

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

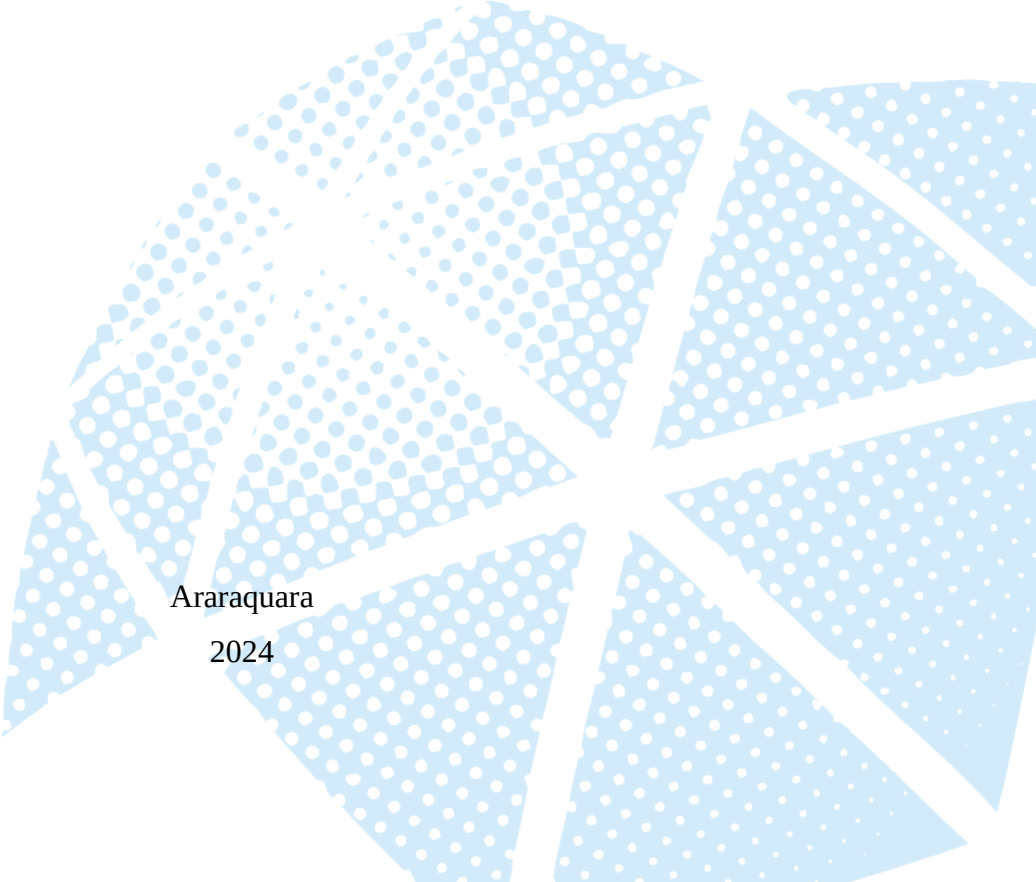
GRETTA KERR MANDRUZATO

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS:

Vivências de professores na Educação Infantil à luz da compreensão fenomenológica

Araraquara

2024



GRETTA KERR MANDRUZATO

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS:

Vivências de professores na Educação Infantil à luz da compreensão fenomenológica

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestra em Educação Sexual.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns

Araraquara

2024

M273v MANDRUZATO, GRETTE KERR
VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS : Vivências de
professores na Educação Infantil à luz da compreensão
fenomenológica / GRETTE KERR MANDRUZATO. -- Araraquara,
2024
117 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Maria Alves de Toledo Bruns

1. Fenomenologia. 2. Violência Sexual. 3. Educação infantil. 4.
Professores. I. Título.

GRETТА KERR MANDRUZATO

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS:

Vivências de professores na Educação Infantil à luz da compreensão fenomenológica

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns

Data da defesa: 27/08/2024

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns
Universidade de São Paulo (USP) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de
Ribeirão Preto/ SP – Departamento de Psicologia e Educação

Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras de
Araraquara/ SP – Departamento de Psicologia da Educação

Profa. Dra. Rita de Kassia Candido Carneiro
Prefeitura Municipal de São Carlos – Departamento de Educação

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me proporcionar grandes momentos, bons e ruins, que me fizeram crescer a cada dia, transformando-me em um ser humano melhor, por me dar força e me renovar a cada manhã.

Aos meus amados pais, Paulo e Estina (*in memorin*), por semear com muito amor e carinho princípios fundamentais para a concretização dos meus ideais.

À minha amada esposa, Jaci, por compartilhar a vida comigo com muita ternura, amor e respeito, dando-me confiança e apoio para chegar até aqui.

À minha amada filha, Heloisa, que me inspira diariamente na construção de um mundo melhor, ensinando-me com a maternidade.

À minha amada amiga, Katiane, parceira da vida e para vida, por me incentivar em meus estudos e me encorajar em meu sucesso profissional e pessoal.

À professora Dra. Maria Alves de Toledo Bruns, por me escolher durante o processo de arguição e por me orientar em todo o percurso do mestrado.

A todos os meus amigos do mestrado, por partilharem os momentos de aflição, insegurança e alegria.

Aos meus professores do programa de Educação Sexual da Unesp, em especial à professora Dra. Andreza, por tantos ensinamentos.

Às professoras presentes na minha banca: Dra. Andreza Marques de Castro Leão, Dra. Rita de Kassia Candido Carneiro, pela disponibilidade e incentivo.

Às professoras colaboradoras que se disponibilizaram em participar dessa pesquisa prontamente e por contribuíram significativamente para sua construção.

Ao meu trabalho, à docência infantil, que me permitiu os questionamentos e me trouxeram para essa pesquisa.

Minha gratidão eterna a todos.

“Pequenas mudanças de atitude
praticadas em nossa rotina
podem mudar a vida das pessoas
ao nosso redor e até mesmo
o nosso mundo!”
(Suppa, 2016)

RESUMO

Como os professores lidam com o fenômeno da Violência Sexual contra Crianças (VSC) no cotidiano escolar? Nosso objetivo foi compreender as vivências dos professores na Educação Infantil de uma escola do município de São Carlos quanto ao enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças (VSC), de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, por meio da metodologia fenomenológica, centrada no ponto de vista de Mauro Martins AmatuZZi. A coleta desses relatos por intermédio da entrevista fenomenológica permitiu o acesso ao mundo vida vivenciado por seis colaboradoras a partir da questão norteadora: *Relate a sua história pessoal como professora sobre o enfrentamento do abuso sexual infantil no magistério desde o início da sua carreira*. Os discursos foram analisados e as seguintes categorias foram destacadas a partir da construção das unidades de significados: (1). Nos horizontes da formação pedagógica; (2). O olhar do que é a criança violentada; (3). Nos horizontes da prática pedagógicas e os variados sentimentos; e (4). Os desafios desvelados do fazer docente. As análises compreensivas dos relatos propiciaram desvelar a unanimidade da falta de preparo das nossas colaboradoras ao enfrentamento do VSC e as práticas pedagógicas. Com o levantamento dos dados, foi possível compreender que nenhuma professora possui formação com vestes para a sexualidade ou VSC. Na questão da concepção sobre a criança e a escola, as percepções convergem e demonstram existir princípios pedagógicos entre a rigidez/tradicionalismo e a criticidade histórica. O perfil de crianças violentadas é citado por duas colaboradoras que enquadram a menina, pobre e negra, como representação do perfil mais vulnerável. Aponta-se que, apesar da falta de preparo citado pelos professores, há uma tentativa de orientação frente à sexualidade e à VSC, fazendo uso de rodas de conversa, músicas e literatura para habilidades autoprotetivas. Os principais desafios indicados que permeiam o fazer pedagógico baseiam-se em: relação dificultosa entre pais e escola envolvendo a sexualidade e a VSC, inexistência e ineficácia dos cursos de formação inicial e contínua, falta de integração entre as redes de apoio e impraticabilidade da legislação. Este estudo finaliza-se propondo um convite a toda a sociedade para que haja mais debates, diálogos e reflexões no que tange à VSC até que se esgote a insegurança, o medo e o despreparo, criando políticas públicas efetivas e construindo uma Educação Infantil mais respeitosa e empática.

Palavras-chave: fenomenologia; violência sexual; educação infantil; professores.

ABSTRACT

How do teachers deal with the phenomenon of Sexual Violence against Children (SCV) in everyday school life? Our objective was to understand the experiences of early childhood education teachers at a school in the city of São Carlos to combat sexual violence against children (VSC), aged 0 to 5 years and 11 months, through phenomenological methodology, centered on point of view by Mauro Martins AmatuZZi. The collection of these reports through the phenomenological interview allowed access to the world of life experienced by six collaborators based on the guiding question: Tell your personal story as a teacher about facing child sexual abuse in teaching since the beginning of your career. The speeches were analyzed and the following categories were highlighted based on the construction of meaning units: (1). In the horizons of pedagogical training, (2). The perspective of the abused child, (3). On the horizons of pedagogical practice and varied feelings. (4). The challenges revealed in teaching. Comprehensive analyzes of the reports made it possible to reveal the unanimous lack of preparation of our collaborators when faced with VSC and pedagogical practices. No teacher has training in sexuality or VSC. In the issue of the conception of children and school, perceptions converge and demonstrate that there are pedagogical principles between rigidity/traditionalism and historical criticality. The profile of abused children is cited by two collaborators who frame the poor, black girl as representing the most vulnerable profile. It is pointed out that despite the lack of preparation mentioned by teachers, there is an attempt to provide guidance regarding sexuality and SCV using conversation circles, music and literature for self-protective skills. The main challenges indicated that permeate pedagogical work are based on: difficult relationship between parents and school involving sexuality and SVC, non-existence and ineffectiveness of initial and continuing training courses, lack of integration between support networks and impracticality of legislation. This study ends by proposing an invitation to the whole of society to have more debates, dialogues and reflections regarding VSC until insecurity, fear and unpreparedness are exhausted, creating effective public policies and building a more respectful and empathetic.

Keywords: phenomenology; VSC; childhood educativo; teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fluxograma de seleção dos estudos e extração dos dados para Revisão Sistemática	19
Figura 2 Categorização dos estudos incluídos na análise para revisão sistemática	19
Figura 3 Tipos de Violência	22
Figura 4 Perfil das vítimas em aspectos gênero, idade e raça/etnia	24
Figura 5 Incidência de casos e local de ocorrência de estupro no ano de 2022	25
Figura 6 Relação dos perpetradores com a vítima de estupro no ano de 2022	26
Figura 7 Comportamentos sem ou com contato físico que evidenciam a VSC	27
Figura 8 Descrição dos três níveis de prevenção da VSC	30
Figura 9 Modelo ecológico da violência	32
Figura 10 Legislações recentes de garantia de direitos infantis em face da VSC	37
Figura 11 Percorso histórico da infância e da violência	42
Figura 12 Obras de Mauro Martins Amatuzzi.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	69
-----------------------	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Trajetória da autora: apresentação pré-reflexiva	14
2 VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS: FACES DESSE FENÔMENO.....	18
2.1 Perspectiva Social	20
2.2 Perspectiva Educacional	31
2.3 Perspectiva Legislativa/ Jurídica.....	35
3 INFÂNCIA, CRIANÇA E VIOLÊNCIA SEXUAL	39
3.1 Vivências da infância: contempladas ou negadas?	39
<i>3.1.1 CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA</i>	<i>40</i>
<i>3.1.2 PERCURSO HISTÓRICO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS.....</i>	<i>44</i>
<i>3.1.2.1 Crianças nas embarcações portuguesas do século XVI com destino ao Brasil</i>	<i>44</i>
<i>3.1.2.2 A infância sob o regime jesuíta</i>	<i>46</i>
<i>3.1.2.3 A infância no Brasil colônia</i>	<i>48</i>
4 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS (VSC).....	52
4.1 A escola pode ser um espaço de des(construção) nos aspectos gênero e raça? Inserção da educação sexual na educação infantil	52
5 A PERSPECTIVA TEÓRICA DE MAURO MARTINS AMATUZZI	61
5.1 Mauro Martins Amatuzzi: Vida e Obra.....	61
5.2 O resgate da fala autêntica na psicoterapia e na educação	62
6 PERCURSO METODOLÓGICO QUALITATIVO: VIÉS FENOMENOLÓGICO ...	65
6.1 Relato dos passos da pesquisa	67
<i>6.1.1 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO</i>	<i>68</i>
7 ANÁLISES COMPREENSIVAS: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS FRENTE AO FENÔMENO.....	72

8 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS: REVELANDO SENTIDOS	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	108
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DOS/AS COLABORADORES/AS	110
ANEXOS	112
ANEXO C – DOCUMENTO REFERENTE À AUTORIZAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS	115

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória da autora: apresentação pré-reflexiva

Esse espaço foi destinado ao(à) leitor(a) para compreender o caminho percorrido pela autora na busca da compreensão do fenômeno: Violência Sexual contra crianças.

Ao iniciar o texto, recordo-me de que eu, ainda menina, em idade pré-escolar, nutria um imenso desejo de ser professora. Meu primeiro contato com a docência ocorreu em 1999, com o ingresso no magistério na instituição CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Formei-me, prestei concurso e em 2003 comecei a lecionar para crianças de 0 a 5 anos (Educação Infantil).

Durante a minha trajetória como educadora de Educação Infantil, iniciada em 2003 em uma escola particular e, posteriormente, em 2004, como professora temporária na rede municipal de São Carlos, deparei-me com o despreparo dos profissionais da educação frente aos indícios de violência sexual em crianças. Incomodava-me tal situação, já que havia uma tentativa de “abafar o caso”, “deixar pra lá”, fechar os olhos perante situações envolvendo essas violências.

Em 2008, eu participei de um curso de extensão para professores intitulado “Escola que protege”, ministrado pela Profa. Dra. Rachel de Faria Brino da UFScar (Universidade Federal de São Carlos). Foi um curso que abordou conceitos sobre Violência Sexual contra crianças, muito pertinente com minha prática e com grandes aprendizados, todavia era um conhecimento muito superficial.

Após um longo período, com a pandemia Covid 19, em 2020, renasceu a ânsia de buscar conhecimentos mais profundos sobre o enfrentamento à Violência Sexual contra crianças. Nesse momento, uma grande amiga (Katiane Correia da Silva Goulart Ezequiel) me informou sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, categoria mestrado profissional, *stricto sensu*, da Faculdade Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, campus de Araraquara/SP, criado em 2013 e coordenado na época pela Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão. Eu fiquei muito feliz por haver um programa que se dedicasse a essa linha e, então, fiz a inscrição para o processo seletivo.

Como não fazia parte desse universo acadêmico há muito tempo, acessei informações do Currículo Lattes dos professores para conhecer sobre seus estudos e trabalhos. Os perfis

da Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns e a Profa. Dra. Célia Regina Rossi foram, naquele momento, os que julguei que mais se adequavam à minha intenção de estudo. O projeto, intitulado inicialmente como “ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS PEQUENAS: PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE SÃO CARLOS/SP”, foi submetido ao processo de seleção, no período de junho e julho de 2021. Com alegria fui aprovada e iniciei como aluna regular em agosto no 2º semestre de 2021, com a orientação da Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns. Naquele momento, fui inserida no grupo de pesquisa SexualidadeVida.

Ao longo do estudo, com o aprofundando sobre o tema e com a análise de dados científicos, o título da dissertação foi substituído, uma vez que o nome inicial não condizia com o formato adquirido por meio da construção do documento. Assim, a pesquisa passou a ser intitulada “VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICA”.

A Violência Sexual contra crianças revela-se como um fenômeno complexo que viola os direitos humanos, mergulhado em estereótipos, estigmas e preconceitos. Suas causas são multifatoriais, com vestes sociais, econômicas, políticas e culturais, impactando toda a sociedade, inclusive as instituições escolares. Em vista disso, são impostos vários desafios – que recaem sobre os profissionais da educação, já que são eles os agentes fundamentais para identificar, notificar e prevenir casos de violência sexual.

Comumente, há uma resistência por parte dos professores e das escolas em relação às ações sobre sexualidade e violência sexual contra crianças. É inegável que o tema, por ser sensível e de natureza traumática, gere uma gama de sentimentos e emoções, e isso, somado à falta de conhecimentos técnicos assertivos, ausência de suporte institucional escolar, juntamente com a existência de tabus e preconceitos, dificulta a abordagem de discussões acerca da temática no cotidiano escolar. Dessa maneira, evita-se discutir e refletir sobre esse assunto, bem como não são realizadas ações concretas e denúncias. Ao contrário do que muitos pensam, esquivar-se da reflexão sobre a Violência Sexual não ajuda, mas atrapalha. De nada adianta esconder, evitar, não discutir, pois o problema também está dentro escola.

É importante lembrar que a cada dia crescem os casos de violência sexual, como evidencia o Fórum Brasileiro de Segurança de 2023, que apresentou o ano de 2022 com um recorde no número de estupros, totalizando 74.930 casos, o que equivale a 8,2% de crescimento em relação ao ano de 2021. Desse total, 10% das vítimas de estupro estão na faixa etária do 0 aos 5 anos de idade. Cabe aqui ressaltar que a Violência Sexual contra

crianças (VSC) não se refere apenas aos casos de estupros, mas também aos casos de violências sexuais, com contato físico e sem contato físico.

Assim sendo, propomo-nos estudar o cenário da Educação Infantil, que compreende crianças de 0 a 5 anos, com a finalidade de compreender as vivências dos professores em uma escola do município de São Carlos para o enfrentamento da Violência Sexual contra crianças, por meio da metodologia fenomenológica.

A metodologia fenomenológica se traduz em uma pesquisa qualitativa e humanista que pretende compreender um fenômeno, que aqui se identifica como Violência Sexual contra crianças. É por meio de relatos que é acessada a experiência vivida ou somente o vivido, como é usualmente empregado.

Diante do exposto, convidamos o(a) leitor(a) a conhecer o percurso investigativo que compõe essa dissertação, apresentado nas seguintes seções:

Seção 1 – “Violência sexual contra crianças: faces desse fenômeno”. O objetivo desse capítulo é conceituar e entender o fenômeno, Violência Sexual contra crianças, em três perspectivas: educacional, social, legislativa/judiciária.

Seção 2 – “Infância, criança e violência sexual”. Nesse capítulo, a meta será compreender a infância em seus aspectos históricos e sociais, percorrendo os elementos das diversidades infantis. Para tanto, abordaremos aspectos conceituais e culturais, destacando crianças que estão mais vulneráveis à VSC.

Seção 3 – “A instituição escolar de Educação Infantil e a Violência Sexual contra crianças”. Apresentamos aqui o papel da escola e dos professores de Educação Infantil para o enfrentamento da VSC.

Seção 4 – “A perspectiva teórica de Mauro Martins Amatuzei”. Este capítulo retrata o aporte teórico de Mauro Martins Amatuzei, uma vez que fundamenta nosso estudo.

Seção 5 – “Percurso metodológico qualitativo: viés fenomenológico”. É traçado nesse capítulo o processo de construção da metodologia fenomenológica, passando o das colaboradoras do nosso estudo, os instrumentos de investigação utilizados e o perfil de cada colaboradora.

Seção 6 – “Análises compreensivas: Vivências pedagógicas frente ao fenômeno”. São apresentadas aqui as análises compreensivas a partir das narrativas de nossas colaboradoras.

Seção 7 – “Professores de Educação Infantil e a Violência Sexual contra crianças: revelando sentidos”. No último capítulo há uma reflexão sobre como os professores vivenciam a VSC em seu cotidiano escolar em uma escola de Educação Infantil, levando-se

em conta as experiências e a história pessoal de cada uma. Com a finalização do estudo, percebe-se que estamos longe de se esgotar as reflexões que concerne a VSC e a educação.

2 VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS: FACES DESSE FENÔMENO

O objetivo dessa seção é conceituar e entender o fenômeno, Violência Sexual contra crianças (VSC) em três perspectivas: educacional, social, legislativa/judiciária. Podemos entender a perspectiva como a maneira que o fenômeno é visto, representado e/ou analisado. Aqui escolhemos a terminologia “Violência Sexual” e não “Abuso Sexual”, como é comumente denominado e amplamente utilizado. A justificativa se baseia na compreensão do termo, uma vez que “abuso” remete a uma atenuação desse fenômeno, dando uma ideia errônea que o uso do corpo de uma criança em algum momento é permitido. Nesse contexto, o corpo da criança é visto como um objeto sexual ao bel prazer do adulto, não apresentando uso excessivo (Spaziani, 2017).

Esse estudo foi executado aplicando o método de revisões sistemáticas e metanálise. Tal metodologia foi escolhida a fim de identificar, selecionar, sintetizar e analisar relevantes trabalhos nacionais para compreensão do fenômeno a ser estudado. Para a sua elaboração, tornou-se crucial seguir os passos descritos: (1): Formulação de uma pergunta: O que a literatura científica nacional apresenta sobre os aspectos da Violência Sexual contra Crianças?, (2): Busca nas bases de dados e definição de critérios de inclusão e exclusão, (3): Seleção dos trabalhos, (4): Extração de dados; (5) Avaliação da qualidade do trabalho; (6): Análise e compreensão dos resultados obtidos; (7): Redação da discussão e considerações finais (Galvão & Pereira, 2014; Zerbini & Bruns, 2017).

A busca pela literatura disponível foi efetuada em julho de 2022 e envolveu duas bases de dados, os periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Os descritores utilizados foram: abuso sexual (empregou-se este termo por ser mais comum entre a literatura). Para a inclusão dos estudos, inicialmente foi realizada a leitura dos resumos dos referidos artigos, que, posteriormente, foram lidos na íntegra. Na base dos periódicos da CAPES, foram incluídos somente artigos dos últimos 3 anos. Na base BDTD foram incluídos trabalhos de 2015 a 2022. Os trabalhos incluídos eram nacionais, podendo ser encontrados na íntegra e possuíam relação e relevância à pesquisa. Estudos excluídos não possuíam relação com a pesquisa ou eram duplicados.

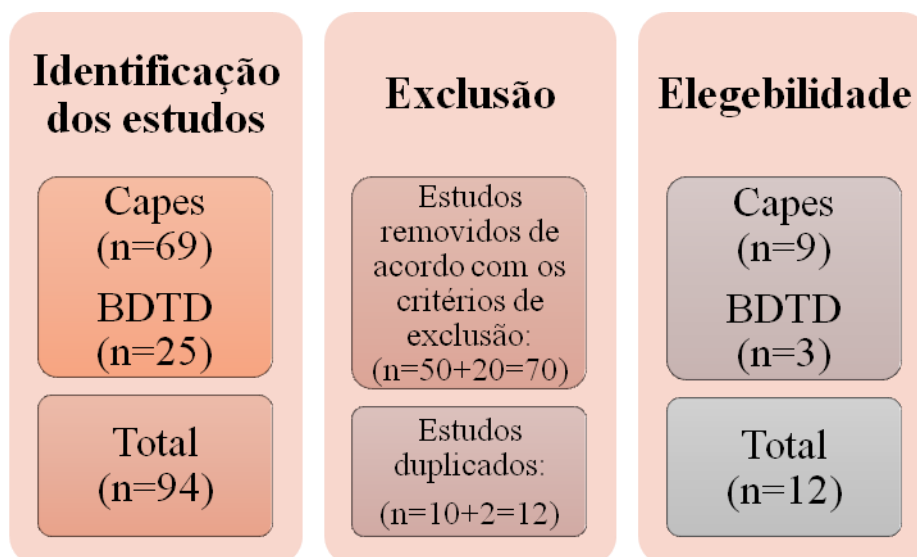
Com a leitura dos estudos, foi possível fazer a categorização, o que nos permitiu uma divisão por eixos temáticos.

A figura 1 revela o fluxograma que compreende a seleção dos estudos e extração de dados para a revisão sistemática. Os resultados apresentados foram: 94 trabalhos

identificados; 70 trabalhos excluídos, pois não estavam relacionados à temática; 12 estudos duplicados; e, ao final, a amostra contemplou 12 estudos elegíveis.

Figura 1

Fluxograma de seleção dos estudos e extração dos dados para Revisão Sistemática



Nota. Levantamento dos estudos selecionados nas bases de dados da Capes e da BDTD.
 Fonte: Elaboração própria (2023).

Diante da amostra, foi realizada uma categorização por eixos temáticos, demonstrado na figura 2 a seguir:

Figura 2

Categorização dos estudos incluídos na análise para revisão sistemática

Eixos temáticos	Descrição	Estudos
Perspectiva educacional	Indicam elementos da Violência Sexual presentes no ambiente escolar e na educação sexual (abordagens desafios/dificuldades e necessidades)	Freire (2016); Freitas e Romite (2019); Lessa e Mayor (2019); Machado e Freire (2019); Mendes et al. (2020); Pereira et. al (2021).
Perspectiva social	Apresentam componentes	Bonaccorsi (2019);

	estruturantes da Violência Sexual na sociedade e discutem também o papel dos diversos profissionais frente ao fenômeno.	Egry et al (2016); Platt et al. (2018).
Perspectiva legislativa e judiciária	Expõem o debate acerca da violência sexual, levando em consideração a legislação como fator de combate e o judiciário como um garantidor de direitos.	Ferreira et al. (2019); Guimarães (2016); Neto et al. (2020).

Nota. Levantamento e apresentação das obras que fundamentaram as categorias dos eixos temáticos desenvolvidos na pesquisa. Fonte: Elaboração própria (2023).

2.1 Perspectiva Social

A definição mundial da Violência Sexual contra crianças é extremamente difícil, uma vez que é um problema social que sofre influências diretas da cultura, da política e do tempo histórico. Em vista disso, encontramos uma divergência de conceitos sobre o que é VSC, o que impede uma estatística fidedigna dos casos (Sanderson, 2005).

Por conseguinte, a VSC é um fenômeno complexo e multicausal envolvendo questões biológicas, sociais e culturais, revestido de dor, sofrimento e silêncio.

Durante o processo de elucidação da VSC, podemos ampliar a nossa visão e esmiuçar a violência propriamente dita. Para Mimayo (2013), a violência existe desde que a sociedade surgiu, logo mencionar o termo em seres humanos é referir-se ao uso de força física¹ como meio de tentativas que versam à dominação, submissão e exclusão em relação ao outro, para o alcance do poder. Nesse contexto, a violência se apresenta como um tema de difícil conceituação, visto que a violência pode se apresentar de forma própria da relação pessoal, política, social e cultural, ou ser resultante das interações sociais ou, por vezes, como um componente cultural naturalizado.

Em conformidade com Chauí (1998), a violência é um ato de brutalidade que causa opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética, na medida em

¹ Vale lembrar que em alguns tipos de violências, como é o caso da violência psicológica, não é empregado o uso da força; dessa forma, não se pode conceituar violência apenas com o uso da força física.

que um indivíduo reconhece o outro como alguém sem razão, liberdade e vontade. Ocorre uma desumanização, objetificando o outro, “coisificando-o” (Chauí, 1998).

Um grande facilitador de perpetuação da violência é a sensação de sua naturalização na sociedade, ou seja, quando os indivíduos a incorporam como se o fenômeno fosse inerente aos seres humanos, assim, sendo inevitável sua ocorrência. Com isso,

Há um perigo resultante da violência, pois faz com que as pessoas fiquem “acostumadas”, anestesiadas, sem se indignarem mais com a violência que atinge principalmente crianças e jovens. Isso contribui para a redução da capacidade de fazer algo para evitá-la ou ao menos diminuir sua ocorrência. A banalização e a naturalização da violência podem até mesmo implicar sua incorporação e reprodução como modo de ação e relação com os outros. (Childhood, 2006, p.14)

Nesse invólucro da dominação e obediência, há uma legitimação da violência como forma de solucionar os conflitos familiares, e essa relação de poder é sustentada pela disciplina (Neves et al., 2010).

Essa questão é naturalizada culturalmente e se apresenta em forma de ditados populares ou provérbios. Quem não ouviu os seguintes dizeres? “*Quem não foi bem castigado pela vara, não foi bem educado.*” (Provérbio grego); “*Ama as crianças com o coração, mas as educa com a tua mão.*” (Provérbio russo); “*É de pequenino que se torce o pepino.*” (Ditado popular).

É visto que há diversas formas de violência que podem ser categorizadas em contextos extrafamiliares e intrafamiliares. No âmbito extrafamiliar encontram-se as violências que são praticadas por perpetradores que não apresentam laços consangüíneos com a vítima, mas normalmente é próximo da família, a criança conhece e confia podendo ser um amigo, vizinho, educadores, líderes religiosos, médicos, psicólogos, entre outros. Em um pequeno número de casos são pessoas totalmente desconhecidas da criança. (Santos & Ippolito, 2020)

Já nas violências intrafamiliares, a relação entre violentador/ vítima é próxima, podendo estar banhada por afetividade e confiança, entrelaçada muitas vezes por consanguinidade, com a possibilidade de ser a figura de um pai/mãe, padrasto/ madrasta, tio/tia, avô/avó. (Santos & Ippolito, 2020)

Diante disso, é fundamental ressaltar que:

O conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também às relações em que se constrói e efetua. A violência doméstica distingue-se da violência intrafamiliar por incluir outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico. Incluem-se aí empregados(as), pessoas que convivem esporadicamente, agregados. (Ministério da Saúde, 2001, p. 15)

A literatura e os documentos oficiais indicam a violência doméstica e a intrafamiliar com índices de maior ocorrência nesse cenário. A seguir, por meio da figura 3, apresentamos os mais variados tipos de violências.

Figura 3

Tipos de Violência

Tipos	Definição
Violência física	Configura-se como ações agressivas nas quais se utiliza a força física de forma intencional, a fim de provocar dor e sofrimento à vítima, como por exemplo: bater, sacudir, arremessar, envenenar, queimar ou escaldar, afogar, sufocar, fingir sintomas ou doença. É uma violência que deixa marca física e, por esse motivo, é mais fácil de se percebê-la.
Violência emocional	Nesse tipo de violência, a criança tem sua autoestima e autoimagem afetadas. Assim, diante de diversos ataques emocionais e psicológicos, ela pode se sentir assustada, não amada, inútil, inferior aos outros. Tal violência frequentemente não é notificada pela dificuldade em reportar provas.
Negligência	Caracteriza-se por ações de omissão em prover necessidades básicas para um

	desenvolvimento saudável infantil. Tais necessidades podem estar relacionadas ao afeto, atenção, alimentação, vestimentas, higiene, cuidados médicos, apoio psicológico e/ou emocional.
Violência sexual	Compreende-se como qualquer ato que faz uso da criança para satisfação sexual, com ou sem contato físico, presencialmente ou virtualmente.

Nota: Adaptada de Sanderson (2005) e Santos (2020).

Perante o exposto na figura 3, é necessário salientar que, embora os 4 tipos de violências sejam diferenciadas e possuam características próprias, muitas vezes elas podem ocorrer simultaneamente, perpassando por todos os tipos. Não é regra que uma criança que seja vítima sofra todas as violências ou apenas a um tipo, pois a violência pode estar associada a mais uma, duas ou a todas. (Sanderson, 2005)

A VSC é designada por uma relação de poder na qual o perpetrador, que pode ser um adulto ou um adolescente mais velho, utiliza da fragilidade da vítima para obter sua satisfação sexual com ou sem aliciamento e emprego de violência física. O autor poderá recorrer à sua vantagem física ou psicológica para impor, coagir, pressionar, ameaçar, convencer, submeter e até alcançar o que deseja. A vítima, nesse contexto, tem sua sexualidade invadida (Brino & Williams, 2003; Figueiró, 2006).

Infelizmente, estamos mergulhados em uma ideia que nos faz acreditar que a VSC não é algo comum, como se estivesse sempre distante de nós. Vários documentos nacionais expõem a face dessa problemática no Brasil e nos impõe a uma reflexão urgente sobre possíveis enfrentamentos efetivos envolvendo toda a sociedade.

No Boletim epidemiológico da Violência Sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, evidencia-se que, entre 2011 a 2017, foram notificados 58.037 casos de Violência Sexual contra crianças. O lar, que deveria servir de proteção é o local de maior ocorrência dessa violência, correspondendo a 69,2% dos casos. O tipo de violência mais frequente é o estupro, representando 62%. Em relação ao vínculo do abusador com a vítima, em 64,6% dos

casos, é um familiar ou um amigo/conhecido. Do total de 58.037, 51,2% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos (Ministério da Saúde, 2018).

De acordo com as informações contidas no relatório de denúncias de violação dos direitos humanos do Disque 100², os dados divulgados em 2019 demonstram que, diariamente, mais de 26 crianças ou adolescentes são violentados sexualmente. Em 2021, só nos meses de janeiro a abril de 2021, foram 6 mil denúncias que corresponderam a mais de 45 crianças ou adolescentes abusados sexualmente por dia (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2022).

Já no contexto atual, o Anuário Brasileiro de 2023 apresenta que, em 2022, 40.659 crianças e adolescentes com até 13 anos foram vítimas de estupro no Brasil, representando 61,4% de todos os casos no Brasil em 2022. O perfil das vítimas, local de ocorrência e a relação da vítima com o autor podem ser elucidadas por meio da figura 4 a seguir:

Figura 4

Perfil das vítimas em aspectos gênero, idade e raça/etnia



Nota. Estatística referente ao perfil das vítimas de estupro no Brasil no ano de 2022. Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023, p. 15).

A figura 5 comprova que a maioria das vítimas são meninas, negras e muitas delas estão na primeira infância frequentando as escolas de Educação Infantil, que está em nosso espectro de estudo.

² O Disque 100 é um serviço do Governo Federal que recebe denúncias acerca da violação dos Direitos Humanos.

Figura 5

Incidência de casos e local de ocorrência de estupro no ano de 2022



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023, p. 15).

O crescimento do número de vítimas de 2022 em relação a 2021 demonstrado na figura 5 nos pressiona para efetivação de ações mais concretas para o enfrentamento da VSC. Tal dado pode ser indicativo também de uma diminuição das subnotificações dos casos, haja vista que em 2021 ocorria um momento pandêmico, no qual, crianças e adultos estavam por muito tempo em casa e as relações foram prejudicadas. A verdade é que o indicativo da acelerada notificação exige um alinhamento nas redes de proteção à criança, para um cessar na violação de seus direitos.

A figura 6 nos elucida que entre as vítimas pertencentes à Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos), os perpetradores desses casos são em sua grande maioria pessoas conhecidas ou da própria família.

Figura 6

Relação dos perpetradores com a vítima de estupro no ano de 2022



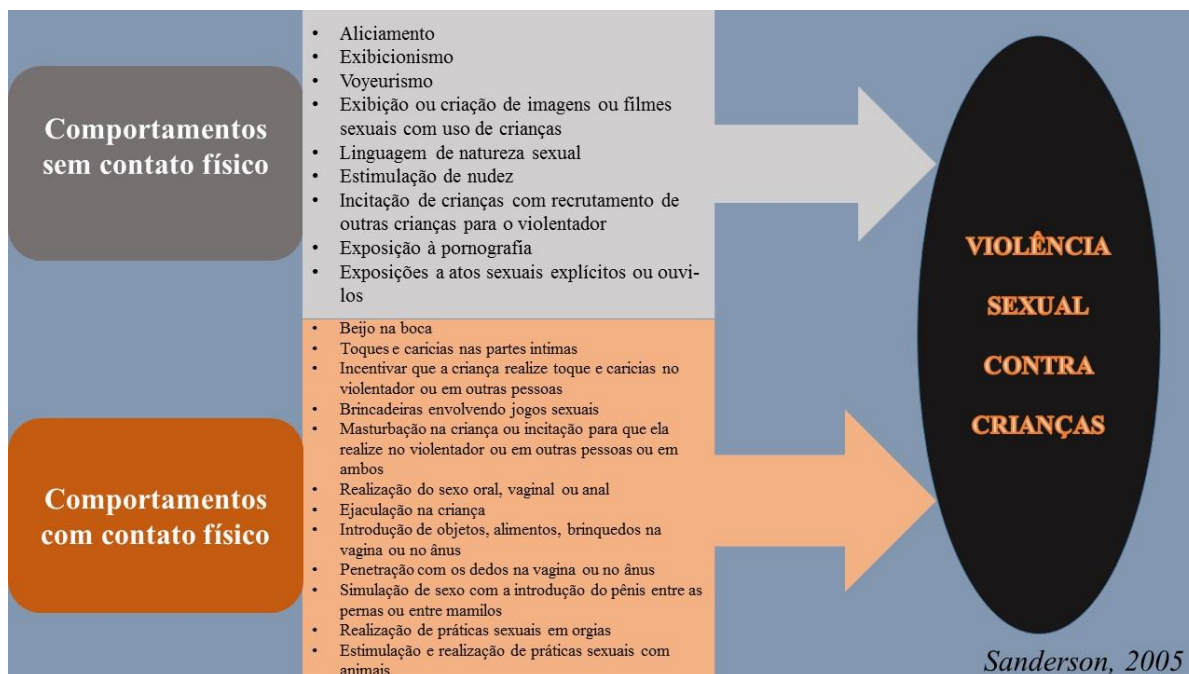
Nota. Estatística referente à faixa etária das vítimas de estupro e sua relação com os perpetradores. Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023, p. 15).

Comumente, a violência sexual é somente sinônima de estupro. Inclusive alguns desses documentos oficiais brasileiros evidenciam a incidência de estupro de vulnerável, incentivando a construção do imaginário da sociedade baseado nessa perspectiva ilusória. Um fator que pode levar à contribuição desse estigma é a denúncia ser baseada em um elemento perceptível, prática utilizada pela justiça para compor provas e a denúncia ser levada adiante. Muito diferente de como a sociedade entende esse fenômeno, a VSC abrange um vasto e variado campo de comportamentos sexuais, envolvendo contato físico ou não (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2023; Ministério da Saúde, 2018).

Podemos ampliar nossa visão mediante a figura 7 explicitada abaixo:

Figura 7

Comportamentos sem ou com contato físico que evidenciam a VSC



Nota. Relação dos comportamentos que caracterizam a VCS, segundo Sanderson (2005).
 Fonte: Elaboração própria (2023).

A Violência Sexual contra crianças é um fenômeno com vestes sócio-políticas que perpassa pela cultura e momentos históricos, requerendo uma visão amplificada para sua compreensão, identificando fatores que atravessam a problemática, como concepções de criança em um mundo adultocêntrico, patriarcal, machista, preconceituoso e generificado (Sanderson, 2005).

Assim, para a garantia de todos os direitos das crianças, há uma rede de proteção, composto por várias instituições, sendo a família a principal delas. A família é o primeiro espaço social da criança, no qual ela constrói referências e valores. Podemos entender como família indivíduos que se relacionam e desempenham papéis específicos em que há parentesco ou compartilham projetos de vida em comum com união por vínculos econômicos, sociais, emocionais e culturais (Ministério da Educação, 2004).

A família desempenha um papel essencial na vida, na formação, e no desenvolvimento da criança, justificando a inserção do direito na lei (Azambuja, 2006). O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente diz a esse respeito:

Art. 19. É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. (Brasil, 1990)

Platt et al. (2018) descrevem uma avaliação pormenorizada de dados do estado de Santa Catarina, com caracterização do perfil da vítima e agressor em casos de VSC, fazendo uso do SINAN. A pesquisa confirmou a incidência maior no sexo feminino (75,5%), porém apresentou o elemento raça como branca (78%) e sem deficiência (94,5%). O perpetrador em 92,8% é do sexo masculino e em 63,1% é conhecido próximo ou familiar da vítima, o que configura uma violência intrafamiliar/doméstica. Nesse sentido, as pessoas que deveriam garantir os direitos das crianças são as mesmas que praticam o ato violento. Essa porcentagem de 63,1% referente ao autor é baixa diante das subnotificações, já que há questões culturais e patriarcais que influenciam e dificultam a revelação de violências, visto que são protegidos pelo pacto de silêncio. Esse cenário remonta conceitos de público e privado e, por ocorrer no ambiente familiar, é recheado de segredos e sigilos, podendo se prolongar por meses ou anos.

As famílias, em sua maioria, perpassam por um viés patriarcal, no qual o pai administra e detém o poder sobre a mulher e os filhos (ONU Mulheres, 2014).

A incidência da violência intrafamiliar é muito grande e ocorre em qualquer nível social, credo, etnia, raça, porém as denúncias e notificações provêm em maior número das camadas mais populares – isso porque camadas sociais mais altas se mantêm no anonimato em virtude de seu poder econômico (Araújo, 2002).

Quando nos remetemos ao suporte familiar que a criança deveria receber, reconhece-se a atuação das mães nessa proteção como essencial. Contudo, se, por qualquer motivo, ocorre uma incapacidade de atuação dessa mãe, a criança se torna ainda mais vulnerável (Brino & Williams, 2009; Bonaccorsi, 2019).

O fenômeno é algo muito comum, recorrente e se perpetua nas famílias visto que o conceito FAMÍLIA é alicerçado em estereótipos. Idealiza-se a família como uma instituição sagrada, livre de qualquer suspeita sobre delitos ou violências sexuais. Além do que o perpetrador, na maioria das vezes, possui condições mais favoráveis aos violentados nos quesitos idade, força, posição social ou econômica, inteligência, autoridade, havendo, consequentemente, a construção de uma relação de poder, na qual a criança é sempre vencida. A criança tem dificuldade em denunciar pessoas de sua família porque são pessoas do seu convívio e tem medo de serem desacreditadas, insultadas, punidas, culpabilizadas. Assim, muitas vezes, casos de VSC intrafamiliares são silenciados por todos e a criança abusada fica

à deriva, sem saber que sofreu violência. O silêncio é garantido por meio de promessas, ameaças ou mesmo cumplicidade (Neves et al., 2010; Sanderson, 2005).

Portanto, é observado que a construção do conceito família se dá por meio do sistema de cultura patriarcal e androcêntrica, ou seja, há um ordenamento familiar em torno da figura masculina, que detém a dominação econômica e social em relação aos outros membros familiares (mulheres e crianças) e é a figura de autoridade, de obediência total, não incumbindo questionamentos. A figura materna desempenha o papel de obediência e cuidado/proteção dos filhos e é cobrada para tal função. A figura masculina, nesse caso, é secundária. Bonaccorsi (2019), em seu estudo com mães e filhos vítimas de VSC, aponta as ações protetivas que elas possuem em relação a seus filhos, entretanto pontua os grandes desafios que enfrentam para cumprir esse papel de cuidado, bem como a sobrecarga mental muito grande que as acometem (Onu Mulheres, 2014; Bonaccorsi, 2019).

Atualmente, vive-se uma validação dessas percepções, um movimento conservador na política brasileira que tem sua base na família, na pátria e em Deus, envolvendo a religião, e responsabilizando a educação sexual única e exclusivamente para as famílias. A partir disso, cabem as indagações: Como garantir que esse conhecimento irá acontecer dentro das famílias? E as famílias que violentam as crianças, como elas serão orientadas a terem suas vidas ressignificadas? Ou o silêncio continuará imperando na nossa sociedade?

Esse silenciamento tem bases estruturais no machismo e patriarcado e é fomentado e validado por toda a sociedade. Há um modelo moral sobre como a família deve se comportar, sendo uma organização social sagrada, sem margens para questionamentos frente a seus comportamentos. Portanto, formou-se uma sociedade com famílias patriarcais, sexistas e machistas que vulnerabilizam as crianças, contribuindo, conseqüentemente, para a VSC.

A criança violentada se não recebe nenhum apoio ou intervenção acaba naturalizando e concebendo a violência como “normal”. Em alguns casos, só descobre que foi vítima quando está na fase adulta.

Brino e Williams (2009) apontam que, em virtude de a VSC ser um fenômeno multifacetado, são necessárias ações que possuem uma visão global para preveni-la e enfrentá-la de forma efetiva, interagindo os diversos setores da sociedade: saúde, educação, jurídico.

Egry et al. (2017) considera a importância da intersetorialidade para o enfrentamento da Violência Sexual contra crianças, uma vez que destaca o trabalho dos profissionais do SUS. Diante disso, realizam-se orientações e planejamentos de estratégias para a prevenção de fatores de risco e atendimentos especializados. Como o SUS é um lugar privilegiado, que

contribui diretamente para a identificação, acolhimento, atendimento, notificações de crianças que vivem situações de violência e negligência, é também lugar de acolhimento das famílias. Nesse sentido, há uma articulação com as políticas sociais e direitos humanos, abordando questões e desafios culturais, moral, ideológicos. Isso demanda que os profissionais se qualifiquem para a compreensão de como o fenômeno ocorre, para que não só a saúde da criança seja cuidada e assistida, como também a da família (Egry et al., 2016).

Pensando nessa intersetoridade, é importante traçar planos nos vários setores da sociedade a fim de focar na prevenção. Brino e Williams (2009) destacam 3 níveis de proteção e prevenção: primário, secundário e terciário, descritos na figura 8 a seguir:

Figura 8

Descrição dos três níveis de prevenção da VSC

Prevenção	Definição
Primário	Ações que objetivam a eliminação ou redução dos fatores sociais, culturais e ambientais que facilitam a ocorrência dos atos violentos. Dentro desse nível estão as capacitações de profissionais de diversas áreas e pessoas envolvidas diretamente com as crianças, tais como pais e professores. Além disso, pode-se atuar junto à população de risco, educando as crianças sobre os riscos da VSC.
Secundário	Condutas que propõem a percepção precocemente de crianças em vulnerabilidade e situações de risco, impedindo a repetição de práticas violentas, no sentido de reduzir esses fatores de risco, amenizando danos causados à vítima.
Terciário	Procedimentos que realizam o acompanhamento da vítima e do agressor por profissionais adequados e capacitados, amenizando consequências da violência sexual.

Nota. Definição dos níveis de proteção e prevenção da VSC discutidos por Brino e Williams (2009). Fonte: Elaboração própria (2023).

Uma das estratégias mais efetivas para prevenir situações de violência é, primeiramente, evitar que ocorram, ou seja, atuar no nível primário, em uma perspectiva educacional descrita no próximo item.

2.2 Perspectiva Educacional

A educação é um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996).

A violência sexual contra crianças atravessa as mais diversas classes sociais, culturas, etnias, relações de gênero. Com essa diversidade e complexidade, é fundamental haver um respaldo de diferentes setores a fim de assegurar uma rede de proteção efetiva. De acordo com a legislação, toda a sociedade é responsável pela garantia de direitos infantis e a escola é uma instituição que faz parte da rede de proteção dessas crianças (Machado & Freire, 2019).

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem o papel primordial no desenvolvimento da consciência, da cidadania e dos direitos, já que é na escola que a criança começa a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar (Ministério da Educação, 2004).

É visto que a escola é o local privilegiado para a tratativa da Educação Sexual que permite o enfrentamento da violência sexual. Além de a escola possuir sua função de identificação e denúncia em casos de violência, apresenta funções preventivas e educativas. As funções preventivas e educativas buscam pelo autocuidado, autoconhecimento, valorizando a história de vida de cada um, criando vínculos afetivos significativos (Pereira et al., 2021).

Pereira et al. (2021) elucidam que a escola vai além de um lugar de aprendizagem e aquisição de conhecimento. É notório que o processo educativo perpassa e é perpassado pela cultura, envolvendo vários aspectos, e isso corrobora a vida toda do indivíduo. À medida que vai se construindo, aprendendo e assimilando, três pontos cruciais influenciam tal dinâmica: a história de vida, as relações interpessoais (familiares) e os vínculos advindos dessas relações. Esses três pontos, num contexto de violência sexual intrafamiliar, definem como essa criança e, posterior adulto, irá modelar seus modos de interação com o mundo (Pereira et al., 2021).

O Informe mundial sobre a violência e a saúde de 2003 explicita o modelo ecológico da violência em planos para a compreensão da sua dimensão polifacética. Dessa forma,

consideram-se os seguintes níveis: fatores individuais (identificam-se causas biológicas e história de vida do indivíduo que possam aumentar a probabilidade de ser vítima ou agressor em atos de violência); fatores relacionais (ocorre uma verificação se as relações interpessoais aumentam o risco da violência); fatores comunitários (examinam-se os contextos da comunidade, como a escola e suas relações, buscando elementos que aumentem a probabilidade de ser vítima ou perpetrador); fatores sociais (observam-se elementos sociais, como o machismo, patriarcado e adultocentrismo, no qual o homem se apresenta como superior e domina as crianças e mulheres) (Oms, 2002). A figura 9, a seguir, sintetiza esse modelo ecológico da violência.

Figura 9

Modelo ecológico da violência



Nota. Níveis que compõem o modelo ecológico da violência. Fonte: Oms (2002, p. 14).

A figura 9 nos faz refletir sobre a dinâmica da violência. Esse fenômeno necessita ser olhado em várias dimensões. Elementos individuais, relacionais, comunitários e sociais podem aumentar ou diminuir a ocorrência da violência e, assim, ter ou não ter vítimas e perpetradores. A escola como esfera social de convivência e socialização, dependendo da forma como se organiza, pode contribuir com o aumento ou diminuição dos fatores de riscos.

Dessa maneira, durante o processo de desenvolvimento, as crianças depositam confiança no mundo exterior, porém experiências negativas podem surgir quebrando essa relação e causando problemas sociais, psicológicos, afetivos e emocionais extremamente limitantes. Essas experiências obrigam a sociedade a reavaliar valores e concepções acerca das violências e garantir condições necessárias para o pleno desenvolvimento da infância (Brino & Williams, 2003).

As percepções de mundo distorcidas sobre afetividade e violência, acompanham frequentemente a história de vida das crianças violentadas sexualmente na infância. A educação pode construir ou reconstruir relações de afetividade, criação e estabelecimento de vínculos, conhecimento de seus direitos e deveres para que esse indivíduo cresça com menores sofrimentos, ressignificando suas dores.

Nessa dinâmica escolar, o professor é o agente transformador. Levando em consideração que as crianças passam um tempo longo na escola, além de construírem relações de afetividade com esse profissional, ele é a figura de referência para a maioria. Esse contato constante e direto com os professores, permite que vários casos de violência sexual cheguem até eles, uma vez que, em grande parte desses casos, o professor é o primeiro adulto a ter conhecimento sobre essa realidade vivenciada pelas crianças (Machado & Freire, 2019).

Mendes et al. (2020) apontam para a necessidade da ação preventiva na escola de Educação Infantil. Nesse sentido, para o enfrentamento da Violência Sexual contra crianças, fazem menção aos seguintes conhecimentos que são fundamentais no processo educativo: conhecimento do corpo de adultos e crianças, conceitos de público e privado, estabelecimento de limites, situações de perigo, comportamentos inadequados do adulto, pessoas autorizadas na realização ou auxílio de sua higiene, dizer “não” aos toques abusivos, diferenciação de toque “bom” e de “ruim”, não guardar segredos, capacidade de expressão e de comunicação para canalizar sentimentos. Isso produz uma criança menos vulnerável frente aos violentadores (Mendes et al., 2020).

Dessa forma, de acordo com a figura 7, a escola poderá atuar nos níveis primários e secundários de prevenção à VSC, fornecendo subsídios de autoproteção às crianças e atuando na identificação e encaminhamento dos casos, uma vez que:

As crianças menores (com até 6 anos de idade) apresentam mais dificuldade em relatar a violência, pois não têm condições cognitivas e verbais necessárias para articular a violência e proporcionar recordações do evento. (Brino & Williams, 2009, p. 36)

Os conhecimentos protetivos e preventivos que devem ser ensinados pela escola de maneira efetiva demandam profissionais bem formados. Acerca disso, Lessa e Mayor (2019) identificam uma falta de preparo profissional para o enfrentamento da violência sexual contra crianças. Essa carência de manejo com a temática constata uma defasagem do ensino e na formação dos professores em cursos de licenciatura. Por conseguinte, tais profissionais não adquirem conhecimento e sensibilidade para prevenir, proteger, identificar e denunciar casos

de violência sexuais, criando uma rede de omissões que reverberam para a perpetuação desse fenômeno (Lessa & Mayor, 2019).

Essa falta de preparo profissional é reverberada na pesquisa de Freitas e Romite (2021), que alertam para o enfrentamento e a prevenção da Violência Sexual contra crianças logo na primeira infância, necessitando que esse tema seja incluso no processo educativo. É notório, portanto, que o desconhecimento e a insegurança dos professores para lidar com o fenômeno deverão ser superados por meio de cursos de capacitações para que enfim haja um rompimento efetivo do ciclo de violências (Freitas & Romite, 2021).

Freire (2016) também corrobora essa afirmação, ao considerar que as representações sociais dos professores revelam a importância que eles possuem na rede de proteção à criança e, ao mesmo tempo, os sentimentos que eles mesmos sentem ao enfrentarem a VSC, como: insegurança, revolta, medo, nojo, impotência. São atribuídos às vítimas alguns sentimentos e consequências desse fenômeno como: sofrimento, trauma, vergonha, mudança de comportamento, perda da inocência e infância. Já o perpetrador é desumano, doente e faz jus a uma punição como a cadeia, uma vez que a VSC é algo inaceitável e uma injustiça. Nesse cenário, a família é normalmente desestruturada, carente e negligente. Na visão dos professores, o padrasto é agente violentador na maioria dos casos de VSC, quando, na verdade, é o pai biológico que ocupa esse lugar (Freire, 2016).

Outro elemento refletido por Freire (2016) e também discutido por Brino e Williams (2009) é a forma de conduta frente às suspeitas da VSC. Normalmente, esses profissionais acreditam que a família deve ser informada em uma primeira ação docente e, após essa tentativa, ser levado ao Conselho Tutelar. Isso se distancia do que é recomendado pelos órgãos de proteção à criança, à vista disso, o perpetrador (que muitas vezes é da família) é alertado e, desse modo, pode desaparecer junto com a criança (Brino & Williams, 2009; Freire, 2016).

Enfrentar a VSC é promover uma educação sexual emancipatória. A prática docente cotidianamente encara situações envolvendo crianças que possivelmente estão vivenciando a VSC. Essas experiências percorrem desde o silenciar até o denunciar, com ações bem pontuais sobre prevenção. É urgente a mudança de postura e o reconhecimento da existência desse fenômeno com suas variadas facetas.

Dialogar sobre violência sexual e educação sexual ainda hoje é, para muitos, constrangedor. A falsa concepção de que se não é discutido, não é lembrado e, portanto, não aguça a curiosidade das crianças. Em virtude disso, o silêncio e o desconhecimento imperam

em muitos ambientes, inclusive na escola. Podemos salientar que essa prática tem muitas raízes de como a educação sexual foi construída ao longo dos tempos (Mendes et al., 2020).

Toda a luta pela busca de uma educação sexual ao longo do tempo não foi suficiente para enfrentar a violência sexual infantil efetivamente nas escolas e as estatísticas dos casos envolvendo esse fenômeno vem sofrendo aumentos consideráveis a cada ano. Estima-se que uma a cada cinco crianças são violentadas sexualmente e somente um a cada dez casos são denunciados (Meyer, 2017).

Até quando nossas crianças continuarão sendo violentadas por falta de conhecimento, costumes culturais e silenciamento da sociedade? A reflexão em torno da importância do compromisso docente para que modifiquem a compreensão e o entendimento sobre essas questões é urgente e necessária.

2.3 Perspectiva Legislativa/ Jurídica

Na perspectiva social vimos a conceitualização da VSC e que pode ser praticada de várias formas e cada uma delas é descrita diferentemente na legislação brasileira. Tomemos como exemplo o estupro: o estupro de vulnerável refere-se a consumir conjunção carnal ou praticar ações libidinosas com crianças abaixo dos 14 anos (Código Penal, art. 217-A).

Nos dias atuais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um instrumento importante quando pensamos juridicamente no enfrentamento da VSC, porém essa é uma realidade recente. No Brasil, somente em 1988, após vários movimentos sociais e políticos exercerem uma grande pressão em prol de um olhar diferenciado para a infância, é sancionada a Constituição Federal que contempla elementos de cuidado e tratamento a essa etapa infantil (Neto et al., 2020).

Em seu artigo 227, a Constituição de 1988 expressa:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, e ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1998)

A Constituição Federal serviu de pano de fundo e alicerce para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi promulgado em 13 julho de 1990. O

ECA traz em seus artigos 3º e 4º que se deve considerar as crianças como sujeitos de direitos e a família, a escola e a sociedade em geral são responsáveis pela proteção integral delas:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990)

O ECA enfatiza em seu artigo 5º que nenhuma criança sofrerá qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão e haverá punição por ação ou omissão. Ainda sobre a garantia de direitos acerca da VSC, podemos destacar o art. 18, que aponta o dever de todos em velar pela dignidade da criança, protegendo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990).

Quando há uma suspeita de VSC, o profissional, seja ele professor, médico ou outro profissional da saúde, educação, assistência social, é responsável e obrigado a fazer uma denúncia ao órgão competente. Se há omissão, esses profissionais são punidos conforme a legislação vigente (Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990).

Não é necessário a confirmação da suspeita para ocorrer a denúncia, quem tem a incumbência de investigar é o órgão competente da região na qual existiu a ocorrência, seja ele designado, como o conselho tutelar, delegacia de polícia ou vara da infância e da juventude. A denúncia e a notificação são instrumentos fundamentais para a luta contra VSC, uma vez que auxilia no processo de combate, além de revelar a face da violência sexual, colaborando no controle epidemiológico (Brino & Williams, 2009).

Brino e Williams (2009) desenham o caminho de uma denúncia notificada por um profissional:

O Conselho Tutelar tem a incumbência de averiguá-la e encaminhar os dados à autoridade judiciária. A autoridade judiciária dará o encaminhamento de acordo com as particularidades da situação. É função da justiça buscar a realidade dos fatos para balizar as suas ações. (p.19)

Ferreira et al. (2019) destacam a importância e a eficácia do poder judiciário no processo de resolubilidade dos direitos das crianças envolvendo violências, levando em consideração que as medidas protetivas elencadas no Estatuto da Criança e do Adolescente possam ser acessadas e garantidas. Mesmo assim, faz-se necessária uma construção fortalecida e efetiva dos vários setores da sociedade, como: assistência social, segurança pública, educação e saúde. É urgente que as ações de enfrentamento busquem por garantia de direitos, emancipação e autonomia das crianças, inserindo a família nesse panorama (Ferreira et al., 2019).

Já Guimarães (2016) dialoga sobre os grandes equívocos e erros que o Poder Judiciário comete diante da VSC. Frequentemente há uma falta de compreensão no que tange o fenômeno. Essas ações inadequadas podem ocorrer na fase processual ou na fase de oitiva da criança (revitimização). Assim, essas ações estão focadas na punição do agressor e não na criança e os danos já sofridos por ela. É imprescindível que o Poder Judiciário cesse violência, responsabilize o perpetrador e promova a restauração dos danos sofridos pela criança (Guimarães, 2016).

Além do ECA, temos outros instrumentos legais mais recentes de garantia dos direitos da infância em face da VSC, destacados na figura 10, a seguir:

Figura 10

Legislações recentes de garantia de direitos infantis em face da VSC

LEI/ DECRETO	CONTEÚDO LEGISLACIONAL
Lei nº 13.431 de 2017	Estabelece o Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente, vítima ou testemunha de violência e que altera o ECA.
Decreto nº 9.603 de 10 de dezembro de 2018	Regulamenta a Lei nº 13.431 de 4 de abril de 2017, que estabelece o Sistema de Garantia de Direitos da criança e do adolescente, vítima ou testemunha de violência.

Lei nº 14.344 de 24 de maio de 2022	Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente
Lei nº 14.679 de 18 de setembro de 2023	Altera a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei nº 8.080, de setembro de 1990 (Lei Orgânica da Saúde), para incluir a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação e para incluir a proteção integral dos direitos humanos e a atenção à identificação de maus-tratos, de negligência e de Violência Sexual contra crianças e adolescentes entre os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

Nota. Leis mais recentes que garantem direitos à criança no que tange à VSC. Fonte: Elaboração própria (2023).

Diante da figura 10 e do ECA, é fato que progredimos muito quanto à proteção às crianças e a legislação se tornou uma grande aliada nesse objetivo. Porém, precisamos de mais eficiência na condução dos casos de VSC, um modelo restaurativo ao invés de um punitivo deve ganhar força e focar sempre na criança.

3 INFÂNCIA, CRIANÇA E VIOLÊNCIA SEXUAL

Nesta seção, nossa meta será compreender a infância em seus aspectos históricos e sociais, percorrendo por elementos das diversidades infantis. Para tanto, abordaremos aspectos conceituais e culturais, destacando crianças que possivelmente estão mais vulneráveis à VSC.

3.1 Vivências da infância: contempladas ou negadas?

A compreensão da infância ao longo da história é extremamente importante e, por isso, necessita ser incluída nesta dissertação, uma vez que se busca uma maior consciência do fenômeno, Violência Sexual contra crianças – o que nos obriga a entender quem é a criança e como se deu o processo de construção dessa concepção até chegarmos aos dias atuais. “Parece-nos evidente que querer conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e de pensar das nossas crianças é também uma forma de amá-las todas, indistintamente melhor” (Del Priore, 2021, p. 17).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz que criança é o indivíduo até 12 anos incompletos, porém se observa que para além da idade cronológica, há uma construção histórica e cultural. A infância é o período com pensamentos e sentido peculiar a um indivíduo em desenvolvimento. Há quem ouse em dizer que a vivência da infância é o período mais importante da vida de um indivíduo (Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) elucida a definição acerca da criança:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. Elas possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Utilizam-se das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não

se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (p. 21-22)

A concepção de criança ao longo dos tempos vem se modificando e se apresenta não como algo natural e homogêneo. Podemos, assim, encontrar dentro da mesma sociedade e tempo cronológico divergências de opiniões, mesmo porque há realidades infantis muito diversas. Há crianças negras, brancas, indígenas, pardas, orientais, mestiças em todos os cantos do mundo que estudam, brincam, trabalham, umas são amadas, cuidadas, protegidas e recebem todo suporte necessário para um desenvolvimento pleno e saudável; outras são negligenciadas, exploradas, usadas e violentadas experienciando condições precárias (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998).

Olhar para as infâncias significa olhar para a diversidade de vivências infantis. Como e de que forma essas crianças conhecem o mundo e este lhe é apresentado? Todas têm suas particularidades e singularidades do “ser criança” respeitadas? As vivências infantis são contempladas e os direitos são garantidos a todas as crianças de maneira uniforme?

Abramowicz (2020) é enfática e responde que não: “Não há ilusões, o direito das crianças não é para todas!” (p. 7), sendo assim o direito das crianças não vem sendo oferecido uniformemente para todas.

Em contrapartida, a lei clarifica que os direitos incluem todas as crianças, sem distinção, quanto à raça, gênero, classe social, geração, faixa etária. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, descreve em seu artigo 5º que nenhuma criança será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão, havendo punição para aqueles que infringirem por ação ou omissão (Brasil, 1990). Tal direito é fundamentado apenas na lei e porque não há aplicabilidade na vida em sociedade?

Quem seria, portanto, essas crianças com vivências infantis silenciadas e direitos negados? A concepção de criança e infância pode ser compreendida como uma construção histórica e mergulhar na História pode nos permitir contextualizar e identificar quem são elas.

2.1.1 CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA

A palavra infância é originada do latim “*infantia*”, composta pelo prefixo de negação “*in*” e pelo verbo “*fari*” (falar), significa aquele que não fala, que ainda é incapaz de expressar seus sentimentos e pensamentos. Nesse contexto, encontramos o termo “*infans*”,

concebido como aquele que não fala (Pagni, 2010). Etimologicamente, portanto, a infância é compreendida nesse modelo como o período da vida de um indivíduo no qual não é permitido nem a voz nem a vez.

Esse desdenho pela infância é retratado por Ariès, historiador francês, que argumenta sobre o século XII, na sociedade medieval, na qual não se apresentava indícios de registros de crianças nas iconografias religiosas, dessa maneira não havia lugar para infância nesse mundo (Ariès, 2006).

Revisitando os documentos históricos, observa-se que sempre existiu criança, porém a compreensão de infância é recente. Durante o processo histórico, depara-se com uma falta de consciência da situação infantil, e o modo como as crianças enxergam e se colocam no mundo é ignorado e silenciado. Sem considerar como um período próprio importante de descobertas e aprendizagens para a vida de indivíduo (Nunes & Silva, 2000).

Ariès (2006) objetivou analisar como era a situação da infância na Idade Média. Ele recorreu a registros e pinturas religiosas e percebeu que as crianças eram tratadas e retratadas como adultos em miniaturas.

A criança era diferente do homem apenas no tamanho e na força, enquanto que as outras características permaneciam iguais. Seria interessante comparar a criança ao anão, que ocupa um lugar na tipologia medieval. A criança é um anão, mas um anão seguro de que não permanecerá anão, salvo em caso de feitiçaria. (Ariès, 2006, p. 14-15)

A iconografia religiosa demonstrou que crianças foram retratadas nesses documentos somente a partir do século XIII, em três perspectivas: 1) Anjos: apresentados por crianças grandes (jovens), que auxiliavam nas missas cumprindo às ordens dadas; 2) Menino Jesus, Nossa Senhora Menina ou crianças das famílias presentes na bíblia; 3) Alma retratada como uma criança nua.

Outro estudioso, DeMause (1998), descreve o percurso histórico da infância e da violência dividindo-a em seis fases, que estão descritas no quadro abaixo:

Figura 11*Percurso histórico da infância e da violência*

SÉCULO IV Modo infanticídio	A concepção sobre crianças nesta etapa consistia em tê-la como um serviçal, assim existiam apenas para atender as necessidades dos adultos e não se admitia crianças ditas defeituosas, essas eram legalmente sacrificadas. O estupro contra os filhos era prática comum entre as famílias. Muitas crianças eram vendidas para bordéis para viver uma escravidão sexual.
SÉCULOS IV ao XIII Modo de abandono	Nesse momento histórico a criança era sinônimo do mal, por isso deveriam ser violentadas, distanciadas emocionalmente das famílias, abandonadas e/ou vendidas em monastérios e conventos. Nesses locais, as crianças permanentemente estavam sujeitas à violência sexual, como a sodomia. A violência física, muitas vezes, ocorria e utilizava-se de objetos como chicotes, açoites, pás, varas de madeira e de metal, feixes de varetas, correias, flapper (objeto em formato de pera que causava bolhas na pele). Tais violências despertavam uma excitação sexual nos adultos perpetradores.
SÉCULOS XIV ao XVII Modo de ambivalência	A sociedade nesse período enfatiza a função da família perante às crianças, que é de moldá-las, reprimi-la e violentá-la, em favor de educação rígida e limitante. A Igreja Católica detinha o poder da sociedade e na questão da violência sexual era ambígua. Ao mesmo tempo que se condenava molestar crianças, fechava-se os olhos para chicoteamentos eróticos praticados contra as crianças. Era comum crianças serem seduzidas sexualmente por seus responsáveis, mas essas crianças não podiam se masturbar; caso acontecesse, eram severamente punidas. Essas punições iam desde repressões verbais até circuncisão, clitoridectomia, infibulação e introdução de objetos nas partes íntimas com objetivo de

	impedir que fossem tocados.
SÉCULO XVIII Modo intrusão	A criança nesse contexto histórico era concebida como menos ameaçadora ou maligna. Era obrigação da família conquistar a atenção delas, porém com uma necessidade de controlar o comportamento por meio de ameaças, culpas e punições. À criança era permitido só rezar, mas não podia brincar.
SÉCULOS XIX e METADE do XX Modo socialização	Nesse período já havia sido abolida a ideia de que as crianças eram más, entretanto a desobediência ainda era tratada com violência, com o objetivo de guiar, treinar e ensinar boas maneiras, bons hábitos, corrigindo comportamentos ditos inadequados em público. Dessa maneira as crianças estariam correspondendo às expectativas dos adultos. As famílias e adultos com as reformas humanísticas, religiosas e políticas tornaram-se menos violentos.
SÉCULO XX Modo de ajuda	As crianças nesse contexto são mais respeitadas. A família faz uma tentativa de criar laços afetivos e suprir as demandas de cada fase de desenvolvimento. A punição e a disciplina não são base para a educação, busca-se que a criança cresça autêntica, gentil, alegre, talentosa, criativa e sem medo da autoridade.

Nota. Fases da infância e da violência descritas por DeMause (1998). Fonte: Elaboração própria (2023).

O quadro demonstra a concepção sobre criança ao longo dos tempos, evidenciando-se como o cuidado com relação a esse público foi mudando e se transformando. É fato que esses comportamentos de relacionamento com as crianças provocaram impactos importantes e algumas famílias não se permitem evoluir e reproduzem experiências e padrões inadequados baseados na violência. Isso comprova os altos índices de violência intrafamiliar sexual ainda hoje (Sanderson, 2005).

É necessário aqui ressaltar que tradições culturais influenciam muito com relação ao cuidado das crianças pelas famílias. Certos padrões de comportamentos podem ser

considerados aceitáveis e normais em certas culturas, sendo que esses mesmos padrões de comportamentos em outras culturas são condenados e considerados violentos. Assim como a cultura, outros fatores interferem diretamente nessa questão como: a religião, a ignorância, a indisponibilidade de recursos financeiros (Sanderson, 2005).

Há de ser destacado que, quando se fala de criança, há um modelo hegemônico e eurocêntrico retratado na história: a criança branca e socioeconomicamente favorável. Essa criança era concebida como um miniadulto, desconsiderando-a como um ser em desenvolvimento e, como tal, participava da vida em sociedade como adulto. Logo, a criança sempre estava presente em momentos de violências, sexo, exageros de bebidas, jogos, não havia restrições sobre informações e exposições a esses assuntos. As crianças sofriam diversos tipos de violências simbólicas e reais (Nunes & Silva, 2000).

3.1.2 PERCURSO HISTÓRICO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS

3.1.2.1 Crianças nas embarcações portuguesas do século XVI com destino ao Brasil

Vamos iniciar nossa discussão a partir do “descobrimento” do Brasil, em 1500, momento em que suas terras começaram a ser povoadas por intermédio das embarcações marítimas portuguesas que seguiam rumo à Terra de Santa Cruz (Ramos, 2021).

Nessas navegações, havia predominância de homens. A presença de mulheres era rara e as crianças só embarcavam na condição de grumetes, pajens, órfãos do rei ou passageiros na companhia dos pais, destes alguns prestavam serviços durante a viagem, incluindo violência sexual, para a satisfação de marujos rudes e violentos. A prática da sodomia, considerada crime pela igreja católica, era tolerada nesse ambiente pela Inquisição. Até mesmo as crianças acompanhadas pelos pais eram alvos dos violentadores. Apenas as crianças órfãs do rei eram poupadas. Isso porque eram enviadas para se casarem no Brasil com os súditos do reino português, e era necessário serem protegidas e vigiadas a fim de mantê-las virgens (Azambuja, 2006; Ramos, 2021).

Quando havia a ocorrência de ataques piratas nesses navios, geralmente as crianças eram aprisionadas e passavam a ser exploradas de diversas formas, envolvendo também atos sexuais, e eram forçadas até a exaustão, chegando à morte muitas vezes. Durante os naufrágios, inclusive os próprios pais esqueciam seus filhos, preocupados primeiramente com a salvação de sua própria vida; as crianças, nesse contexto, dependiam apenas da sorte, que frequentemente era pequena devido à sua fragilidade física e às adversidades vivenciadas. Em

tempestades, a situação se agravava e eram as crianças as primeiras pessoas da tripulação a serem lançadas ao mar para a diminuição de carga (Azambuja, 2006; Ramos, 2021).

Os grumetes eram selecionados mediante as condições de serem crianças normalmente do sexo masculino na faixa etária entre nove e dezesseis anos, filhos de famílias camponesas pobres, que alistavam seus filhos com intuito de aumentar a renda familiar. Essas famílias viviam um paradoxo: pensavam positivamente em relação à criança embarcada, pois seria menos uma boca para alimentar; mas, concomitantemente, também refletiam assustados frente à alta taxa de mortalidade infantil, de aproximadamente 39%, dentro das embarcações (Ramos, 2021).

Outra forma de recrutamento de grumetes seria o rapto de crianças judias de forma cruel, arrancadas de suas famílias à força. Aos grumetes eram designadas as tarefas mais pesadas, perigosas e arriscadas, além de enfrentarem condições de vida totalmente insalubres, incluindo ausência de acomodações, ficando expostos ao sol e chuva enfrentando doenças como a pneumonia e patologias desencadeadas pelo sol. Dessa forma, essas crianças se viam obrigadas a enfrentar a realidade cruel e abandonavam o mundo da infância. Como sofriam diversas violências, sem ter a quem recorrer, era comum prostituírem-se, na busca de proteção por parte de um adulto (Ramos, 2021).

Apesar dos diversos desafios, humilhações e violências enfrentados pelos grumetes, era almejado por meio dessa experiência a bordo uma transformação de vida. Nas embarcações recebiam responsabilidades que exigiam deles que aprendessem, inúmeras profissões, como barbeiros e até médicos. Desse modo, era essa a oportunidade de ascensão social (Ramos, 2021).

Assim como os grumetes, as crianças consideradas pajens da nobreza eram alistadas pelas famílias portuguesas pobres, apresentando a faixa etária abaixo dos 16 anos. A principal característica que os diferenciava era a atribuição de tarefas mais leves, como servir a mesa, arrumar a cama ou algo relacionado ao conforto dos oficiais. Apesar de possuírem posição privilegiada com relação aos grumetes, isso não os protegia das explorações e violências. A privação de alimentação era equivalente ao restante da tripulação, porém, como se relacionavam com os oficiais, por vezes alcançavam algumas regalias para comer. Mas assim como grumetes, os pajens desejavam aprender conhecimentos práticos de ofícios marítimos a fim de progredir socialmente (Ramos, 2021).

As órfãs do rei eram recrutadas a fim de suprirem a falta de mulheres brancas nas coroas portuguesas presentes no Brasil, para que pudessem constituir famílias. Essas meninas possuíam a faixa etária inferior aos 17 anos e, normalmente, eram retiradas de orfanatos ou

sequestradas de suas famílias, quando tinham o pai falecido. Por ano, havia o embarque de duas ou três meninas e causavam alvoroço entre a tripulação majoritariamente masculina. Contudo, alguns religiosos zelavam pelas órfãs a fim de evitar estupros e para que chegassem até o matrimônio virgens.

Diante de tal contexto, era comum a punição de estupros entre meninas de 12 a 14 anos; sendo assim, os violentadores a bordo escolhiam suas vítimas maiores de 14 anos para não serem condenados. A dinâmica do silêncio imperava e a denúncia não era realizada por envolver oficiais; as meninas temiam uma desvalorização no mercado matrimonial e não tinham a quem recorrer, criando-se, assim, um cenário favorável aos perpetradores. Somado a todas as violências, essas crianças eram sujeitadas a viver em um local totalmente insalubre, recebendo privação de alimentações, que culminava na morte dessas meninas antes mesmo de conhecerem seus maridos (Ramos, 2021).

Outra categoria de crianças a bordo nas embarcações eram os menores acompanhados de seus pais, denominados miúdos, adjetivo este devido à pouca idade, em torno de 5 anos ou menores ainda, chegando a serem de colo. Apesar da companhia da família e com a passagem paga, essas crianças estavam sujeitas a restrições alimentares e às violências sexuais (muitas vezes praticada por grupos de marinheiros ou soldados), assim como os grumetes, salvo as exceções, quando os mesmos eram pertencentes à elite (Ramos, 2021).

Esse cenário retrata o quão perverso foi a história marítima dessas crianças, principalmente as mais pobres. A esse respeito, Ramos (2021) destaca:

As crianças menos afortunadas, quando não pereciam durante a viagem, enfrentavam a fome, a sede, a fadiga, os abusos sexuais, as humilhações e o sentimento de impotência diante de um mundo que não sendo o seu tinha que ser assimilado independentemente de sua vontade. Combater o universo adulto desde o início seria tentar vencer uma batalha que já estava perdida. Portanto, a história do cotidiano infantil a bordo das embarcações portuguesas quinhentistas foi, de fato, uma história de tragédias pessoais e coletivas. A história das crianças, de qualquer idade, nas naus do século XVI, só pode ser classificada, como uma história marítima trágica, ou se preferirem como uma história trágico-marítima. (p. 49)

3.1.2.2 A infância sob o regime jesuíta

Quando os portugueses chegaram ao Brasil e se depararam com os indígenas, logo traçaram objetivos para a conversão dos nativos. Afinal, os europeus abominavam a cultura indígena baseada na antropofagia, a nudez e a poligamia, portanto a evangelização era urgente (Chambouleyron, 2004).

É bem verdade que o começo da missão jesuítica no Brasil foi bem otimista, uma vez que acreditavam que a fé poderia transformar “papéis em branco”, como eram considerados os indígenas, em fiéis da fé cristã. Entretanto os nativos adultos eram resistentes e a dificuldade de evangelização era imensa. Dessa maneira, consideraram que as crianças seriam mais facilmente convertidas e mais tardiamente poderiam auxiliar na evangelização dos demais (Chambouleyron, 2004).

Por consequência,

Os jesuítas foram os primeiros a criar um espaço institucional, bem definido e rigidamente delimitado, para o tratamento das crianças brasileiras, que eram predominantemente formadas pelos filhos dos indígenas, que aqui viviam como que num paraíso, senhores nativos das terras e das águas, onde corriam livres desfrutando uma liberdade jamais experimentada por estes que vieram catequizá-los ou ensiná-los o bem, através de castigos físicos e proibições morais. (Nunes & Silva, 2000, p. 55)

A convicção da missão jesuítica se transformou em uma ordem docente que concebia as crianças indígenas seres aptos para aprender a ler, contar e orar, não pelo amor, mas pelo medo, aplicando-lhes castigos e punições quando julgasse necessário, a famosa pedagogia do medo (Chambouleyron, 2004).

Essa ideia se fortaleceu com o passar dos tempos e se constituiu como uma nova cristandade na qual crianças e jovens seriam bem doutrinados e acostumados na virtude e na fé, que poderiam substituir gerações, além de repreenderem os mais velhos acostumados aos velhos costumes indígenas, como Chambouleyron (2004) descreve: “A educação das crianças implicava, assim uma transformação radical da vida dos jovens indígenas” (p. 61).

Se antes os pequenos indígenas corriam pelados pela floresta, passando o dia explorando a natureza e tudo o que ela tinha a oferecer, a partir da chegada dos jesuítas, foram obrigados a vestir roupas de algodão, a castigar o próprio corpo para purificar a alma, praticando autoflagelação, e a seguir horários regrados e determinados para o estudo, reza, tarefas e lazer. A educação jesuítica permaneceu ao longo do tempo com ensinamentos

rígidos, violentos e repressivos, depreciando a cultura indígena, a ponto de as crianças negarem sua própria cultura em prol dos costumes eurocêtricos (Nunes & Silva, 2000).

3.1.2.3 A infância no Brasil colônia

*A voz da minha bisavó ecoou criança nos porões do navio;
ecoou lamentos de uma infância perdida,
ecoou obediência aos brancos-donos de tudo,
ecoou baixinho no fundo das cozinhas alheias (. . .)* (Evaristo, 2019, p. 13).

Nos séculos XVIII e XIX desembarcaram no Rio de Janeiro 65 mil escravos em sua grande maioria homens, poucas mulheres e um percentual menor de crianças. Isso porque existia uma preferência para que um número maior de homens chegasse ao destino, afinal, comercialmente era mais vantajosos. Quanto ao futuro das crianças negras, filhos e filhas de pessoas escravizadas, esse já era predestinado. Era fato que a vida escravizada seria marcada por exclusões, privações e variadas formas de violências de diversa natureza. Algumas crianças já eram doadas ao nascer e separadas de suas mães, outras vendidas em transições comerciais (quanto mais novas, mais baratas pois havia uma alta taxa de mortalidade infantil na época devido às condições de higiene e saúde. E as crianças maiores podiam ter conhecimento sobre algum afazer e isso era valorizado comercialmente). Quando permaneciam junto à sua família, auxiliavam nas tarefas domésticas, lavouras e diversas atividades (Del Priore, 2021).

Em correspondências enviadas a Portugal pela colônia não eram mencionadas as crianças. Esse grupo de indivíduos não tinha pertencimento, posição social de destaque na sociedade. Um exemplo clássico diz respeito ao falecimento na infância, que não era sentida como nos dias atuais; a ideia da época consistia no fato de que as crianças eram facilmente substituídas por outras crianças. Tal contexto era pertencente às crianças brancas. Crianças negras eram ainda mais invisibilizadas, silenciadas, violentadas e sua serventia somente era associada ao trabalho (Del Priore, 2021).

Uma prática comum e cruel advinda do período colonial consistia no uso da máscara de silenciamento a fim de instaurar o medo e implementar a mudez. Em um regime de dominação e tortura a toda população negra, inclusive às crianças, ela é mais um instrumento

que marca a superioridade do branco colonizador em detrimento aos excluídos sujeitos negros. Kilomba (2019) a descreve,

[...] era instalada entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. A máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento. (p. 33)

Nesse panorama, a criança já era ignorada, e a criança negra ainda era torturada, violentada e silenciada. Instaurado o silêncio, a fala é controlada pela boca imobilizada, que, nesse sentido, torna-se o órgão de opressão (Kilomba, 2019).

Crianças alforriadas e mães libertas eram obrigadas a habitar lugares desfavorecidos sem infraestrutura alguma, viviam na precariedade quanto à alimentação, saúde, higiene. Não havia preocupação do governo com essa população que foi ocupando as áreas desocupadas como em morros, dando origem aos cortiços e favelas (Del Priore, 2021).

No século XIX, a medicina passou a se preocupar com a saúde das crianças, inspirada nos ideais higienistas, considerando como um problema social as crianças pobres e negras; essas constituíam a “classe perigosa” para a elite. Neste período, houve uma doutrinação de corpos e uma educação por meio de castigos físicos e psicológicos (Del Priore, 2021).

Se traçarmos um paralelo entre o colonialismo, as crianças negras e o silenciamento, fica evidente que não há como negar que o pós-colonialismo deixou marcas severas, visto que a criança negra não era criança, era escrava. Seus corpos eram utilizados em favor de seus senhores, eram corpos sempre disponíveis para a satisfação sexual. Eram corpos autorizados para receber violências. E ainda hoje a criança negra vivencia e possui feridas decorrentes do racismo, que estrutura as relações sociais baseadas em estereótipos que reforçam a branquitude e indicam uma suposta inferioridade da criança negra.

Kilomba (2019) citado por Dombkowsch e Silva (2022) destaca “o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada, uma ferida que dói sempre, por vezes infecta e outras sangra” (p. 285).

Essas violências e feridas fazem parte de uma construção histórica que as concebe como naturais das relações humanas. Com isso, ignoram-se tais situações e não há espaço de reflexões e reconstruções de ações e atitudes, perpetuando violências e silenciamento às nossas crianças negras.

Ainda hoje, corpos negros estão autorizados a receberem violências, apenas por serem negros. As violências ocorrem da mesma maneira para meninos e meninas negras?

A violência é um ato de brutalidade, causando opressão e intimidação pelo medo e pelo terror. Ela se opõe à ética, na medida em que um indivíduo reconhece o outro como alguém sem razão, liberdade, vontade, inferior. Ocorre uma desumanização, objetifica-se o outro, “coisificando-o”. Nesse sentido, mulheres, crianças e negros são naturalmente concebidos como inferiores na nossa sociedade (Chauí, 1998).

Podemos clarificar, portanto, que algumas crianças estão mais vulneráveis e suscetíveis às violências, principalmente violências sexuais, do que outras? O termo interseccionalidade possivelmente responderá que sim.

A interseccionalidade, conceito fruto da luta e das vozes das mulheres negras norte-americanas, nos ajuda nesse processo de reflexão. O movimento social do feminismo negro revelou as diferentes posições sociais que os indivíduos ocupavam, apontando os diversos atravessamentos de marcadores sociais, como gênero, raça, classe, geração, faixa etária, etc., que interferem diretamente nesses arranjos sociais (Assis, 2019).

A reflexão dessas mulheres negras buscavam entender se o ser mulher negra era vivenciado por outras mulheres da mesma forma. Quais eram as possibilidades percebidas de pertencer à categoria: mulher?

Somente em 1989 o conceito da interseccionalidade foi apresentado de maneira sistematizada, por Kimberlé Crenshaw, em sua tese de doutorado:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.(Crenshaw, 2002, p.177).

Diante de uma herança de sociedade escravocrata, patriarcal, classista, em que o machismo, racismo e adultocentrismo são partes estruturantes convoca-nos a refletir nas categorias raça, gênero, classe, faixa etária não isoladamente, mas combinadas entre si. Desse modo, a interseccionalidade nos convida a buscar elementos na prática educacional para que o

enfrentamento da VSC, não seja somente uma medida paliativa, de forma superficial, mas movimente a raiz do fenômeno, pensado nas suas variadas facetas como realmente se apresenta.

4 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS (VSC)

A escola de Educação Infantil é o local no qual estão inseridos bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e educadores. Vale destacar aqui que educadores incluem os profissionais da administração (diretores, vice-diretores), do pedagógico (coordenadores, professores, auxiliares infantis) e do técnico (secretários(as), merendeiras(os), faxineiros(as)). Em uma instituição com perspectiva humanista, todos os seus integrantes ensinam e aprendem, ou melhor, compartilham vivências.

É nesse local que é exposto e se enxerga o quão diferentes são os indivíduos devido ao aspecto cultural. Assim, a forma como cada um dá sentido às coisas ou como as representações sociais são construídas se dá por meio da cultura. Aqui se torna imprescindível a análise sobre gênero, faixa etária, raça/etnia, classe, religião, condição física, cognitiva e psicológica, a fim de compreender o processo da VSC e, assim, combatê-la e preveni-la (Furlani, 2016).

Furlani (2016) alerta para o fato de que apenas informações não mudam comportamento. Na Educação Infantil é necessário que a educação sexual seja incluída no currículo, mas não fragmentada, já que a VSC tem várias facetas que necessitam ser vistas e entendidas para a construção de uma cultura de prevenção que englobe também vestes culturais/sociais.

Como todo contexto social, a escola produz relações de poder e, se não possui bagagem de conhecimentos sobre elementos culturais/sociais e reflexões constantes, diferentes formas de manutenção vão se instalando e naturalizando as desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas, produzindo formas de submissão, dominação, exploração (racismo, adultocentrismo, patriarcado, sexismo, androcentrismo, machismo), pois são essas relações que estruturam a sociedade. Essa naturalização da violência cultural favorece outras formas da relação violenta (Neves et al., 2010).

4.1 A escola pode ser um espaço de des(construção) nos aspectos gênero e raça? Inserção da educação sexual na educação infantil

A Educação Infantil, segundo a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), é parte integrante da educação básica, abrangendo crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade (Brasil, 1996). Podemos compreender a importância dessa etapa como a base de toda a

educação de um indivíduo. Entretanto, essa consciência da magnitude da educação nesta faixa etária e o impacto sofrido posteriormente em atitudes sociais posteriores muitas vezes são desconhecidas pela sociedade. A Educação Infantil é regida pela BNCC – Base Nacional Curricular Comum que é um documento normativo e que tem como premissa o brincar e as interações (Ministério da Educação, 2018).

Experiências que são vivenciadas nessa fase são constituintes do seu desenvolvimento, envolvendo práticas preconceituosas generificadas ou não, sexistas ou não. Mas afinal o que significa práticas sexistas?

Práticas sexistas podem ser concebidas como ações que evoquem concepções negativas e preconceituosas entre as identidades de gênero. Elas são baseadas nos estereótipos, rótulos, apreendidos culturalmente pelo senso comum como se fossem naturais, determinantes, estruturais da sociedade. Tais concepções determinam o homem como forte, autônomo e racional, em oposição reconhecem a mulher como emotiva, sensível e pré-racional. Esses determinismos com raízes religiosas ou supostamente naturalista ou científicas representam discriminação e preconceito quanto às identidades de gênero, formulando o que é ser homem e o que é ser mulher. Um primeiro entendimento sobre gênero seria o conjunto de conceitos que estabelecem sobre essa masculinidade e essa feminilidade. O sexismo é responsável por determinar papéis sociais, sendo assim, designa o que compete a cada gênero. Opondo-se e desconstruindo esses determinismos com uma visão histórico-social, concebe-se gênero como um conjunto de construções sociais em um tempo histórico e em uma determinada cultura (Nunes & Silva, 2000).

O sexismo está intimamente ligado às concepções androcêntricas, o homem concebido como notoriedade e o centro de todas as ações e pensamentos. O lugar de inferioridade e submissão atribuído às mulheres é transmitido culturalmente e encarado como “natural” e “inerente” à sociedade, a tal ponto de as próprias mulheres compartilharem e disseminarem esses pensamentos (Moreno, 2003).

As relações com o gênero são construídas desde muito cedo, sendo que a família e a escola, respectivamente, são as grandes fomentadoras desta construção. Refletindo sobre isso, as crianças chegam na Educação Infantil com ações e pensamentos naturalizados e já mergulhados nesse cenário de identidades de gênero culturalmente determinados, inferiorização e submissão da mulher, papéis sociais do homem e da mulher definidos (Lima, 2017).

Sobre o ingresso das crianças na escola, Moreno (2003) esclarece que,

[..] As meninas e meninos já sabem muito bem qual é sua identidade sexual e qual o papel que como tais, lhes corresponde, ainda que não tenham claro o alcance e o significado desse conceito, assim como o de tantos outros. A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e o fará o mesmo com o menino. [...] (p. 16)

Ao mesmo tempo em que essas instituições delineiam as identidades, elas são capazes de culminar com o agravamento da diferenciação sexual, fato este que se deve às próprias divisões concernentes a estes espaços, isso porque, na família, por exemplo, existe a tal frase “isso é coisa de menino (a)”, “menino não chora”, “menina faz comidinha”, entre tantas outras; de forma análoga, isso também ocorre na escola, que, apesar de ser um ambiente pedagógico, conta com a separação das caixas de brinquedo (dos meninos e das meninas) nas quais estão inseridos os brinquedos destinados a cada sexo. , sem falar na separação das filas, das mesas, dos trabalhos em grupos, enfim, uma série de peculiaridades com as quais o ser humano já se acostumou, e, mesmo que de maneira automática, acaba por praticar, difundindo a discriminação e o preconceito, enfaticamente (Lima, 2017).

Partindo do pressuposto de que o sexismo está presente na escola de Educação Infantil pensamos na criança e logo nos reportamos para o brincar. Os brinquedos, as brincadeiras, o brincar faz parte desse universo infantil e está como eixo estruturante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, o brincar tem um caráter atribuído equivocadamente de passatempo, ele transcende o prazer da criança e se traduz como um elemento que implica no desenvolvimento das crianças e nas suas futuras atitudes.

O brincar é aprendido no contexto da sócio-histórico-cultural, ou seja, há um espaço, um determinado tempo e interações entre crianças e adultos, sendo permeado por construções e reconstruções de regras, valores, estereótipos e preconceitos. Essa vinculação do brincar com a cultura promove a inserção da criança no mundo social, afinal, asseguram a seus integrantes não só o conhecimento comum, como o sentimento de pertencimento de um grupo, que no caso pode ser a escola (Ortiz & Carvalho, 2012).

Desde muito pequenas as crianças recebem brinquedos considerados “apropriados” ao seu gênero. A eles são aplicadas as cores que são de acordo também ao gênero. Implicitamente por meio dos brinquedos e das brincadeiras espera-se das meninas que sejam boazinhas, passivas, preocupadas com a beleza, boas donas de casa, por isso é oferecido para elas faz de contas com bonecas, panelinhas e comidinhas, carrinhos de boneca, maquiagens, regados a cor rosa e limitados a ambiente pequenos como a residência. Eventualmente, o azul

pode ser utilizado para meninas, pois já foi concebido como delicado e gracioso. Esse tipo de brincar propicia habilidades de cuidado aos outros e a empatia. O menino precisa ter sua masculinidade preservada, caracterizada pela coragem, força, inteligência, ademais é oferecido a eles carrinhos, blocos de encaixe das mais variadas cores, com exceção do rosa, que é exclusivo das mulheres, para o desenvolvimento habilidades motoras amplas, espaciais e visuais (Bandeira & Costa, 2019).

O brincar para os meninos não se limita a ambientes pequenos como a residência, mas se expande para a rua, afinal podem e devem conquistar e dominar os ambientes do mundo. Aquelas crianças que ousam transgredir esses padrões sociais rígidos impostos são cruelmente discriminados e violentados (Bandeira & Costa, 2019).

Nesse sentido, o ato de brincar permite às pessoas a reflexão dos próprios atos, bem como o dimensionamento de ações peculiares e pertinentes às experiências, sendo estas individuais ou sociais, ficando evidente os comportamentos voltados para a consagração do gênero e sua diferenciação no âmbito escolar, dando ênfase a comportamentos como os ditos acima, tais como, “essa brincadeira é de menino”, “a caixa rosa é das meninas”, enfim, ações impensadas, que muitas vezes retratam os paradigmas que envolvem a sociedade.

Brougère (2010) afirma que o brinquedo e o ato de brincar, respectivamente, advêm de aspectos culturais retratados pelo homem e pela sociedade em geral, considerando que, desde o nascimento as meninas e os meninos são condicionados a agir de acordo com o sexo que lhe foi determinado, já que os próprios brinquedos, como já foi mencionado anteriormente, destinam-se a públicos específicos, acentuando a segregação infantil e, de certa forma, tornando-se uma rotina ao cotidiano social.

Vale ressaltar ainda que, de acordo com Brougère (2010, p. 104),

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura.

Pensando nisso, é fácil perceber que as meninas não necessariamente têm probabilidade a se constituírem como donas de casa e nem os meninos como portadores de carros ou semelhantes a super-heróis, sendo que é a sociedade e as tradições culturais que os delineiam, tornando parte deste universo previamente determinado.

Essa cultura é amplamente estimulada pela escola e pela família, encerrando qualquer ação concernente ao processo que compete à formação de gênero, haja vista que, se for observada uma brincadeira em sala de aula, certamente os meninos estarão atrelados a carrinhos, jogos de futebol e outras atividades voltadas para esse público infantil; sendo que as meninas estarão compenetradas nas brincadeiras com bonecas ou painéis, autoatrelando-se aos cuidados domésticos.

Quando professores e a escola aceitam modelos baseados no sexismo e androcentrismo, estão sendo responsáveis pela perpetuação desses padrões. Entretanto, não vamos aqui atribuir toda a responsabilidade para esses profissionais e instituições escolares. A escola é apenas uma parte dessa rede de proteção que deve combater os elementos aqui já discutidos a partir de questionamentos, debates e reflexões acerca dos papéis sociais presentes no brincar e em todos os contextos do cotidiano escolar. Compete a esse ambiente impedir a consolidação desses estereótipos que se formam em torno da infância, haja vista que todos podem ser o que quiser e se apropriar das brincadeiras que julgarem pertinentes ao seu desenvolvimento.

Para a construção de uma educação emancipatória que recuse esse modelo sexista é necessário que os professores reflitam sobre suas práticas e, para que isso ocorra, é preciso ter uma consciência crítica advinda de formações continuadas que permitam o olhar crítico para essas questões.

A presença dessa consciência da transformação para realidade nos permite pensar que:

[...] É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo para nossa linguagem procurando perceber o sexismo [...], que ela frequentemente carrega e institui. (Louro, 2012, p. 68)

Mas afinal, de forma prática, como toda essa desconstrução de preconceitos e estereótipos reverberam no combate à Violência Sexual contra crianças?

Como vimos na sessão 1, as meninas negras são as maiores vítimas da VSC. Considerando essa perspectiva, tais meninas e mulheres são concebidas como objetos sexuais dentro de um processo conhecido como a cultura do estupro, o qual pressupõe que esses corpos estão disponíveis ao olhar, aos comentários, ao toque indesejado, em pleno serviço das

necessidades masculinas. Isso reverbera em normalização dessas posturas, sendo validadas pela sociedade que reforça essa cultura e incentiva a violência contra as meninas e mulheres. (Ramanow et al., 2023; Spaziani, 2017)

A cultura do estupro é entendida como um conjunto de crenças, valores e práticas machistas que normalizam e legitimam a violência sexual contra meninas e mulheres. Em sua estrutura há uma desumanização feminina, objetificando seu corpo, culpabilizando a vítima e reduzindo a violência como crime. Nesse universo social, temos como efeito a perpetuação da violência sexual assim como a construção de um ambiente favorável para que indivíduos se sintam habilitados a cometer tal violência. Ademais, frequentemente a perpetuação da violência sexual é enfatizada em ambientes judiciário, nos quais as vítimas, ao denunciarem ou procurarem a justiça, são culpabilizadas e desacreditadas ao narrarem o fato.

O impacto da cultura do estupro recai sobre toda a sociedade, inclusive nos meninos, que, na maioria das vezes, quando são violentados sexualmente, omitem tal informação pelo fato de se sentirem envergonhados diante da violência sexual homossexual, em vista da heteronormatividade imposta.

Nesse sentido, é importante que haja uma desconstrução do machismo que qualifica a masculinidade hegemônica como perfil a ser valorizado, trazendo para a pauta do cotidiano escolar a valorização das mulheres a fim de uma equidade de gênero, suprimindo estereótipos, preconceitos e o racismo estrutural. A escola, por meio da Educação, torna-se o ambiente propício para esse debate e essas reflexões.

A Educação Sexual é uma ferramenta fundamental para uma ação efetiva. De acordo com Rocha (2024), a Educação Sexual:

Se refere ao processo ensino-aprendizagem da sexualidade humana, abrangendo desde as informações mais básicas referentes ao corpo humano e aos órgãos sexuais até mesmo aspectos mais complexos, como prevenção à violência sexual e outras violências, a formação da sexualidade, a explicação sobre a origem dos bebês, entre tantos outros assuntos. Além disso, também se estende a discussões mais profundas, que envolvem valores, sentimentos, emoções, questões éticas, morais e sociais, virtudes, relacionamentos, entre outros. Ou seja, tudo o que envolve a sexualidade. (p. 30-32)

Mas afinal o que é a sexualidade?

A sexualidade perpassa os limites das práticas sexuais, como o senso comum a conceitua, e compreende muitos outros significados, saindo da simplicidade e tornando-se mais complexa. Podemos exemplificá-la explanando que é a energia que leva a busca de prazer e bem-estar saudável em todos os aspectos da vida, seja profissional, amoroso, familiar, espiritual. Diz respeito ao afeto, prazer, carinho, gestos, comunicação, toques, intimidade, valores, reflexões, aprendizados, tomada de decisões, autoestima, relacionamentos, entre outros (Rocha, 2024).

A expressão da sexualidade ocorre em todas as etapas da vida e é privilégio do ser humano, é um elemento intrínseco ao nosso ser, sendo impossível separá-la da nossa vida. Ela está relacionada a tudo, o modo como pensamos, agimos, relacionamos, interagimos, falamos. Por isso, não há como pensar em vida sem pensar na sexualidade. Quando ela é negligenciada nossa qualidade de vida é comprometida (Rocha, 2024).

Vale a pena lembrar que, quando assimilado o que é a sexualidade, reconhecê-la como parte fundamental da infância é um grande avanço para a Educação Infantil. Construir uma sexualidade saudável desde a primeira infância sustenta uma formação integral do indivíduo enquanto adulto, posto que são desenvolvidas noções básicas de toque, carinhos, comunicação, aceitação do corpo, autoestima, relacionamento com o outro, já nos primeiros meses de vida. Isso irá produzir mais amor, gentileza, tolerância à diversidade nas relações interpessoais (Rocha, 2024).

Há um equívoco na visão do que é ser criança e a sexualidade. A esse respeito, Bruns (2017) delineia que:

A criança foi e continua sendo vista por muitos como um ser assexuado, idealizada pela imagem de “anjo inocente”. Essa dificuldade se justifica pelo lugar que a criança ocupou durante séculos na história da família e da sociedade ocidental. Com isto quero dizer que a representação de criança é nomeada, delineada e idealizada a partir dos modelos de família. Cabe, portanto, a cada unidade família, classe social e momento histórico engendrar de modo singular tabus, mitos, preconceitos, repressão sexual e segredos familiares. (...) A infância no modelo patriarcal não era considerada um período especial da vida. O pai detinha o poder, o saber e o direito de punir, reprimir e corrigir a criança para suprimir e controlar seus desejos. Disciplinava-lhe o corpo para evitar possíveis desvios de comportamento. Os maus tratos físicos – de puxões de orelhas e beliscões a surras de cintos – somados às humilhações psicológicas eram os

meios, as estratégias que garantiam aos pais dar uma “boa educação aos filhos”. (p. 324-325)

Em face do exposto é evidente que a infância é o período mais adequado para iniciar a Educação Sexual. Em controvérsia ao discurso da sociedade tradicional dita que ela deva ocorrer somente em casa e na adolescência. Em linhas gerais é fato que a família é a instituição mais importante para a construção da Educação Sexual, já que os valores, as crenças, a moral são ali instituídos. Normalmente, a criança acredita e confia nas pessoas da família, e essas pessoas podem ser as ouvintes diante relatos ou indícios de VSC. Todavia, os familiares podem ser também os próprios violentadores, em 64,4% dos casos notificados como já apresentado no capítulo 1, no Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023.

A criança, nesses casos fica imersa em um ambiente inseguro, destrotegido e na maioria das vezes silencioso, afinal os laços afetivos e consangüíneos entre vítima e perpetrador causam condescendência na família, gerando a prática da lei do silêncio, em que todos se calam diante a VSC. (Santos & Ippolito, 2020)

Há impactos durante toda a vida do indivíduo diante diversas vivências traumáticas experienciadas na infância ocasionadas pela VSC e isso varia significativamente entre as vítimas. As distintas implicações das conseqüências do VSC dependem de alguns fatores como: a idade da criança na ocorrência da violência, a duração e a freqüência dessa violência, o relacionamento da vítima com o perpetrador, a idade e o sexo do violentador e os efeitos da revelação de VSC. (Sanderson, 2005).

Com relação à idade da criança a qual foi abusada, a neurobiologia em estudos mais recentes junto com a psicologia demostram que,

Traumas sofridos por crianças muito pequenas, com menos de 3 anos de idade, causam estresse precoce, um fator da VSC, podendo ocasionar dano permanente à estrutura neural e à função do cérebro em desenvolvimento, deixando uma marca indelével. Se a violência sucede-se durante períodos críticos de formação, quando o cérebro está sendo fisicamente moldado, isso induz a efeitos moleculares e neurobiológicos em cascata que, inevitavelmente, alterando o desenvolvimento neural. (Sanderson, 2005, p.171).

Ainda perante às conseqüências da VSC na primeira infância verifica-se a possibilidade de quanto mais nova for a criança mais propensa ela está de desenvolver um

distúrbio de dissociação que leva a uma amnésia psicogênica, alterando as funções integrativas de identidade, memória ou consciência. Face à uma defesa instintiva em decorrência do trauma sofrido, de forma a minimizar a percepção da violência, podendo intervir na maneira como essa criança venha a lidar com a realidade. (Sanderson, 2005)

Nesse cenário de dissociação, a criança entra em um modo anestésico, como seu corpo e sua mente não estivesse ali no momento, propiciando um ambiente favorável para a ocorrência de novas VSC. Além disso, a criança pequena por si só é incapaz de cognitivamente refletir essa violência. São inúmeras vantagens que facilitam o perpetrador praticar a violência, construídas dentro do imaginário social. As crianças pequenas são:

- Muito pequenas para entender
- Muito pequenas para lembrar, e não serão afetadas pelos traumas
- Muito pequenas e ingênuas, de, dessa forma, não reconhecem que esse é um comportamento inapropriado
- Podem ser manipuladas para acreditar que esse é um relacionamento muito especial e atividade sexual é normal
- É menos provável que se lembrem da violência, então, não falam sobre o ocorrido.

(Sanderson, 2005, p.172)

Mesmo que a experiência da violência não foi traumática inicialmente para a criança, isso trará consequências posteriores. Muitas vezes quando essa criança cresce e descobre que as práticas sexuais vivenciadas não estavam dentro de uma situação da normalidade, ela pode sentir culpa, vergonha e ansiedade, garantindo e perpetuando a lei do silêncio. (Sanderson, 2005)

Na maioria dos casos, a revelação da VSC é extremamente difícil para as crianças, por acreditarem que serão julgadas como culpadas, punidas ou até mesmo desacreditadas. Algumas revelações não ocorrem nem na fase adulta. Contudo, as crianças mesmo não comunicando verbalmente, demonstram por meio de seu comportamento ou de expressões artísticas o que está vivenciando. (Sanderson, 2005)

Nesse sentido a instituição escolar, que integra a rede de proteção às crianças, é imprescindível conhecer e entender os sintomas comportamentais da VSC manifestado pelas crianças.

5 A PERSPECTIVA TEÓRICA DE MAURO MARTINS AMATUZZI

Nesta seção, busca-se apresentar as principais perspectivas do fenomenólogo Mauro Martins Amatuzzi a fim de produzir um arcabouço teórico para compreender e analisar os relatos das colaboradoras dessa pesquisa. Para tal propósito, serão abordadas a vida e a obra do autor, assim como ressaltaremos duas de suas obras em específico, *O resgate da Fala Autêntica na Psicoterapia e na Educação* (Amatuzzi, 2016) e *Por uma Psicologia Humana* (Amatuzzi, 2014).

5.1 Mauro Martins Amatuzzi: Vida e Obra

De acordo com o próprio Amatuzzi (2016) e em seu perfil na Plataforma Lattes, o autor é psicólogo, filósofo, teólogo e professor. Em 1958 concluiu o curso de Filosofia pela faculdade de Filosofia do Studium Generale da Província de São Tomás de Aquino do Brasil. Inicia outra graduação, agora em Teologia, porém conclui seus estudos teológicos na França em 1963, que lhe é dado equivalência ao mestrado. De volta ao Brasil, em 1974 graduou-se em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC de São Paulo). Fez especialização em Aconselhamento Psicológico pela Universidade de São Paulo (USP), em 1979 e doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP), em 1988. É professor aposentado de Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP/SP). Foi também docente na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas), na graduação e pós-graduação em Psicologia, até 2011. Como psicólogo, trabalha na abordagem fenomenológica, atendendo em Psicoterapia, Supervisão e Grupos Psicoeducativos.

Para melhor elucidação, a figura 12 apresenta as obras publicadas por Mauro Amatuzzi.

Figura 12*Obras de Mauro Martins AmatuZZi*

Ano	Edição	Título da obra
2019	5. ed.	<i>Por uma Psicologia Humana</i>
2016	2. ed.	<i>O resgate da Fala Autêntica na Psicoterapia e na Educação</i>
2015	1. ed.	<i>Psicologia do desenvolvimento religioso</i>
2014	1. ed.	<i>Um encontro inusitado</i>
2012	2. ed.	<i>Rogers: ética Humanista e Psicoterapia</i>
2008	1. ed.	<i>A Alma Humana em Tomás de Aquino: um debate antigo e atual</i>
2005	1. ed.	<i>Psicologia e Espiritualidade</i>
1988	2. ed.	<i>Retratos da vida</i>
1980	1. ed.	<i>Crescimento e ajuda – Veredas em Psicologia</i>
1973	1. ed.	<i>Paz inquieta (temas para reflexão sobre o cristianismo)</i>

Nota. Lista das obras de *Mauro Martins AmatuZZi*, com indicação do ano de publicação e edição. Fonte: Nascimento (2021).

Para o desvelamento da análise compreensiva dos relatos das nossas colaboradoras, recorreremos a duas obras de AmatuZZi: *Por uma Psicologia Humana* (2014) e *O Resgate da fala autêntica: na psicoterapia e na educação* (2016). Tal escolha se deu ao fato de as obras elucidarem quanto à fala autêntica e ao que é o vivido.

A seguir, faremos uma breve explanação sobre os postulados de AmatuZZi, para posteriormente embasar a compreensão das vivências das nossas colaboradoras.

5.2 O resgate da fala autêntica na psicoterapia e na educação

A primeira vez que a obra *O Resgate da fala autêntica na Psicoterapia e na Educação* foi publicada correspondente ao ano 1989, fruto do desfecho da tese de doutorado (UNICAMP), de AmatuZZi. O livro conta com 8 capítulos sendo divididos em: Capítulo 1: “A Fala Original e as Expressões Segundas: Merleau-Ponty”; Capítulo 2: “O Diálogo Genuíno e o Palavreado: Martin Buber”; Capítulo 3: “Dizer sua palavra: Paulo Freire”; Capítulo 4: “A autenticidade: Rogers”; Capítulo 5: “A Expressão como Decisão”; Capítulo 6: “Decisão,

Interpretação e Reciprocidade”; Capítulo 7: “Linguagem Direta, Presentificação e Poder”; Capítulo 8: “O Resgate da Fala Autêntica na Prática”.

Em seu percurso pelo livro, AmatuZZi perpassa Paulo Freire logo nos primeiros capítulos e fundamenta conceitos fenomenológicos que serão sintetizados logo abaixo. Nós nos atentaremos a realizar um compêndio desse teórico pelo autor.

Dizer sua palavra: Paulo Freire

Nesse capítulo do livro, AmatuZZi interpreta Paulo Freire e cabe aqui ressaltar que Freire foi um grande contribuidor da educação brasileira, que apesar de explorar os porquês do mundo, não se apresenta como um filósofo e sim como um grande pensador. Seu lema é pontuar o processo de opressão, a luta dos oprimidos e a revolução por meio da educação baseada no amor, buscando a autenticidade da palavra e vencer a palavra alheia do opressor. AmatuZZi (2016) o descreve como acessível ao seu leitor e completa:

Paulo Freire não se apresenta como o que sabe, mas basicamente, como um amigo. Não que ele o declare, mas é o que se depreende da sua presença. No âmbito dessa amizade, ele jamais se nega a contribuir com o que sabe, assim como não se nega a ouvir. Crer no povo, vocação a ser mais, a importância do “com” nas relações habitualmente pensadas como transitivas, a revolução como ato de amor, tudo isso mostra que o fundamental é uma atitude ou disposição favorável e não uma premissa; uma simpatia e não um conceito. (...) Paulo Freire acentua muito a importância do conhecimento, da criticidade, da problematização, do cognitivo, enfim. Mas até mesmo essa insistência está mostrando, por oposição, o que, do ponto de vista da estrutura de sua proposta, é mais essencial: o afetivo, a disposição prévia, o querer, o compromisso – não como oposição ao cognitivo, como dois possíveis recortes do todo (...). (p. 65)

AmatuZZi ressaltar a luta de Freire por uma educação autêntica, que restabelece a humanidade e é permeada pelo mundo. Desse modo “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B e sim de A com B.” (AmatuZZi, 2016, p. 65). Para que essa luta ocorra de fato, torna-se necessário o diálogo, em que o sujeito, por meio da experimentação com o mundo, consiga se expressar, problematizar, objetivar, gerando ações e novas vivências. “Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (AmatuZZi,

2016, p.63). Nessa relação entre indivíduo/ mundo, é revelada a interpretação de diferentes pontos de vistas e surgem possibilidades de nascer posicionamentos diversos.

A palavra própria, autêntica, reflete a vivência do indivíduo, a cultura do seu povo e a que transforma a si e ao mundo é concebida como a força transformadora: “A palavra tem uma força mágica, quando nascida do movimento que é a vida e permitindo seu evoluir. Até mesmo a força encobrindo e alienante que possa vir a ter decorre, por derivações e transformações, da mesma nascente.” (Amatuzzi, 2016, p.73).

Um dos percalços encontrados é a palavra alheia, que é concebida como uma palavra que provém do outro e é implantado em si. Amatuzzi, em sua leitura de Paulo Freire, destaca que é a palavra do opressor “hospedada” na boca do oprimido. Isso ocasiona uma dualidade no indivíduo que só poderá ser superada diante de uma verdadeira libertação, com a presença de uma movimentação externa concreta que motive ação e reflexão resultando em uma execução transformadora da situação opressora e a alienação, ou seja, a palavra alheia, do opressor é posta para fora.

Quando a palavra alheia comanda a palavra própria, ela permanece ali no indivíduo inativada, não pronunciada, como uma semente; e a educação, como um processo educativo, busca a promoção e a busca pela fala autêntica, essa palavra própria. No processo educativo a primazia é a dialogicidade, é o ouvir e falar, refletir e construir ações por meio das vivências, conjuntamente; ou seja, a relação professor e aluno é de parceria e comunhão, não há, pois, autoritarismo. Mesmo porque quando há uma figura de professor autoritária, há o antagonismo, que consiste em bloquear a expressão da palavra própria, não havendo diálogo, mas dominação.

6 PERCURSO METODOLÓGICO QUALITATIVO: VIÉS FENOMENOLÓGICO

O estudo pautou-se em uma pesquisa qualitativa baseada nos princípios da fenomenologia a fim suprir o objetivo proposto de coletar e analisar relatos das vivências dos professores de uma escola de Educação Infantil no município de São Carlos, diante do fenômeno da Violência Sexual contra Crianças.

O intuito da escolha pela metodologia fenomenológica se dá pela perspectiva empática e fluidez do processo investigativo sem perder os critérios e a rigidez de um trabalho científico. É necessário movimentar o fenômeno, a VSC, para que o mesmo seja compreendido na constituição da experiência na consciência do sujeito, resgatando sua fala autêntica, mesmo que o objeto (VSC), seja por si só “pesado”, carregado de entraves, tabus e silêncio. (Ranieri & Barreira, s/d)

Após a definição do objeto de estudo e seu objetivo dentro do processo investigativo fenomenológico parte-se para a escolha de perfis dos sujeitos que colaboraram com o estudo. A escolha dos perfis sujeitos que compuseram a amostra, buscaram atingir sua dimensão existencial, favorecendo o acesso das vivências (mundo-vida), dos mesmos chamados aqui na fenomenologia de colaboradores. (Ranieri & Barreira, s/d)

A fenomenologia é uma ciência com bases filosóficas, buscando a compreensão dos fenômenos pela manifestação das vivências do indivíduo. Para tanto, o trabalho se pautou em norteadores de Husserl com auxílio dos conhecimentos vivenciados pelos indivíduos inseridos na pesquisa (Bruns, 2012)

Para Amatuzzi (2012), a fenomenologia, enquanto método, pretende clarear faces do fenômeno tal como ele se apresenta; dessa forma intenciona-se construir a compreensão do fenômeno estudado. Nessa dinâmica, não há sujeitos que forneçam informações e sim colaboradores que pensam juntos e constroem juntos.

Na proposta de Holanda (2012), há três fundamentos de uma pesquisa fenomenológica: a redução fenomenológica, intersubjetividade e o retorno ao vivido. A redução fenomenológica concebe o fenômeno estudado tal como é sua realidade propriamente dita, sem espaços para atribuição de significados próprios do pesquisador, ou seja, é a suspensão de juízos de valores, e o investigador pauta-se no seu objeto de estudo. A intersubjetividade concerne à relação entre pesquisador e colaborador centrando-se no elo o qual os une. Já o retorno ao vivido objetiva o resgate ao vivido; dessa maneira permite ao pesquisador entrar em contato com o retorno ao “mundo da vida” do colaborador por meio

dos relatos, valorizando as experiências do vivido e destacando a forma que traz sentido à consciência ao sujeito.

A elaboração do instrumento de coleta do material foi condizente com o tipo de investigação fenomenológica, ou seja, diante o fenômeno, o objetivo e o perfil dos colaboradores foi designado determinado instrumento. O modo para acessar o fenômeno abordado é a fala por meio de uma entrevistada fenomenológica a partir da qual foi possível o ingresso à vivência do sujeito e seus significados.

Bruns (2012) e Ranieri & Barreira (s/d), elenca os passos a serem seguidos em uma pesquisa fenomenológica:

- 1) O primeiro passo foi a elaboração de uma questão norteadora e disparadora (*Relate a sua história pessoal como professora sobre o enfrentamento de abuso sexual infantil no magistério desde o início da sua carreira*) para a obtenção dos discursos, buscando alcançar o modo como o colaborador vivencia o fenômeno com seus significados e elencada com objetivo da pesquisa. ;
- 2) O segundo passo é a entrevista fenomenológica, durante sua realização é importante o que colaborador se sinta livre para se expressar e da melhor maneira dialogar sobre sua experiência vivida do fenômeno indagado. A postura da pesquisadora empática e atenta foi de encorajar os colaboradores a detalhar o máximo possível sua vivência, nesse processo para a manifestação da subjetividade apresentou-se uma liberdade de expressão sem que a proposta fenomenológica fosse perdida. Durante as entrevistas fenomenológicas foram surgindo perguntas para melhor compreensão da vivências. Estas não foram planejadas anteriormente, por se tratar de um mundo-vida subjetivo;
- 3) O terceiro passo é a transcrição dos relatos e leitura atenta de cada um, “de modo aprofundar a percepção de como o fenômeno interrogado revela-se de acordo com a vivência de cada colaborador”;
- 4) O quarto passo é a descrição das unidades de significado, que correspondem a recortes do discurso que sejam significativos com relação ao fenômeno que surge meio a leitura e releitura e o pesquisador com sua visão de mundo empática, as percebe;
- 5) O quinto passo é classificação das unidades de significado em grupos ou categorias, de acordo com temas relacionados, transformando a linguagem

coloquial em linguagem acadêmica e identificando convergências e divergências das vivências estruturando a compreensão do fenômeno interrogado. (p. 90)

6.1 Relato dos passos da pesquisa

Antes de iniciarmos o encontro com os colaboradores, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara/SP em 23/03/2022, sendo aprovado em 12/05/2022 sob o n. 5.404.966 (Anexo A), em concordância à Resolução CNS n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, objetivando a presença de padrões éticos no processo integral da pesquisa (Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016).

Como se trata de uma pesquisa envolvendo professores da rede municipal de São Carlos, a Secretaria de Educação do município exige que haja submissão do projeto de pesquisa pelos supervisores de ensino. Para isso, acessei, em 01/06/2022, o site da Secretaria de Educação Municipal de São Carlos³ e enviei o projeto, com a aprovação junto ao Comitê de Ética da Universidade, sendo, em 19/09/2022, aprovado. Somente em 06/12/2022 avisaram sobre a aprovação e, nesse mesmo dia, foi realizada a retirada da documentação (Anexo B) para enviar à direção escolar que também necessitava autorizar. Em 23/01/2023 foi possível dar início à pesquisa. Porém, somente em 13/02/2023 os professores retornariam das férias e poderiam estar todos juntos em reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Dentro da pesquisa fenomenológica, os indivíduos não são considerados como meros participantes e sim colaboradores. Assim AmatuZZi (2012) descreve: “a pesquisa fenomenológica não tem sujeitos que forneçam informações, mas colaboradores que pensam junto com o assunto e o fazem pela primeira vez” (p. 21).

Inicialmente, a direção escolar cedeu um tempo na reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e foi explanado para todos os profissionais presentes e reforçado em grupo de WhatsApp da escola como seria o projeto de pesquisa, o tema, a justificativa e seus objetivos. Foram incluídos na amostra os(as) colaboradores(as) que demonstraram interesse voluntário na participação. De um total de 16 professores, somente 6 professoras se interessaram. Com tais colaboradoras foi agendado um dia e um horário de para as entrevistas presenciais, de acordo com a possibilidade de cada uma. As entrevistas fenomenológicas ocorreram durante os meses de fevereiro, março e abril de 2023.

³ Link do site: <https://www.educacaosaocarlos.net.br/projeto-de-pesquisa/>.

6.1.1 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Com as professoras inclusas na pesquisa no dia e horário agendados, foi realizada a entrevista áudio-gravada mediante a autorização prévia de cada uma e salvas no Google Drive, sendo posteriormente transcritas para compreender os sentidos dos relatos. Após as transcrições realizadas, as gravações foram descartadas. As análises fenomenológicas foram efetivadas seguindo os passos descritos anteriormente, utilizando os relatos transcritos.

Para esse percurso metodológico, foram utilizados instrumentos de pesquisa essenciais para o estudo que se basearam em:

- 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A): os professores foram orientados a lerem o documento para compreenderem os objetivos da pesquisa e as dúvidas foram solucionadas à medida que apareceram. Assim puderam ter clareza quanto à sua participação;
- 2) Questionário de “Critério de Classificação Econômica no Brasil” (Anexo B), construído pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2016), que foi aplicado para conhecer a classe socioeconômica dos colaboradores;
- 3) Roteiro de identificação (Apêndice B): utilizado para elaboração do perfil dos colaboradores;
- 4) Entrevista Fenomenológica: com esse instrumento de pesquisa foi possível um diálogo entre a pesquisadora e os(as) colaboradores(as), a partir de uma única pergunta disparadora: *“Relate a sua história pessoal como professora sobre o enfrentamento de abuso sexual infantil no magistério desde o início da sua carreira”*.

Por meio dos instrumentos de investigação, a tabela a seguir permite identificar os perfis das colaboradoras. É importante destacar que os nomes apresentados são fictícios a fim de preservar a identidade das mesmas:

Tabela 1*Perfil dos(as) colaboradores(as)*

Colaboradoras	1	2	3	4	5	6
Data da entrevista	20/02/2023	20/02/2023	02/03/2023	03/03/2023	04/03/2023	05/03/2023
Nome fictício	Alice	Valquíria	Camila	Rosana	Sandra	Fabiana
Estado civil	Casada	Casada	Solteira	Casada	Solteira	Casada
Idade	38 anos	31 anos	39 anos	60 anos	34 anos	42 anos
Naturalidade	Tanapi/SP	São Carlos/SP	Descalvado/SP	Mauá/SP	São Carlos/SP	São Carlos/ SP
Cargo	Professor I	Professor I	Professor I	Professor I	Professor I	Professor I
Religião	Católica	Católica (não praticante)	Católica	Evangélica	Espírita	Católica
Grau de escolaridade	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior completo	Superior incompleto
Possui formação acerca da Violência Sexual contra criança	Sim, superficial	Não, nada específico	Não	Não	Não	Não
Tempo de atuação no magistério	3 anos	12 anos	18 anos	33 anos	11 anos	14 anos
Nível socioeconômico	B2	B2	B1	B1	B1	B1
Concepção criança	Sujeito ativo	Ser puro	Sujeito que participa e interage/ Sujeito de direitos	Ser em formação dependente de cuidados	Ser produtor de cultura com potencialidades e habilidades a serem desenvolvidas	Ser ingênuo e inocente
Concepção escola	Lugar que possibilita trocas de experiências	Lugar de acolhimento, trocas e aprendizagens	Espaço que acolhe as crianças como sujeitos de direitos por meio de práticas pedagógicas	Continuação do lar, baseado no ensino e cuidado	Local onde ocorre a socialização e aprendizagens	Local de transmissão de conhecimento
Concepção violência	Ação que coloca a	Abrange não só o físico,	Prática com contato físico	Algo hediondo que	Tentativa de obtenção de ato	Um crime, ameaça da

sexual contra criança	criança em desconforto	como o psicológico também	ou não relacionada a atos sexuais	preciso ser combatido na família, porque geralmente ocorre dentro da família	sexual	integridade da criança, é uma violação de direitos, um dos piores pecados que existe.
-----------------------------	---------------------------	---------------------------------	---	--	--------	--

Nota. Tabela referente ao perfil de identificação, perfil socioeconômico e posições das colaboradoras quanto às concepções de criança, escola, violência sexual contra criança. Fonte: Adaptada do Roteiro de identificação e questionário de “Critério de Classificação Econômica no Brasil” (ABEP, 2016) e Elaboração própria (2023).

De acordo com a Tabela 4: Perfis das colaboradoras, podemos identificar as seguintes informações:

- Com relação ao estado civil, 2 são solteiras e 4 são casadas;
- Com relação à faixa etária, a idade varia entre 31 anos a 60 anos;
- Com relação ao grau de escolaridade, apenas 1 possui o nível superior incompleto, todas as outras 5 possuem o nível superior completo;
- Com relação ao tempo de magistério, variaram de 3 anos a 33 anos;
- Com relação às classes socioeconômicas, variaram entre B1 e B2, de acordo com os critérios adotados pela ABEP (2016);
- Com relação à religião, 4 são católicas, 1 evangélica e 1 espírita;
- Com relação a possuir formação acerca da violência sexual contra criança, somente 1 das colaboradoras indicou possuir informações superficiais sobre o tema, o restante salientou não possuir formação;
- Com relação à concepção de criança, disseram: “*Sujeito ativo*”, “*Ser puro*”, “*Sujeito que participa e interage/ sujeito de direitos*”, “*Ser em formação dependente de cuidados*”, “*Ser produtor de cultura com potencialidades e habilidades a serem desenvolvidas*”, “*Ser ingênuo e inocente*”.
- Com relação à concepção de escola, acreditam que seja: “*Lugar que possibilita trocas de experiências*”, “*Lugar de acolhimento, trocas e aprendizagens*”, “*Espaço que acolhe as crianças como sujeitos de direitos por meio de práticas pedagógicas*”, “*Continuação do lar, baseado no ensino e cuidado*”, “*Local onde*

ocorre a socialização e aprendizagens”, “Local de transmissão de conhecimento”.

- Com relação à concepção de violência sexual contra criança, disseram: *“Ação que coloca a criança em desconforto”, “Abrange não só o físico, como o psicológico também”, “Prática com contato físico ou não relacionada a atos sexuais”, “Algo hediondo que preciso ser combatido na família, porque geralmente ocorre dentro da família”, “Um crime, ameaça da integridade da criança, é uma violação de direitos, um dos piores pecados que existe”.*

De acordo com as respostas coletadas, foi possível construir o perfil das colaboradoras, que posteriormente será descrito e analisado na seção a seguir, somados aos relatos transcritos por meio das entrevistas fenomenológicas, que permitiram realizar a identificação dos discursos que respondem ao objetivo desta pesquisa.

7 ANÁLISES COMPREENSIVAS: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS FRENTE AO FENÔMENO

A abordagem fenomenológica é caracterizada pela importância dada ao vivido. Acredita-se que muitas vezes, ele seja melhor guia para as nossas ações concretas e para os nossos pensamentos do que concepções ou ideias construídas mais ou menos superficialmente. Daí a importância da pesquisa que tenha por objetivo uma aproximação do vivido, e a consequente expressão do que nele está contido como significado potencial face a alguma problemática trazida pelo pesquisador. É diante de uma indagação que o vivido se manifesta. (Amatuzzi, 2014, p. 55)

Diante dessa abordagem de retorno ao vivido, Amatuzzi (2014) compreende que o vivido está relacionado às experiências que nos acontece interiormente, sem que haja tido alguma reflexão ou elaboração de conceitos sobre o experienciado.

Nessa seção, iremos descrever a análise fenomenológica compreensiva dos relatos das colaboradoras, objetivando desvendar o fenômeno indagado: Como os professores de Educação Infantil enfrentam a violência sexual contra crianças?

Nesse processo, foi utilizada a metodologia qualitativa fenomenológica, retratado na seção 5. Para tanto, foi feita a leitura minuciosa dos relatos transcritos das colaboradoras a fim de compreender o sentido do fenômeno. Logo em seguida, foram identificadas as unidades de significados, permitindo reconhecer as categorias e, só a partir de então, executou-se a análise diante do panorama teórico de Mauro Martins Amatuzzi.

Por conseguinte, apresentamos abaixo as categorias que manifestaram da análise compreensiva dos relatos:

Categoria 1: Nos horizontes da formação pedagógica

Nesse momento, nossas colaboradoras retomam sua formação pedagógica e relembram se existiram vivências para conhecimentos sobre sexualidade e a Violência Sexual contra crianças.

Categoria 2: O olhar do que é a criança violentada

Quem é a criança que perpassa por mais situações de vulnerabilidade e violência? Existe um perfil? Nossas colaboradoras demonstram suas percepções frente ao ser criança e à violência sexual.

Categoria 3: Nos horizontes das práticas pedagógicas e os variados sentimentos

Durante o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas, as situações que envolvem a VSC trazem à tona diversas sensações e sentimentos nas nossas colaboradoras. Elas revelam de que maneira agem e sentem diante de tudo isso.

Categoria 4: Os desafios desvelados do fazer docente

Por fim, nossas colaboradoras transparecem os grandes desafios do fazer docente frente à VSC.

Antes de avançar, iniciamos apresentando os perfis de cada colaboradora para, em seguida, desvelar a análise pelas quatro categorias encontradas e suas unidades de significado. Pela nossa responsabilidade ética e para resguardar a identidade de nossas colaboradoras, os nomes a seguir são fictícios.

Colaboradora 1 – Alice

Alice tem 38 anos, é casada, católica e é natural de Tanapi/SP. Atualmente reside em Ibaté/ SP, trabalha em São Carlos/SP e é pertencente à classe socioeconômica B2. É formada em Pedagogia e possui 3 anos de magistério na educação infantil. Admite ter um conhecimento superficial sobre a questão da Violência Sexual contra crianças e a conceitua como uma ação que coloca a criança em desconforto. Considera a criança um sujeito ativo e a escola como um lugar que possibilita trocas de experiências.

Colaboradora 2 – Valquíria

Valquíria tem 31 anos, é casada, católica, pertence à classe socioeconômica B2 e é natural de São Carlos/SP. É residente e exerce sua profissão em São Carlos/SP. É formada em Pedagogia e possui 12 anos de magistério na Educação Infantil. Descreve que não possui formação específica sobre a temática da Violência Sexual contra crianças e a considera como

algo que abrange não só o físico, como o psicológico também. Define a criança como um ser puro e a escola como um lugar de acolhimento, trocas e aprendizagens.

Colaboradora 3 – Camila

Camila tem 39 anos, é solteira, católica, pertence à classe socioeconômica B1, é natural e residente de Descalvado/SP, porém trabalha em São Carlos/SP. É formada em Pedagogia e em Letras, com 18 anos de experiência na Educação Infantil. Declara que não possui formação específica sobre a temática da Violência Sexual contra crianças e a considera como prática relacionada a atos sexuais, com contato físico ou não. Conceitua a criança como um sujeito que participa e interage, um sujeito de direitos, e a escola como um espaço que a acolhe por meio de práticas pedagógicas.

Colaboradora 4 – Rosana

Rosana tem 60 anos, é casada, evangélica, pertence à classe socioeconômica B1, é natural de Mauá, entretanto vive e exerce sua função em São Carlos/SP. É licenciada em Normal Superior, possuindo 33 anos de experiência como educadora, sendo 18 anos na Educação Infantil. Admite não possuir conhecimentos ou formação para o enfrentamento da Violência Sexual contra crianças. Considera a criança como um ser em formação e dependente de cuidados, a escola como a continuação do lar, baseado no ensino e cuidado e a Violência Sexual contra crianças algo hediondo, que precisa ser combatido na família, local onde geralmente ocorre.

Colaboradora 5 – Sandra

Sandra possui 34 anos de idade, é solteira, espírita, pertence à classe socioeconômica B1, é natural de São Carlos/SP, local no qual reside e trabalha. É mestre em Educação Escolar, possuindo 11 anos de experiência como educadora de Educação Infantil. Revela não possuir conhecimentos ou formação para o enfrentamento da Violência Sexual contra crianças. Classifica a criança um ser produtor de cultura, com potencialidades e habilidades a serem desenvolvidas, a escola como um local no qual ocorrem a socialização e as aprendizagens e a Violência Sexual contra crianças uma tentativa de obtenção de ato sexual.

Colaboradora 6 – Fabiana

Fabiana tem 42 anos de idade, é casada, católica, pertence à classe socioeconômica B1, é natural de São Carlos/SP, local no qual reside e trabalha. Possui magistério em nível médio e em nível superior, Pedagogia em andamento. Sua experiência se baseia em 14 anos de magistério na Educação Infantil. Indica não possuir conhecimentos ou formação para o enfrentamento da Violência Sexual contra crianças. Concebe a criança um ser ingênuo e inocente, a escola como uma local transmissão de conhecimento e a Violência Sexual contra crianças um crime, uma ameaça à integridade da criança, uma violação de direitos, um dos piores pecados que existe.

Categoria 1: Nos horizontes da formação pedagógica

Bom, eu acho que falta muita formação, na verdade. Não só quem está dentro da escola, mas eu acho que no geral, desde a nossa primeira formação, seja quem fez o magistério ou quem tem a Pedagogia. Eu mesma não tenho formação sobre esse tema e sinto falta de ter esse contato maior com esses conteúdos de enfrentamento do abuso sexual para saber como lidar em casos em que haja necessidade de agir. A gente espera que não, mas e quando precisar? Como agir? Então eu acho que é isso. (Valquíria)

De acordo com o diálogo de Valquíria, percebemos que a ideia sobre o enfrentamento da VSC na sua formação é qualificada como algo muito importante que deve estar presente não só para os profissionais que vivenciam o magistério, mas também nos cursos de Pedagogia. Ainda esclarece sobre a ineficácia de palestras às quais participou, julgadas como rasas. Porém acredita que o objetivo dessas formações se resume à resolução de casos pontuais.

Um importante avanço com relação à formação dos educadores foi alcançado recentemente, em 18 de setembro de 2023, com a Lei n. 14.679), alterando a Lei n. 9394 (LDB), quanto à inclusão da proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes, que menciona a identificação de maus-tratos, negligência e Violência Sexual contra crianças que deve estar entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação. Contudo, a lei é recente e será necessário um tempo de reestruturação desses cursos.

Eu sinto falta de ter formação, de saber como prevenir e como agir, né? Já participei de palestras, sim, mas eu acho muito raso, parece que ainda não é isso, sabe, eu acho que falta, a gente precisa ir além, eu acho que a prevenção é muito importante, porém ainda não acontece efetivamente, né. Isso eu falo por mim, falo pela vivência, assim, que eu tenho, né, nas escolas que passei, e eu acho que falta, a gente precisa sim ter essa base, ainda falta muito. (Valquíria)

A afirmação de Alice corrobora com de Valquíria na questão da relevância de formações logo nos cursos de licenciatura e da superficialidade dos cursos de extensão fornecidos pelo seu empregador.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), apesar de serem materiais norteadores para professores do ensino fundamental e do ensino médio, apresentam-se como um ótimo postulado que vem ao encontro d

o mundo vida de nossas colaboradoras e destaca:

O professor transmite valores em relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, na forma de responder ou não as questões mais simples trazidas pelos alunos. É necessário, então, que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato do tema (Brasil, 2000, p. 123).

A esse respeito, a colaboradora Alice discorre:

Eu tenho 38 anos e na minha época de escola e na minha formação de Pedagogia, mesmo assim, sendo formada recentemente, não tem esse tipo de formação, esse tipo de abordagem não aborda esse tipo de ocorrência que a gente tem na escola. Então a gente sai de lá, vai para uma sala de aula, onde o abuso de uma comunidade ou para qualquer outro lugar o abuso é naturalizado. E aí você tem que fazer um trabalho sem orientação nenhuma. Então isso deveria estar sim na grade curricular dos cursos de licenciatura, principalmente de pedagogia, que é a professora que lida com as crianças até o 5º ano do fundamental 1, e é onde o professor tem que ser treinado para identificar algum comportamento que possa indicar abuso. (Alice)

Bom, eu acredito que deva ser incluído de uma maneira significativa esse aprofundamento, né? Ou melhor, não é nem aprofundamento, porque quando não é abordado não é aprofundado. Tem que ser abordado com informações significativas e como é um assunto assim pertinente para todas as idades, todas as etapas, as fases, não tem que só ser trabalhado no fundamental 2, porque a criança talvez só vai ver que está sendo abusada quando ela chega no fundamental, final de um ciclo 1, ciclo 2 do fundamental; enquanto isso há quanto tempo ela foi abusada? Eu acredito que tenha que ter uma mudança significativa na formação dos professores, porque isso reflete, né, numa mudança inclusive na grade curricular da Pedagogia, não só da Pedagogia, mas de todas as licenciaturas. (Alice)

Os PCNs completam sobre a importância da formação dos profissionais da Educação, que deve ser supervisionada, contínua e sistêmica. Podemos perceber logo em seguida o relato da colaboradora Camila sobre a falta da orientação do trabalho pedagógico no dia a dia escolar:

O professor deve entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens, preparar-se para intervenção, prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistêmica, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores. E preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Educação Sexual. (Brasil, 2000, p. 123)

Eu não tenho formação sobre o enfrentamento da violência sexual e eu acho que talvez a gente possa mudar um pouco mais, né? Os cursos de formação não têm informações a esse respeito e formação de fato. Quando tem algo relacionado a isso, tipo, a pessoa vem, joga alguma coisa e fica só nisso. Não tem uma pessoa na escola para nos orientar no dia a dia quanto a esse tipo de demanda, assim como tantas outras, né? (Camila).

É unânime entre as colaboradoras o fato de não possuir formação sobre o enfrentamento da VSC e a colaboradora Camila ressalta a respeito das informações do tema serem tratadas de forma “jogada”, não há superiores que orientam sobre essas questões no dia a dia escolar.

Figueiró (2006) cita a ineficiência dos cursos, seminários, jornadas que abordam a VSC e complementa que a formação continuada deve acontecer em ambiente escolar por um profissional da educação que tenha envolvimento real com a escola e com a comunidade, como aponta Camila, Alice, Fabiana e Sandra em suas narrativas elencando a falta de orientação e formações superficiais.

A gente trabalha sem formação ou sem uma formação concreta, porque na rede que trabalho, a única pequena formação que eu tive foi uma palestra em um HTPC, a questão foi tratada superficialmente. Eu fiquei muito perdida no início porque eu acredito que uma só palestra né, duas horinhas, uma hora e meia de formação, não é suficiente para enfrentar, para realizar um trabalho efetivo. É importante o professor ter também uma formação, porque às vezes podem existir pequenos indícios que, sem uma formação mais aprofundada, a gente não consegue identificar, porque nem toda criança que é abusada vai ser aquela criança depressiva. (Alice)

A gente não tem uma formação, você assiste [sic] uma palestra ou outra, mas assim não aborda 100% como a gente vai lidar com isso em sala de aula. Porque a gente trabalhar, passar informação é uma coisa, agora, quando a gente depara com uma situação de algum abuso da criança, você não sabe como lidar com isso. E passar informação é uma coisa. Agora, você trabalhar, você... presenciar uma situação dessa ali, vivenciar na sala de aula, é diferente. (Fabiana)

Não tenho nenhuma formação e nenhum tipo de orientação, nenhum. (Sandra)

É notório o fato de os professores se sentirem despreparados e isso não é uma mentira, é uma necessidade real, vivenciada, sentida e percebida pelas nossas colaboradoras. A formação inicial e continuada é necessária para a reflexão, conduzindo para as seguintes respostas das questões: Em qual educação quero estar inserido? Qual a minha concepção de criança e escola? Qual o meu papel e minha postura frente ao enfrentamento da Violência Sexual contra crianças? Por que e para que preciso colocar em prática a Educação Sexual no meu cotidiano escolar?

Amatuzzi (2014), em consonância com Paulo Freire, traz a importância da palavra própria, daquela que é sentida, vivenciada e refletida pelo indivíduo e ela se opõe à palavra alheia, que é a palavra do outro, do opressor sobre o oprimido. Em vista disso, os professores

necessitam adquirir essa palavra própria, para que a palavra alheia não se molde no cenário escolar, produzindo estereótipos, estigmas e preconceitos.

Agora que revelamos o mundo-vida das colaboradoras no tocante à formação em Educação Sexual, sucedemos à próxima categoria de análise.

Categoria 2: O olhar do que é a criança violentada

A gente vê, percebe que as crianças, que as mães, são usuárias e onde as mães são mais usuárias? Nos bairros mais carentes, né? Acaba que parece que a droga predomina, né? Parece não, é, a droga predomina. Então eu sinto mais essa fragilidade sim. Inclusive no ano passado um caso onde [sic] eu tinha uma criança que a mãe era usuária e ela tinha um padrasto, era uma criança negra, de família pobre, inclusive eu trabalhava na periferia. E ela ficava o dia todo na escola, mas essa criança quase não ia à escola, era uma criança que convivia com padrasto, que também era usuário de drogas. Eu pensava bastante, né? Essa questão dessa criança ser uma criança que pudesse sim ser abusada. Eu acho que, embora a gente vê [sic] que todas as crianças estão suscetíveis a isso, porque algum caso estoura na mídia de uma criança de classe média alta que é abusada, mas assim, é mais comum a gente ver essa situação de crianças negras, crianças pobres, onde [sic] as mães são usuárias, é o ponto alto, porque a mãe fica tão envolvida nas drogas que não presta atenção sequer onde as crianças estão e com quem elas estão, né? Elas não prestam atenção inclusive com quem elas estão se relacionando, qual círculo de convívio de pessoas onde essa criança está inserida. Então eu acredito que as crianças pretas e periféricas são mais abusadas, porque geralmente na periferia a maioria das crianças são pretas e pardas. (Alice)

Com o diálogo anunciado por nossa colaboradora Alice, podemos resgatar a estrutura da sociedade patriarcal, em que designa as mulheres como sendo as únicas detentoras do cuidado e resguardo dos direitos infantis. Mas isso é algo construído socialmente, como o amor materno que não é algo inscrito naturalmente no instinto feminino, esse amor materno tal qual se mostra hoje é uma evolução social, já que nos séculos XVII e XVIII as crianças assim que nasciam eram entregues às amas de leite e só retornavam para suas famílias após os 5 anos de idade. Com a evolução da sociedade, seus papéis sociais são refeitos, como aponta

Badinter (1985, p. 15): “É em função das necessidades e dos valores dominantes de uma dada sociedade que se determinam os papéis respectivos, do pai, da mãe e do filho”.

As concepções sobre gênero e papéis sociais são construídas desde muito cedo, sendo que a família e a escola, respectivamente, são as grandes fomentadoras desta construção. Refletindo sobre isso, as crianças chegam à Educação Infantil com ações e pensamentos naturalizados e já mergulhados nesse mar de identidades de gênero culturalmente determinados, inferiorização e submissão da mulher, papéis sociais do homem e da mulher definidos (Lima, 2017).

Sobre esses papéis sociais, Moreno (2003) esclarece que,

(. . .) As meninas e meninos já sabem muito bem qual é sua identidade sexual e qual o papel que como tais lhes corresponde, ainda que não tenham claro o alcance e o significado desse conceito, assim como o de tantos outros. A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e o fará o mesmo com o menino (. . .). (p.16)

Nesse cenário social, as mães desempenham um papel fundamental na proteção às crianças, e quando por algum motivo essa proteção é ineficaz ou inexistente, a criança pode se tornar mais vulnerável à VSC (Brino & Williams, 2009).

A narrativa de Alice nos remete aos dados do anuário de 2023 que apontam a menina negra como um perfil mais vulnerável à Violência Sexual contra criança. Para corroborar seu relato, a colaboradora Camila também demonstra seu sentido, por meio de suas vivências escolares:

Acredito que são as meninas que mais sofrem com o abuso sexual, é mais menina, negra e pobre. Eu vejo aqui onde eu trabalho que essa questão de pobreza interfere bastante. Na verdade, acredito que essa questão de pobreza interfere bastante. No meu pré-julgamento seriam mais meninas, mas não que não aconteça com meninos, mas eu acho que o perfil mais vulnerável são [sic] mais meninas, mas não que não aconteça com meninos. E a gente sabe que as meninas pretas talvez, eu acho que esteja [sic] mais nessa situação de vulnerabilidade de abuso mesmo, que sejam mais abusadas. (Camila)

Tem também talvez crianças que tenham pais e mães separados, às vezes quando a mãe tem outro parceiro fora da família, às vezes acho que tem a questão também dos pais, muitos pais drogados, alcoólatras. Na verdade, é difícil a gente julgar, porque é aquilo, quem vê cara não vê coração. Então é difícil falar com toda a certeza, mas acredito que a criança, que a situação de educação mais negligenciada, colocar a criança pra ficar na mão de conhecidos, mas que talvez não tenha esse vínculo ficando muito sozinha, fica mais largada, sem muito controle e vigilância. E, às vezes, é uma pessoa de confiança da criança, mas aquela pessoa que é de confiança, às vezes, é a que mais traz risco. (Camila)

Outra questão salientada por Camila e Alice foi o alcoolismo e a dependência química dos responsáveis. A ineficiência da rede de apoio familiar desvela a criação de situações de vulnerabilidade para as crianças. Quando associamos isso ao fator de evasão escolar, racismo e carência financeira, emocional e psicológica, ocorre uma situação favorável aos perpetradores da VSC.

Sanderson (2005) afirma que os violentadores sexuais, na maioria das vezes, antes de praticar a VSC investem um tempo no aliciamento da criança e às vezes da família e selecionam crianças mais vulneráveis, podendo ser aquelas que não se sentem amadas, solitárias, com baixa autoestima, sem supervisão adequada dos responsáveis. Ou mesmo crianças com idade pequena, por não terem maturidade cognitiva sendo mais facilmente manipuladas.

As colaboradoras Valquíria, Rosana, Sandra e Fabiana divergem dessa perspectiva e alegam que não existe um perfil de criança mais vulnerável à VSC, as quais podemos observar nos tais relatos:

Como eu tive essas duas vivências, na escola particular e pública, então, eu vi esses dois lados e pode ocorrer sim, com todas as crianças. (Valquíria)

Infelizmente ocorre com meninas e meninos, na mesma proporção. (Rosana)

Eu acredito que independente do perfil da criança, da idade, da situação social, econômica, da estrutura familiar, eu acho que em todos esses perfis, em todos os perfis de crianças, em núcleos familiares, em classes sociais, acontece o abuso, né? A gente sabe, fica sabendo de notícias de abuso que ocorre em todas as classes sociais,

em todos os perfis de crianças. Infelizmente, eu acho que a pedofilia, ela tá em todo lugar. Eu acho que ela não escolhe classe social, eu acho que ela não escolhe perfil de criança, eu acho que ela tá permeada em todos os perfis de criança, infelizmente. Talvez a gente fique sabendo de mais casos que ocorrem em famílias mais pobres, vamos dizer assim, porque é mais divulgado. Eu acredito que quando é uma família com posses, uma família com um nível maior, as coisas ficam mais encobertas e não são tão divulgadas, sabe? Eu tenho essa impressão. (Sandra)

No começo, quando eu comecei a trabalhar com a Educação Infantil, eu achava que as crianças mais vulneráveis são aquelas quietinhas, que a gente mal percebe, aquelas mais recatadas. Porque o que acontece, a criança vai ficar com medo de falar, então ela se fecha em relação às outras. Só que com o decorrer da minha experiência, pensando, eu acho que não, porque eles entram no psicológico da criança, eles põem medo, eles falam da família, falam da mãe, se falar alguma coisa, vão tirar a mãe da mãe, a criança da sua tutela. Então eu acho que não tem perfil, que toda criança é vulnerável, ela é fácil de chegar, então a gente tem que ficar atenta a todas as crianças, não tem diferença de criança, não tem aquela criança pode ser ou não, eu acho que a gente tem que olhar na totalidade. Ver a criança como um indivíduo único... que ela... ela pode sofrer essa ameaça... então eu acho que não tem distinção de criança... não... eu acho que qualquer criança pode estar sofrendo um abuso... e pode se calar... até aquelas mais revoltadas... às vezes é uma forma de se expressar, de pedir ajuda. Então a gente tem que ter um olho clínico, bem atencioso em relação a qualquer criança. (Fabiana)

Acerca disso, Sanderson (2005) revela:

Ainda que os dados atuais indiquem que as meninas correm mais risco de abuso sexual do que os meninos, isso também pode ser a ponta de um iceberg. Esses números talvez não reflitam de maneira precisa a realidade da VSC em decorrência do preconceito nas denúncias. Pode ser mais difícil para os meninos revelarem o abuso sexual, visto que eles são mais estigmatizados ou porque se sentem mais constrangidos em revelá-lo. O fato de existir o estereótipo dos homens como iniciadores do contato sexual dificulta aos meninos falarem sobre sua experiência como vítimas de abuso. Além disso, a VSC pode levar meninos a se sentirem mais confusos quanto à sua sexualidade, tornando

difícil a revelação da violência em uma cultura homofóbica. Culturas que promovem a independência e institui uma rigidez dos princípios morais nos homens podem impedir ainda mais os meninos de revelarem a violência sexual. Acredita-se que as meninas corram mais riscos de sofrer violência sexual em casa, enquanto os meninos correm mais riscos de sofrer violência sexual na comunidade. (p.14-15).

São revelados dois fenômenos que envolvem a notificação da VSC: um no qual os casos são notificados e as meninas negras estão no topo das estatísticas frente à violência sexual; e outro no qual os casos subnotificados, envolvendo, meninos, crianças em situação financeira favorável, crianças bem pequenas. A verdade é que a VSC acontece com todas as crianças, em todas as culturas, comunidades, classes. É perigoso ignorarmos a realidade e ter um conforto ilusório, acreditando que alguns perfis de crianças estão em segurança. (Sanderson, 2005).

Após indicar as unidades de significado e sentido das narrativas das nossas colaboradoras no que concerne olhar sobre a criança violentada, seguimos à próxima categoria de análise.

Categoria 3: Nos horizontes da prática pedagógicas e os variados sentimentos

Eu acho que toda essa questão, a escola é muito importante, né, ali a gente acaba percebendo muitas coisas, né, em todos os sentidos, em questão de alimentação, na questão cultural da criança. Então é muito importante a gente estar sempre atento, né, aos sinais e estar buscando ajuda, né. Eu acho que ali a gente consegue sentir, a gente tem uma outra visão da criança, que muitas vezes nem a família percebeu, né, às vezes não está nem dentro da família toda a questão, então eu acho que é muito importante a gente estar sempre atento a tudo. (Valquíria)

Valquíria indica em seu diálogo a importância de alinhar sua vivência pedagógica a um olhar atento às crianças. A construção de uma relação afetiva entre professor e crianças é permeada por muito afeto e diálogo e edifica a relação de confiança. Vários autores indicam que os professores são os principais receptores de casos de VSC. Contudo, os professores se sentem despreparados, inseguros e com medo de retaliação da família como validam as afirmações Valquíria, Camila, Rosana e Fabiana.

Não me sinto preparada, já passei por algumas situações assim, com algumas turmas que chamaram mais atenção em atitudes, em falas, e o que pode ser feito é aquilo que eu já falei no início, de chamar a família, de conversar, orientar a criança na escola, né... olha, essa música a gente não canta aqui na escola, a gente não faz assim, esse gesto, né, não é bacana, toma cuidado com isso, até com palavras e expressões um pouco mais pesadas, com coleguinha. E a gente acaba conversando com os familiares, né, mas eu sinto falta de ter uma ação mais efetiva, de saber como prevenir e como agir, né, e além desse diálogo com a família e tudo mais. (Valquíria)

É, eu me sinto insegura, tenho medo de repente ter um caso e ter que assumir isso, que é o nosso papel como educadores, e a gente tá vendo a situação, a gente não pode negligenciar, isso é lógico, mas eu tenho medo sim de represálias da família, não tendo apoio, por não ter onde reclamar, tenho medo. (Camila)

Eu já passei por algumas unidades, né? E, assim, o que eu vejo? Como são unidades e m bairros periféricos, a maioria delas, eu vejo assim, os professores têm certo... eu, né, no caso, certo receio, eu acho, de enfrentar essa questão com as famílias, porque são famílias de situação complicada. E a gente fica um pouco retraída por conta de não ter um amparo, um respaldo de um superior, de uma coordenação, de uma direção, de outras esferas. Então, às vezes a gente vai lidar com uma situação complicada. Então, eu acho que a gente fica um pouco retraída por conta disso. (Alice)

A gente ainda tem muito medo, tem muita insegurança e não temos respaldo de nossos superiores. A gente tem medo, sim, porque... às vezes, a gente enfrenta coisas estranhas. Porque, geralmente, esse abuso está dentro de casa. É pai, é irmão. Então, a família tenta abafar. Então você vai mexer no vespeiro. (Rosana)

No começo eu me senti mais insegura porque esse assunto é um tabu, né, em relação à educação e a gente não tá preparado pra lidar com isso, pra trabalhar essa parte da criança, porque a gente vai trabalhar o lado educacional, educativo da criança. Agora esse lado sexual que é o lado emocional, a gente não tem uma formação. (Fabiana)

Nesse tocante, a colaboradora Fabiana destaca que, apesar do despreparo frente às questões que envolvem a VSC, o professor vai aprendendo a lidar de seu modo, desafiando os entraves e vivenciando as experiências, todavia se sentem solitários e desprotegidos nessa jornada, como já foi anteriormente citado também por Rosana.

No decorrer do dia a dia, na nossa vivência, que a gente vai ganhando uma certa experiência, mas a gente não tem amparo. A gente é bem desamparado. (Fabiana)

A sombra da VSC está no mundo-vida dos professores e rondam o cotidiano escolar, como Sandra e Alice relatam:

Eu tive um episódio em que eu tentei levar adiante o assunto, foi em 2017, numa outra escola que eu estava, tinha um aluno meu que ele ficava um dia todo, era período integral. Então, na hora de dormir, principalmente, ele ficava pegando nas partes íntimas dos meninos. E aí a gente começou a questioná-lo, porque ele tava fazendo aquilo, ele falava que era uma brincadeira. Só que, assim, a gente sabe que eles têm curiosidade, mas tava bem aguçado. Depois, a gente chamou a família. Porém, a mãe tinha ido embora para outro país com outro parceiro, ele estava com o pai. A gente chamou essa família, porque eu relatei tudo isso para a diretora e a diretora não tomava, assim, iniciativa, sabe? Falava para ir levando, para ir observando. E o que aconteceu? Teve um dia que eu dei um desenho livre para eles e desenhou jogando videogame no colo do irmão adolescente. (Sandra)

Eu presenciei algumas atitudes estranhas quando eu era estagiária de uma salinha e tinha uma criança com 3 anos e todas as vezes que eu ia trocar essa criança, era um menino, ele colocava, ele abria bem o bumbum... assim com as mãos e ele abria bem o ânus. Eu tive muita suspeita porque parecia que era uma coisa que ele fazia... assim... e como eu disse, hoje em dia a gente acaba, né, remetendo abuso e ainda mais porque você trata de uma criança que tinha um irmão um pouco mais velho, mas eu conversei e comentei isso com a professora que na qual eu estagiava na sala dela, mas como ela não levou adiante, não foi investigado. O menino também não falava direito, falava poucas palavras. Acabou ficando nisso mesmo. (Alice)

A família é a primeira a ser comunicada quando situações que permeiam a sexualidade e a VSC:

A gente observa sempre muito, né, as crianças, observar, dialogar, às vezes em situações que a gente considere fora do padrão ali, crianças que estejam mais sexualizadas, digamos assim, com atitudes mesmo, né, com os colegas. Já presenciei situações, assim, em alguns momentos e de chamar a família mesmo pra ter uma conversa, de saber como é a rotina, o que assiste, o que ouve em casa, se convive com algum irmão mais velho, né, algum primo, em situações assim mesmo de diálogo, eu acho que essa seria a prevenção até então. (Valquíria)

Eu questionei ele [sic] e acabou relatando que o irmão pegava ele no colo na hora de jogar videogame e eu perguntei se o irmão pegava nas partes íntimas dele, ele disse que sim, que o irmão dele mexia no pipi dele, mas de brincadeira. Aí, a diretora resolveu chamar a família, conversamos com o pai, o pai falou que realmente ele ficava um tempo com esse irmão, porém que era uma brincadeira que eles faziam, mas que não tinha nenhum teor assim maldoso, enfim, justificou aquilo como uma brincadeira. Só que assim, a gente sabe que é algo muito sério, né, que realmente esse menino podia estar sofrendo abuso, e aí a diretora ficou de tomar todas as providências, né, para ir atrás, chamar o conselho tutelar, tudo, só que era bem finalzinho do ano, era bem final do ano e eu não sei que desfecho acabou tendo, porque eu mudei de escola. (Sandra)

É, a princípio eu acho que é realmente chamar a família pra conversar, né? Porque assim, é uma coisa relatada pela criança, como uma brincadeira, mas a gente sabe que é algo sério, né? Por que a criança ser tocada já é um abuso, né? Mas eu acho que seria importante, sim, ouvir a família, saber se o pai, que era o responsável legal, estava ciente do que estava acontecendo. (Sandra)

No relato de Sandra há uma percepção de conduta equivocada que ocorre corriqueiramente nas escolas ditas assertivas. Assim, a família é a primeira a ser comunicada quando há situações que permeiam a sexualidade e a VSC, mesmo quando há suspeita de violência sexual. No que concerne tal fato, Brino e Williams (2009) orientam a não conversar com a família em casos de suspeita, isso porque, frequentemente, o perpetrador da violência

está dentro da família e acaba afastando a criança da escola na tentativa de não descoberta e não responsabilização pelos atos violentos. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023 revela que os agressores sexuais são conhecidos e entre as vítimas de 0 a 13 anos, 64,4% é algum familiar da vítima (Brino & Williams, 2009; Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2023).

A criança, nesse cenário, continua a sofrer violência. Em casos de suspeita, o melhor a ser executado é acionar o Conselho Tutelar, que irá desempenhar sua função: investigar e apurar para saber se tal suspeita é real e, assim, tomar as devidas providências (Brino & Williams, 2009).

A afirmação de Valquíria segue por uma ação empática em que orienta e dialoga com os familiares a fim de buscar soluções para situações inadequadas. Contudo, é necessário cuidado e observar se essa conduta será assertiva, auxiliando a proteção da criança ou se pode gerar situações problemas, vulnerabilizando ainda mais a criança. O foco será garantir os direitos de proteção às crianças.

A gente observa sempre muito, né, as crianças... observar, dialogar, às vezes em situações que a gente considere fora do padrão ali, crianças que estejam mais sexualizadas, digamos assim, com atitudes mesmo, né, com os colegas. Já presenciei situações assim em alguns momentos e de chamar a família mesmo pra ter uma conversa, de saber como é a rotina, o que assiste, o que ouve em casa, se convive com algum irmão mais velho, né, algum primo, em situações assim mesmo de diálogo, eu acho que essa seria a prevenção até então. (Valquíria)

Observa-se no relato de Rosana uma segurança maior para trabalhar Educação Sexual com crianças maiores, crianças pertencentes ao Ensino Fundamental. Isso demonstra uma ideia errônea, que ronda o imaginário social em que somente a partir do Ensino Fundamental as crianças estão aptas para tal conhecimento, talvez em razão de um embasamento na abordagem tradicional/biologista, que focam somente na anatomia corporal e programas preventivos de saúde pública. Em contrapartida, Rocha (2024) explana que a Educação Sexual deve ocorrer desde a barriga da mãe, quando se é ainda um feto.

Então, quando eu dava aula no fundamental, e lá tinha terceiro, quarto ano, tinha as aulas de educação, assim, pra ensinar pras crianças, é educação sexual, mas para ensinar pras [sic] crianças cuidados, doenças sexualmente transmissíveis e a maior

parte das professoras, eu via até que tinha medo de trabalhar essa parte. Eu já tinha mais segurança. Eu explicava para as crianças e sempre alertava elas que o corpinho deles é deles, não é para ninguém mexer, não é para tocarem, para avisar [sic] as mães. Então continuo alertando para tomar [sic] cuidado, né, mas não vi isso com todas as colegas, não. (Rosana)

Na Educação Infantil, cabe aos professores observarem os comportamentos das crianças e dialogar (que envolve o falar e o ouvir). AmatuZZi (2016), parafraseando Paulo Freire, aponta que a busca de uma educação autêntica é baseada na dialogicidade e no amor. Quando o educador abandona a roupagem do autoritarismo, ele dá espaço para o ouvir que emerge o falar *com* e não o falar *para*. Nessa dinâmica, regressamos ao amor e abandonamos o desejo pelo poder. Bell Hooks (2021) integra tal afirmação, e indica que o amor não é um sentimento, é uma ação que se opõe ao poder, com capacidade de transformação. Por meio da construção de uma relação amorosa, na escola, é possível a edificação de educação e da sociedade mais humana, mais empática, mais justa, fundamentada no compromisso com o bem-estar coletivo (Hooks, 2021).

As narrativas abaixo das colaboradoras Alice, Sandra e Fabiana, demonstram a tentativa dessa construção educativa mais amorosa e empática, priorizando o direito das crianças se conhecerem, conhecerem seu corpo e prevenir situações que envolvam a VSC.

Então, a gente aborda, na Educação Infantil, a gente já começa a abordar desde a fase 1, desde bebê, e mostrando para eles, pedindo quando vai trocar, quando vai levar a criança ao banheiro. Sempre falando para ela, orientando, olha, eu vou te trocar, a titia vai limpar o seu bumbum, sempre sabendo, pedindo permissão para a criança e avisando o que a gente vai fazer, que a gente está tocando nela, mas o porquê que a gente está tocando nela. Então, olha, a tia vai limpar o seu bumbum agora, olha, a titia vai te trocar. Então, sempre pedindo para que a criança saiba, não mexer na criança, trocar ali, já trocando, porque a criança nem sabe o que está acontecendo, mas informando. E depois a gente vai trabalhando com as partes do corpo, a identificação, e através disso, onde pode ser tocado e onde não pode ser tocado. E sempre explicando que o corpinho é da criança. E para um adulto não deixar qualquer um se tocar. Então, a gente trabalha bem dessa forma na parte oral,

sempre orientando meninos no banheiro de meninos, meninas no banheiro de meninas, porque tem essa curiosidade de ele estar sempre olhando. (Fabiana)

A gente faz relatos, através de histórias, dinâmicas, e uso mesmo de bonecos, vídeos, para as crianças saberem que cada um tem o seu corpinho, o menino tem a parte genital, a menina também tem, é diferente. E para que elas servem. E sempre orientando, que ninguém pode pôr a mão. Ninguém pode pôr a mão, tocar, por que? Porque é da criança. E aonde tocar também, porque às vezes toca no ombro, mas tocar aqui é uma coisa, ali já é outra, e está sempre orientando isso. E também fazendo esse trabalho com as famílias, através das reuniões mesmo, estar relatando, em relação a quem vai pegar a criança, estar pesquisando quem fica com essa criança, para a gente estar fazendo um trabalho mais atento nessa parte. (Fabiana)

Eu acho que falta a gente ter esse preparo, né, de como trabalhar até mesmo com as crianças ali na prática, na sala de aula, como abordar com histórias, né, em rodas de conversa. (Valquíria)

Então, até 2017 eu não conhecia esse material, do Pipo e Fifi, fui conhecer nesse ano que aconteceu isso, porque eu tinha essa turma de período integral, então tinha a professora da tarde, ela me mostrou esse livro, a gente trabalhou bem no finzinho do ano, e o que acontece é que depois desse episódio eu comecei a trabalhar com mais. Eu trabalho e também cheguei a trabalhar o semáforo lá das partes do corpo, que eu aprendi com uma amiga e rodas de conversa sobre o assunto, de uma forma lúdica, sobre não deixar tocar nossas partes íntimas, como a criança ela pode estar identificando, se ela está sendo abusada ou não, de uma forma. Forma lúdica, claro que a gente não vai usar com essas palavras, mas que ela tem que ter um adulto em qual ela confie, então uma pessoa que ela possa confiar, que pode ser um professor, um pai, uma mãe, um tio, uma avó, qualquer pessoa que ela confie e que ela tem que saber que ela pode contar tudo, que ela não é para ela ter segredos em relação ao corpo dela. (Sandra)

No ano passado eu tive uma turma que era muito sexualmente avançada para idade deles, eram crianças de 5 para 6 anos. Eu recorri a uma pessoa que trabalhava comigo para onde [sic] tem orientações de como trabalhar essa questão sexual, então

acabei tendo mais orientação dela do que da rede em si a respeito de onde, de histórias, né, histórias para contar com as crianças, musicalização para incentivar eles [sic]. Ela tá em qualquer tipo de abuso, mesmo que incomodasse ou que que não incomodasse, né, mesmo agora, já se apontar para os pais ou mesmo para mim qualquer situação diferente, porque eu vi um comportamento muito diferente dessas crianças em relação às demais, um comportamento mesmo de mais sexual. (Alice)

Então, fica mais na conversa, no diálogo com os pares, e aí a gente tentar trabalhar isso mais internamente com crianças, mas na hora de fazer uma denúncia ou de investigar, de certa forma, a situação de suspeita, eu acho que a gente fica um pouco mais retraído, então, não vejo muitas ações, de fato, acontecerem. Fica mais essa conversa de com o fazer e, de fato, às vezes não é feito. (Camila)

A gente trabalha a parte do corpo, da identidade... aí a gente sempre perpassa esse campo para estar trabalhando essa educação sexual mesmo mistificada ali... então a gente trabalha, mas assim, não trabalha bem a fundo, e por não ter também, eu acho que uma formação mais nessa parte, que é uma coisa que precisa, porque a gente lida com crianças e a gente vê cada vez mais o abuso sexual infantil... e está aí... e a gente precisava ter um respaldo maior para lidar com isso no dia a dia. (Alice)

O recurso primordial foram as rodas de conversa e as dinâmicas e toda... e, assim, para mim principalmente na hora de conversa, porque as histórias, os vídeos, né, de músicas e as dinâmicas e a maioria foram logo no início do trabalho. Mas depois a gente fazia muita roda de conversa, quando a gente tinha algum problema a gente tornar a chamar. E conversava porque ele já tinha: “Fulano colocou a mão aqui, é perto?” – perguntava. -É parte íntima? A criança: “É”. “E aí pode pôr a mão?”, “Não”. “O que que tem que fazer?”, “É respeitar o amigo, respeitar o corpo do amigo”. Então por a gente sempre está [sic] conversando e sempre tá [sic] orientando as crianças. (Alice)

Apesar de muitas iniciativas positivas para o enfrentamento da VSC listadas por nossas colaboradoras como as rodas de conversa, vivências como o semáforo do toque, leituras de livros e músicas que abordam a temática, outras no entanto, como Rosana, Camila e Valquíria, apontam sentimentos desagradáveis para lidar com a VSC, nomeadamente por:

retração em razão do despreparo profissional e a falta de respaldo dos superiores, medo de represálias da família e insegurança ao realizar as propostas pedagógicas envolvendo tais temáticas.

Avançando com a nossa análise compreensiva, a seguir traremos a última categoria analítica dos desafios elencados por nossas colaboradoras.

Categoria 4: Os desafios desvelados do fazer docente

Ao descrever os desafios desvelados durante o enfrentamento da VSC, nossas colaboradoras Sandra, Valquíria, Fabiana e Rosana, admitem a relação com a família/escola ser um ponto desafiador. Isso se deve à falta de formação, que promove insegurança e medo nos professores ao lidarem com um tema tabu, mas também à sensação de não aceitação do tema pelas famílias. A rede de proteção-escola, nesse cenário, percebe-se sozinha em meio ao caos, não havendo articulação com as outras redes de proteção, dificultando esse processo educativo.

O obstáculo, para trabalhar esse tema, a princípio, eu acho que é a falta de formação mesmo, de a gente ter um conhecimento teórico, né, maior sobre o assunto e de como trabalhar esse assunto em sala de aula, principalmente na Educação Infantil, que a gente tem que trabalhar com uma certa ludicidade, né, eu sinto muito despreparo na formação mesmo, tá. Eu sinto dificuldade de como abordar o assunto com as crianças para que elas entendam, já que nós temos que abordar de forma lúdica e da aceitação das famílias, de como as famílias aceitam esse tipo de conteúdo, porque eu acredito que falta muito também essa interação escola-família e para ser trabalhado também esse assunto. E para que eles entendam porque a gente é importante [sic] ter educação sexual na escola, né, e do que se trata a educação sexual. Então, assim, eu acho que os maiores desafios são a falta de formação e a relação com a família.
(Sandra)

Sim, é um grande desafio, até mesmo quando a gente chama a família pra conversar já gera aquele desconforto, né, e a família sempre com o pé atrás, com a gente, com a escola, então a gente nunca sabe se realmente é aquilo que tá sendo conversado e dialogado. E muitas vezes a gente tem medo de ir mais a fundo, né, nem sempre o conselho tutelar tá ali com a gente, às vezes a gente tem que lutar muito pra

conseguir, né, uma visita, pra ter um retorno também do trabalho que vem sendo feito, quando eles vão até a casa e como foi. Então eu acho que falta muito pra gente chegar no sucesso, né, da gente conseguir agir e ter esse retorno, né, tanto da família quanto do..., todo esse pessoal que tá aí junto com a gente, né, conselheiros tutelares, direção escolar, psicólogos, enfim. (Valquíria)

Enfrentar a família. Enfrentar a família e a lei também, porque a nossa lei é fraca, é frágil. Porque se tivesse uma lei mais rígida contra o abusador, o abusador sexual, eu acredito que as coisas mudariam muito. Você acha que existem ações efetivas com relação à prevenção do abuso sexual infantil na Educação Infantil? Sim, a gente pode fazer muito. A gente pode estar alertando. Tem muita coisa a ser feita. E a gente tem que sentar e pôr no papel e pôr em prática. Não só colocar no papel, colocar na prática mesmo. E uma das coisas estar mudando a personalidade dos pais, trabalhando com eles. Eles que têm que ser os parceiros. Eles têm que mudar muito, os pais precisam mudar o conceito. É uma mudança muito difícil, porque está muito enraizada, mas eles precisam mudar o conceito de vida deles. (Rosana)

Uma falta de ajuda para a gente, um respaldo para a gente estar lidando, falta de conhecimento também, não... falta de conhecimento, mais práticas pedagógicas para a gente lidar com isso, a fundo, né, que não só mostre, não fale, mas que nos dê ferramenta para trabalhar, para não solucionar, mas assim, lidar com isso, né, trabalhar da melhor forma possível em relação a ajudar a criança, a família, né. Então a gente precisa de um respaldo, não só educacional, mas com o conselho tutelar, com a unidade de saúde. É uma coisa que a gente trabalha diretamente ali, que dependendo a situação, a gente fica sem respaldo nenhum. (Fabiana)

Eu acho que tem muita coisa enraizada e falta um pouco de instrução, sabe? E aí tá tudo atrelado, né? Eu acho que o medo, a insegurança, a falta de informação ou a informação errada, né? (Valquíria).

A colaboradora Rosana destaca ainda que a legislação deveria ser mais severa para a punição dos violentadores, acreditando que a condenação rigorosa supera o caráter educativo fundamental para a sociedade como um todo.

Devemos, às vezes nós somos a única referência positiva na vida das nossas crianças, então eu acredito que tenha... que tem qualquer formação de licenciatura e esse trabalho tem que ser universalizado na educação, porque isso contribui com uma criança, com um menino que se acha machão porque ele usa de uma menina, porque ele foi ensinado que aquilo é uma coisa de homem, contribui com uma mulher, né, uma menina que vai se tornar uma mulher que aceita abuso e isso contribui com a naturalização do abuso... e assim, e as mães veem como foram abusadas porque antigamente era um tabu e eu vou confessar que para mim também foi muito difícil.
(Alice)

Por fim, Alice enfatiza a importância da escola, mais especificamente do papel do professor, para a desconstrução da cultura da violência e do machismo, que corrobora sua naturalização. O professor, dessa maneira, em uma relação amorosa pode contribuir para edificação de uma educação autêntica, emancipatória e mais igualitária.

8 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS: REVELANDO SENTIDOS

Aqui constam reflexões desse percurso acadêmico, humanístico e fenomenológico. As ideias aqui transcritas defendem um ponto de vista de uma professora pesquisadora e como tal não é algo absoluto e hermeticamente fechado.

A metodologia fenomenológica permitiu acessar o mundo vida de nossas seis (6) colaboradoras, sem amarras e sem entraves. Narrativas que transpuseram a clareza, a sinceridade, a vivência, o sentir e o sentido, de peito aberto. Por isso, foi uma grande satisfação materializá-las, apesar dos percalços que uma pesquisadora, professora, mãe e esposa enfrenta ao se deparar com todos os sabores de uma vida agitada no exercício de seus vários papéis sociais. Digo que vale a pena sonhar e ousar, mesmo remando contra a maré.

A fenomenologia nos impulsiona e nos encoraja, transportando para o retorno “as coisas elas mesmas”, que dispensa interpretação, conceituação ou mesmo fundamentação teórica e mergulha no nível do sentir, resgatando o seu vivido, a sua subjetividade, formulando significados e objetivando compreender o fenômeno.

O fenômeno, a Violência Sexual contra crianças, é algo que só de ser mencionado causa diversos sentimentos. É inundado por silêncio, dor e sofrimento, experienciado não só por aqueles que foram as vítimas, mas também por aqueles que, de alguma forma, foram envolvidos. Seja a família ou a escola, é doloroso e constrangedor refletir, debater e vivenciar essa violência. Todavia, é de suma importância e urgente a tomada de consciência sobre esse fenômeno, sua abrangência e suas implicações para que haja discussões, reflexões e estabelecimento de metas para seu enfrentamento contínuo e assertivo.

Os professores de Educação Infantil vivenciam diariamente a infância e suas particularidades. Não é fácil ser professor e ter uma postura política, crítica e reflexiva que tal função exige. As nossas seis (6) colaboradoras se permitiram prontamente dialogar, para que fossem ouvidas, cada uma a seu modo. Foram desafiadas a enunciar suas falas perante a pergunta desencadeadora: *“Relate a sua história pessoal como professora sobre o enfrentamento de abuso sexual infantil no magistério desde seu início da sua carreira”*. E puderam expressar as suas percepções.

No que diz respeito à percepção da trajetória do magistério e o viés da VSC, descobre-se algo que é comum a todas as colaboradoras: a formação quanto ao assunto sexualidade é inexistente ou ineficaz. O fato de existirem programas de formação não garante que os

professores estejam preparados para o enfrentamento. Isso porque, a formação necessita ser contínua, projetada para ser um processo que reflete criticamente suas práticas pedagógicas cotidianas, supervisionada por um profissional da educação que se reflete na missão da escola. A formação contínua não produz efeito crítico só individualmente, mas também coletivamente para a construção de uma escola e uma educação emancipatória. A união e a interação entre os profissionais colaboram para o sentido de pertencimento em equipe e corroboram para aniquilar o sentimento de solidão que muitas vezes assombram os professores quando lidam com os casos de VSC.

A construção de uma educação emancipatória requer uma visão fenomenológica, em que os profissionais da educação assumam uma postura empática e que respeitem as crianças como seres em sua totalidade. Nesse linear, há a necessidade que profissionais da educação sejam amparados, ouvidos, auxiliados e compreendidos pelo poder público. A empatia precisa perpassar o cotidiano dos professores, para que eles reflitam também essa empatia. A criação de políticas públicas talvez seja o caminho para perspectivas.

Essa pesquisa veio reverberar a necessidade da união entre as redes de apoio e proteção às crianças. Então, torna-se um convite ao debate do fenômeno VSC, principalmente no ambiente escolar com perspectivas interseccionais, elencando os elementos classe, raça e gênero, na busca de uma redefinição do sentido da educação e da vida das crianças. É imprescindível refletir e analisar o mundo de forma autêntica, impactando potencialmente a sociedade.

REFERÊNCIAS

- Amatuzzi, M. M. (2012). Pesquisa Fenomenológica em Psicologia. In M. A. T. Bruns, & A. F. Holanda (Orgs.) (2003). *Psicologia e Fenomenologia: reflexões e perspectivas* (pp. 17-25). Alínea.
- Amatuzzi, M. M. (2014). *Por uma Psicologia Humana*. Alínea.
- Amatuzzi, M. M. (2016). *O Resgate da Fala Autêntica na Psicoterapia e na Educação*. Alínea.
- Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023). *Fórum Brasileiro de Segurança Pública*. 1 (2006) – São Paulo: FBSP.
- Araújo, M. F. (2002, julho/ dezembro). Violência e Abuso Sexual na família. *Psicologia em estudo*, 07(02), 03-11. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pe/a/QJpLxjnNg6J3H4skJLgW3mf/?lang=pt>
- Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora LTC.
- Assis, D. N. C. (2019). Interseccionalidades. UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância. Salvador, BA. <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. ABEP (2016). *Critério de Classificação Econômica no Brasil*. <https://www.abep.org/criterio-brasil>.
- Azambuja, M. R. F. (2006, novembro). Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança? *Textos e Contextos*, 05(V), 01-19. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1022>
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. (W. Dutra, Trad.). Nova Fronteira.

- Bandeira, J., & Costa, C. (2019, janeiro a junho). De menina e de menino: A influência de pais e familiares na segregação de brinquedos e brincadeiras por gênero. *Revista Ártemis*, 27 (01), 285-305.
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/41450>
- Bonaccorsi, C. (2019). *Crianças vítimas de Abuso Sexual: Um estudo de caracterização a partir do relato de mães*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista].
 Repositório Institucional Unesp.
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_4ce6dcb48b39a5289e5e9e357f9b751b
- Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual* (Vol.10, ed. 2). Rio de Janeiro: DP&A.
- Brino, R. F., & Williams, L. C. A. (2003). Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 113-128.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/mSgkZPYQvjHWXyH7gsL6B9d/abstract/?lang=pt>
- Brino, R. F., & Williams, L. C. A. (2009). *A escola como agente de prevenção do Abuso sexual Infantil*. São Carlos: Suprema.
- Brougêre, G. (2010). *Brinquedo e cultura* (8. ed.). São Paulo: Cortez.
- Bruns, M. A. T., & Trindade, E. (2012). A contribuição da ontologia-hermenêutica de Martin Heidegger. In M. A. T. Bruns, & A. F. Holanda (Orgs.), *Psicologia e Fenomenologia: reflexões e perspectivas* (pp. 78-91). Campinas: Alínea.
- Bruns, M. A. T. (2012). A redução fenomenológica em Husserl e a possibilidade de superar impasses da dicotomia subjetividade-objetividade. In M. A. T. Bruns, & A. F. Holanda

(Orgs.), *Psicologia e Fenomenologia: reflexões e perspectivas* (pp. 65-76). Campinas: Alínea.

Bruns. M. A. T. (2017). A sexualidade da criança. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 18 (2), 323-331.

Childhood (2006). *Refazendo laços de proteção: ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: manual de orientação para educadores /* redação Yara Sayão; ilustração Michele Iacocca. — São Paulo: CENPEC: CHILDHOOD — Instituto WCF-Brasil. <https://ch-wordpress.s3.amazonaws.com/uploads/2022/12/refazendo-lacos-de-protecao.pdf>

Chauí, M. (1998, dezembro). Ética e Violência. *Teoria e Debate*. 39.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1998). Senado Federal.

Cresnschaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialista em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*: (1). 171-188.

Del Priore, M. (Org.) (2021). *História das crianças no Brasil* (7. ed.). Contexto.

DeMause, L. (1998). *The history of child abuse*. Abuso Sexual em crianças: Fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia. M. Books do Brasil.

Dombkowitsch, L. A., & Silva, M. A. (2022). Descolonizar o saber desde uma pedagogia feminista decolonial. *D'GENERUS: Revista de Estudos Feministas e de Gênero*, 1(1). UFPEL: . <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/dgenerus/article/view/2041/1590>

- Egry, E. Y., et al. (2017, janeiro-fevereiro). Enfrentar a violência infantil na Atenção Básica: como os profissionais percebem? *Revista Brasileira de Enfermagem*, 70 (1), 119- 125.
<https://www.scielo.br/j/reben/a/hLfJttTcbyN5RwcPqqjVbPH/#:~:text=Resultados%3A,da%20viol%C3%Aancia%20no%20desenvolvimento%20infantil>
- Evaristo, C. (2019). Vozes Mulheres. *Interseccionalidades*. UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância. Salvador, BA.
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>
- Ferreira, C. L.S., et al. (2019). Promoção dos direitos da criança e prevenção de maus tratos infantis. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(11), 3997-4008.
<https://www.scielo.br/j/csc/a/qxhbH35c96Dpj6RQSkYmWFH/>
- Figueiró, M. N. D. (2006). *A formação de Educadores Sexuais: Adiar não é mais possível*. Campinas, SP: Eduel.
- Freire, S. B. (2016). *Abuso Sexual Infantil: Sentidos compartilhados por professores* [Dissertação de Mestrado, UFPE – Núcleo de formação de professores e prática pedagógica, Recife, PE, Brasil]. Repositório Institucional.
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24319>
- Freitas, N. R., & Romite, P. (2021). Análise de intervenção intersetorial na prevenção à violência sexual na primeira infância. *Research Society and Development*, 10(2).
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/12371/11079/163322>
- Furlani, J. (2016). *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- Galvão, T. F. & Pereira, M. G. (2014). Revisões sistemáticas: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, 23(1), 183-184.
[https://www.scielo.br/j/ress/a/yPKRNymgtzwzWR8cpDmRWQr/#:~:text=Os%20m%C3%A9todos%20para%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20de,%3B%20e%20\(8\)%20revis%C3%A7%C3%A3o%20e](https://www.scielo.br/j/ress/a/yPKRNymgtzwzWR8cpDmRWQr/#:~:text=Os%20m%C3%A9todos%20para%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20de,%3B%20e%20(8)%20revis%C3%A7%C3%A3o%20e)
- Guimarães, S. S. M. L. (2016). *Abuso incestuoso infantil: o Poder Judiciário garante a proteção integral da criança vítima?* [Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFPA, Belém, PA, Brasil]. Repositório Institucional.
<https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9054>
- Holanda, A. (2012). Pesquisa Fenomenológica e Psicologia Eidética: elementos para um entendimento metodológico. In M. A. T. Bruns, & A. F. Holanda (Orgs.), *Psicologia e Fenomenologia: reflexões e perspectivas* (pp. 41-61). Campinas: Alínea.
- Hooks, B. (2021). *Bell Hooks: Tudo sobre o amor e novas perspectivas* (S. Borges, Trad.). São Paulo: Elefante.
- Informe mundial sobre La violencia y La salud* (2003). Organización Mundial de La Salud. Washington, EUA.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias de Plantação: Episódios de racismo cotidiano* (J. Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro: Cobogó.
- Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990* (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da república. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Lei n. 14.679, de 18 de setembro de 2023. (2023, 18 de setembro). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 (Lei Orgânica da Saúde), para incluir a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação e para incluir a proteção integral dos direitos humanos e a atenção à identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual contra crianças e adolescentes entre os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14679.htm

Ministério da Saúde (2001). *Violência Intrafamiliar – Orientações para a Prática em Serviço. Cadernos de Atenção Básica.* Brasília: (8). https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_intrafamiliar_cab8.pdf

Ministério da Saúde. (2018). *Boletim Epidemiológico. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017*, 9(27). Recuperado em janeiro de 2024 de <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/boletim-epidemiologico-no-27/>

Lessa, C. B., & Mayor, A. S. (2019). A dificuldade na promoção de medidas preventivas contra o abuso sexual infantil nas escolas. *Perspectivas Online: Humanas e Sociais Aplicadas*. 9(25), 61-77. https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/1745

Lima, C. G. (2017). *Gênero, brinquedo e brincar: possíveis relações na perspectiva das crianças* [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Faculdade de Educação – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174380>

Louro, G. L. (2012). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Machado, L. B., & Freire, S. B. (2019). “[...] revolta é o primeiro sentimento que vem...” abuso sexual nas representações sociais de professoras. *Quaestio*, 21(3), 767-790.
<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3327>

Mendes, M. C. F., et al. (2020, dezembro). A prática de professores de Educação Infantil como ação preventiva da Violência Sexual de Crianças. *RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 24(3), 1900-1914.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14468>

Meyer, C. A. (2017). *Livro “O que é privacidade?”: uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças* [Dissertação de Mestrado-, Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, Araraquara, SP, Brasil]. Repositório Institucional.
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_7b9fdbf606886e508d50703633097675

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. (2022, 01 de novembro). *Disque 100 tem mais de 6 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes em 2021*.
<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/disque-100-tem-mais-de-6-mil-denuncias-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-em-2021>. Gov.br

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Ministério da Educação. (2004). *Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica*.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>

- Ministério da Saúde. (2002). *Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço* Secretaria de Políticas de Saúde. Brasília, DF: Autor.
http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf
- Moreno, M. (2003). *Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola*. São Paulo: Moderna.
- Minayo, M. C. S. (2013). Violência e Educação: Impactos e tendências. *Revista Pedagógica*, Chapecó, 15 (31), 249-264.
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2338>
- Nascimento, T. R. C. (2021). A família e a Educação Sexual de filhos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR), Araraquara, São Paulo]. Repositório Institucional. <https://repositorio.unesp.br/items/3a393243-9b78-41ad-833e-8d8631eef6b3>
- Neto, A. A. F. L., et al. (2020, dezembro). A curiosidade denegada: quando a infância negligenciada favorece o risco ao Abuso Sexual. *RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 24(3), 1713-1726.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14275>
- Neves, A. S., et al. (2010). Abuso Sexual contra crianças e o adolescente: reflexões interdisciplinares. *Temas em Psicologia*, 18(1), 99-111.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2010000100009
- Nunes, C., & Silva, E. (2000). *A Educação Sexual da criança: Subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados.

- Organização das Nações Unidas – ONU mulheres. (2014). Modelo de protocolo latino-americano para investigação de mortes violentas de mulheres. Brasil. https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/05/protocolo_feminicidio_publicacao.pdf.
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (2002). *World report on violence and health*. Summary. OMS: Geneva. (On-line). <http://www.who.int/publications/en/>
- Ortiz, C. & Carvalho, M. T. V. (2012). Interações: Ser professor de bebês. In M. C. C. L. Alves (Org.), *Educar e Brincar, uma única ação*. São Paulo: Blucher.
- Pagni, P. A. (2010, setembro-dezembro). Infância: Arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação Real*, 35(3), 99-123. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227078007.pdf>
- Platt, V. B., et al. (2018). Violência sexual contra crianças: autores vítimas e consequências. *Ciências e Saúde Coletiva*, 23(4), 1019-1030. <https://www.scielo.br/j/csc/a/hTR8wBZKQNrYLM4HB6p849c/>
- Pereira, F. V. L., et al. (2021). Abuso sexual infantil e aprendizagem: Caminhos possíveis na psicopedagogia. *Research Society and Development*, 10(12). <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/20047/17951/244907>
- Ramos, F. P. (2021). A História trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In M. Del Priore (Org.), *História das crianças no Brasil* (pp. 19-54). São Paulo: Contexto.
- Ranieri, L. P. & Barreira, C. R. A. (s/d). A entrevista fenomenológica. *Anais IV SIPEQ*. 01-08

Referencial curricular nacional para a educação infantil. (1998). Volume 1: Introdução.

Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. (2016, 7 de abril). Estabelece diretrizes e normas reguladoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Conselho Nacional de

Saúde. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

Rocha, L. (2024). *Como falar sobre sexualidade com as crianças*. Bauru/SP: Astral cultural.

Romanow, A. C. et al. (2023). *Enfrentamento à cultura do estupro*. Defensoria Pública do

Distrito Federal: Cartilha Recuperado em:

<http://escola.defensoria.df.gov.br/easjur/wp-content/uploads/2023/03/cartilhaenfrentamentoaculturadoestupro.pdf>

Sanderson, C. (2005). *Abuso Sexual em crianças: Fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia*. São Paulo: M. Books do Brasil.

Santos, B. R. & Ippolito, R. (2020). *Guia de referência : construindo uma cultura de prevenção à violência sexual*. (4. ed.) São Paulo : Childhood - Instituto WCF-Brasil :

Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação.

<https://ch-wordpress.s3.amazonaws.com/uploads/2022/12/refazendo-lacos-de-protecao.pdf>

Spaziani, R. B. (2017). *Violência Sexual contra crianças: A inserção da perspectiva de gênero em pesquisas de pós-graduação da área de educação* [Tese de doutorado,

Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara/SP]. Repositório Institucional.

<https://repositorio.unesp.br/items/848b29b3-bd52-4022-974d-16cc14b9b57e>

Suppa (2016). *Os óculos mágicos de Charlotte*. São Paulo: Callis.

Zerbinati, J. P., & Bruns, M. A. T. (2017). Sexualidade e educação: Revisão Sistemática da literatura científica nacional. *Revista Travessias*, 11(1), 76-92. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16602>

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara/SP

Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual

De acordo com a resolução nº 466/2012 e com a resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que regula os aspectos éticos de pesquisas que envolvam seres humanos no Brasil.

Nome da Pesquisa: ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS PEQUENAS:
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador responsável: Gretta Kerr Mandruzato

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns

Senhor/a Colaborador/a:

Sou Gretta Kerr Mandruzato, professora de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos, aluna do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Sexual, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus Araraquara/SP e orientanda da Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns, docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus Araraquara/SP. Desenvolvo o projeto de pesquisa intitulado: “ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS PEQUENAS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL”. Nosso objetivo nessa pesquisa é levantar e analisar as experiências dos professores de Educação Infantil para o enfrentamento do abuso sexual contra crianças pequenas. A participação dos professores será muito importante porque, segundo dados do Anuário Brasileiro, o abuso sexual infantil é muito recorrente e esse problema social está presente no cotidiano escolar. Por isso convidamos o senhor e a senhora a contar para mim como acontece o enfrentamento do abuso sexual infantil na escola na qual você trabalha. Comprometo-me a reservar sua identidade sem que ninguém saiba seu nome ou que ele seja divulgado. Seu relato será utilizado somente nesta pesquisa. Asseguramos o sigilo da sua identidade e informamos que este encontro será gravado e, após a transcrição, será apagado e o conteúdo será utilizado somente para fins

científicos. O senhor e/ou a senhora não serão submetidos a nenhum risco físico e/ou psicológico durante o encontro, caso haja exceção e sinta algum desconforto, poderá interromper nosso encontro, sendo acolhido por mim enquanto psicóloga. Caso sofrer qualquer tipo de dano comprovadamente decorrente de sua participação na pesquisa, você tem direito de ser indenizado e receber assistência necessária nos termos da resolução nº 466/2012 e da resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar desta pesquisa. Caso você aceite participar, convido você a assinar este termo para documentarmos sua decisão. Se durante o encontro o senhor e/ou a senhora decidir interromper sua participação, não haverá nenhum problema. Não haverá necessidade nem de explicar por que desistiu. Desde já, coloco-me ao seu dispor para esclarecer suas dúvidas em relação a essa pesquisa, por meio do e-mail: gretta.kerr@unesp.br ou pelo tel.: (16) 98826-7297.

Gretta Kerr Mandruzato, aluna do Programa de pós-graduação em Educação Sexual, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP
Campus de Araraquara/SP. E-mail: gretta.kerr@unesp.br
Celular: (16) 98826-7297.

Prof. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns, docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP- Campus de Araraquara/SP, e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Depto. De Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP – Campus de Ribeirão Preto – SP.
Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidadevida USP/CNPq. Email:
toledobruns@uol.com.br.

CERTIFICADO DE CONSENTIMENTO

Eu _____ RG nº _____, após a leitura das informações referentes a minha participação desta pesquisa, e ciente dos meus direitos abaixo relacionados, concordo em participar deste estudo, declarando conhecer os termos da pesquisa.

1. Minha participação é totalmente livre e espontânea;
2. O horário do encontro a ser realizado será escolhido por mim. Em hipótese alguma minha identidade será relevada, sendo meu nome substituído por um fictício;
3. A qualquer momento que desejar, posso interromper; não responder algumas perguntas ou desistir do encontro, sendo prontamente atendido;
4. É garantido pela pesquisadora que não terei gastos extras por participar desta pesquisa, receberei assistência necessária e tenho direito à indenização caso sofra algum dano comprovadamente decorrente da pesquisa. Tendo ciência do exposto acima, autorizo o diálogo do nosso encontro fazer parte dos dados da pesquisa: “ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS PEQUENAS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL”

São Carlos, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do/a participante

Gretta Kerr Mandruzato
Pesquisadora responsável

Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns
Orientadora responsável

Nome:

Data de Nascimento:

Idade:

Naturalidade:

Grau de escolaridade:

Estado civil:

Religião:

Possui formação para enfrentamento do abuso sexual infantil? Qual?

Quantos anos de magistério?

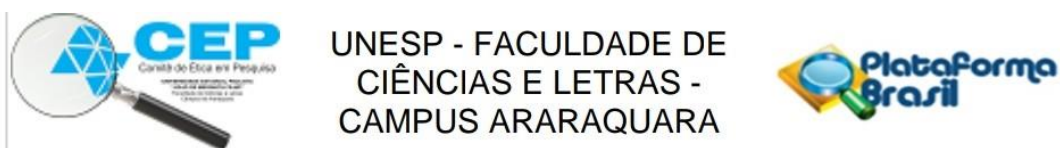
Concepção de criança: _____

Concepção de escola: _____

Concepção de Abuso Sexual Infantil: _____

ANEXOS

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA DO PROJETO DE PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS PEQUENAS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: GRETTE KERR MANDRUZATO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58090722.4.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.404.966

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS PEQUENAS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
Pesquisador Responsável: GRETTE KERR MANDRUZATO	
Área Temática:	
Versão: 1	
CAAE: 58090722.4.0000.5400	
Submetido em: 23/03/2022	
Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara	
Situação da Versão do Projeto: Aprovado	
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1914609	

ANEXO B – FORMULÁRIO DE CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA BRASIL – CCEB/ABEP 2016

Colaborador, agora vou fazer algumas perguntas sobre itens do domicílio para efeito de classificação econômica. Todos os itens de eletroeletrônicos que vou citar devem estar funcionando, incluindo os que estão guardados. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.

INSTRUÇÃO: Todos os itens devem ser perguntados pelo entrevistador e respondidos pelo entrevistado. Vamos começar? No domicílio tem_____ (LEIA CADA ITEM)

Variáveis

	0	1	Quantidade		
			2	3	4 ou +
Banheiros	0	3	7	10	14
Empregados domésticos	0	3	7	10	13
Automóveis	0	3	5	8	11
Microcomputador	0	3	6	8	11
Lava louca	0	3	6	6	6
Geladeira	0	2	3	5	5
Freezer	0	2	4	6	6
Lava roupa	0	2	4	6	6
DVD	0	1	3	4	6
Micro-ondas	0	2	4	4	4
Motocicleta	0	1	3	3	3
Secadora roupa	0	2	2	2	2

Grau de instrução do chefe de família e acesso a serviços públicos

Grau de instrução do chefe da família	
Analfabeto / Fundamental I incompleto	0
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	1
Fundamental II completo / Médio incompleto	2
Médio completo / Superior incompleto	4
Superior completo	7
Serviços públicos	
	Não Sim
Água encanada	0 4
Rua pavimentada	0 2

Cortes do Critério Brasil

Classe	Pontos
1 – A	45 - 100
2 - B1	38 - 44
3 - B2	29 - 37
4 - C1	23 - 28
5 - C2	17 - 22
6- D – E	0 - 16

Fonte: www.abep.org.

ANEXO C – DOCUMENTO REFERENTE À AUTORIZAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS
Secretaria Municipal de Educação
Rua 13 de maio, 2000 - Centro - CEP: 13560-647 - São Carlos - SP
Telefone: (16) 3373-3222 / Fax: 3373-3227- E-mail:educacao@saocarlos.sp.gov.br

São Carlos, 19 de setembro de 2022.

Ilmo Sra.
Wanda Aparecida Machado Hoffmann
Secretária Municipal da Educação

A Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do Departamento de Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos analisou o projeto de pesquisa de **GRETTE KERR MANDRUZATO**, vinculado à UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, intitulado ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS PEQUENAS: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, sob orientação da Profª Drª Maria Alves de Toledo Bruns.

O trabalho apresentado em projeto, pretende levantar e analisar as perspectivas dos professores para o enfrentamento do abuso sexual contra crianças pequenas (0 a 5 anos e 11 meses de idade), se apoiando na afirmação de que o percentual de abuso sexual contra crianças de 0 a 5 anos é alto e as experiências que são vivenciadas nesse período refletem em toda a vida a infância até a fase adulta, nota-se a urgência de conscientização dos professores para a adoção de práticas de enfrentamento de violência sexual infantil logo na primeira infância.

Para tanto, indica como objetivo principal: levantar e analisar as experiências dos professores de educação infantil de uma escola para o enfrentamento do abuso sexual contra crianças pequenas (0 a 5 anos e 11 meses de idade).

Como objetivo secundário, o presente Projeto de Pesquisa indica: Coletar e analisar o panorama de ações, capacitações, desafios, informações, medos, inseguranças, recepção do problema e propostas de intervenções dos professores que atuam na educação infantil da rede municipal de São Carlos/SP; Verificar se há presença de ações que promovem o silenciamento diante suspeitas de ASC; Detectar possibilidades de intervenções pedagógicas na questão do ASC; Conhecer experiências positivas dos professores no enfrentamento do abuso ASC dentro da escola.

A metodologia de pesquisa consiste em: pesquisa qualitativa baseada nos princípios da fenomenologia. A proponente indica como recursos metodológicos para a coleta de dados: pesquisa bibliográfica, entrevista fenomenológica

Considerando a importância de pesquisa nesta área para o avanço do conhecimento para possíveis atuações e apontamentos, a Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do Departamento de Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos **considerou procedente o pedido de autorização do projeto de pesquisa** desde que haja as devidas autorizações dos participantes, os dados de pesquisa sejam de uso exclusivo para fins acadêmicos, não sendo permitido o uso de imagem dos alunos, professores e equipe escolar. Ressaltamos que a gestão de cada Unidade Escolar possui autonomia para tomada de decisão sobre a participação ou não na pesquisa.

Pede-se, por gentileza, que planeje previamente os dias e horários da coleta de dados de modo a não comprometer a rotina diária da escola e, também, se comprometa a trazer uma devolutiva, no final do trabalho realizado, à esta Secretaria.

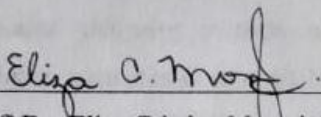
A pesquisa poderá iniciar tendo em vista que já houve a apresentação do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da Instituição.

Reiteramos que a gestão de cada Unidade Escolar possui autonomia para tomada de decisão sobre a participação ou não na pesquisa.

Ao estabelecer contato com a (s) unidade (s) escolar (es), o(a) pesquisador(a) deverá estar munido **Parecer de Autorização** da Secretaria Municipal de Educação, para realização de coleta de dados na rede municipal de Educação de São Carlos.

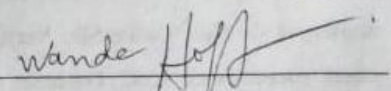
Cabe ao Diretor Escolar, preencher a ficha em anexo, que deverá ser protocolada pelo Diretor, no setor de Acolhimento da Secretaria Municipal de Educação, aos cuidados da Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisa, até três dias úteis após o início da pesquisa.

Atenciosamente,


Profª Dra Eliza Cristina Montalvão Ferri

Diretora de Departamento/ Supervisão Escolar– SME / São Carlos

De acordo:


Profª. Dra. Wanda Aparecida Machado Hoffmann



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS
Secretaria Municipal da Educação
Rua 13 de maio, 2000 - Centro - CEP: 13560-647 - São Carlos - SP
Telefone: (16) 3373-3222 / Fax: 3373-3227 - E-mail:educacao@saocarlos.sp.gov.br

Secretaria Municipal de Educação

RECEBIData: 06/12/22 Hora: 17/12Nome Legível: Juliano**FICHA DE CONTROLE DE ALOCAÇÃO DE PESQUISADOR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**UNIDADE ESCOLAR: CEMEI Enequina Montenegro BlancoPESQUISADOR: Gitte Kerr MandruzatoINSTITUIÇÃO: Universidade Estadual PaulistaTÍTULO DA PESQUISA: Abuso sexual contra crianças pequenas:
perspectivas de professores de Educação InfantilINÍCIO DA COLETA DE DADOS NA ESCOLA: 23/01/2023PREVISÃO DE TÉRMINO: 30/01/2024

Gabrielle Dellela Blengini
Diretor de Escola
RG. 42.432.134-8

Assinatura e carimbo do diretor

(Via da Unidade Escolar)