. <i>Psicológicos</i>	Sinais do abuso sexual infantil que se manifestam a nível psicológico, emocional, verbal;
	6.3. <i>Sociais</i>	Sinais do abuso sexual infantil que são visíveis nas relações interpessoais e na relação com o outro;
7. Consequências do abuso sexual infantil	7.1. <i>Psicológicas</i>	Sequelas psicológicas, emocionais, psicossomáticas
	7.2. <i>Sociais</i>	Efeitos que o abuso sexual infantil pode causar a nível social; Comportamentos Típicos;
8. Contextos do abuso	8.1. <i>Contexto intrafamiliar</i>	Dinâmica do abuso quando acontece em contexto intrafamiliar; Perceção sobre a ocultação das famílias; Perceção da frequência; A família como um fator de risco na desocultação; Perceção de família protetora; As ameaças e as relações familiares no mantimento do segredo;
9. Perfil de agressor	9.1. <i>Agressor intrafamiliar</i>	Papel que normalmente tem na família o abusador; Relação com a criança; Comportamentos típicos; Perfil;
10. Identificação precoce	10.1. <i>Escola</i>	Implementação de estratégias na escola que possam ser uma mais valia para uma identificação precoce do abuso sexual infantil; Pertinência e manter uma relação próxima com a família;

	10.2. <i>Família</i>	Implementação de estratégias para a família prevenir a ocorrência e identificar precocemente um episódio;
	10.3. <i>Entidades</i>	A importância da CPCJ; Importância de ter técnicos formados e especializados; Importância de partilha de informação entre a escola e as entidades
11. Prevenção do abuso sexual infantil	11.1. <i>Dificuldades</i>	Constrangimentos na operacionalização de programas de prevenção;
	11.2. <i>Benefícios</i>	Mais-valias e ganhos para a criança, família e escola na operacionalização de programas de prevenção do abuso sexual infantil;
	11.3. <i>Características dos Programas de Prevenção</i>	Destinatários; Recursos existentes; Formação especializada; Parcerias;
	11.4. <i>Expectativas enquanto Educador Social</i>	Funções e a intervenção do educador social inserido num projeto/programa de prevenção do abuso sexual infantil; Representações pessoais; Recursos e materiais utilizados; A importância do trabalho em equipa;

Capítulo III – Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo pretendemos analisar reflexivamente os resultados anteriormente apresentados através de incursões pela literatura sobre o abuso sexual infantil, tendo igualmente em conta o enquadramento teórico estudado, com o fim último de dar resposta à questão-problema e aos objetivos delineados no capítulo II. Por outro lado, e de acordo com Amado (2017), nesta fase deve proceder-se à composição de uma redação em que estejam explícitos os pontos semelhantes e distintos nos discursos das entrevistas.

Partindo do pressuposto de que o Educador Social em contexto escolar pode ser um agente privilegiado na prevenção do abuso sexual infantil é, por isso, fulcral compreender e conhecer de modo a efetuar a análise pretendida. A categoria **1. Educador Social como profissional** apresentou dois contextos de trabalho distintos na área da Educação deste profissional. A entrevistada A.1 exerce diretamente num agrupamento de escolas, pelo que a sua entidade empregadora é aquela instituição de ensino, assentando essencialmente as suas funções em duas áreas: ao nível da creche e do pré-escolar, a sua função centra-se no apoio à família e aos alunos e, tendo por base a sua situação socioeconómica, a mesma efetua o cálculo das mensalidades tendo em conta o rendimento *per capita*, sendo todo este processo efetuado em articulação com a Segurança Social; nos restantes anos de escolaridade a sua intervenção consiste no apoio à sua colega Educadora Social ao nível do contacto com os pais e, ainda, na relação escola-família. Por outro lado, A.2 está inserida num projeto desenvolvido por uma IPSS em contexto escolar, que visa a inclusão social de minorias, sendo que, desse projeto, faz igualmente parte um/a professor/a de música e um/a psicólogo/a. Esta pluridisciplinaridade é preconizada pela literatura como um importante contexto de integração do Educador Social. Na mesma linha de pensamento, Silva (2018) considera o trabalho em rede como uma mais valia em contexto escolar, posto que “permite a rentabilização dos recursos, assim como o reforço das competências profissionais” (p.245), o que se pode verificar no discurso das entrevistadas: “*Temos uma boa relação entre nós equipa, e como já referi com os professores, de forma geral entre todos os técnicos existe uma boa comunicação e entreaajuda, se não nem seria possível ter uma intervenção de sucesso*” (A.2). E ainda, no seguinte excerto: “*Na minha equipa de trabalho, eu trabalho no gabinete de apoio ao aluno e à família, e comigo trabalha outra colega educadora social,*

pronto, como trabalhamos na escola trabalhamos sempre em equipa com os professores, com os diretores de turma, com a direção pedagógica, com o gabinete psicopedagógico, que é constituído por duas psicólogas, gabinete de ensino especial (...) (A.1).

De acordo com Taborda e Dias (2015), o Educador Social poderá trazer, num contexto educativo, diversas vantagens “(...) pela sua polivalência e multiplicidade de funções, pelas relações de proximidade e empatia que estabelece (...)” (p.214). Este discurso cruza-se com os relatos na subcategoria 1.2. *Funções*: por um lado, A.1 revela ter uma atividade variada, reforçando que a questão socioeconómica tem grandes reflexos na escola em que está inserida, uma vez que é privada e pública, sendo, por isso, a intervenção adaptável a um público-alvo heterogéneo – “*As atividades, como já referi, dependem do público, podem variar, desde apoio sociofamiliar, verificar as situações económicas das famílias, fazer campanhas de sensibilização, voluntariado atividades ao ar livre, atividades de partilha em grupo.*” (A.1). Esta entrevistada operacionaliza sessões de integração nas turmas a fim de potenciar as relações interpessoais, o autoconhecimento e a preparação prévia para os alunos que vão entrar em estágio, podendo, ainda, atuar diretamente na resolução de problemas associados ao desempenho escolar, exemplificadamente, o insucesso escolar. A sua narrativa vai de encontro às reflexões de Taborda e Dias (2015) no que concerne à atuação do Educador Social que “apesar de, por vezes, trabalhar em gabinete, o Educador Social privilegia o contacto direto com a população, o trabalho no terreno (...)” (p. 214). Por outro lado, A.2 tem como principal objetivo apoiar a população em risco de exclusão social, na sua adaptação e integração escolar, colocando em prática o que Teixeira e Regina (2009) afirmam: “a Educação Social é um caminho, que, junto com outros, pode compor um cenário mais viável para a inclusão de pessoas e categorias consideradas excluídas na atual conformação da sociedade” (p. 3205). As atividades que realiza são de apoio às crianças na escola, como o preenchimento de requerimentos à Segurança Social e visitas domiciliárias para avaliação das condições familiares, funções também descritas visível nas palavras por Taborda e Dias (2015): “Quando não é possível trazer os encarregados de educação ao espaço escolar, a escola vai até eles na pessoa do Educador Social através das visitas domiciliárias” (p.411). Isto sucede uma vez que a Educação Social deverá ser compreendida “como prática mediadora, comonexo de união entre o que acontece fora e dentro da escola” (Mendes, 2012, p.17). Neste seguimento, na subcategoria 1.3. *Intervenção*, verifica-se que é unânime a perceção das entrevistadas

relativamente à disponibilidade e gestão de recursos materiais, humanos e financeiros e na articulação com os professores, especialmente na atual situação pandémica. A.1 aponta os Diretores de Turma como atores essenciais, uma vez que mantêm um contacto mais presente com os pais e alunos, o que evidencia semelhanças com a literatura estudada, que reitera a importância da união de recursos humanos para uma intervenção de sucesso. Em relação aos recursos físicos e financeiros, A.1 ressaltou as vantagens da sua qualidade: *“Portanto, em termos de recursos físicos e de instalações nós temos (...) bastantes instalações grandes, muitos espaços verdes, e, portanto, espaços que são partilhados por todos os públicos e isso é muito bom, por exemplo, nas atividades que eu possa fazer com grupos ter um espaço livre, ter um bosque, ter um jardim, ter um pavilhão (...) Temos salas de atendimento mais privadas e recatadas para atender os pais, temos auditórios, por exemplo, quando queremos fazer uma apresentação”*; *“Por exemplo, ir visitar um lar de idosos em todas as semanas para nós não é grande problema, porque temos um serviço de transportes na escola que nos permite isso e que, portanto, até acaba por facilitar (...) Ainda agora nestes tempos (...) de Covid-19 nós tivemos alguns alunos que sabíamos que pronto que os pais ficaram sem rendimentos, e então tentámos sempre, apesar de a escola conseguir garantir uma resposta imediata, por exemplo, em termos de alimentação, porque vamos tendo esses recursos ou temos possibilidades de os comprar, temos uma escola que nos deixa ter esse gasto para comprar alimentos (...)”*.

As representações em torno da intervenção das duas entrevistadas fazem sobressair as limitações que um Educador Social pode sentir na sua intervenção quando inserido em projetos a prazo com objetivos muito específicos. No entanto, são notórias diferenças na forma como ambas encaram a sua intervenção. Se, por um lado, A.2 pensa ser importante trabalhar o desenvolvimento emocional das crianças, admite que, em muitas das suas atuações, esse é um domínio em défice em prol dos objetivos estabelecidos a cumprir- *“Nós tentamos sempre trabalhar a parte emocional claro, mas nos objetivos do nosso projeto não está isso estabelecido. Mas eu acho que na escola deveria ser mais trabalhado, e como educadora social acredito que a minha intervenção poderia começar por aí, trabalhar as emoções das crianças, porque sem dúvida iria ser uma mais valia para a minha intervenção e bem-estar delas”* (A.2). Por outro lado, A.1 revela não sentir qualquer limitação afirmando que as suas intervenções são marcadas pela adequação dos recursos e objetivos à situação ou problemática, pese embora reconheça que a cronologia daquelas possa não ser a mais atempada em virtude da falta de comunicação por parte

dos diretores de turma “(...) por exemplo, às vezes, alunos começam a faltar muitas vezes, quando chegam a nós, quando os diretores de turma nos informam, já nos informam numa fase muito tardia, em que nós já pouco conseguimos fazer, e isso, às vezes, é um bocadinho frustrante, não é?” e, ainda, devido às dificuldades de articulação que se fazem sentir ao nível da equipa multidisciplinar “(...) mas percebo que há determinadas ferramentas a nível de acompanhamento psicológico que eu não posso fazer e tenho que passar para as minhas colegas, e muitas das vezes o facto de estes dois gabinetes estarem com timings diferentes não ajuda a que a intervenção seja tão rápida ou tão articulada como devia, e isso acho que muitas das vezes é o maior desafio”.

Na subcategoria 1.4. *Mediação Escola-Família*, as representações que ambas as entrevistadas têm sobre a participação da família em atividades escolares é similar, realçando-se a proximidade entre a escola e a família, respondendo, assim, ao objetivo, *apreender a amplitude do trabalho de mediação do Educador Social entre a criança, escola e família*. Tal como refere Mendes (2012), toda a ação do Educador Social “pode ser desenvolvido em colaboração com os órgãos de administração e gestão da escola, com os professores, pais, encarregados de educação e outros agentes educativos na perspetiva do aconselhamento psicossocial e educativo, apoiando os alunos no seu processo de desenvolvimento pessoal, numa intervenção mais personalizada e baseada no real contexto sociofamiliar dos alunos e respetivas famílias” (p.54). Operacionalizando, A.1 afirma que em todas as suas intervenções insiste na participação da família, motivo pelo qual concilia os horários com os pais, mesmo que isso implique trabalhar em pós-laboral, e destaca alguns aspetos que considera fundamentais na abordagem com a família: apresentar os aspetos positivos e recursos dos filhos, dar a conhecer a escola e a equipa de profissionais e definir o plano de intervenção em conjunto com a família e a criança – “(...) o facto de nós termos ali o diretor de turma, o pai, e o aluno, ele sente-se integrado, ele sente que realmente a escola está interessada no bem-estar dele, e isso ajuda sempre, e sabe que somos nós que fazemos a ligação com a CPCJ. Tudo isto faz toda a diferença para uma intervenção ter sucesso ou não”. Tal é definido pelos autores como uma boa prática: “É da competência deste profissional a elaboração de projetos, o estudo de ações socioeducativas, a promoção da integração da família com toda a equipe e instituição e o acompanhamento de resultados, no geral, ele precisa saber coordenar e equilibrar a estrutura com a qual trabalha (Santos; Paulo; Rocha; &

Contrera, 2018, p.12). Por outro lado, A.2 demonstra uma constante preocupação em estabelecer uma relação de confiança com os alunos e as suas famílias, a fim de a potenciar na resolução de problemas por parte dos técnicos “(...) *Sim, costumam, no início até pensávamos que não iam aderir muito, mas até ficamos surpreendidos, mas sim, aderem. Talvez também se deve ao facto de acharem que nós ajudamos, nós estamos sempre disponíveis a ajudar e eles também se calhar pensam que têm de retribuir, e acho que, por causa disso, por acaso até temos uma boa adesão*”. Nas palavras de Taborda e Dias (2015), é premente construir vínculos, beneficiando da sua intenção sociopedagógica a fim de conseguir ter sucesso na sua ação.

Não obstante, a intervenção de qualquer profissional ou equipa multidisciplinar carece de parcerias interinstitucionais, e as entrevistadas reconhecem e valorizam as entidades como a Câmara Municipal, Segurança Social, Centro de Saúde e CPCJ no que respeita à ligação escola-família – “*Sim, existe, tentamos sempre ajudar uns aos outros, conhecer o trabalho uns dos outros, tentamos sempre estar interligados, e passar sempre o máximo de informações uns aos outros para que não haja mal-entendidos que possam gerar falhas na intervenção, nível de trabalho em rede. Como disse, sinto que existe, dentro da minha equipa sinto muito isso, cada um tem as suas funções mas completamo-nos sempre (...) aliás, o projeto onde eu estou inserida é a prova desta preocupação por parte destas entidades*” (A.2) – embora não isenta de constrangimentos – “*É assim, a CPCJ é nossa parceira claro que sim, não é? mas nós sabemos que, muitas das vezes, pela falta de recursos, pelo elevado número de processo que tem, a CPCJ não consegue dar uma resposta tão presente como aquela que seria necessária, e também porque eu acho que muitas das vezes a CPCJ conta que existem recursos próprios na escola, existe uma equipa multidisciplinar que acaba por dar esse apoio (...) E, portanto, muitas vezes não tem a ver com o próprio desempenho da CPCJ, mas tem a ver com a própria estrutura, e a forma como o sistema está organizado*” (A.1).

É visível que ambas as entrevistadas lidam diariamente com problemáticas distintas na sua intervenção, pese embora, no que concerne ao abuso sexual infantil, a intervenção esteja direcionada por outros atores - “*Lá na escola não temos muito essa perceção, quer dizer, se calhar está mais direcionado para educação para a sexualidade, no caso das jovens, por exemplo, de terem comportamentos se calhar mais livres ou demasiado livres para a idade e pouco responsáveis, pronto, temos mais uma intervenção a esse nível. (...) Depois claro temos ali uma fase do 6º/7º ano onde essas questões da sexualidade se calhar ainda é assim mais de risota, onde ainda se brinca mais, mas eu acho que também é próprio da*

idade, mas essas questões da sexualidade na nossa escola passam muito pelo Gabinete de Psicologia, de primeiros socorros e pouco pelo gabinete de apoio ao aluno e à família” (A.1).

No que concerne ao objetivo *Identificar qual ou quais o(s) programa(s) de prevenção do abuso sexual infantil implementado(s) em contexto escolar bem como os intervenientes, metodologias e instrumentos*, é importante frisar que esta investigação se concentrou essencialmente na prevenção primária deste fenómeno e do papel que o Educador Social poderá desempenhar em contexto escolar, pelo que a não existência de programas de prevenção em alguns Agrupamentos de Escolas – como os das entrevistadas – se torne uma situação de reflexão na medida em que, tal como refere Guímaro (2019), é essencial existir uma consciencialização para “a gravidade da criminalidade em questão, uma vez que, apesar de não estar bem esclarecida para a sociedade, não deixa de causar um grande alarme social e, sobretudo, um grave problema de saúde para estas crianças” (p.42), desde logo porque “é tão importante falar às crianças nos abusos sexuais de crianças como nas regras de prevenção rodoviária” (p.42).

Ao nível do enquadramento teórico, ficou claro que existem profissionais em contexto escolar sem conhecimentos sobre a sexualidade e que o abuso sexual infantil pode estar relacionado com mitos e preconceitos dos próprios, emergindo, assim, a necessidade, tal como indica Paiva (2015), de a escola e os seus profissionais assumirem uma atitude protetiva e de assistência, devendo, para isso, estar “devidamente capacitados e amparados pelas políticas públicas no cumprimento da legislação para exercer suas funções (...) e conhecer a lei também é uma forma de garantir os direitos das crianças, já que a formação profissional é resultante da legislação em vigência” (p.222). É destacado por ambas as entrevistadas a importância de possuir formação ao nível da temática do abuso sexual infantil, bem como a necessidade de a escola se socorrer de técnicos especializados, isto para além dos conhecimentos que A.2 admite possuir fruto do que vai lendo e ouvindo. Não obstante A.1 afirmar que todos os profissionais da sua escola possuem formação – formação que esta até já coordenou, sobre *proteção e cuidado* –, e ser distribuído no início de cada ano letivo um manual sobre os *Tipos de maus-tratos, indicadores, e sinais a estar atentos*, esta realça o facto de muitos professores não dominarem técnicas e estratégias para abordar determinados temas, nomeadamente, no que concerne à questão da

violência sexual infantil. A este propósito, alguns autores, como Lessa e Mayor (2019), explicam que a formação base – licenciatura – “não capacita os futuros professores a lidar e a como proceder com alunos vítimas de violência sexual” (p.75). Na mesma linha de ideias, Nascimento (2015, p.61) refere que

a falta de especialização dos profissionais que integram nas escolas continua a ser um ponto negativo que em muito dificulta a eficácia das intervenções. Investir em formação torna-se assim, um dos pontos fulcrais. Esta formação deve ser diversificada e deve abranger todos os profissionais atuantes em contexto escolar.

Para além dos professores, no relato de A.2 surgem os auxiliares de ação educativa enquanto agentes privilegiados na deteção de situações suspeitas de abuso sexual, exemplificando o que afirma com um caso concreto que apresenta: *“Mas, o que eu estava a tentar dizer é, na escola nunca tinham tentado falar com a criança, se não fôssemos nós, eles nunca iam saber o que se estava a passar com ela, porque não se importavam, até porque nós falamos com a que manda nos funcionários, e ela disse que era mentira, que a criança tem a mania de inventar e mentir, que aquilo não era verdade, mas lá está, ninguém sabia se era verdade ou não, tem que se comunicar para perceber”*. Em suma, e tal como refere Santos, Santos, Neves e Oliveira (2018), “a escola e seus agentes não podem separar-se dos debates sobre questões como direitos humanos, proteção a crianças e adolescentes (...) é necessário, portanto que esta esteja sempre em formação para saber que medidas tomar após descobrir o ato e oferecer suporte à vítima e, se preciso, à própria família” (p.118).

Na categoria 3 – **Fatores de Risco** –, A.1 identificou como fator de risco individual a hiperatividade. Como fatores de risco familiares, as entrevistadas nomearam as famílias numerosas, relações conjugais problemáticas, baixos níveis económicos, presença de padrastos ou madrastas, progenitores jovens, filhos indesejados e, ainda, história familiar de abuso. A.2 apontou também outras variáveis, tais como famílias isoladas, a presença de álcool e drogas, mães muito ausentes, casos em que os pais passam a maioria do tempo com as crianças e a violência doméstica conjugal. De facto, tal como refere Martins (2016), “diversos fatores no microsistema família podem ser apontados enquanto fatores de risco (...) ao analisar a prática da violência sexual intrafamiliar, há a possibilidade de analisar os laços estabelecidos nos

microssistemas, que são diretas e/ou indiretamente ligados à criança, pois a violência sexual é uma prática comum e normalmente realizada por familiares ou pessoas próximas à vítima” (p.89). Nos discursos de A.1 e A.2, a família aparece como agente determinante para a dificuldade que persiste em abordar temas relacionados com a sexualidade dentro do próprio seio familiar e/ou na escola. Por um lado (A.2), refere que *“Os pais não gostam que temas desses sejam abordados, parece que existe sempre aquela ideia que a criança vai interpretar mal, e se pode estar a suscitar interesse ou algum comportamento menos próprio para as crianças”* e, por outro lado, (A.1) *“Mas já tivemos alunas, pronto, que em termos de comportamentos de sexualidade eram muito inocentes, muito inocentes ao ponto de serem adolescentes e não terem ainda grande noção do que é um contacto apropriado ou não apropriado, elas não tinham, portanto, isso acho que vai depender também um bocadinho do contexto familiar, não é? Se, no contexto familiar, essas questões se abordam com mais ou menos naturalidade e muitas das vezes quando a família também faz tabu, nós, na escola, também demoramos algum tempo a perceber que aquele jovem, pronto, também entende assim determinadas coisas da sexualidade assim, não é?”*.

Estas ideias corroboram as conclusões do estudo de Ferreira, Ferreira, Alves, Tavares, Macedo e Dias (2017), cujo objetivo era perceber o que os pais ensinam sobre sexualidade aos seus filhos: *“Os resultados evidenciam que os pais não priorizam a vertente da Educação Sexual no desenvolvimento infantil, aspeto reiterado pela abordagem pouco frequente de temas relativos à Educação Sexual no seio familiar, por iniciativa dos pais”* (p.1). Este pode ser um dos motivos para, tal como abordado no enquadramento teórico, a família continuar a constituir-se como um entrave para a capacitação de crianças e adolescentes, o que, por si só, representa um problema, dado que crianças e jovens pouco informados são mais vulneráveis à manipulação por parte de adultos. Embora ao longo do tempo e da evolução da ciência seja significativo o reconhecimento que tem sido dado à sexualidade infantil, percebe-se que na atualidade persiste o estereótipo de as crianças não poderem ouvir falar de certos tipos de temas por se achar que tal poderá conduzir a comportamentos inadequados para a idade. Isto porque *“Ao longo dos anos, a sociedade passou por um intenso processo de transformação em todas as esferas, mudanças económicas, políticas e sociais, porém, quando se trata de violência sexual contra crianças e adolescentes este torna-se um*

acontecimento sem muitas mudanças, pois este é, por vezes, um tabu (...)”(Santos et al.,2018, p.117).

Ainda nesta categoria, A.2 acrescentou o meio ambiente, mais especificamente o local de habitação e as redes de apoio como fatores de risco social, dando, como exemplo, os infantários e escolas, uma vez que o seu funcionamento e estratégias adotadas podem ser influenciados pelo meio sociocultural em que estão inseridos.

Em sentido contrário aos fatores de risco, são apontados pelas entrevistadas na categoria 4 os **Fatores de Proteção** em quatro subcategorias: Comunitários, em que A.1 sublinha a mais-valia de uma sociedade informada e atenta “*Em temos de fatores de proteção, lá está, sem dúvida existir uma rede, uma comunidade de apoio e atenta às crianças, eu acho que isso é um grande fator de proteção, ter uma comunidade que está atenta é um grande fator*”; Individuais, especificamente, a comunicação e capacidade de expressão por parte da criança – “*Depois fatores relacionados com a própria criança, a criança conseguir verbalizar exemplo uma criança que consegue verbalizar*” (A.1); Familiares, em que ambas enfatizaram a importância de uma relação de confiança da criança para com um adulto, dentro ou fora da família – “*Ou ter uma pessoa de confiança com uma vinculação segura com quem possa partilhar, o facto de existir ou pai ou mãe um deles também com esta relação de confiança ou existir um adulto significativo para a criança também pode ser um fator de proteção*” (A.1); “*Acho que o facto de a criança sentir que a família confia nela é muito bom e, que no caso de acontecer, a criança sentirá que pode contar porque irá ser acreditada, e, sem dúvida, ser uma família que protege a criança, porque muitas crianças têm medo dos pais, e quando acontecem estas coisas elas sentem ainda mais medo, especialmente, em adolescentes, eu acho*” (A.2). Estes discursos vão de encontro do estudo de Habigzang, Ramos e Koller (2011) que concluiu que “as pessoas a quem as crianças revelaram o abuso sexual foram os pais e outros familiares na maioria dos casos” (p.471). A.2 ressaltou, ainda, a importância de uma família estruturada, caracterizada por um harmonioso ambiente familiar, identificando a progenitora como o suporte familiar. Finalmente, na subcategoria *Escola*, A.1 indicou as relações em meio escolar com os pares ou adultos como um fator de proteção tal como sugere a literatura.

É importante refletir sobre o facto de este tipo de violência constituir um tema com cada vez mais debate e investigação, mas, ainda assim, continuar a apresentar uma elevada prevalência, pelo que na categoria 5. **Prevalência do abuso sexual infantil**, as entrevistadas apontaram alguns *Fatores Potenciadores*. Assim, A.2. abordou um tema

muito debatido na literatura, o silêncio, quer por parte das vítimas – “O preconceito, o silêncio por parte de muitas vítimas, o facto de muitas crianças não falarem, não denunciarem, de não entenderem o que se está a passar, leva ainda existir muitos casos encobertos” –, quer por parte das famílias – “Outro aspeto eu acho que é a família, como já disse, muitos acham que as suas crianças não podem ouvir falar de determinados assuntos, outros, no caso de já existirem casos não denunciam, muitos pela vergonha de contar o que aconteceu, mesmo sabendo, têm vergonha perante a sociedade, sei lá, algumas não sabem mesmo lidar com situações destas” (A.2). É muitas vezes referido na literatura o facto da vítima se remeter ao silêncio, por vergonha ou medo de não terem quem acredite nelas, sendo de acrescentar que também as famílias não revelam o abuso por vergonha perante a sociedade.

Como uma prevalência ainda significativa, torna-se fundamental conhecer e reconhecer os **Sinais do abuso sexual infantil** para uma deteção precoce, uma vez que

os sinais de ocorrência de abuso sexual variam de caso para caso, não só em termos da sua natureza, como também no que diz respeito à sua intensidade. Nenhum destes sinais é necessariamente exclusivo das crianças ou jovens que sofrem abuso sexual e qualquer um deles pode surgir em muitos outros contextos. No entanto, é importante conhecê-los, pois podem ser úteis para valorizar e fundamentar indícios vagos e torná-los mais consistente (Echeburúa & Corral, 2006).

Assim, foram identificados pelas entrevistadas, na categoria 6, sinais Físicos – “Em termos de indicadores, portanto, lá está, os indicadores físicos, muitas infeções urinárias, muitas das vezes crianças, por exemplo, que não conseguem estabelecer contacto visual (...)” (A.1); Psicológicos – “Baixa autoestima da criança ou do adolescente, o medo, o isolamento (acho que é a primeira coisa que as vítimas fazem), ansiedade e, também mais em adolescentes, tendências suicidas, (...), o que acontece mais, isolamento, para se refugiarem, para se esconder do que está a acontecer com eles, e grande parte das vezes têm tendências suicidas” (A.2); “As questões do desenho por exemplo, às vezes a partir do desenho podemos ter pistas de que alguma coisa possa não estar bem” (A.1) e Sociais – “Dificuldade de confiar no outro, dificuldade de estabelecer relações interpessoais (...)” (A.2); “No caso dos Adolescentes, perceber muitas das vezes e nós isso vamos percebendo a troca frequente de namorado ou namorada muitas das vezes nós sabemos que vão a enfermeira e (...), vão muitas vezes a enfermeira buscar pílulas do dia seguinte, por exemplo, e quando é sempre a mesma

aluna ou para uma amiga, também nos dá aqui pistas que podem não estar a ter relações saudáveis” (A.1).

No que toca às **Consequências do abuso sexual infantil**, na categoria 7, as duas entrevistadas identificaram duas subcategorias: *psicológicas e sociais*. A.2 enumerou algumas sequelas a nível psicológico e emocional, nomeadamente, dificuldades de concentração, baixa participação na sala de aula, medo de participar/expressar, isolamento, opressão e baixa autoestima – *“Na minha opinião, uma criança que sofra de abuso sexual vai ter muitas dificuldades, principalmente na concentração na escola, ela não se vai conseguir concentrar corretamente naquilo que o professor está a dizer, porque aquilo é um trauma que ela está a passar, e eu acho que, ao ela estar a passar por essa situação, ela vai ter uma fraca participação na aula, vai ter medo de se manifestar, e isso tudo vai ter um enorme impacto na vida da criança, porque é impossível ela estar normal, para mim, eu acho que é impossível uma criança que sofre de abuso sexual ter uma boa concentração na escola, ela não vai conseguir (...)”*. Paralelamente, no discurso desta entrevistada, é realçado que, se a criança já compreender o ato de abuso, mais graves serão as suas consequências, assim como o facto de, muitas vezes, as vítimas poderem assumir aquela violência como normal e, posteriormente, reproduzi-la – *“(...) e principalmente se ela já entender o que se está a passar com ela, porque, ao isolar-se, ou ficar oprimida, ela já não vai estar com a concentração que deveria estar. E lá está, fica com baixa autoestima, fica com medo de participar e de tudo, torna-se um problema que a afeta a todos os níveis, e, mais para a frente, vá ter mais problemas, e pior é que alguns encaram aquilo como normal e futuramente fazem o mesmo que lhe fizeram, por isso, é preciso serem ajudados” (A.2).*

Por outro lado, para o impacto social do abuso, A.1 realça o silêncio, especialmente quando a vítima não percebe a violência ou não consegue denunciar, pela vergonha, pelas ameaças do agressor, ou porque, estes atos ocorrendo maioritariamente em contexto familiar, grande parte das vezes as vítimas não querem perder a pessoa adulta (agressor), que é importante para elas – *“Um impacto enorme, porque, muitas vezes, quando as crianças não compreendem esse abuso, muitas das vezes muitas delas sofrem em silêncio porque não querem denunciar, não só pelas ameaças, mas também porque sentem vergonha, e como nós sabemos que na generalidade acontece em contexto familiar, também não querem perder aquele adulto que apesar de tudo é significativo para elas (...)” (A.1)*. Por tudo isto, A.1 afirma que é frequente que a vítima sofra de uma confusão de sentimentos, que resulta num baixo rendimento escolar e dificuldades em manter

relações interpessoais – “isto é, gera ali uma confusão que, claro, altera o rendimento escolar, académico e de relações interpessoais, e o impacto é enorme, claro que sim”. Em suma e nas palavras Florentino (2015), as consequências do abuso sexual infantil poderão ser muitas e diferentes, pois, para além deste constituir uma brutalidade por si só, pode ainda ser acompanhado de violência física e psicológica.

Na categoria **8. Contextos do abuso**, as entrevistadas dissertam acerca das razões que levam a uma maior prevalência do abuso intrafamiliar: “Mas sei lá, acho que é encoberto, as famílias têm vergonha, medo, sei lá, e depois as pessoas acham que acontece maioritariamente fora da família” (A.2); “(...) eu acho que está muito ligado também à nossa conceção de família como protetora, não é? e nem sempre nós sabemos que as famílias não são todas protetoras infelizmente, não é?(...) mas as famílias que são manipuladoras ou que são agressivas que não são protetoras com as suas crianças, facilmente conseguem passar uma imagem de que protegem (...)” (A.1). Outro dos motivos identificados corresponde à “proximidade afetiva entre a vítima e o abusador, associada ao facto (...) do grau de ameaça emocional ser superior nos abusos intrafamiliar, o que torna mais difícil a revelação por parte da vítima e a deteção por terceiros” (Taveira; Frazão; Dias; Matos e Magalhães, 2009, p.763). De acordo com Costa, Rocha e Cavalcante (2018), há ainda o facto de, muitas vezes, “os demais membros da família podem estar também expostos a relações violentas” (p.1), ou pelo “Síndrome de acomodação” (p.1). Associada à anterior, na categoria **9. Perfil do agressor**, A.2 mencionou características do abusador em contexto familiar – “(...) mas, eu acho que o suposto violador ter essa atitude, ele tem que ter algum trauma na vida passada, que não conseguiu resolver, e depois quando está em contexto familiar não consegue ter uma vida normal (...), eu acho que não nasce já assim, acho que é algum trauma que o levam a cometer estes atos (...) onde eu estagiei na cadeia, havia um avô que tinha violado a neta durante 11 anos, e achava normal, não consigo perceber o que eles pensam. (...) mas eu todos os casos que tenho visto é pais, padrastos, mães, avós”.

Relativamente à **Identificação precoce do abuso sexual infantil** (categoria 10), A.1 e A.2 identificam a escola e, sobretudo, os professores e funcionários como agentes privilegiados. Em particular, A.1 enfatiza o papel dos diretores de turma e da partilha de informação entre os diferentes técnicos. De acordo Pelisoli e Piccoloto (2010), toda a comunidade escolar tem um papel fundamental no reconhecimento rápido de abuso sexual de menores pelas relações de empatia e confiança que os alunos mantêm com os membros da escola, uma vez que, nas mesmas, existe um contacto diário e próximo com

os seus alunos, devendo possuir-se sensibilidade para reconhecer certos indicadores. Na mesma linha de ideias, Santos et al., (2018, p.150), expõem que

é essencial que os professores sejam capacitados e informados em relação aos conhecimentos básicos, legislação referente a temática e direitos da criança e do adolescente para que possa ocorrer intervenção e denúncia aos Órgãos competentes (...) as instituições escolares devem assumir a responsabilidade de enfrentamento do abuso sexual contra crianças, pois essa violência é, muitas vezes, camuflada pelo silêncio da própria vítima.

Segundo A.2, também a família apresenta um papel fundamental na identificação de sinais do abuso e A.1 acrescenta a importância do papel das entidades, destacando-se a CPCJ, através da existência de técnicos especializados, bem como a articulação com a escola e a existência de uma relação próxima com a família: *“Sem dúvida, a formação, depois da articulação, sempre com os agentes externos, com as CPCJ’s, muitas das vezes, nós ligamos para as CPCJ’S, quando não temos certeza nenhuma, quando só temos uma suspeita, às vezes, baseada num feeling num intuito, e de facto nós ligamos para a CPCJ e partilharmos. (...) os Técnicos da CPCJ têm mais sensibilidade para estas questões, também nos ajudam, e orientam-nos. Portanto, a articulação, a questão de melhorar a comunicação interna na escola entre todos os intervenientes, portanto, todos os intervenientes saberem quem é que está, quem é o interlocutor com a CPCJ, quem é que acompanha a família, quem é que acompanha aquele aluno, portanto, uma relação próxima com os pais, e sabemos também que com os pais quando há as suspeitas, por exemplo, de maus-tratos ou de abusos, nós não vamos logo confrontar os pais com isso, mas tentamos perceber com os pais como é que é a relação, e, acima de tudo, pronto, já referi a questão da formação que é fundamental, criar técnicos especializados”*.

Este discurso vêm colocar a tónica na pertinência da

implementação de um trabalho de prevenção e intervenção junto das crianças e respetivas famílias, integrado numa rede multidisciplinar constituída por diferentes profissionais que articulem entre si, não só no aspeto de sinalização, mas também no acompanhamento, possibilitando uma maior probabilidade de eficácia na resolução e colmatação do perigo (Nascimento, 2015, p. 60).

Por isso, é fundamental que se demarquem “estratégias bem definidas de detecção de situações de perigo, assim como, fatores de risco logo à entrada do menor na escola e que essa informação seja fornecida e trabalhada pelos diferentes profissionais, tendo as situações de risco um acompanhamento adequado” (Nascimento, 2015, p.60).

Assim, e relativamente à **Prevenção do abuso sexual infantil**, refletida na categoria 11, as entrevistadas dissertaram acerca das *Dificuldades, Benefícios, Características dos programas de prevenção* e as suas *Expectativas enquanto Educadoras Sociais* na implementação destes. A.1 começa por ressaltar os constrangimentos ao nível da implementação de projetos ou programas de prevenção desta violência, nomeadamente, a falta de formação e os tabus associados ao tema: “Portanto, a questão da formação, e, depois, a questão de não termos liberdade para falar sobre isso de uma forma aberta, não é?”, o que reforça, como já foi mencionado, a importância de providenciar capacitação especializada aos profissionais que exercem funções nos Agrupamentos de Escolas e às famílias. De acordo com a APAV (2011), uma dificuldade que poderá estar relacionada com a prevenção é o facto de “lidar com um problema que (ainda) não existe, com sujeitos que não percebem porque é que estão a ser alvo de qualquer intervenção e com uma intervenção que, provavelmente, ainda não apresentou indicadores de eficácia e sucesso neste domínio” (p.237). Ainda assim, toda a atuação que seja feita a nível da prevenção fundamenta-se na ideia de que “a educação acerca do tema pode mudar a consciência, o conhecimento e ensinar competências” (APAV, 2011, p.237), daí que também A.1 e A.2 considerem que um projeto/programa de prevenção do abuso sexual infantil poderá ser uma mais valia para a escola, a criança e a sua família, pois, tal como refere A.1, “Na minha opinião, um projeto de prevenção desta temática poderá ser muito importante, porque a escola é um pilar muito importante na vida de uma criança, é onde passa a maior parte do tempo, e é na escola que começa a desenvolver os conhecimentos, onde aprende coisas para a vida dela. Então, poderia ser implementado um projeto nas escolas, com seções onde ensinassem técnicas e ferramentas as crianças, aos professores, e pais sobre o tema”. Por outro lado, A.2 afirma que “(...) ajuda a compreender o ambiente familiar em que a criança está inserida, e permite perceber o que a criança sente, através do seu comportamento emocional, acho que um projeto desta temática na escola ia ser muito importante para as crianças, para elas começarem a perceber o que isto é, para elas começarem a ter algumas luzes do tema, e, se um dia acontecer com elas, elas se começarem a sentir estranhas, e terem aquela coisa de denunciar (...) A

participação da família num projeto desta dimensão é essencial para que estes comecem a ter conhecimentos destas realidades e também aprendam a lidar com esta problemática, com certeza que as pessoas iam estar mais atentas a comportamentos e atitudes que pudessem acontecer, tanto na escola como na família (...)”.

Estas perceções vão de encontro às conclusões de Ornelas (2012, p.30), no seu estudo sobre a prevalência do abuso sexual infantil em crianças portuguesas em que constata que

é de extrema relevância que haja uma consciencialização de que este é um problema transversal e como tal, todas as crianças correm risco de ser abusadas sexualmente (...) Indubitavelmente, é crucial intervir junto das crianças como catalisador para que estas aumentem os seus conhecimentos e competências, tornando-se mais assertivas, capazes de identificar e distinguir o que são comportamentos sexuais adequados e desadequados, tornando-se assim mais autoprotégidas.

O mesmo autor ressalta, também, a importância de atuar com as famílias e todos os profissionais em contacto com crianças, a fim de lhes inculcar conhecimentos atualizados sobre o tema em causa, destacando-se, desta forma, “que um trabalho informativo junto dos adultos conduz a que se tornem mais atentos e sensíveis a potenciais situações de abuso, e mais capazes para denunciar possíveis situações abusivas (p.30).

Especificamente sobre os projetos/programas de prevenção, as entrevistadas apontaram algumas particularidades que consideram importantes. A.1, em todo o seu discurso, fez sobressair a importância da precocidade da intervenção, logo desde o jardim de infância, por forma a que as crianças possuam desde cedo bases defensoras, corroborado por Guímaro (2019), que refere ser determinante quando, como e de que forma ensinamos os mais novos sobre esta violência, dado que “é precisamente na forma como transmitimos conhecimentos às crianças sobre os abusos sexuais de crianças que podemos transmitir-lhes conhecimentos que poderão ser muito úteis para a sua autodefesa, combatendo assim a probabilidade de estas sofrerem de abusos sexuais” (p.42). Por outro lado, A.2 chama a atenção para a formação dos profissionais que desenvolvem estes programas de prevenção: “*Mas, sinceramente, é preciso formação, nós somos educadores sociais, não estamos especializados nessa temática, podemos saber algumas*

coisas, estudá-las e ver, mas eu acho que tem que ser uma pessoa que saiba mesmo o que está a fazer, porque uma palavrinha pode mudar tudo, mas nós somos uma ajuda muito essencial". Tal como afirma Guímaro (2019), "a forma como podemos transmitir informações às crianças sobre os abusos sexuais de crianças pode ser um fator decisivo para a sua proteção relativamente aos mesmos (...) deverá ser fortalecedora e não assustadora, informativa e não irrealista" (p.42).

Por último, e relativamente às suas *Expectativas enquanto Educador Social*, para responder ao objetivo desta investigação de *Compreender o papel desenvolvido pelo Educador Social na implementação de programa(s) de prevenção de abuso sexual infantil*, A.1 evidencia a importância de promover a participação dos pais, professores e auxiliares nestes projetos. Por outro lado, A.1 e A.2 salientam a necessidade destes projetos terem como base uma equipa multidisciplinar e recursos materiais disponíveis como histórias, vídeos e jogos adaptados às várias faixas etárias dos alunos: "*Penso que, como Educadora Social, seria muito importante num projeto destes, juntamente com uma equipa multidisciplinar, eu iria ensinar estratégias de coping, para poder trabalhar a regulação emocional, e desmistificar esta problemática. (...) Também utilizaria histórias, vídeos, jogos, tudo adaptado à idade, para as crianças perceberem as coisas de uma forma não invasiva, é preciso ter essa sensibilidade, para não cair no erro de estar a suscitar coisas que não queremos*" (A.2). Mais, acrescenta A.1 que "*Sem dúvida, que se eu trabalhasse nessa área, os recursos mais importantes seriam o trabalho multidisciplinar com outras pessoas, com outros profissionais, e eu acho que isso ajuda sempre, e eu sinto isso ao partilhar o meu dia a dia com outra pessoa que é educadora social, portanto, partilhar a mesma formação que eu, mas, mesmo que não partilhasse, o facto de eu partilhar com ela e ela comigo ajuda-nos sempre a confrontar-nos com outra perspetiva que nós não vimos, ou até reforçar aquela que já vimos e, portanto, temos ali outra opinião e, portanto, eu acho que, em termos de recursos que utilizaria, seria, sem dúvida, o trabalho em equipa (...). A nível de recursos, matérias, acho que a utilização de vídeos, histórias, jogos, podem ser úteis desde que adaptados à idade sempre e trabalhados. Muitas vezes, a partir de uma história infantil onde há um contacto inapropriado, trabalhar a partir daí ajuda, ajuda mais do que estar a contar se calhar a crianças que não vão perceber de outra forma propriamente, e adaptar sempre o discurso*", o que, mais uma vez, apresenta semelhanças evidentes quando comparado com a literatura apresentada no enquadramento teórico. Por fim, A.1 identifica como uma possível limitação na implementação destes programas, enquanto Educadora Social, o seu pré-conceito de família protetora, acreditando, no entanto, que, em virtude da sua formação polivalente,

iria conseguir- “ eu acho que é uma área que eu acho que seria muito desafiante para mim trabalhar, pronto, mais pela pelas minhas limitações ou pela minha concepção de família protetora que difere muito daquelas com as quais eu ia trabalhar. Eu acho que ia ser sempre um enorme desafio, mas eu acho também que os educadores sociais, pela formação polivalente que têm, pela formação ética que têm, porque conseguem adaptar-se muito bem a diferentes famílias e perceber as suas capacidades e limitações, por isso, seria um enorme desafio, mas eu acho que conseguiria, pronto, se calhar, inicialmente, ia ser muito difícil, mas, eu acho que, com o tempo, nós também nos vamos preparando e adaptando, apesar de ser um tema difícil de trabalhar”

Considerações Finais

Ao longo desta dissertação intitulada *O abuso sexual infantil: o papel do Educador Social em contexto escolar*, percorreram-se os diferentes caminhos de intervenção que este profissional pode assumir, especificamente, na prevenção do abuso sexual infantil, pelo que importa agora tecer algumas conclusões, em jeito de considerações finais, após a análise dos resultados alcançados, através das entrevistas realizadas, de forma a promover a clarificação sistematizada do problema em torno do qual se desenvolveu toda a pesquisa e dos objetivos delineados. No entanto, importa referir que, para esta investigação dispor de uma estrutura coerente, foi imprescindível perceber, primeiramente, a evolução histórica do lugar que a criança ocupa na e para a sociedade, bem como na família, o seu desenvolvimento psicossocial e a conceptualização do crime de abuso sexual infantil em Portugal. Concluiu-se que, apesar de as crianças/jovens serem a pedra angular na nossa sociedade, efetivamente, o interesse pelos seus direitos e proteção surgiu verdadeiramente no século XIX, sendo ainda hoje intermitentes os programas de prevenção e intervenção em algumas problemáticas.

Seguidamente, abordou-se a legislação sobre o crime de abuso sexual em vigor em Portugal e as transformações sofridas ao longo do tempo. No entanto, apesar de todas as alterações, ainda há muito para adequar, nomeadamente, o critério de idade cronológica, posto que, tal como afirma Praia (2020, p.71), “facilmente se concordará que um menor na véspera dos 14 anos não tem competência para formar uma vontade livre, esclarecida e consciente e de que no dia seguinte passa a tê-la”. Tal deve-se ao facto de a menoridade ser uma época de crescimento e desenvolvimento pessoal e social, mas que varia de acordo com a individualidade de cada um, e, ainda, em virtude de este crime possuir como critério exclusivo a idade poder colocar em causa a sua proteção. Já no que concerne ao Sistema de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens, considerado por muitos um marco muito importante na defesa dos direitos dos menores e no seu superior interesse, a definição de Risco e Perigo clarifica a intervenção dos técnicos e instituições.

Partindo da questão-problema *De que forma a intervenção socioeducativa e o papel do Educador Social são operacionalizados na prevenção do abuso sexual infantil em contexto escolar?*, tornou-se evidente, com a análise de conteúdos dos resultados,

que, apesar da consciencialização por parte das entrevistadas relativamente à importância da intervenção socioeducativa e do papel do Educador Social no que diz respeito à prevenção em contexto escolar do abuso sexual de menores, não são implementados quaisquer programas nos Agrupamentos Escolares em que estão integradas.

Na literatura estudada é ressaltado que o abuso sexual infantil é muitas vezes silenciado pelas vítimas e, nesta perspetiva, surge a escola como contexto privilegiado de prevenção e identificação, de acordo com Kleemeier, Webb e Hazzard (1988 in Brino & Williams, 2008), uma vez que é neste contexto que a criança passa uma parte significativa do seu tempo e, ainda, o momento em que são criados laços afetivos e de confiança que podem facilitar a denúncia. Por outro lado, o facto de se encontrarem em permanente contacto com outros adultos significativos e pares, os sinais de alerta poderão ser precocemente identificados.

Maria (2012) entende a prevenção primária como a mais pertinente neste fenómeno, uma vez que é mais eficaz na redução da vulnerabilidade das crianças, fornecendo-lhes ferramentas para o reconhecimento de situações de risco e, essencialmente, como proceder, tendo a escola e a família um papel importante na base de proteção das crianças e jovens. Esta prevenção fomenta a necessidade de estarem atentos e, sobretudo, de consciencializar para os perigos e sinais de alerta. A mesma fonte aponta que toda a comunidade escolar deve estar integrada em programas de prevenção de abusos sexuais de menores, no sentido de os capacitar a atuar como agentes de prevenção. O envolvimento de crianças, pais e comunidade escolar nestes programas poderá ser uma mais-valia no que respeita à aquisição e aprofundamento de conhecimentos sobre a temática. É importante ter a consciência que não é a escola ou qualquer entidade que vai resolver ou acabar com este problema, já que professores e a restante comunidade envolvente não têm na sua formação base conhecimentos sobre sexualidade e violência sexual, porém, afigura-se fulcral estarem predispostos a instruírem-se, pois, só assim conseguirão, não só prevenir, como também colaborar na garantia da segurança e proteção das crianças com quem se relacionam.

No entender de Guímaro (2019), existe ainda uma dificuldade por parte dos pais e comunidade escolar no que respeita a assuntos sobre a sexualidade, em especial o abuso sexual. Tendo em conta que, desde 2009, a disciplina de Educação Sexual passou a

constar no currículo escolar, é de extrema importância apresentar programas de ação preventiva de forma educativa que se enquadrem nas atividades já organizadas neste sector. Apesar de este fenómeno ser cada vez mais motivo de discussão e polémica, a informação pode não estar a ser passada de forma assertiva, fazendo com que muitas famílias acreditem que nunca será um problema que os afetará. Por outro lado, existe uma escassez de projetos e programas que visem a prevenção, apesar de existir uma luta diária no que concerne à desmistificação deste tema (Maria, 2012).

Neste sentido, Brino e Williams (2008) realizaram e avaliaram um programa de intervenção para professores, no sentido de os capacitar a atuar como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. Primeiramente, realizaram um programa de capacitação com professores e, em encontros semanais, eram abordadas “questões básicas acerca dos abusos contra crianças, do abuso sexual em específico e de ações preventivas relacionadas à questão (...) (p.215), depois, “foi planejada a parte prática (...) cada professor participante do programa realizou duas oficinas sobre a prevenção do abuso sexual infantil (...) para os familiares das crianças, e duas oficinas acerca de habilidades de autoproteção(...) (p.215). Para avaliação, recorreram aos Indicadores de abuso sexual, “consistia em dois exercícios a serem respondidos pelo professor, relatando situações imaginárias em que o professor e um respetivo aluno estariam envolvidos em uma suspeita de abuso sexual, questionando como o professor procederia diante de tal situação” (p.214), um “exercício sobre Abuso Sexual para Familiares, (...) exercício a ser respondido pelo familiar, relatando uma situação imaginária, em formato de história, envolvendo a mãe e seu filho em uma suspeita de abuso sexual, questionando as atitudes da mãe diante da situação descrita (...)” (p.214), e, por fim, “sobre aquisição de habilidades de autoproteção em Crianças, (...) exercício composto por uma história que retratava uma situação envolvendo a criança e alguém que fazia algo que ela não gostava e/ou aprovava, sendo questionado o que a criança faria e/ou diria”. (p.214).

Neste sentido, os resultados comprovam que os “professores podem ser importantes agentes de prevenção do abuso sexual, uma vez que, de forma geral, o seu desempenho nos instrumentos melhorou do início do programa para o final” (p. 224). De forma geral, percebeu-se que os professores adquiriram e melhoraram os seus conhecimentos, o que revela que estarão aptos para um possível reconhecimento de

abuso sexual infantil. Apesar disso, revelam “dificuldade em discriminar sinais e sintomas inespecíficos, na medida em que todos os sinais eram considerados indicativos de abuso, sem a distinção esperada” (p.225). É, por isso, sugerido pelos autores, a realização de programas com uma duração mais longa, pois só assim se poderão perceber as alterações a longo prazo, bem como a criação de equipas multidisciplinares que incluam crianças, pais e professores.

Wurtele e Saslawsky (1986 in Brino & Williams, 2008), na sua avaliação de quatro programas de prevenção, concluíram que é essencial a colaboração dos pais, uma vez que poderão estimular a afetividade, bem como deixarão as crianças mais propensas e confiantes para revelarem qualquer acontecimento, sem sentir medo ou receio. Assim, o facto de os pais estarem presentes e participarem nos projetos de prevenção torna-se fulcral na obtenção de resultados positivos, uma vez que estes recebem formação e informação importante e necessária para uma prevenção adequada, o que facilita o processo de sinalização, em virtude de pais formados nesta área se tornarem mais atentos e vigilantes.

Deste modo, parece-nos prudente ressaltar a importância e a responsabilidade que a Escola assume na proteção dos direitos das crianças e adolescentes, sendo esta uma entidade de primeira linha. É uma instituição que dispõe de diversas estratégias educacionais e instrumentos pedagógicos e, por isso, deve adotar estratégias para a prevenção e combate a esta violência (Santos, et al., 2018) e a Educação Social, tal como descreve Viegas (2015), mostra-se essencial para a obtenção de uma escola justa e segura, sendo, por isso, eficiente na prevenção de problemas que possam surgir. Relativamente ao Educador Social, Nascimento (2012, p.62) diz que ele é fundamental:

na criação de pontes entre o indivíduo, a família, as instituições e a sociedade em geral, em áreas que vão desde lares da terceira idade, às escolas, prisões, hospitais e autarquias, ele desempenha o papel de um interlocutor privilegiado, apontando caminhos para a solução de problemas vividos e sentidos nos contextos em que intervém.

Também Canastra (2009) afirma que é de extrema importância uma mediação socioeducativa no que diz respeito à elaboração de um trabalho em rede entre a escola, família e comunidade. É essencial que se consciencialize a família para o seu papel de educar e a escola para o seu dever de instruir. Deve, assim, o Educador Social conduzir

os indivíduos a uma inserção e participação na sociedade. Em toda a sua ação deve fazer-se um estudo do terreno, para o qual poderão contribuir os resultados obtidos com a presente investigação, a fim de perceber os recursos disponíveis e o contexto social.

Mendes (2012) realça a importância de o Educador Social estar integrado em equipas multidisciplinares em contexto escolar e desenvolver projetos educativos. Identifica a “educação social como prática mediadora, comonexo de união entre o que acontece fora e dentro da escola (...) (p.15), ou seja, “pode dar o seu contributo no fazer a ponte entre o que acontece fora e dentro da escola” (p.15). A este propósito, Canastra (2009) evidencia que o Educador Social beneficia de uma intenção pedagógica enquanto estratégia de intervenção, sendo, por isso, de extrema relevância que todos os recursos disponíveis sejam utilizados de forma a minimizar as necessidades e elevar as potencialidades, formulando, assim, projetos sociais.

Duque et al., (2010) evidenciam que o abuso sexual é um tema difícil de abordar, e por vezes mal-entendido por parte das famílias. Não houve sempre uma preocupação acrescida com este tema, uma vez que não existia, até ao caso “Casa Pia” se ter tornado mediático, nada que fosse fonte de grande indignação social. Quando o referido caso se tornou público, gerou-se um clima de medo, insegurança, em grande parte por falha do Sistema de Promoção e Proteção. Tudo isto fez refletir os vários técnicos das mais diversas áreas sobre o que poderia ser feito futuramente, a fim de diminuir os danos dos casos já identificados, mas, sobretudo, refletir sobre as formas de prevenção deste fenómeno. Todo este trabalho envolve, primeiramente, um conhecimento absoluto do que é o abuso sexual infantil e as suas dinâmicas e, sobretudo, um trabalho equilibrado por parte de todas as entidades competentes, respeitando o trabalho de cada uma individualmente (Duque et al.,2010).

Neste sentido, é percebível que não cabe a uma única entidade desenvolver um trabalho preventivo, mas sim a todas que se encontram em contacto com menores. O Educador Social é um técnico que poderá estar integrado numa equipa em âmbito escolar e deverá dispor de uma linha orientadora legal, mas também científica, a fim de assegurar a proteção da criança. E, para a científica, desenvolveu-se a presente investigação cujos objetivos delineados foram atingidos e respondidos. Quanto ao primeiro objetivo – *Averiguar a existência de programa(s) de prevenção do abuso sexual infantil implementado(s) em contexto escolar bem como os intervenientes,*

metodologias e instrumentos -, foi claro que em ambos os contextos escolares analisados não existe qualquer programa/projeto de prevenção acerca desta violência, nem está previsto para projetos futuros, o que confirma a escassez de projetos e, ainda, a relativa disseminação dos mesmos por todos os territórios. Quanto ao segundo objetivo – *Compreender o papel do Educador Social na implementação de programa(s) e projetos de prevenção de abuso sexual infantil* –, e em consequência do primeiro apenas conseguimos ter uma percepção pessoal e não experimental, já que ambas as entrevistadas refletiram sobre as suas representações e crenças relativamente ao papel que este profissional pode e deverá desempenhar inserido num programa destes. Não obstante, as entrevistadas, como Educadores Sociais em exercício de funções, noutros projetos vão de encontro ao apresentado na literatura, e olham para este profissional como uma mais valia num projeto de prevenção do abuso sexual infantil, desde logo, em virtude da intenção pedagógica que demonstram e, ainda, pela sua intervenção multidisciplinar. O terceiro objetivo – *Apreender a amplitude do trabalho de mediação do Educador Social entre a criança, escola e família* – foi dissecado pelas duas entrevistadas, nomeadamente, pela importância que atribuem nas suas intervenções ao envolvimento das famílias, sendo destacado que é importante uma relação de proximidade entre escola e família, visto que facilitará na identificação precoce de qualquer problema e também na sua resolução.

Sendo assim, pode-se considerar que este estudo permitiu, através da revisão da literatura, cruzada com os relatos das entrevistadas, perceber que o abuso sexual infantil é um tema complexo e amplo, e também um problema de saúde pública. Importa, portanto, salientar o quanto é abominável ver as taxas de prevalência de abuso sexual infantil que persistem quando se entende, de facto, a gravidade desta violência sexual e as consequências biopsicossociais que consigo acarreta para as vítimas. Nas palavras de Guímaro (2019), “apesar de não estar bem esclarecido para a sociedade, não deixa de causar um grande alarme social e, sobretudo, um grave problema de saúde para estas crianças” (p.42).

Ainda que se trate de um estudo, com apenas duas participantes, não é possível efetuar-se uma generalização dos resultados obtidos. No entanto, com base nestes, podemos afirmar que a prevenção no contexto desta problemática ainda é intermitente, pelo que nos parece pertinente chamar a atenção para a importância que esta dissertação

poderá ter na consciencialização dos Agrupamentos de Escolas na implementação de programa(s)/projeto(s) de prevenção do abuso sexual infantil, através de equipas multidisciplinares. Nestas equipas, o Educador Social será um elemento essencial, em virtude das suas competências polivalentes e da sua intenção pedagógica.

Deste modo, as representações das entrevistadas, em congruência com toda a análise teórica, evidenciam que o profissional de Educação Social, inserido num programa de prevenção do abuso sexual infantil, poderá ser a ponte entre a família, a escola e o aluno, recorrendo a técnicas e aptidões que possivelmente serão fulcrais na prevenção deste fenómeno, de que são exemplos a forma de ensinar competências que permitam uma identificação precoce por parte de todos os intervenientes e a consciencialização das famílias e da comunidade escolar para a importância de se manterem atentos a determinados sinais e comportamentos das crianças e adolescentes. Por isso, parece-nos prudente realçar a importância do reconhecimento da profissão do Educador Social e as mais valias que este pode trazer ao contexto escolar, sendo o principal objetivo da sua intervenção a capacitação de crianças, pais, professores e auxiliares de ação educativa acerca do abuso sexual infantil, tipologias, dinâmicas de perpetuação, fatores de risco e de proteção, sinais e sintomas e consequências, de forma a prevenir a ocorrência de casos ou a identifica-los precocemente, ainda que já tenham ocorrido.

Em suma, pretende-se que esta investigação seja consciencializadora e pioneira na área da Educação Social e no papel interventivo e de mediação que este profissional deverá, cada vez mais, assumir em contexto escolar. Dada a escassez de estudos com este foco de atenção, pretendemos que esta dissertação seja um contributo para que exista maior preocupação e investimento ao nível de práticas preventivas acerca de qualquer problemática em geral, e do abuso sexual infantil em particular.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, L. (2014). *Gestalt-terapia com crianças: Teoria e prática* (2ª). Summus.
- Aires, L. (1.ª ed.). (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Alberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Almeida, A. (2009). *Os «Três ensaios sobre a teoria da sexualidade» de Sigmund Freud e a psicologia da criança no final do século XIX* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Digital da Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18419>
- Alvarez, M. J., Marques-Pinto, A., Miranda, G., Melo, R., Baptista, V., Duarte, B., Raimundo, R., & Marôco, J. (2010). Avaliação do Projecto Integrado para a Prevenção do Abuso Sexual (PIPAS): Estudo preliminar. *Psychologica*, 52–I, 231–252. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_11
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amaral, A. (2008). *Manifestação do Abuso Sexual de Menores e o Desenho* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Psicologia Aplicada]. Repositório do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <http://hdl.handle.net/10400.12/3717>
- Antunes, C., & Magalhães, E. (2019). Uma leitura Narrativa do abuso sexual na adolescência. In Garrido, M., Salomé, Santos & Calheiros, M. (Ed.), *Crianças em Risco e Perigo- contextos, Investigação e Intervenção*. Edições Sílabo, Lda.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*.
- Associação de apoio à vítima. (s.d). *Apoio a crianças e jovens vítimas de violência sexual*. Consultado a 14 de fevereiro de 2020, em [https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Infografia CARE Janeiro2016_Maio2019.pdf](https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Infografia_CARE_Janeiro2016_Maio2019.pdf)
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2011). *Manuais crianças e jovens vítimas de violência: compreender, intervir e prevenir* (2.ª ed.). APAV.
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2016). *Projeto Care: Violência Sexual Contra Crianças e Jovens*. <https://apav.pt/care/index.php/violencia-sexual-contracrianças-e-jovens>

- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2017). Estatísticas APAV Relatório Anual 2016.
https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2016.pdf
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2018). Estatísticas APAV Relatório Anual 2017.
https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2016.pdf
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2019). *Estatísticas APAV Relatório Anual 2018*.
https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2016.pdf
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2020). *Estatísticas APAV Relatório Anual 2019*.
https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2016.pdf
- Azevedo, S. (2015). Praxis Educare. *Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social* (2). <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>
- Azevedo, V., Carvalho, M., Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, Â. (2017). Interview transcription: Conceptual issues, practical guidelines, and challenges. *Revista de Enfermagem Referência, IV Série, 14*, 159–168.
<https://doi.org/10.12707/RIV17018>
- Balbinotti, C. (2009). A violência sexual infantil intrafamiliar: A revitimização da criança e das adolescentes vítimas de abuso. *Direito & Justiça, 35(1)*, 5–21.
- Bandeira, I. (2015). *Identificação das Representações Sociais sobre o Abuso Sexual de Crianças numa amostra de adultos da população geral* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
<http://hdl.handle.net/10316/31656>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). *Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: Implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil*. 27(2), 7–20.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais. *Em Tese*, 2(1), 68–80. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Borges, J. L., & Zingler, V. T. (2013). Fatores de risco e de proteção em adolescentes vítimas de abuso sexual. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 453–463. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722013000300007>
- Brino, R., & Williams, L. (2008). *Professores Como Agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil*. 33(2), 209–229.
- Brito, B., Ferreira, C., Mendes, M., Cardoso, G., Nunes, S., Silvestre, S., & Soeiro, C. (2016). *Manual Care- apoio a crianças e jovens vítimas de violência sexual*. <https://apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/ManualCare.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cáceres, F. (1996). *História Geral*. Editora Moderna.
- Caetano, E. (2019). *Abuso sexual infantil: compreensões de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental* [Dissertação de mestrado, Universidade do Planalto Catarinense]. https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/flb6d403c7262657fff94f744bf6e092.pdf
- Canastra, F. (2009). *O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas [Comunicação oral]*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.8/345>
- Cardoso, D. (2015). *Abuso Sexual Infantil: Artigo de revisão*. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/33713>
- Carlomagno, M. & Rocha, L. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista electrónica de Ciência Política*, 7 (1), 173-188. <http://dx.doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771>

- Carsane, P. (2018). *Prevalência de abusos sexuais de crianças na população portuguesa* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6825/1/22558.pdf>
- Carvalho, L. (2002). *Abuso Sexual de Menores no Distrito de Bragança*. [Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/9812>
- Carvalho, L. (2007). *A valoração do testemunho da criança vítima de abuso sexual intra-familiar no contexto da avaliação forense* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Porto
- Childhood Pela Proteção da Infância. (s.d). *Crescer sem violência*. Consultado a 05 de abril de 2020, em <https://www.childhood.org.br/crescer-sem-violencia>.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an Ecological/Transactional Model of Community Violence and Child Maltreatment: Consequences for Children's Development. *Psychiatry*, *56*(1), 96–118. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024624>
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2018). *Avaliação da Atividade das CPCJ* [Relatório anual]. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/relatorio-atividades>
- Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens (s.d). Consultado a 7 de Março de 2020, em <https://www.cnpdpcj.gov.pt/pressupostos-de-atuacao>.
- Correia, F. (2015). A Escola: Espaço de intervenção do Técnico Superior de Educação Social. *Praxis Educare* *Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social Semestral* (2). <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>
- Costa, L. P. da, Rocha, C. J. B. da, & Cavalcante, L. I. C. (2018). Características biopsicossociais entre acusados de agressão sexual contra crianças/adolescentes em contextos intra e extrafamiliar. *Temas em Psicologia*, *26*(1), 283–295. <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-11Pt>
- Couto, D. P. (2017). Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito. *Psicologia em Pesquisa*, *11*(1), 1–2. <https://doi.org/10.24879/201700110010094>

- Decreto de aprovação da Constituição—Diário da República, Pub. L. N.º 86/1976, 1ª série. <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada-/lc/337/202010180703/128033/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?LegislacaoConsolidadaWARdrefrontofficeportletrp=diploma>
- Decreto-Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro. Diário da República, 1ª série – 175. <https://dre.pt/application/file/a/70215157>
- Decreto-Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Diário da República, 1ª série – N.º 204. <https://dre.pt/application/conteudo/581619>
- Decreto-Lei n.º 189/91, de 17 de maio. Diário da República, 1ª série – N.º 113. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/189/1991/05/17/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 332-B/2000, de 30 de dezembro. Diário da República, 1ª série – N.º 300. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/332-b/2000/12/30/p/dre/pt/html>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, 24, 213–225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Dube, S. R., Anda, R. F., Whitfield, C. L., Brown, D. W., Felitti, V. J., Dong, M., & Giles, W. H. (2005). Long-Term Consequences of Childhood Sexual Abuse by Gender of Victim. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(5), 430–438. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2005.01.015>
- Duque, M., Miralto, O., Barros, M., & Leite, T. (2010). *Linhas orientadoras para actuação em casos de indícios de abuso sexual de crianças e jovens*. Casa Pia de Lisboa, I.P. http://www.casapia.pt/wa_files/livroloaciascj.pdf
- Echeburúa, E., & Corral, P. de. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*, 43–44, 75–82.
- Espirales Consultoría de Infância (s.d). Materiales de la campaña “El abuso sexual infantil queda fuera de juego”. Consultado a 19 de junho de 2020, em <https://www.espiralesci.es/materiales-de-la-campana-el-abuso-sexual-infantil-queda-fuera-de-juego/?lang=pt-&fbclid=IwAR0Hk6CXrW3oyGqzfzWPV5RKR5jg4tnwIl-FcS5fVKpEGFzLv2Ag4ooqUqs>
- Estatísticas da Justiça. (2020). *Abuso Sexual de Menores*. https://estatisticas.justica.gov.pt/sites/siej/pt-pt/Paginas/Abuso_sexual_menores.aspx.

- Fávero, M. (2003). *Sexualidade infantil e abusos sexuais a menores*. Climepsi Editores.
- Ferreira, C., Ferreira, H., Alves, M., Tavares, C., Macedo, L., & Dias, Â. (2017). Estudo PaSeFi: O que ensinam os pais sobre sexualidade aos seus filhos. *Nascer e Crescer*, 26(3), 164–170.
- Ferreira, J. M. L. (2010). Sistema de protecção à infância em Portugal: Uma área de intervenção e estudo do Serviço Social. *Revista Katálysis*, 13(2), 229–239. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802010000200010>
- Finkelhor, D. (1993). Epidemiological factors in the clinical identification of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 17(1), 67–70. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(93\)90009-T](https://doi.org/10.1016/0145-2134(93)90009-T)
- Finkelhor, D. (1993). Epidemiological factors in the clinical identification of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 17(1), 67–70. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(93\)90009-T](https://doi.org/10.1016/0145-2134(93)90009-T)
- Florentino, B. R. B. (2015). As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(2), 139–144. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/805>
- Foucault, M. (1998). *História da Sexualidade II. O uso dos prazeres*. Graal.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(28), 139–152.
- Freitas, W & Jabbour, C. (2011). Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: Boas práticas e sugestões. *Estudo & Debate*, 18, 07-22.
- Freud, S. (2009). *Três ensaios sobre a teoria da Sexualidade*. Relógio d'água.
- Gabel, M. (1997). *Criança vítimas de abuso sexual*. Summus.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Grazina, T. (2016). *Vamos. Prevenir! As Aventuras do Búzio e da Coral – Avaliação do Impacto em Crianças e Respetivos Cuidadores* [Dissertação de mestrado, Instituto universitário de Lisboa]. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/12699>
- Guímaro, C. (2019). *Abuso Sexual de Crianças: Uma Proposta de Intervenção em Meio Escolar* [Projeto de Graduação, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório

- Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/8010>
- Habigzang, L. F., Ramos, M. da S., & Koller, S. H. (2011). A revelação de abuso sexual: As medidas adotadas pela rede de apoio. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 467–473. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400010>
- Klein, M. (1981). *Psicanálise da criança* (3ª ed.). Mestre Jou.
- Labadessa, V., & Onofre, M. (2010). Abuso Sexual Infantil: Breve Histórico e Perspectivas na Defesa dos Direitos Humanos. *Revista Olhar Científico – Faculdades Associadas de Ariquemes*, 1(1), 4–17. <https://www.passeidireto.com/arquivo/47213531/abuso-sexual-infantil-breve-historico-e-perspectivas-na-defesa-dos-direitos-huma>
- Lessa, C. B., & Mayor, A. S. (2019). A dificuldade na promoção de medidas preventivas contra o abuso sexual infantil nas escolas. *Humanas. Sociais & Aplicadas*, 9(25). <https://doi.org/10.25242/887692520191745>
- Lima, J. A., & Alberto, M. F. P. (2012). Abuso sexual intrafamiliar: As mães diante da vitimação das filhas. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 412–420. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200019>
- Lopes, J. M. (2008). *Os crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual no código penal* (4.a ed., rev. modificada de acordo com a Lei n.º 59/2007, de 4 de setembro). Coimbra Editora.
- Lordello, S.R., & de Oliveira, M.C.S.L. (2012). Contribuições Conceituais e Metodológicas do Modelo Bioecológico para a Compreensão do Abuso Sexual Intrafamiliar. *PSICO*, 43 (2), 260–269.
- Machado, T. (2013). *Criança vítima de pedofilia: Factores de risco e danos sofridos* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo]. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-13022014-111701/publico/Dissertacao_Mestrado_Talita_Ferreira_Alves_Machado.pdf
- Magalhães, T. (2010). *Abuso de crianças e jovens: Da suspeita ao diagnóstico*. Lidel.
- Manso, J. M. M. (2006). *Revisión de los principales modelos teóricos explicativos del maltrato infantil*. 11(2), 23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211205>
- Manzini, E. (2008). Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: M. Marquezini; M. Marconi & E. Lakatos (2010). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa*.

- Elaboração, análise e interpretação de dados (7.^a ed). Atlas
- Marcelino, D. (2017). *Vamos. Prevenir! As Aventuras do Búzio e da Coral – Avaliação do Impacto do Jogo de Prevenção do Abuso Sexual em Crianças dos 6 aos 10 Anos de Idade* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório online do Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/15660>
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2019). *Fundamentos de metodologia científica* (8.^a ed.). Atlas.
- Maria, S. (2012). *Abusos Sexuais de Crianças: Mudanças Resultantes de uma Intervenção Preventiva* [Dissertação de doutoramento, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da vida. <http://hdl.handle.net/10400.12/1768>
- Maria, S., & Ornelas, J. (2010). O papel da comunidade na prevenção dos Abusos Sexuais de Crianças (ASC). *Análise Psicológica*, 28(3), 411–436. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000300004
- Marinheiro, A. (2015). *A Sexualidade Infantil e o Conhecimento do Corpo em Creche e Jardim de Infância* [Relatório do Projeto de Investigação, Escola Superior da Educação]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10531/1/Relat%C3%B3rio%20Vers%C3%A3o%20Definitiva-%20Ana%20Marinheiro.pdf>
- Martins, L. (2016). *Fatores de risco e proteção da violência sexual infantil em atendimentos de psicologia jurídica* [Dissertação de mestrado, Universidade católica dom Bosco – UCDB]. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/22825-final.pdf>
- Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: Um estudo de caso com o programa Finale, no 1º Ciclo* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/6326>
- Mateus, M. (2012). *Prevalência de abuso sexual em crianças portuguesas* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

<http://hdl.handle.net/10400.12/2297>

- Melo, T., Sousa, A., Flöering, I., & Muniz, L. (2013). *Abuso Sexual e seus Possíveis Efeitos no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-clinica/abuso-sexual-e-seus-possiveis-efeitos-no-desenvolvimento-da-crianca-e-do-adolescente>
- Mendes, A. (2012). *O educador social em contexto escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/15473>
- Minayo, M. (2012). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Moita, M. (2016). *Avaliação de Impacto do Jogo “Vamos Prevenir! As Aventuras do Búzio e da Coral” - Jogo de Prevenção Primária do Abuso Sexual para Crianças entre os 6 e os 10 anos* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/12615>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7–32.
- Nascimento, M. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EDUSER: revista de educação*, 4(1). Repositório Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/11171>
- Nascimento, M. (2015). *Crianças e Jovens em Risco: Dinâmicas e desafios da prevenção em contexto escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2970/1/Projeto%20Final.pdf>
- Oliveira, I. (2006). *Trajectoria histórica do abuso sexual contra crianças e adolescentes*. Centro Universitário de Brasília. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2879/2/20161641.pdf>
- Oliveira, M. (2007). Melanie Klein e as fantasias inconscientes. *Winnicott E-prints*, 2(2), 19. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/wep/v2n2/v2n2a05.pdf>
- Oliveira, M. (2011). *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Universidade Federal de Goiás. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf
- Ornelas, J., & Moniz, M. (2011). *Parcerias comunitárias* (1ª). Edições Ispa.

<http://loja.ispa.pt/sites/default/files/users/3/parcerias-comunitarias.pdf>

- Padilha, M. da G. S., & Gomide, P. I. C. (2004). Descrição de um processo terapêutico em grupo para adolescentes vítimas de abuso sexual. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 53–61. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100007>
- Paiva, E. (2015). *A prevenção primária e secundária do abuso sexual na educação infantil: reflexões no âmbito das políticas públicas* [Dissertação de mestrado, Universidade estadual de campinas]. [http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254025/1/Paiva ElianeAparecidaFarjade M.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254025/1/Paiva_ElianeAparecidaFarjade_M.pdf)
- Passarinho, M. (2015). *O fenómeno do abuso sexual de crianças: o abusador intra-familiar e o extrafamiliar*. [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. <http://hdl.handle.net/10400.12/4547>
- Paulino, M. (2012). *Crianças em Perigo e o Procedimento de Urgência* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/5441>
- Pelisoli, C., & Piccoloto, L. B. (2010). Prevenção do abuso sexual infantil: Estratégias cognitivo-comportamentais na escola, na família e na comunidade. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 6(1), 108–137.
- Pereira, A. (2012). *Quanto mais me bates, menos gosto de mim: A relação entre o abuso infantil e a depressão na adolescência* [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10316/23241>
- Pereira, C. de A., Maciel, S. C., Dias, C. C. V., Alexandre, T. M. de O., Oliveira, M. X., Pimentel, C. E., Pereira, C. de A., Maciel, S. C., Dias, C. C. V., Alexandre, T. M. de O., Oliveira, M. X., & Pimentel, C. E. (2019). Validação da Escala de Crenças sobre Abuso Sexual (ECAS) no Contexto Brasileiro. *Psico-USF*, 24(1), 145–158. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240112>
- Pfeiffer, L., & Salvagni, E. P. (2005). Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 197–s204. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700010>
- Piajet, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Forense Universitária

- Plan International (Realizador). (2020). *Uma abordagem lúdica, cartilha ensina a prevenir o abuso sexual infantil* [Filme]. Plan International. <https://plan.org.br/com-abordagem-ludica-cartilha-ensina-a-prevenir-o-abuso-sexual-infantil/#>
- Poeiras, I., & Calheiros, M.M. (2019). *Do risco ao perigo: Uma revisão da literatura. Em Crianças em Risco e Perigo-Contextos, Investigação e Intervenção*. Edições Sílabo, Lda.
- Praia, J. (2020). *O crime de abuso sexual de crianças*. Almeida.
- Projeto Care (s.d). Rede Care. Consultado a 5 Março de 2020, em <https://apav.pt/care/>.
- Reis, V. (2009). *Crianças e jovens em risco: (Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco)* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/11781>
- Reynaert, M. (2015). Sexual abuse of children as a form of power abuse and abuse of the body. *Acta Theologica*, 35(1), 189–200. <https://doi.org/10.4314/actat.v35i1.11>
- Ribau, M. (2014). *Abuso sexual intrafamiliar* [Projeto de Graduação, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4343>
- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*, Araxá, 4, 129-148.
- Santos, K., Paula, J., Rocha, S., & Contreras, H. (2018). *As competências pedagógicas do educador social no processo de desenvolvimento humano na educação social*. http://www.ppe.uem.br/educacaosocial/trabalhos/eixo_3/pdf/3.08.pdf
- Santos, W., Santos, R., Neves, J., & Oliveira, M. (2018). O papel da Escola para o enfrentamento da Violência Sexual contra crianças nos discursos de professores do Ensino Fundamental em Augusto Corrêa—PA. *Arquivo brasileiro da educação*, 6 (14). <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2018v6n14p114-154>
- Serrano, P., S. (2014). *Elaboração de Projetos Sociais Casos práticos*. Porto Editora
- Serviço Nacional de Saúde (s.d). *Kiko e a mão: Livro para crianças sobre abusos sexuais*. Consultado a 27 de agosto de 2020, em <https://biblioteca.sns.gov.pt/artigo/livro-para-criancas-sobre-abusos-sexuais/>
- Silva, M. (2018). *Trabalhar em rede e sucesso escolar em territórios educativos de*

- intervenção prioritária* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Porto].
Repositório Aberto da Universidade do Porto.
<https://hdl.handle.net/10216/115979>
- Taborda, M., & Dias, P. (2015). a práxis do técnico superior de educação social em escolas teip. *Revista UILPS*, 3 (5), 390-417.
<https://doi.org/10.25746/ruiips.v3.i6.14416>
- Taveira, F. (2007). *Análise do abuso sexual em crianças e jovens no contexto intra e extra-familiar*. Universidade do Porto.
- Taveira, F., Frazão, S., Dias, R., Matos, E., & Magalhães, T. (2009). O abuso sexual intra e extra-familiar. *Acta Med Port*, 22, 759-766. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2009.05.007>
- Teixeira, S., & Regina, M. (2009). *Educador social: conceitos fundamentais para sua formação*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.
- Tomé, R. (2018). A questão da infância em Portugal: Um século de de(s)proteção à criança. In Leal, A., Gracias, C., Figueiredo, P. & Mendes, M. (Ed.), *Promoção e Proteção* (pp.) *Centro de Estudos Judiciários*, (p. 9-32)
http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/familia/eb_PromocaoProtecao2018.pdf
- Viegas, I. (2014). A Escola: Espaço de intervenção do Técnico Superior de Educação Social. *Praxis Educare* *Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Socia, Semestral* (2). <http://www.aptses.pt/wp-content/uploads/2019/12/PRAXIS-EDUCARE-n.%C2%BA-2-2015.pdf>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.
- Wurtele, S. K. (2009). Preventing Sexual Abuse of Children in the Twenty-First Century: Preparing for Challenges and Opportunities. *Journal of Child Sexual Abuse*, 18(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/10538710802584650>
- Zanella, L. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (2.^a ed.). Reimpressa.

Anexos

Anexo I – Guião de Entrevista



Iª Parte

**Explicação do estudo e dos objetivos; Certificação de confidencialidade;
Solicitação de autorização para gravar a entrevista em áudio.**

Os dados recolhidos na presente entrevista contribuirão para um estudo de investigação científica no âmbito do Mestrado de Educação Social – Intervenção ao Longo da Vida –, da Escola Superior da Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, cujo tema é “*Abuso Sexual Infantil: o Educador Social em Contexto Escolar*”. Para esta investigação, foram delineados os seguintes objetivos:

- *Identificar qual ou quais o(s) programa(s) de prevenção do abuso sexual infantil implementado(s) em contexto escolar, bem como os intervenientes, metodologias e instrumentos;*
- *Compreender o papel desenvolvido pelo Educador Social na implementação desse(s) programa(s);*
- *Apreender a amplitude do trabalho de mediação do Educador Social entre a criança, escola e família.*

Todas as informações recolhidas serão mantidas sob a forma de anonimato e os dados servirão apenas para fins académicos.

Antes de começar gostaria que me respondesse a duas questões:

- 1- Autoriza a realização da entrevista?
- 2- Autoriza a gravação da autorização?

II.ª Parte

Dados socio-biográficos do/a Participante

Gostaria de lhe fazer algumas perguntas de carácter socio-biográfico, a fim de obter uma caracterização individual dos participantes na investigação.

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Quais as habilitações académicas?
- 3- Que outra/s formações complementares realizou?
- 4- Quantos anos de experiência? E em que locais ou projetos?
- 5- Qual o local onde se encontra atualmente trabalhar?
- 6- Para além do seu trabalho, exerce mais alguma atividade ou projeto relacionado com a Educação Social?

III.ª Parte

Investigação sobre a intervenção do/a Participante no local e trabalho

Gostaria de lhe fazer algumas perguntas sobre as suas funções e técnicas de intervenção no atual contexto de trabalho.

- 1- Como é constituída a sua equipa de trabalho?
- 2- Quais são as suas funções dentro dessa equipa enquanto educadora social?
- 3- Quais são os objetivos a concretizar no seu trabalho?
- 4- Como caracteriza a sua intervenção?
- 5- Que atividades realiza? E qual o respetivo público-alvo?
- 6- Quais os recursos/materiais que tem disponíveis na sua intervenção?
- 7- Como são geridos esses recursos por parte da equipa? E por parte dos restantes profissionais?
- 8- Existe uma boa comunicação e trabalho em rede?
- 9- Para além dos objetivos pré-estabelecidos, procura outras formas de intervenção?
Quais poderiam ser outras funções do educador social inserido em contexto escolar?
- 10- Sente-se autónoma na sua intervenção?
- 11- Que outras metas pensa que a intervenção poderia alcançar?
- 12- Existem parcerias interinstitucionais com a CPCJ, Segurança Social, Câmara Municipal ou outras entidades? E que de forma são operacionalizadas?

- 13- Como é realizada a mediação entre a escola e a família?
- 14- Quais as funções que desempenha a CPCJ na interligação entre a escola e a família?
- 15- A família costuma participar em atividades de carácter escolar?
- 16- Pode-me dar exemplo de uma intervenção que já tenha sido realizada?

IV.ª Parte

Perspetiva pessoal do/a participante relativamente à temática

Gostaria de lhe fazer algumas perguntas de carácter pessoal, a fim de ter uma perspetiva do seu posicionamento relativamente à temática.

- 1- Tem formação ou conhecimentos sobre o fenómeno do abuso sexual infantil?
- 2- Acha que ainda existe resistência e tabus em abordar temas relacionados com a sexualidade?
- 3- Quais são os entraves que podem existir para a prevenção?
- 4- Quais pensa serem os principais indicadores para uma situação de abuso sexual infantil?
- 5- O que pensa sobre o facto de ainda existir a ideia de que o abuso sexual é um fenómeno que ocorre com maior frequência em contexto extrafamiliar?
- 6- Na sua opinião, quais serão os principais fatores de risco do abuso sexual infantil? E de proteção?
- 7- Que medidas identifica como mais importantes para uma identificação precoce?
- 8- Tem alguma experiência de intervenção na prevenção desta temática?
- 9- Como pensa que poderá ser um projeto de prevenção de abuso sexual infantil desenvolvido em contexto escolar? E que vantagens poderá trazer?
- 10- Que impacto acha que o abuso sexual poderá ter a nível do desempenho académico e relacional de um aluno?
- 11- Tem conhecimento de algum projeto/programa/jogo/vídeo/livro de prevenção do abuso sexual infantil? (Se não), nunca ouviu falar do projeto “PIPAS”, o jogo “Vamos Prevenir! As Aventuras do Búzio e da Carol”, o projeto “Care” desenvolvido pela APAV, o vídeo também desenvolvido pela APAV, “O abuso

sexual de crianças e jovens não tem de ser um segredo”, o livro “Kiko e a Mão”, o programa PRESSE?

12-De que forma a participação da família/alunos/auxiliares em projetos de prevenção desta problemática aumentaria a sua eficácia?

13-Como se projetava inserido num programa de prevenção do abuso sexual infantil? O que pensa que poderiam ser as suas funções e a sua intervenção?

14-Que recursos e materiais utilizava? E de que forma?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e pelas informações prestadas, espera-se que os resultados deste estudo venham a contribuir de alguma forma para compreender o papel do Educador Social na prevenção deste fenómeno em contexto escolar, bem como as funções que poderá exercer.

Anexo II – Declaração do Diretor



Declaração

Declaro, para os devidos efeitos, que **Mónica Alexandra Pintor** é estudante, com o número 32785, do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Social - Educação e Intervenção ao Longo da Vida. No âmbito do curso, tem de realizar uma dissertação cuja orientação está a cargo da professora mestre Teresa de Jesus Preto Fernandes. O tema da dissertação é o *Abuso Sexual Infantil e o papel do Educador Social*. Com esta dissertação pretende-se identificar o(s) programa(s) de prevenção do abuso sexual infantil implementado(s) em contexto escolar, bem como os intervenientes, metodologias e instrumentos e pretende-se compreender o papel desenvolvido pelo Educador Social na implementação desse(s) programa(s) e apreender a amplitude do trabalho de articulação do Educador Social entre a criança, escola e família. O plano de trabalho compreende a realização de uma entrevista a uma educadora social que trabalhe em contexto escolar. A estudante terá de observar os princípios de confidencialidade e de proteção de dados. Sendo assim, agradeço toda a cooperação que lhe possa ser prestada, sempre no cumprimento das normas de segurança sanitária em vigor.

Bragança, 17/04/2020

O Director

António Francisco Ribeiro Alves, professor
coordenador

Assinado por : ANTÓNIO FRANCISCO
RIBEIRO ALVES

Num. de Identificação Civil: BI039887162 Data:



Anexo III- Termo de Consentimento livre e esclarecido



Eu, Mónica Alexandra Dos Reis Pintor, aluna do mestrado de Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida da Escola Superior da Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, orientada pela professora Mestre Teresa de Jesus Preto Fernandes, venho por este meio solicitar autorização para entrevistar os/as técnico/as de Educação Social a trabalhar em contexto escolar, no âmbito da minha dissertação cujo tema é “*Abuso sexual Infantil: o educador social em contexto escolar*”.

A presente dissertação tem como principais objetivos identificar qual ou quais o(s) programa(s) de prevenção do abuso sexual infantil implementado(s) em contexto escolar, bem como os intervenientes, metodologias e instrumentos, compreender o papel desenvolvido pelo Educador Social na implementação desse(s) programa(s) e apreender a amplitude do trabalho de articulação do Educador Social entre a criança, escola e família.

Atendendo ao regulamento Geral da Proteção de Dados (RGPD – Regulamento 2016/679 de 27 de abril) sublinhamos que, nos trabalhos desenvolvidos, não serão divulgados quaisquer nomes e os dados pessoais dos técnicos e das instituições.

Agradecemos desde já a colaboração prestada e, com o compromisso de normas éticas que presidem a este tipo de estudo, coloco-me à disposição de V. Ex^a para qualquer esclarecimento que considere importante.

Bragança, 16 de abril de 2020

Respeitosos Cumprimentos,

(Professora Mestre Teresa Fernandes)

(Dra. Mónica Alexandra Pintor)

Email: monica_pintor@hotmail.com

Anexo IV – Pedido de autorização para a realização e gravação da entrevista

O meu nome é Mónica Alexandra Pintor e encontro-me, de momento, a realizar uma dissertação cujo tema é *Abuso sexual infantil: o Educador Social em Contexto escolar*, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Tem como principais objetivos (1) identificar qual ou quais o(s) programa(s) de prevenção do abuso sexual infantil implementado(s) em contexto escolar, bem como os intervenientes, metodologias e instrumentos, (2) compreender o papel desenvolvido pelo Educador Social na implementação desse(s) programa(s) e (3) apreender a amplitude do trabalho de articulação do Educador Social entre a criança, escola e família.

Para cumprir estes objetivos, peço a sua colaboração para a realização de uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas, que será gravada em áudio e depois transcrita para análise, assegurando que todas as informações recolhidas serão confidenciais e os dados obtidos serão exclusivamente para utilizar nesta investigação, tendo o entrevistado o direito de não responder a questões que considere serem de âmbito pessoal.

A autora do estudo _____

Eu, _____, após ter sido esclarecido/a sobre o estudo *Abuso Sexual infantil: O Educador Social em Contexto Escolar*, concordo em responder à entrevista que será realizada para os fins a que se propõe.

Bragança _____ de _____ de 20220.

Assinatura: _____

