

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

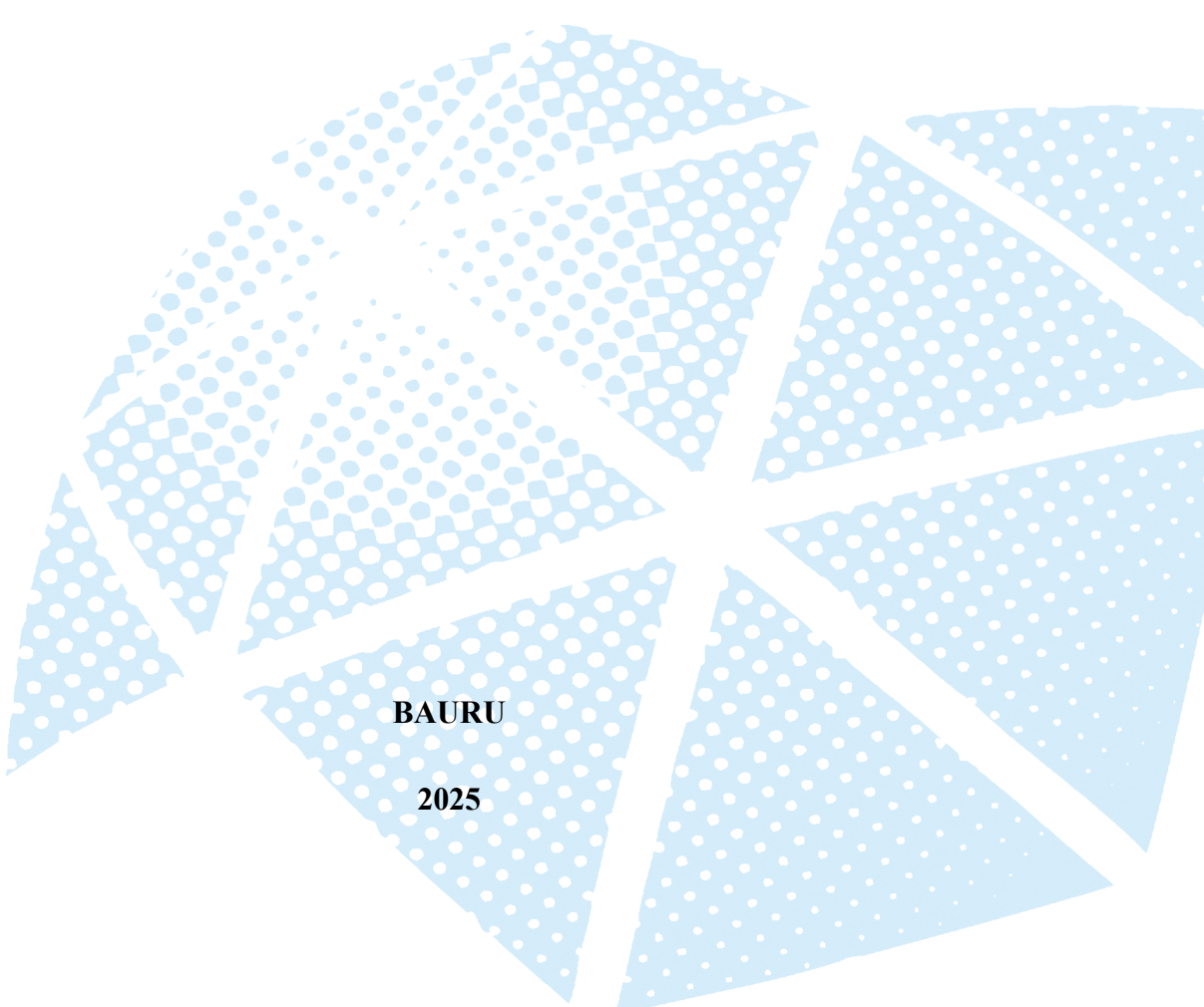
CURSO DE PEDAGOGIA

BEATRIZ VITÓRIA RAMALHO DE FREITAS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORAS ESCOLARES A RESPEITO DA
VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EM BAURU-SP**

BAURU

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

BEATRIZ VITÓRIA RAMALHO DE FREITAS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORAS ESCOLARES A RESPEITO DA
VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EM BAURU-SP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes.

BAURU

2025

F866c Freitas, Beatriz Vitória Ramalho de
Concepções de professoras e gestoras escolares a respeito da
violência sexual contra a criança e o adolescente em Bauru-SP /
Beatriz Vitória Ramalho de Freitas. -- Bauru, 2025
74 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências,
Bauru
Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

1. Educação. 2. Crimes sexuais contra crianças. 3. Políticas
públicas. I. Título.

BEATRIZ VITÓRIA RAMALHO DE FREITAS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORAS ESCOLARES A RESPEITO DA
VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EM BAURU-SP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes.

Área de concentração: Educação

Data da defesa: 27/11/2025

Banca examinadora

Profª Drª Maria José da Silva Fernandes - Orientadora
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Dr. Vitor Machado
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Profª Drª Ana Cláudia Bortolozzi
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

À minha mãe, Eveline. Por ser corajosa,
e por me ensinar o que não é brincadeira
para uma criança.

AGRADECIMENTOS

À minha família, nossos guias e meus Orixás, sem existência eu nada seria e cuja falta de estrutura me deu base forte para seguir o caminho que quisesse, com coragem. Agradeço a minha mãe, ao meu padrasto e às minhas irmãs e irmão. Sei que nada disso foi acaso, foi Exu quem me deu estrada, Oyá e Ogum que me deram uma espada em cada mão para enfrentá-la e os Ibejis que me deram a doçura necessária para rir das pedras quando preciso.

Às professoras e professores que me acompanharam em toda minha escolarização e que me deram olhos para ver além do sensível, que me deram voz para questionar e sobretudo me deram instrumentos nas mãos para não ficar imóvel diante do mundo. Em especial, agradeço a professora Cris Nascimento, por me apresentar a poesia e me apresentar a universidade pública e gratuita.

À minha orientadora Zezé, esta que um dia me disse que “sendo pessoas melhores, seremos professores melhores”, agradeço por demonstrar-me isso na prática e agradeço pela liberdade, clareza e cuidado durante todo o período de orientação. Além disso, agradeço pelas aulas excitantes na graduação, pela didática extraordinária e pelas provocações sobre o funcionamento da escola junto à sociedade.

Aos amigos da graduação, pelas reflexões políticas nos intervalos, por serem educadores excepcionais, inteligentes e comprometidos com a educação pública. Sou, porque podemos ser juntos. É no coletivo que nos potencializamos.

Em especial, agradeço à Julia Francisco, amiga-irmã que a Pedagogia me deu. Obrigada por ser minha parceira inseparável nessa etapa de nossas vidas e pelas outras que virão. Agradeço por tudo aquilo que compartilhamos e que nos permitiu crescer juntas.

À Marcio Melchior, pela poesia e por todo amor que me deu durante os últimos anos. Sua parceria faz tudo ser mais leve e bonito. Agradeço também por ser um professor que me inspira, questiona e busca respostas junto a mim, obrigada por cada conversa sobre a educação e por partilhar também desse propósito.

À Tati Camargo, minha psicóloga, que partilhou comigo as cargas quando estavam pesadas demais e me deu força imensa no processo da Iniciação Científica e na escrita desse Trabalho de Conclusão. Agradeço por me ajudar a reconhecer meu tamanho, especialmente quando percebo que não sou pequena demais para a universidade.

Às professoras e gestoras participantes dessa pesquisa por cederem seu tempo de trabalho para as entrevistas. Agradeço pela sensibilidade e sinceridade, especialmente aquelas

que reviveram momentos difíceis de sua vida e carreira para refletirmos sobre essa temática e que muito contribuíram nessa etapa fundamental de minha formação.

Aos servidores da Unesp, em especial aos servidores da biblioteca do campus de Bauru. Agradeço pela gentileza dia a dia, pela atenção em me ajudar a encontrar livros, dissertações e periódicos no labirinto das estantes. Obrigada por fazerem parte desse espaço essencial de permanência para mim ao longo de minha graduação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão de bolsa de pesquisa (processo 15163) que financiou a escrita de minha Iniciação Científica, que posteriormente embasou este trabalho.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço às crianças que passaram por mim em minha jornada e muito me ensinaram. Que eu jamais perca a curiosidade e alegria, aprendidas dia a dia com vocês. Guardo a criança-poema para que nada nos impeça de sonhar, pois o mundo é sempre novo.

“Desarmada, a criança não reage, e sua impassibilidade é tomada como sinal de aceitação da engrenagem” (Regina Zilberman, 2003)

RESUMO

A violência sexual infantil deixa profundas marcas no desenvolvimento emocional e social da vítima. A escola, por estar tão próxima da criança, tem potencial de atuação na prevenção, identificação e denúncia dos casos que tenha conhecimento. A cidade de Bauru-SP, particularmente, conta com a Lei Municipal nº 6.538/2014 que prevê a articulação da escola com a rede de proteção à criança e ao adolescente. Como objetivo buscou-se: Identificar concepções de professoras e gestoras escolares de Bauru a respeito da violência sexual infantil, e de que modo articulam-se com a rede municipal de proteção à criança, ao longo dos 10 anos de vigência do “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente”. Em função do objetivo desempenhou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, apoiada em levantamento bibliográfico e documental e coleta de dados empíricos com a realização de entrevista com 10 professoras e gestoras atuantes na rede municipal. A análise dos dados se deu à luz da Análise de Prosa proposta por Marli André (1983). Como resultados constatou-se que a violência sexual não vem sendo amplamente abordada nas formações iniciais e continuadas em licenciatura, aparecendo somente quando gestoras e professoras precisam encaminhar casos identificados. Em relação ao Plano Municipal constatou-se que não há articulação das escolas com a legislação referente, demonstrando fragilidade na rede de proteção à infância e nas políticas públicas a ela destinadas.

Palavras-chave: Violência sexual infantil; Papel da escola; Rede municipal de proteção à criança; Políticas públicas.

ABSTRACT

Child sexual abuse leaves deep scars on the victim's emotional and social development. Because schools are so close to children, they have the potential to play a role in preventing, identifying, and reporting cases that come to their attention. The city of Bauru-SP, in particular, has Municipal Law n°. 6.538/2014 which provides for the articulation of the school with the child and adolescent protection network. The objective was to identify the conceptions of teachers and school administrators in Bauru regarding child sexual violence, and how these conceptions are articulated with the municipal child protection network, throughout the 10 years of the "Municipal Plan to Combat Sexual Violence Against Children and Adolescents" being in effect. To achieve this objective, a qualitative research study was conducted, supported by a bibliographic and documentary review and the collection of empirical data through interviews with 10 teachers and administrators working in the municipal school system. The data analysis was conducted in light of the Prose Analysis proposed by Marli André (1983). The results showed that sexual violence is not being widely addressed in initial and continuing teacher training programs, only appearing when administrators and teachers need to refer identified cases. Regarding the Municipal Plan, it was found that there is no coordination between schools and the relevant legislation, demonstrating weaknesses in the child protection network and in the public policies aimed at children.

Keywords: Child sexual violation; Role of the school; Municipal network for child protection; Public policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização pessoal das participantes, por idade e gênero	53
Quadro 2: Caracterização pessoal das participantes, por cargo e tempo de rede	53
Quadro 3: Formação inicial das participantes	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. – Artigo

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EVSCA – Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAIR – Programa de Ações Articulada e Referenciais

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM NOVO OLHAR SOBRE A INFÂNCIA	19
2.1 Breve histórico sobre a concepção de infância	19
2.2 Breve histórico das políticas de proteção à infância no Brasil	21
2.3 O que instituem os documentos oficiais: mudanças no papel da escola	24
2.4 Políticas Públicas de enfrentamento à violência sexual infantil	30
3 CARACTERIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL	35
3.1 Tipos de violência contra criança	35
3.2 Violência Sexual contra a criança e o adolescente	37
3.3 Educação Sexual e currículo escolar	45
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	50
4.2 Caracterização das participantes	52
5 CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORAS ESCOLARES	56
5.1 Compreensões de violência sexual infantil	56
5.2 Formação das profissionais a respeito do tema	57
5.3 Compreensões das profissionais a respeito do papel da escola	60
5.4 A visão das profissionais a respeito da relação das políticas públicas com a educação	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICES	70

1 INTRODUÇÃO

É sabido que quase toda mulher já passou por alguma situação de violência ou importunação sexual, dentro ou fora do ambiente escolar e muitas delas ainda quando crianças. A título de exemplo, o último boletim epidemiológico do Ministério da Saúde, que notifica os casos de violência sexual contra crianças no Brasil, registra que 76,8% das notificações ocorreram entre meninas, dentre essas, mais da metade (53,8%) são vítimas de 5 a 9 anos (Brasil, 2024, p. 4), crianças em idade escolar.

O boletim do Ministério da Saúde, supracitado, afirma que a violência é um fenômeno complexo, motivado por relações de poder e assumindo formas próprias no interior das relações pessoais, sociais, políticas ou culturais. Compreende-se, portanto, como violência sexual qualquer ato em que uma pessoa se valendo de sua posição de poder obriga a outra através do uso de violência, coerção ou manipulação, a presenciar ou participar de interações sexuais de qualquer natureza, a fins de a partir desta obter lucros. Segundo o mesmo boletim, a violência sexual contra crianças e adolescentes “configura-se como um agravo de natureza sociocultural compreendido a partir de diferentes dimensões e que se expressa nas relações sociais de classe, gênero e de raça/cor e suas interseccionalidades” (Brasil, 2024, p. 1). Em suma, trata-se de um grave problema social que viola os direitos humanos e exige esforços conjuntos entre o poder público e a sociedade para coibir sua prática.

No Brasil, esse tipo de violência ainda é um assunto bastante delicado, que por diversos fatores está envolto a tabus que frequentemente dificultam sua prevenção, identificação, denúncia e tratamento com a vítima. Suas dificuldades potencializam-se quando essa vítima é uma criança, pois a mesma, dentro das condições da idade, muitas vezes não é capaz de identificar a violência e dissentir, de maneira autônoma, dos jogos e situações a que está sujeita na relação de poder imposta pelo agressor. A violência sexual pode ocorrer nos contextos intrafamiliar ou extrafamiliar, o que redobra a necessidade de cuidado e proteção integral da criança. No entanto, na maioria das vezes o agressor encontra-se no núcleo familiar da vítima. Segundo dados do Ministério da Saúde, familiares e conhecidos são responsáveis por 64% das agressões contra crianças de 0 a 9 anos e 58,4% das agressões contra adolescentes, de 10 a 19 anos (Brasil, 2024). Sendo assim, a proximidade afetiva dificulta a identificação do abuso pela pessoa vitimizada e seus cuidadores, e consequentemente a denúncia.

Entende-se que os pais e/ou responsáveis têm direito fundamental de criar e zelar por seus filhos e presume-se que assim o farão, todavia, quando estes não o fazem adequadamente na forma da lei, é dever da sociedade intervir na garantia da proteção dos menores. Assim

dispõe o artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que institui como “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Brasil, 1990). A mesma legislação dispõe como infração ao médico, professor, ou responsável por estabelecimento de atenção de saúde ou ensino, deixar de comunicar à autoridade competente casos de que tenha conhecimento de suspeita ou confirmação de maus-tratos à criança e ao adolescente (Brasil, 1990, artigo 245).

Ao ter contato com a sala de aula, enquanto estudante de Pedagogia, em uma escola pública, presenciei um caso de violência sexual contra uma aluna, que, embora ocorrido fora do ambiente escolar, foi identificado durante uma interação entre as crianças. Nesse caso, a situação foi percebida pelo olhar atento da professora e reportada à direção da escola, fora dos olhos dos estagiários. O caso vivido foi motivação para a realização de um trabalho de Iniciação Científica, o qual fui bolsista CNPq, de onde originou-se esse Trabalho de Conclusão de Curso. A vivência me instigou a compreender quais os processos que envolvem o trabalho da escola nesses casos, tanto do professor quanto da gestão, qual o papel desses profissionais, como se relacionam com a família, e de que modo se articulam com as políticas públicas e os demais agentes da rede de proteção da criança na área (quando se trata de denúncia e prevenção).

Deste modo, a instituição escolar, mostra-se como um importante agente na rede de proteção à criança, já que ela passa grande parte do tempo dentro deste espaço. Além disso, a escola e, principalmente, a figura do professor, tem papel fundamental na educação formal e prevenção das violências, seja em sala de aula com os alunos, seja na orientação de pais e responsáveis. No que diz respeito à legislação que regulamenta a ação dos professores e demais agentes educativos nos casos de vulnerabilidade da criança e, em especial, de violência sexual infantil, o Brasil se vale de alguns documentos específicos, como o Código Penal, que dispõe nos artigos 217 e 218 a respeito do estupro e da exploração de vulnerável, e o Estatuto da Criança e do Adolescente que também determina ações de proteção à criança. Tais leis se acompanham de alguns parâmetros, currículos e cartilhas educacionais que visam orientar o trabalho do profissional na área. Ainda assim, as pesquisas voltadas para os casos de violência sexual contra crianças e adolescentes vem mostrando a dificuldade dos professores em compreender seu papel e agir nessa rede de proteção, pois, em sua formação inicial e continuada, encontram poucos esclarecimentos e apoio para atuar na prevenção, denúncia e pós denúncia desses casos.

Tomada por essas preocupações, levei meus questionamentos à professora orientadora e iniciei uma pesquisa exploratória em busca de um levantamento bibliográfico sobre o tema. Para tal, realizei uma pesquisa inicial no Repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), usando o descritor “abuso sexual infantil”. Nesse levantamento, foram obtidos 164 resultados, mas, ao ser filtrada a área de avaliação e programa “Educação” (onde está alocado este trabalho), apenas 7 resultados foram alcançados. Além disso, foi realizada uma pesquisa na Base de Dados da Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (ATHENA UNESP), partindo do descritor “violência sexual infantil”, com filtro para as produções no campus de Bauru, onde 9 resultados foram obtidos.

Ao término dessa primeira etapa de levantamento, com base nos resumos e palavras-chave, selecionei para leitura posterior seis trabalhos, sendo eles as dissertações “Violência sexual infantil: compreensão de professoras sobre conceito e prevenção” de Raquel Baptista Spaziani, “Violência sexual infantil: um estudo acerca do papel da escola na ruptura da cadeia de violência” de Gabriela Vieira de Oliveira Piovezan, “Prevenindo o abuso sexual: capacitação para alunos de pedagogia, psicologia e educação especial” de Thaís da Costa de Paula, “Violência sexual contra crianças na idade pré-escolar: em foco, a percepção de nove gestoras dos centros municipais de educação infantil da DDZ/Leste II da cidade de Manaus-AM” de Rosana Trindade de Matos, “Abuso sexual Infantil: compreensões de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental” de Evelyn Diconcili Caetano e “A prevenção primária e secundária do abuso sexual na educação infantil: reflexões no âmbito das políticas públicas” de Eliane Aparecida Faria de Paiva.

Para a fundamentação teórica do trabalho, li alguns autores que se mostraram pertinentes para a caracterização da violência sexual infantil e que dispuseram pesquisas a respeito do papel da escola no rompimento da cadeia de violência nesses casos. Após a leitura do conjunto inicial de dissertações selecionadas, ampliei a busca a partir das referências que haviam sido utilizadas nas dissertações, selecionando autoras que tratam especificamente a respeito da educação sexual nas escolas, tais como Christiane Sanderson (2005), Jimena Furlani (2011), Guacira Lopes Louro (2013)¹.

A partir das primeiras leituras, selecionei ainda as principais legislações brasileiras e documentos orientadores na área da Educação, tomando como base, principalmente, a Constituição Federal (1988), o Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), bem como, cartilhas educacionais do Estado de São Paulo e os currículos da Educação no

¹ Dada a maioria das referências no campo da violência sexual ser de mulheres optou-se por apresentá-las com nome e sobrenome quando referenciadas para melhor identificação do gênero.

município de Bauru. Entrando em contato com o currículo da rede municipal de Bauru, identifiquei que existe pouca orientação aos professores sobre prevenção e ação nos casos de violência sexual infantil, apesar de encontrar-se mais recentemente textos sobre educação para a sexualidade nas versões atualizadas dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com data do ano de 2022. Nenhuma cartilha específica para as escolas do município foi localizada nesta busca.

Destaco nesta busca que a cidade de Bauru conta com a Lei Municipal nº 6.538/2014, que institui o “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente”, com autoria do vereador Roque José Ferreira. A norma tem como objetivo um conjunto de ações que permitem a intervenção e o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, articulada em diversos eixos que vão desde conhecer o fenômeno da vitimização na cidade até a mobilização dos agentes de proteção. Em seu § 4º, o artigo 2.1 dispõe de informações importantes sobre a ação da área da educação, visando a sensibilização e capacitação dos educadores, ampliando a rede de proteção integral da criança. Porém, no levantamento inicial poucas evidências foram encontradas a respeito das ações realizadas para a aplicação do plano em consonância com a educação da cidade.

A presente pesquisa justifica-se primeiramente em relação ao seu objeto, pois a violência sexual infantil é considerada um dos piores tipos de maus tratos a que se pode subjugar a criança e o adolescente. A escola nesse contexto, estando tão próxima da criança e tendo importante função social, tem a possibilidade de prevenir e identificar situações abusivas, além de oferecer espaço de acolhimento, orientação e socialização da pessoa vitimizada, da família e comunidade. Deste modo, é pertinente pesquisar quais as concepções de profissionais da educação de Bauru e de que forma eles têm sido orientados para tratar desse tipo de violência nas escolas municipais.

Justifica-se também essa pesquisa no âmbito das políticas públicas. Nem sempre uma lei instituída é cumprida, cabendo aos cidadãos estarem constantemente atentos às ações que foram e podem ser realizadas para sua melhor aplicação. Sendo assim, é oportuno pesquisar a articulação dos profissionais da educação no município com o “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente”, visto os longos anos em que a lei foi promulgada. Ao identificar as lacunas existentes é possível mapear futuras ações para a transformação da realidade objetiva.

Posto isso, essa pesquisa toma como **questão principal**: quais as concepções de professores e gestores escolares de Bauru a respeito da violência sexual infantil, e de que modo articulam-se com a rede municipal de proteção à criança, ao longo dos 10 anos de

vigência do “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente”?

A investigação teve como **objetivo geral** identificar concepções de professoras e gestoras escolares de Bauru a respeito da violência sexual infantil, e de que modo articulam-se com a rede municipal de proteção à criança, ao longo dos 10 anos de vigência do “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente”, em relação aos casos de violência sexual infantil de que os mesmos têm conhecimento. Outros três **objetivos específicos** foram mobilizados: realizar um levantamento bibliográfico e documental sobre o tema; constatar se os professores e gestores têm clareza do papel da escola em situações de violência sexual contra crianças; e identificar se eles tiveram ou não, e de qual forma, formação adequada para lidar com esses casos.

Após a definição dos objetivos, decidi, em acordo com a orientadora, pela realização de uma pesquisa empírica, de base qualitativa, que se apoiou em levantamento bibliográfico e documental e na coleta de dados empíricos a partir da realização de entrevista semiestruturada com 10 professoras e gestoras atuantes na rede municipal de Bauru. A análise dos dados empíricos obtidos no processo se deu à luz do referencial teórico da Análise de Prosa, proposta por Marli André (1983).

O resultado final desta pesquisa encontra-se neste trabalho que está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo intitulado “A construção social de um novo olhar sobre a infância” está descrito o histórico legal de proteção à infância no Brasil, de modo a compreender como se deu o processo de definição e criminalização das violências contra a criança e o adolescente, bem como quais são os tipos de violência que o Estado reconhece. Essa etapa do trabalho também aborda com maiores detalhes a Lei nº 6.538/2014 que institui o “Plano Municipal de enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente”, a origem desta legislação e o que entende-se afinal como políticas públicas.

O segundo capítulo está dedicado à fundamentação do objeto, caracterizando a violência sexual contra a criança e sua relação com a escola. Debatendo marcadores sociais específicos dos dados, como a questão de gênero e raça e a definição do papel da escola quanto ao enfrentamento às violências que atravessam a vida escolar das crianças, em especial a violência sexual infantil.

O terceiro capítulo, denominado “Trajetória Metodológica” descreve as etapas da pesquisa e o embasamento teórico, bem como apresenta a caracterização das profissionais entrevistadas.

No capítulo seguinte, dedicado às análises das respostas, encontram-se as “Concepções de gestoras e professoras escolares”, discutidas a partir da triangulação dos dados do levantamento documental e bibliográfico percorridos ao longo do trabalho.

Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho, retomando os objetivos do trabalho, quais os resultados obtidos, e a problematização e possibilidades a partir do trabalho realizado.

2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM NOVO OLHAR SOBRE A INFÂNCIA

2.1 Breve histórico sobre a concepção de infância

A ideia que temos de infância nos dias de hoje é uma categoria da modernidade, que não pode ser compreendida fora da história das relações de produção e das sociedades. No mundo antigo a criança não era vista pela sociedade como um ser com suas particularidades, mas, sim, era analisada sob a ótica adultocêntrica, sendo considerada como um “mini adulto” que se misturava às atividades sociais realizadas pelos mais velhos.

Segundo Rosana Trindade (2020), baseada nos estudos de Áries (1987), precursor dos estudos da infância, entre os séculos XII e XVIII não havia grande distinção entre o mundo adulto e infantil, as crianças nesse momento histórico falavam e se vestiam como os adultos, além de participarem de seus jogos e de suas festas. Para Áries (1987), a emergência do sentimento de infância, como uma consciência da particularidade infantil, é decorrente de um longo processo histórico, não sendo uma herança natural. Por muito tempo, a criança foi vista não como ser em desenvolvimento, mas como ser “utilitário”, um adulto em miniatura que por volta dos sete anos já estava pronta para a atividade econômica e doméstica, fazendo parte na realização das atividades diárias e tendo seu desenvolvimento marcado a partir das relações mantidas com os adultos que a rodeavam. Cabe ressaltar que o pensamento de Áries focaliza as crianças da nobreza e da burguesia francesa.

No momento em que a criança passa a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, houve uma significativa mudança: a sociedade passou a separar as crianças dos/as adultos/as. Todavia, reconhece-se que essas mudanças não ocorreram de forma linear no tempo e em todos os lugares. (Trindade, 2020, p. 26)

De acordo com Raquel Costa (2010), as mudanças no cuidado com as crianças aparecem somente após o século XVII, com papel especial da igreja em não aceitar os altos índices de infanticídio, antes tolerados pela sociedade. Neste mesmo século impõe-se a separação entre adulto e criança, com a defesa que esta deveria ser educada dentro dos costumes e da disciplina, sobrepondo-lhes as regras sociais a fim de atender as necessidades do novo modelo de sociedade emergente. Tal concepção fez com que a criança fosse alvo do controle familiar ou do grupo social a que estavam inseridas, passando a ser educadas por eles e despertando um novo “sentimento de infância” (Costa, 2010, p. 28).

Do mesmo modo, Regina Zilberman (2003) estabelece uma relação entre contexto histórico e social e a consideração da infância como uma faixa etária diferenciada, e afirma que essa se deu com a emergência do modelo familiar burguês, em que as relações se concentravam não mais em amplas relações de parentesco mas em um núcleo unicelular,

preocupado em manter sua privacidade, mantido pelo afeto entre seus entes. Para a autora, a valorização da infância tinha um papel fundamental na manutenção desse modo familiar, relegando à criança cuidados especiais e maior controle da família, tanto das crianças quanto das mulheres, a quem cabia a responsabilidade de zelar pela casa e pelos herdeiros.

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam os mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. (Zilberman, 2003, p. 15)

A historiografia da infância no Brasil tem seu início marcado com a chegada dos Jesuítas ao país e sua influência sobre as crianças indígenas que aqui se encontravam. Sob a ideologia missionária, evangelizadora, educacional e assistencialista dedicada à infância indígena, a chegada dos Jesuítas no Brasil foi marcada pela tarefa de conversão do ‘gentio’ de modo geral, e do ensino das crianças, inaugurando as primeiras formas de ensino no Brasil que fora uma das principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus (Melo, 2020).

Para a historiadora Jennifer Melo (2020), a catequização e o ensino das “crianças da terra” constituíram-se como uma das principais estratégias de colonização em nosso país, abarcando a ideia de que disciplinando-as e as convertendo-as haveria futuros súditos dóceis para o Estado português além de influenciarem na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém-importadas. A autora ainda enfatiza que essa ideia de criança como “papel em branco” era fruto das concepções de infância da Europa que contribuíram para que a Companhia de Jesus aos poucos construiu junto ao Estado condutas específicas em relação à infância em nosso país (Melo, 2020, p. 2).

Rosana Trindade (2020) apresenta que, embora a chegada dos Jesuítas tenha demarcado o início da história da educação no Brasil, essa educação não era para todos, sendo reservada somente aos filhos dos colonizadores ou para futuros sacerdotes, fazendo-se uma exclusão das mulheres e negros, além das crianças que não provinham das classes abastadas. Corroborando com a autora, Melo (2020) afirma que apesar de os primeiros anos do período colonial terem tido como marco a implantação de uma educação voltada para as crianças indígenas, mestiças ou filhas de portugueses, pode-se perceber disparidades gritantes no tratamento direcionado a crianças de dois grupos sociais distintos: a das famílias de elite e as de origem pobre.

No contexto de consolidação imperial e com a formação de uma sociedade sob os moldes civilizatórios europeus, a educação era um instrumento do Estado para a construção

de uma sociedade “civilizada”. Nesse contexto, enquanto as crianças da elite cumpriam suas obrigações da vida disciplinada dentro do lar e da escola e tinham momentos de lazer como idas ao zoológico ou ao teatro, as crianças escravizadas eram desprovidas de qualquer direito desde o nascimento, sendo vendidas para o trabalho desde pequenas (Melo, 2020, p. 3).

Apenas em 1869 foi instituída a lei que proibia a separação de famílias escravas por meio de venda, mas mesmo assim muitas vezes não era cumprida. Com cerca de quatro ou cinco anos de idade, ficavam reservadas às crianças escravas várias tarefas consideradas mais simples [...]. Nesse contexto, crianças cativas, quando não submetidas a fatalidades físicas (doenças e morte), eram fadadas a uma vida dura e cruel, restando-lhes apenas a “esperança” de, quem sabe, conquistar a própria liberdade. (Melo, 2020, p. 3)

É somente nas primeiras décadas do período republicano que se tem a gênese das políticas públicas voltada aos “menores”, localizada em um contexto de transformação política, social e econômica na virada do século XIX para o século XX. Segundo Melo (2020), dois fatores foram importantes nessa transformação nos anos iniciais da primeira República. O primeiro diz respeito a incorporação pelo Estado de ideais europeus de modernização preocupados com o “futuro da nação” e, o segundo fator, foi a urbanização e o progressivo aumento populacional dos escravizados recém libertos com a lei de abolição da escravidão em busca de moradia e trabalho nas cidades. No entanto, essa população “tornou-se um problema social para a ideologia modernizante do Estado, levando-o a formular medidas públicas de contenção ou afastamento das classes sociais mais pobres para as periferias” (Melo, 2020, p. 3), estando presente não apenas na reorganização do espaço público como nas políticas sociais para a família e infância.

Nesse processo se deu a formulação de uma série de projetos de lei que resultaram na elaboração do primeiro Código de Menores, em 1927, que modificaram as formas de assistência aos “desvalidos” no Brasil. De lá para cá, em momentos de maior participação popular e democratização do país, houve alguns avanços em relação à definição de políticas de proteção à infância no país, o que será abordado no tópico seguinte deste trabalho.

2.2 Breve histórico das políticas de proteção à infância no Brasil

No Brasil, a história da proteção à infância está vinculada aos movimentos e organizações sociais a favor dos “menores abandonados”, cujas demandas e articulações deram origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente, principal documento norteador no país no que se trata de direitos das crianças. Maria da Glória Gohn (1997) discorre a respeito do histórico de proteção à infância a partir do olhar das crianças pobres, a qual era detentora

do estigma de “menor”, vítimas de sua situação socioeconômica e submetidas às mais diversas formas de violência desde o universo doméstico às ruas. Para a referida autora, a qual tomaremos como base para este item, a temática do menor sempre foi uma questão para a sociedade brasileira que teve a pobreza e a miséria como cenário de omissão da sociedade e do poder público, demonstrando que nem todas as crianças estavam incluídas nesse contexto de amor e valorização pressupostos pela família padrão da burguesia.

Até aproximadamente o ano de 1950, desde o período colonial, a principal “política” de assistência às famílias pobres que não podiam sustentar suas crianças era a Roda dos Expostos mantidas pelas Santas Casas de Misericórdia. Tratava-se de um dispositivo colocado na porta das instituições para que as famílias pudessem deixar a cuidados da igreja e/ou casa de caridade suas crianças. Em 1899, no Rio de Janeiro, surgiu a entidade filantrópica Instituto de Proteção e Assistência à Infância, com caráter “correcional”, uma resposta de segmentos da sociedade civil à carestia, desemprego e péssimas condições da época.

Somente em 1901 surge no Brasil o primeiro microrganismo oficial de atendimento ao menor, o Instituto João Pinheiro, em Belo Horizonte. Em seguida, em 1903, o governo federal criou a “Escola Correcional 15 de Novembro”, instituição de internato para menores que viviam abandonados como prevenção à atividade delinquencial e em resposta ao grande contingente de crianças nas ruas. Em 1919, o Estado Brasileiro criou o Departamento Nacional da Criança e, em 1920, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, órgão até então ligado ao setor privado, é reconhecido como de utilidade pública. Na década de 20, o país teve grande crescimento de entidades privadas destinadas a atenção a órfãos, abandonados e delinquentes, boa parte delas vinculadas a Irmandades da Igreja Católica, destinadas a preparar as crianças para o trabalho e ensiná-las as doutrinas morais.

Segundo Gohn (1997), “a questão da exploração do trabalho infantil foi também bandeira de denuncia das associações operárias desde o início do século, juntamente com a luta contra a exploração da mão de obra feminina” (Gohn, 1997, p. 115), realidade muito presente nas indústrias têxteis da época.

Nas décadas de 30 e 40 surgiu um conjunto de novas instituições destinadas às questões da criança, as quais, vieram a se tornar matrizes de instituições que existem até os dias de hoje. Dentre elas, a Casa do Pequeno Jornaleiro (1938), no Rio de Janeiro, destinada a atender as crianças que trabalhavam na rua, e o Serviço de Atendimento ao menor (1940), subordinado ao Ministério da Justiça, destinado ao combate à criminalidade e a recuperação ao delinquente. Em 1948, a UNICEF passou a agir no Brasil, junto às ONGs que aqui já atuavam, assumindo lentamente posição de defesa dos direitos das crianças (Gohn, 1997).

Em 1964, destacou-se a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) a qual competia à implantação de uma política nacional de segurança nacional. O trabalho da fundação situava-se junto a uma parcela marginalizada das crianças e adolescentes até o seu total afastamento, resultando num processo marcado por posturas anti sociais por parte dos menores. A FUNABEM tinha uma representação negativa da infância, vendo-a como marginalizada e disfuncional. Nesse sentido, a família era vista como grande responsável pela situação da criança, deixando-a à margem da lei e dos bons costumes. Na década de 70, houve a criação da FEBEM em nível dos estados da federação, o que se mostrou também uma política correcional e pouco voltada à proteção e desenvolvimento das crianças.

Entre as décadas de 1970 e 1980, vários programas foram gestados por parte da sociedade civil, apresentando-se concepções diferentes dos projetos caritativo-filantrópico e higienistas estatais. Neste momento histórico, os problemas do menor também passaram a chamar atenção da imprensa e órgãos de comunicação e, em 1976, foi criada uma comissão parlamentar de inquérito dedicada a analisar as denúncias de violência e avaliar tais situações. As universidades brasileiras passaram também a se interessar pelo tema e várias pesquisas sobre a problemática surgiram nesse período, demonstrando que o caráter correcional dominante até então aplicado estava equivocado.

O conhecimento da realidade possibilitou o surgimento de propostas novas, baseadas em análises que partiam de um estudo da conjuntura político-econômica desigual. A concepção sobre a infância começa a ser reconstruída no país, sob novo paradigma, muito diferente do que havia predominado até então, construído e divulgado pelo Estado. (Gohn, 1997, p. 118)

Na década de 80, com o agravamento da crise econômica no país, o aumento do número de menores vivendo nas ruas e as péssimas condições de tratamento as crianças e adolescentes nas unidades da FEBEM, surgiram movimentos sociais que foram determinantes para a criação das mais importantes políticas de direito da criança no país, incluindo a Constituição de 1988 e o ECA em 1990. Dentre os movimentos, destacaram-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1985) e o Movimento Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (1986-87). O primeiro tinha o propósito claro de defesa das crianças de rua no país, bem como atuou denunciando a violência institucionalizada provocada por parte do Estado. Já o segundo, fortemente aliado às entidades internacionais, teve como principal êxito o reconhecimento dos direitos sociais básicos da criança reconhecidos na constituinte.

Esse momento histórico foi marcado pelas movimentações sociais em torno da redemocratização do país e do processo constituinte, sendo que neste documento oficial a criança foi reconhecida, pela primeira vez, como sujeito integral de direitos (art. 227). Neste mesmo período, em 1989, a Assembleia das Nações Unidas firmou a Convenção sobre os Direitos das Crianças, dando seguimento à Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) da qual os países signatários se comprometeram a cumprir, o Brasil dentre eles. Segundo Gohn (1997),

Naquele documento, a criança deixa de ser enfocada como um adulto em miniatura, um ser a qual faltam as qualidades dos adultos. A criança é reconhecida sendo constitutivamente dotada de qualidades intrínsecas, com processos peculiares de desenvolvimento pessoal e social. Disto resulta a principal alteração no tratamento dado às crianças, que é a de serem portadoras de direitos, cabendo a sociedade zelar pelo seu cuidado. A Convenção Internacional de 1989 gerou, portanto, uma transformação radical na concepção de infância, e seus reflexos se fizeram presente em toda a América Latina, onde os Códigos sobre os “Menores” eram todos semelhantes e datavam de épocas próximas. (Gohn, 1997, p. 124)

Para a autora, o ponto culminante das movimentações em prol dos direitos da criança no Brasil está com a elaboração e promulgação da Lei nº 8069/1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a criação dos Conselhos Tutelares em 1991, em resposta às problemáticas explicitadas pelos movimentos citados acima. O ECA surge, portanto, com o objetivo de mudar a política de bem-estar no Brasil, tendo como diretrizes a articulação de políticas básicas de assistência e a execução de programas e serviços de proteção especial.

2.3 O que instituem os documentos oficiais: mudanças no papel da escola

Falando diretamente do que tratam os documentos legais que dão origem à rede de proteção à criança, a Constituição Federal de 1988 assegura a família como base da sociedade e tem seus direitos de assistência assegurados pelo Estado (Brasil, 1988, art. 226), além de estabelecer como as crianças devem ser protegidas com maior prioridade, instituída sua proteção no seguinte artigo:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade e ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão[...]

Parágrafo 4º. A lei punirá severamente o abuso, a violência, e a exploração sexual da criança e do adolescente. (Brasil, 1988)

Com a criação do ECA, o país eleva institucionalmente a proteção à criança a outra dimensão, em via de garantir a aplicação do que fora antes proclamado pela Constituição.

Nesse sentido, a criança e o adolescente têm institucionalizado na Lei, prioridade em relação aos Direitos da Pessoa Humana, dada a peculiaridade de sua condição de pessoa em desenvolvimento, cuja mesma deve ser respeitada. Considera-se, portanto, em seu art. 2º, para efeitos da Lei, a criança como “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade” (Brasil, 1990), gozando de todos os direitos humanos fundamentais, expressos nos seguintes artigos:

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 dignidade.

Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (Brasil, 1990)

Outro avanço importante que o Estatuto inaugura é a responsabilização da sociedade como um todo, reconhecida por Lei, do cuidado para com as crianças e adolescentes. Primeiro instituindo como dever de todos zelar sobre os pequenos e depois com a fiscalização e denúncia através dos conselhos, fóruns, entidades responsáveis, e demais políticas de atendimento promovidas por ações governamentais e não-governamentais, expressos principalmente nos artigos 87, inciso III e 88, inciso II:

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento:

III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão.

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional de direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio das organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais. (Brasil, 1990)

Entre suas normativas, o Estatuto também explicitou como crime em espécie qualquer forma de exploração pornográfica envolvendo crianças e ou adolescentes, abarcando os atos de vender, exhibir, armazenar, publicar, divulgar fotografia e vídeo contendo cenas de sexo explícito, com penas previstas nos artigos 240 a 241 (ECA, 1990). Além disso, o Estatuto apresenta o enfrentamento aos maus-tratos infantil, dentre eles a violência sexual, a partir da articulação de três eixos, sendo eles a prevenção, proteção e responsabilização.

A prevenção aparece como uma das maneiras de **proteger** crianças e adolescentes dos maus-tratos praticados por seus parentes, pais ou responsáveis. Quando buscamos a **responsabilização** desses violadores de direitos, estimulamos e encorajamos outras pessoas a fazer o mesmo, a denunciar e a procurar a punição legal para o mesmo, com isto provemos a **proteção** de outras crianças e **prevenimos** outros casos. (Nepomuceno, 2002, p. 164. Grifos da autora)

Segundo Nepomuceno (2002), o ECA é criado sob a influência da Doutrina da Proteção Integral, propagada pela Declaração Internacional da Criança, editada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, consolidando uma nova visão da problemática infanto-juvenil. Sua criação possibilitou muitos avanços, dentre eles, a viabilização da participação da sociedade nos Conselhos de Direitos, que são órgãos do poder executivo, seja municipal, estadual ou federal e que contam com representantes da sociedade civil e do Estado, com a finalidade de decidir sobre a formulação e controle das políticas de atendimento à infância e nos Conselhos Tutelares, nos âmbitos municipais, com a finalidade de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças inscritos na Lei nº 8.069/90 (Nepomuceno, 2002, p. 140). A criação do Conselho Tutelar está instituída nos seguintes artigos:

Art. 131. O conselho tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

Art. 132. Em cada município haverá, no mínimo, um conselho tutelar composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local para mandato de três anos, permitida uma recondução. (Brasil, 1990)

Em consonância ao ECA, mais recentemente, instituiu-se a Escuta Protegida, com a Lei no 13.431/17 que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Nesta normativa foram definidas duas formas de ouvir as crianças vítimas de violência sexual, sendo elas o depoimento especial e a escuta especializada (De Paula, 2022, p. 15). O primeiro é um procedimento de escuta perante autoridade policial ou judiciária e a segunda trata-se de uma entrevista com agentes da rede de proteção, que pode ocorrer na escola, por exemplo, ou em centros de saúde, e que devem atuar de forma articulada no atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual e de suas famílias, sendo relatado apenas o necessário para elucidação do caso.

Art. 1º - Esta Lei normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, cria mecanismos para prevenir e coibir a violência, nos termos do art. 227 da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos da Criança e seus protocolos adicionais, da Resolução nº 20/2005 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e de outros diplomas internacionais, e estabelece medidas de assistência e proteção à criança e ao adolescente em situação de violência.

Art. 2º - A criança e o adolescente gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social, e gozam de direitos específicos à sua condição de vítima ou testemunha.

Parágrafo único. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolverão políticas integradas e coordenadas que visem a garantir os direitos humanos da criança e do adolescente no âmbito das relações domésticas, familiares e sociais, para resguardá-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, abuso, crueldade e opressão. (Brasil, 2017)

Segundo Thais de Paula (2022), a prerrogativa tem como objetivo “evitar maiores traumas a quem sofreu uma violência, evitando a não revitimização, o discurso ou prática de uma instituição que ocorre de forma invasiva, repetitiva, desnecessária, provocando mais sofrimento à vítima” (De Paula, 2022, p. 15). Além disso, a normativa altera a Lei nº 8.069/1990 (ECA) ampliando medidas de proteção, estabelecendo procedimentos para a tomada de depoimentos e prevendo a criação de Centros de Atendimento Integrados que contam com equipes multidisciplinares para atendimento especializado das vítimas.

A partir do Estatuto, a escola passa também a ter também papel importante na efetivação da criança enquanto sujeito de direitos, sendo, portanto, o direito à educação, não voltado apenas à transmissão das informações, mas, sobretudo, à sua formação cidadã. Para Nepomuceno (2002), seguindo a orientação da Doutrina da Proteção Integral, o ECA preocupou-se em garantir uma educação para a cidadania que busca mostrar às crianças e jovens que eles são sujeitos de deveres e responsabilidades, mas que, igualmente, podem exigir respeito nas instituições que frequentam, as quais são responsáveis por sua proteção e, por isso, podem e devem participar das decisões de sua família, escola, comunidade, cidade e país.

Tais direitos estão instituídos principalmente no capítulo IV do Estatuto, nos artigos 53 ao 56 que seguem a linha do que fora antes colocado pelo artigo 208 da Constituição, garantindo-lhes acesso e permanência na educação pública, de qualidade e próxima a sua residência, reservando aos pais e/ou responsáveis e aos gestores e professores a responsabilidade de zelar pelo cumprimento da legislação:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimento de ensino comunicarão ao Conselho Tutelar casos de:

- I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III - elevados níveis de repetência. (Brasil, 1990)

Santos *et al.* (2020), afirmam que as mudanças no contexto político em que a escola e a criança se encontram ressignificam a função social da escola, consolidando-a como um espaço de proteção de direitos, premissa essa reforçada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). Nesse sentido, a instituição escolar assume importante papel para com a formação integral do sujeito, para que estes se constituam e se reconheçam em suas individualidades, bem como sendo capazes de atuar como agentes de transformação, de resistência, em condição de compor a democracia.

Por função social da escola, nesse contexto, entendemos o compromisso político-institucional que ela intencionalmente assume em dado contexto histórico no processo de preparação das pessoas para viver em sociedade. Trata-se de uma tarefa eivada de conteúdo ideológico, presente tanto no plano das orientações legais da política educacional brasileira quanto, fundamentalmente, no paradigma de formação dos profissionais da educação assumido pelas agências formadoras a partir de diretrizes nacionais de formação. (Santos *et al.*, 2020, p. 2)

Os autores falam de dez condições estruturantes, interdependentes entre si, que podem potencializar a escola como espaço de proteção social dos direitos de crianças e adolescentes. Para eles, o ambiente escolar, visto como educativo, deve reunir condições para que a dignidade como princípio pedagógico seja enfatizada em todos os seus espaços constitutivos, desde as práticas pedagógicas, na gestão, em seu currículo, projeto político pedagógico, ou seja, em sua totalidade organizativa (Santos *et al.*, 2020, p. 3-4). Segundo os autores, são condições fundamentais para que a escola efetive-se enquanto espaço de proteção social, que ela seja universal e obrigatória, democrática, laica, inclusiva, integral, centrada no estudante, sustentável, promotora de formação continuada da comunidade educativa, promotora de capital social e intersetorial.

A respeito dessa última, que responde aos nossos interesses no momento, Santos *et al.* (2020), apresentam que a escola em seu papel social precisa se articular organicamente com as demais instituições da rede de proteção social à infância. Nesse sentido, a escola é intersetorial porque compõe a rede de proteção social juntamente com outras instituições da área da saúde, do bem estar social, os conselhos tutelares, etc. Santos *et al.* (2020) afirmam que essa noção é animadora e constitui-se como a única maneira efetiva de cuidar das crianças e adolescentes em uma sociedade tão complexa (Santos *et al.*, 2020, p. 14). Para os autores,

Trata-se de uma abordagem inovadora de concepção e gestão de políticas públicas, cuja efetividade depende de vários fatores, dentre os quais a construção do paradigma de que crianças e adolescentes são sujeitos de direito nos processos formativos dos profissionais que constituem a rede de proteção social e atuam na garantia do princípio da prioridade absoluta. (Santos *et al.*, 2020, p. 14)

No mesmo escopo da efetivação da educação enquanto um direito fundamental humano, em consonância ao estabelecido pela Constituição em 1988 e pelo ECA em 1990, em 1996 é instituída a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDBEN - Lei nº 9394/96 que significou a positivação de um longo caminho percorrido dentro do Estado Democrático de Direitos em torno da educação básica, mesmo com seus limites. Segundo Cury (2008), a educação escolar é erigida da constituinte como bem público, direito de todos e dever do Estado e da família. Segundo o autor, desse dever “nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações” (Cury, 2008, p. 296). Tratando-se de um direito juridicamente protegido, faz-se necessário que ele seja garantido e cercado de condições para tal, daí a Lei de Diretrizes e Bases e outras normativas buscarem esse direito (Cury, 2008).

Nesse sentido, a LDB apresenta em seu texto especificações como os princípios e fins da educação nacional, sua composição, a origem dos recursos que serão destinados à educação, a definição de educação especial e inclusiva e sua abrangência, quem são os profissionais da educação, sua formação, acesso ao sistema público, dentre outras normativas, que visam a efetivação da educação como um direito e a organização da educação escolar. Em especial, cabe neste trabalho explicitar o que estabelecem os artigos 12 e 13, a respeito da incumbência dos estabelecimentos de ensino, seus docentes e dirigentes, de zelar pela aprendizagem do aluno, promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e de comunicar aos Conselhos Tutelares dos Municípios irregularidades identificadas nesse processo (Brasil, 1996², p. 15-16).

Além disso, mais recentemente, a Lei nº 14.679, de 2023, altera a LDB ao incluir como fundamento da formação docente a identificação de qualquer forma de maus-tratos, negligência e violência sexual contra crianças e adolescentes, presente no inciso IV do art. 61 que trata a respeito da formação dos profissionais da educação:

² A Lei de Diretrizes e Bases passou por alterações ao longo dos anos, o documento de base para o trabalho é o da sua 7ª edição publicada pelo Ministério dos direitos humanos em 2023 (LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023), bem como o texto mais atual da normativa disponível no site da câmara, o qual consta nas referências deste trabalho.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;

IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o **caput** deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes. (Brasil, 1996)

Cabe ressaltar que tal alteração dialoga diretamente com o instituído pelo ECA (1990) em seu art. 56, que estabelece como dever dos estabelecimentos de ensino, em casos de maus-tratos envolvendo seus alunos, a atuação de seus sujeitos. Nesse sentido, faz-se necessário que os profissionais da educação tenham conhecimento a respeito da identificação da ocorrência desses maus-tratos bem como sobre os procedimentos necessários para tal, conhecimentos estes adquiridos através da formação – inicial e continuada - para o exercício da atividade docente.

Entretanto, para que o que instituído pela lei seja passível de realização é preciso que existam políticas públicas que efetivem o propósito da norma, por meio de programas e projetos que a efetivem. O tópico a seguir trata das questões relacionadas às políticas públicas de enfrentamento a violência e seus desdobramentos até chegar no desenvolvimento do Plano Municipal, objeto desta pesquisa.

2.4 Políticas Públicas de enfrentamento à violência sexual infantil

Segundo Saravia (2006), políticas públicas tratam-se de um fluxo de decisões orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Para o autor, é possível concebê-la como um conjunto de estratégias que apontam para um determinado fim desejado pelos diversos grupos que participam do processo decisório. No sentido mais operacional do termo, o autor define as políticas públicas como o sistema de ações, preventivas ou corretivas, que tem como finalidade “manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos” (Saravia, 2006, p. 29).

Segundo publicação do Ministério dos Direitos Humanos (2013), não existe uma única definição para as políticas públicas, mas em geral esta define-se como um campo dentro do

estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e do conjunto de ações que irão produzir impactos na vida do cidadão. Em suma, a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos traduzem propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

As políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas, inclusive algumas requerem nova legislação. Quando são implementadas ficam daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. (Brasil, 2013, p. 231).

O referido documento aborda no contexto das políticas públicas de proteção à infância, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), por meio da Lei nº 8242/1991, que, dentre outras providências, tem como objetivo zelar pela aplicação da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, elaborando normas gerais e fiscalizando as ações de execução, em observância às linhas de ação e as diretrizes estabelecidas pelo ECA (1990). Em seu artigo 4º, determina o direito à proteção especial de crianças e adolescentes estabelecendo como dever de todos garantir com prioridade absoluta seus direitos fundamentais, conferindo-lhes preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas e a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a sua proteção (ECA, 1990; Brasil, 2013).

Para a concretização da política pública nessa área são elaborados Planos Nacionais de Direitos da Criança e do Adolescente, que visam transformar as intenções em ações concretas e coordenadas. Segundo o Ministério dos Direitos Humanos (2013), a década de 90 foi marcada por mobilizações para que a violência sexual se tornasse um fenômeno de responsabilidade pública e, já na década seguinte, iniciou-se um percurso que buscou de forma articulada e sistematizada o respeito aos direitos do desenvolvimento humano e social das crianças e adolescentes. Esse contexto dá origem ao Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (EVSCA), aprovado pela Conanda em Julho de 2002, que envolveu amplo debate e participação coletiva, com representantes de diversos segmentos tendo como parâmetro a evolução crescente da exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil e no mundo.

O ponto estratégico do Plano Nacional de EVSCA foi o fortalecimento da rede atendimento, cuja execução exige a viabilização de ações integradas que permitam a intervenção técnica, política e financeira, no enfrentamento da violência sexual contra criança e adolescentes, por meio de ações conjuntas entre o governo e a sociedade civil organizada. (Brasil, 2013, p. 139).

Para sua viabilização, o Plano Nacional da EVSCA estruturou-se em seis eixos estratégicos: análise da situação; mobilização e articulação; defesa e responsabilização;

atendimento; prevenção; e protagonismo infanto-juvenil. Sua adoção foi fundante de outras significativas políticas, como o Programa de Ações Articulada e Referenciais de Enfrentamento da Violência Sexual contra crianças e adolescentes no Território Brasileiro (PAIR), criado em 2003, que se constitui como um instrumento para o fortalecimento das redes locais que atuarão conforme análise das características específicas do território e para a criação da Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Criança e Adolescentes, que reúne desde 2007 diferentes organizações da sociedade civil, administração pública e organismos internacionais em prol da discussão, análise e agilidade na implementação das políticas de proteção a infância e juventude.

Para o Ministério dos Direitos Humanos (2013), vários avanços foram obtidos com a implantação do plano, tanto no nível nacional quanto nos estados da federação, tendo como maior mérito a articulação dos vários segmentos sociais e governamentais. Além disso, o plano teve potencial de multiplicar-se em planos municipais, bem como provocar a geração de políticas integradas, com controle das políticas sociais, captação e disponibilização de recursos financeiros, tornando-se diretriz no âmbito das políticas públicas sociais na área. O documento ainda sinaliza que, apesar das fragilidades técnicas, há um movimento social ativo e disposto a implementá-lo, cobrando as condições governamentais em todas as esferas (Brasil, 2013, p. 140-141).

No contexto do interior paulista, a cidade de Bauru, provavelmente sob influência das movimentações políticas em âmbito nacional, também contou com a criação de políticas de enfrentamento à violência sexual infantil. A primeira delas foi a Lei 5.769/09 que institui a Política Municipal de Prevenção, Identificação e Coibição de Práticas de Violência ou de Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Município de Bauru, que tem entre seus objetivos dotar a rede pública de ensino, de saúde e de assistência social de instrumentos permanentes capazes de identificar indícios de práticas de violência ou de exploração sexual além de promover um ambiente propício para o acolhimento de denúncias sobre abuso e exploração sexual (Bauru, 2009, art. 4º).

Anos depois, instituiu-se a Lei 6.577/14 que dispõe sobre a divulgação do Disque Denúncia Nacional de Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, o Disque 100, em estabelecimentos públicos no âmbito do Município de Bauru, que decretou a obrigatoriedade da divulgação do número de atendimento a denúncias através de placas, cartazes e disponibilização de panfletos informativos da Campanha Nacional de Combate a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes em todos os prédios públicos ocupados pela prefeitura (Bauru, 2014, art. 1º- 4º).

Ainda no ano de 2014, tem-se a criação da Lei nº 6.538/14 que institui o “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, e dá outras providências”, tendo como objetivo estabelecer um conjunto de ações articuladas que permitam a intervenção e o enfrentamento a violência sexual no município, orientando-se a partir de seis eixos estratégicos: análise da situação; mobilização e articulação; defesa e responsabilização; atendimento; prevenção; e protagonismo infanto-juvenil. Dentre os principais avanços do plano, e o que o faz relevante como objeto deste trabalho, há a defesa de uma articulação e capacitação de diferentes agentes da rede de proteção, entre eles, profissionais da educação, localizada no eixo que visa realizar atendimento especializado e em rede à criança, adolescente e famílias vítimas de violência sexual (Bauru, 2014, art. 2º).

Parágrafo 4º. EIXO: ATENDIMENTO

2 – Sensibilizar e capacitar os profissionais envolvidos no atendimento à criança e ao Adolescente para efetivar a proteção integral.

2.1 – Capacitação dos educadores de educação infantil, escolas, esportes, cultura, Trabalho Educativo, para a identificação e encaminhamento de casos. [...] (Bauru, 2014, art. 2º)

O Plano Municipal ainda prevê formações em parceria com as universidades, a promoção de Seminários e Conferências no município e a instrumentalização de adolescentes a respeito do tema da violência sexual, abordando questões como as políticas de assistência e de asseguração ao acesso de medicações e exames para a prevenção de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis (Bauru, 2014).

Todas as políticas do município citadas acima foram de autoria do vereador municipal Roque José Ferreira, que, segundo seu assessor na época, tiveram como principal motivação a Lei nº 9.970/2000, que institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso Sexual de crianças e adolescentes, de autoria da deputada Rita Camata. A legislação teve como causa o caso da menina Araceli, que foi sequestrada, violentada sexualmente e morta no Espírito Santo, em 1973. O caso chocou o país e a oficialização da data, segundo a deputada no texto do Projeto de Lei (PL), simboliza a luta nacional contra a violência sexual que vitimiza milhares de crianças e adolescentes representa um importante instrumento de sensibilização da sociedade (PL: 267, 1999).

A existência da Lei do dia 18 de Maio motivou diversas passeatas pelo país e a cidade de Bauru encontrava-se entre elas na luta contra a violência sexual infantil. Para Silvio Durante³ (informação verbal), assessor de Roque Ferreira, o vereador tinha grande proximidade com a área da assistência social na cidade e considerou a importância de

³ Durante, Silvio. 24 de Agosto de 2025.

desenvolver projetos que extrapolassem o mês de Maio e resultassem em ações articuladas ao longo de todo o ano, daí a obrigatoriedade da divulgação dos canais de denúncia, a existência de uma política para a rede de proteção no município e a capacitação de seus profissionais.

3 CARACTERIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

3.1 Tipos de violência contra criança

Antes de se iniciar o debate a respeito da violência sexual, é preciso apresentar o que entendemos a respeito de violência contra a criança a partir da literatura estudada. É possível reconhecer que são quatro os principais tipos de violência a que a criança é acometida, sendo eles: a violência física, a negligência com suas necessidades básicas, a violência psicológica e a violência sexual (Costa, 2010; Paiva, 2015; Spaziani, 2013).

Raquel Costa (2010) em pesquisa sobre as concepções de maus-tratos na infância, afirma que embora considere-se que no Brasil, com o desenvolvimento das políticas públicas de proteção à criança, houve um crescimento da consciência social no que se trata este tipo de proteção, nem sempre foi assim. A pedagoga, tem como referência os estudos de Ana Lúcia Ferreira, definindo que “os maus-tratos contra a criança e o adolescente podem ser praticados pela omissão, pela supressão ou pela transgressão dos seus direitos, definidos por convenções legais ou normas culturais” (Ferreira *et al*, 2001, p. 11), caracterizando-se portanto como qualquer forma de abandono ou negligência aos direitos fundamentais da criança.

A autora dispõe ainda que “as duas formas mais comuns de violência praticada contra as crianças, como já dito anteriormente, têm, na maioria das vezes, como *locus* privilegiado o lar e seus praticantes são pessoas da família ou bem próximas à criança vitimizada” (Costa, 2010, p. 40), que idealmente deveriam ser os responsáveis por resguardá-las. Nesse sentido, a autora afirma que a violência é resultado de diversos fatores, que podem ser eles históricos, sociais, biológicos, culturais, políticos e econômicos, estes interagem e se concretizam na vida dos sujeitos. No caso das crianças, mesmo os acidentes podem ser considerados um tipo de violência, pois estes muitas vezes resultam de ações e omissões humanas, especialmente aquelas que são frutos de negligência dos pais e/ou responsáveis pelos pequenos.

Para Eliane Paiva (2015) compreender a violência contra a criança de forma global e, especialmente as manifestações de negligência, violência física e emocional, facilita a compreensão do fenômeno da violência sexual. Com efeito, segue as definições apresentadas pelo autor:

Violência física: a violência física caracteriza-se pelo uso da força física intencional, repetida, não acidental, com intuito de ferir, machucar ou causar dor, podendo deixar marcas ou não em seu corpo. As práticas mais comuns deste tipo de agressão se manifestam principalmente através de tapas, murros, utilização de objetos como chinelo, varas, cintos, ou ainda queimaduras provocadas por objetos como cigarro, ferros, e/ou líquidos quentes.

A relação de força, na desigualdade adulto/criança, normalmente, baseia-se em intenção disciplinadora, do adulto para com a criança e o adolescente, deixando ou não marcas evidentes. Muitas vezes, caracteriza-se pelo abuso de autoridade que representa unicamente a satisfação do agressor. (Paiva, 2015, p. 107)

Junto ao uso da força física para “ensinar” a criança, na maioria das vezes, há também situações a que esta está submetida, como depreciações, desrespeitos, humilhações, xingamentos e agressões verbais, o que pode gerar além de sequelas emocionais comportamentos irritadiços e agressividade em suas relações com o mundo e com os demais. Os abusos e punições físicas exacerbadas podem levar à morte da criança.

Violência psicológica e/ou emocional: caracteriza-se pelo uso de palavras e ações para envergonhar, rejeitar, censurar, humilhar, depreciar, desrespeitar, discriminar, amedrontar, ameaçar, cobrar excessivamente a criança e o adolescente de modo permanente, com o intuito de atender as necessidades dos adultos. Seu uso costuma estar concomitantemente atrelado a outros tipos de violência e é considerado um dos mais difíceis de ser identificado, apesar de considerado o mais frequente, este ocorre de forma velada.

Segundo Paiva (2015) a criança vítima desse tipo de violência tem seu desenvolvimento fragilizado o que pode resultar em dificuldade também no enfrentamento aos outros tipos de violência. A agressão emocional afeta seu comportamento, sua autonomia e sua autoestima. Em suas palavras,

A criança que desenvolve uma relação insegura com seus pais ou cuidadores terá um modelo interno desfavorável a seu desenvolvimento e ao enfrentamento de riscos. Ou seja, a qualidade da relação desenvolvida influenciará no enfrentamento de abusos. (Paiva, 2015, p. 109)

Negligência: caracteriza-se pela omissão por parte dos pais e/ou responsáveis com as necessidades básicas da criança no provimento de elementos essenciais para seu desenvolvimento sadio ou mesmo nos descuidos com os cuidados diários, como sua alimentação, saúde, higiene pessoal e segurança física. O abandono pode se dar de forma *total*, definida pelo afastamento dos responsáveis, deixando a criança desamparada e em perigo, ou *parcial*, quando existem ausências temporárias dos pais, deixando a criança desamparada em diversas situações.

As motivações para a negligência podem ser diversas ordens, podendo estar ligadas a questões de natureza emocional ou econômica da família, destacando-se a presença de pais deprimidos, isolados, com transtornos mentais, inexperientes, empobrecidos, usuários de álcool ou drogas, dentre outros (Paiva, 2015, p. 105-106). Em situações de extrema negligência, a guarda da criança pode ser retirada da família, temporária ou permanentemente.

Em síntese, a vitimização da criança está ligada à coação por parte do adulto a fim de satisfazer suas expectativas e desejos, em detrimento de seu bem estar físico e psicológico. Segundo Raquel Spaziani (2013), o adulto utiliza-se principalmente de uma relação hierárquica estabelecida em idade, tamanho e poder, a fim de realizar seus interesses. Nesse sentido, a autoridade do adulto sobre a criança é fator construído histórica e socialmente, e a criança fica submetida a obediência aos mais velhos como se essa fosse natural e qualquer revolta a essa assimetria é tomada como transgressão aos direitos próprios do adulto, sendo respondida com sanções e punições. Sobre a relação de hierarquia entre adulto e criança, Spaziani (2013) afirma:

Essa relação se configura como uma transgressão do poder disciplinador do adulto, reflexo de uma cultura adultocêntrica, na qual a criança é educada a obedecer todas as solicitações advindas de pessoas com mais idade que ela. A assimetria de poder entre o/a agressor/a e a criança a destitui de seus direitos, tornando-a passível de ser objeto de desejo do outro. (Spaziani, 2013, p. 18)

As concepções de família também são determinantes na construção dessa assimetria entre adulto e criança, o que liga diretamente a violência a fatores sociais e culturais de uma determinada sociedade. Em seu trabalho, Raquel Spaziani cita que a sociedade ocidental em que vivemos é androcêntrica e adultocêntrica, resultando em papéis sociais desiguais entre os diversos membros da família, especialmente quando tomamos o modelo burguês de família, referidos por Zilberman (2003) no capítulo anterior, como padrão dominante que tem influenciado a sociedade até os dias de hoje.

Contudo, aos pais ainda são resguardados direitos prioritários sobre as crianças, devendo o Estado intervir somente quando estes violam os direitos da pessoa, e, portanto, das crianças, negando-lhes valores humanos e universais como liberdade e segurança.

3.2 Violência Sexual contra a criança e o adolescente

A violência sexual é um fenômeno complexo, de natureza social, influenciado diretamente pela cultura e compreendido de maneiras diferentes ao longo da história. Desta maneira, é difícil falar de uma caracterização universal deste tipo de violência, especialmente quando falamos da vitimização infantil, que é atravessada também pela concepção de infância, de autoridade do adulto sobre a criança e dependendo também da legislação vigente de cada país a respeito deste tipo de violência.

Segundo Christiane Sanderson (2005), a falta de concordância em sua definição é um problema até para se compreender a extensão da violência ao redor do mundo, pois compromete a obtenção de dados e estatísticas que variam de acordo com a definição

utilizada por pesquisadores e órgãos oficiais. Em suas palavras, “há enormes problemas em definir o abuso na infância porque ele é de natureza social e reflete contextos e significados culturais, relatividade cultural, raça, consciência étnica, classe e tempo histórico que ocorre” (Sanderson, 2005, p. 2). O primeiro dos problemas está em definir quais atos são abusivos, pois o espectro dos atos sexuais que são empregados no abuso são amplos e incluem tanto comportamentos de contato quanto de não-contato.

Evelyn Caetano (2019) ao definir o abuso sexual em crianças corrobora as afirmações de Sanderson (2005) registrando que o mesmo trata-se de uma categoria ampla, que abarca práticas distintas, dentre elas a exploração sexual, a agressão, o assédio, a pornografia e o estupro. Nessa perspectiva, o abuso sexual pode ocorrer independente de ter penetração, para a autora “as possibilidades de acontecer sem agressão são as mais comuns, mas, ainda assim, configura-se como um ato de violência e imposição” (Caetano, 2019, p. 27).

Partindo das definições oficiais de um determinado contexto social e tempo histórico, no Brasil após os avanços trazidos pela Constituição (1988) e pelo ECA (1990), podemos contar com diversos referenciais públicos a respeito da violência sexual. Dentre eles, o próprio boletim epidemiológico citado no início deste trabalho, nos apresenta uma definição clara do que se caracteriza como violência sexual a fim da obtenção de dados mais claros. Segundo o Ministério da Saúde, a violência é um fenômeno complexo motivado por relações de poder, que se manifesta de diversas maneiras, assim como afirmam as autoras citadas, e que, antes de tudo é uma ação que despersonaliza o ser humano e o tipifica como objeto, portanto uma violação dos direitos humanos básicos (Brasil, 2024, p. 1).

Santos e Ippolito (2011), em documento publicado pelo Ministério da Educação, tomando como referência a legislação brasileira, definem como violência sexual qualquer prática sexual exercida por pessoas adultas (seja por emprego de violência, grave ameaça ou fraude) contra crianças e adolescentes menores de 14 anos, e contra adolescentes entre 14 e 18 anos, também considerado crime sexual, “variando apenas: a) o grau de parentesco ou status de responsabilidade legal e social entre os envolvidos; b) os meios utilizados para a obtenção do ato sexual; c) a existência ou não de consentimento” (Santos e Ippolito, 2011, p. 63).

Os autores descrevem o abuso como qualquer forma de contato ou interação sexual em que o adulto exerce uma posição de autoridade ou poder e utiliza-se dessa mesma posição para sua própria estimulação ou estimulação de terceiros. A assimetria de poder é o que mais caracteriza essa violência, podendo ocorrer a discrepância quando a diferença de poder e de força física possibilita, ao autor do abuso, o controle físico e emocional da criança ou adolescente, quando a diferença de conhecimento sobre o ato sexual em si implica

incompreensão por parte da vítima, ou ainda, quando o autor busca satisfazer seus próprio impulsos (Santos; Ippolito, 2011, p. 64).

Spaziani (2013) ao caracterizar a violência sexual trata de uma hierarquia social nas categorias de sexo e faixas etárias, que também ocorre pela assimetria de poder entre agressor e vítima, submetendo-a a participar de jogos de ou atos dos quais ainda não é capaz de consentir de maneira autônoma. Em suas palavras, “a violência contra a criança pode ser compreendida como uma violência de gênero e geração, na medida em que o homem - agressor mais comum - é educado para o exercício do poder” (Spaziani, 2013, p. 19). Dentro do contexto familiar, essa relação de poder muitas vezes culmina em um pacto de silêncio, “isto porque as relações de afinidade podem gerar complacência e medo, transformando todos os familiares em cúmplices da violência” (Spaziani, 2013, p. 19).

A autora destaca que ao discorrer a respeito da concepção de violência sexual contra a criança e o adolescente enfatiza-se a importância de caracterizá-la com o termo violência, e não somente abuso, mesmo em situações sexuais abusivas sem o uso de força física, a fim de explicitar o peso das palavras quando se trata da transgressão de direitos.

A fim de se referir a tal modalidade de violência, muitas vezes é utilizado o termo abuso sexual. Segundo Lowenkron (2010), tal conceito é utilizado recorrentemente na mídia impressa para se referir às situações de violência sexual onde os/as agressores/as são os familiares da vítima ou pessoas de status social elevado, artistas famosos ou estrangeiros. No entanto, o emprego deste termo nas seguintes situações pode sugerir uma atenuação na maneira como tais mídias se referem à violência sexual, na medida em que a utilização do termo "abuso sexual" pode supor que o uso do corpo da criança seja permitido de alguma maneira, contanto que não haja o uso excessivo, abusivo, ao contrário do termo violência sexual infantil, que enfatiza a violência sempre presente nestas situações, mesmo quando praticadas de maneira sedutora. (Spaziani, 2013, p. 21).

Segundo os dados do Ministério da Saúde, a maioria dos casos de violência sexual contra a criança ocorre dentro ambiente familiar em que essa se encontra: 70,9% entre crianças de 0 a 9 anos e 63,5% em crianças e adolescentes de 10 a 19 anos (Brasil, 2024, p. 5-7). As ocorrências desse tipo de violência podem ser classificadas como intrafamiliar ou extrafamiliar, a primeira ocorrendo quando o agressor possui vínculo familiar ou relação de responsabilidade com a vítima, envolvendo necessariamente laços de consanguinidade entre a criança e o adulto – pai, irmão, padrasto, avô, tios ou primos, mãe ou irmã, por exemplo – sendo considerada incestuosa (Spaziani, 2013). Já a violência extrafamiliar ocorre fora do núcleo familiar da vítima, entretanto, geralmente praticada por pessoas que possuam algum vínculo com a criança e sua família – vizinhos/as, amigos/as da família, médicos/as, professor/a, treinadores/as, dentre outros – envolvendo-as em situações em que as crianças e adolescentes são expostos a pornografia e casos de exploração sexual.

Esses contextos estão relacionados com o tempo e a duração da violência sexual contra a criança. Desta maneira, a violência sexual extrafamiliar, quando praticada por um/a desconhecido/a, tende a ter menor duração em comparação à violência sexual intrafamiliar, que, na maior parte dos casos, é recorrente. Isso pode ocorrer devido ao fato de a criança necessitar de um tempo maior para perceber que tais comportamentos sexuais são invasivos. (Spaziani, 2013, p. 29).

No caso da violência extrafamiliar, segundo Paiva (2015), essa está, de modo geral, associada à violência cometida por pedófilos, podendo estar relacionada à exploração sexual comercial. A autora explica que a pedofilia é considerada clinicamente como uma categoria de transtorno do comportamento sexual. De acordo com o Guia publicado pelo Ministério da Educação (2011), a pedofilia é o desejo e fantasia sexual com crianças, o conceito médico aponta a pedofilia como uma disfunção sexual, uma psicopatologia e uma perversão sexual de caráter compulsivo e obsessivo. Em contraponto a essa visão médica, existe a concepção de que o indivíduo adepto da pedofilia está inserido na sociedade como qualquer outra pessoa, facilitando sua atuação por estar “acima de qualquer suspeita” (Santos; Ippolito, 2011, p.75).

O fato de ter atração ou compulsão sexual por crianças e adolescentes não significa que todos os pedófilos realizam os seus desejos. Alguns se satisfazem sexualmente com fotos ou despretensiosas imagens infantis que geram neles intenso desejo sexual, ou encontram outras formas de viver suas fantasias. Portanto, nem todo pedófilo é autor de violência sexual contra crianças e adolescentes e vice-versa. (Santos; Ippolito, 2011, p.75)

Para Spaziani (2013), a pedofilia também pode estar associada a indivíduos que produzem, divulgam e consomem a sexualidade infantil por meio de produtos. No que se refere a comercialização da sexualidade infantil esta se caracteriza como exploração sexual em suas variadas formas. “Nesse contexto, a criança não é apenas transformada em objeto, mas também em mercadoria a ser consumida por adultos” (Spaziani, 2013, p. 21) e o uso do termo exploração é empregado para diferenciá-la da pornografia e prostituição adulta. Dentre as modalidades da exploração infantil estão a pornografia, as trocas sexuais, trabalho e turismo sexual e o tráfico para fins de exploração sexual.

A exploração sexual infantil engloba diversas modalidades de violência sexual, podendo ser entendida de maneira ampla, como qualquer forma de trabalho sexual praticado por crianças, ou de maneira restrita, como somente os trabalhos sexuais nos quais ocorre mediação de terceiros com a finalidade de lucros (Spaziani, 2013, p. 21).

Spaziani (2013), corroborando com os dados citados acima que caracterizam a violência sexual contra a criança e o adolescente, demonstra que existe uma visão errônea sobre o agressor sexual definido, frequentemente, como sujeitos alcóolatras, pobres, com distúrbios mentais e pertencentes a um mundo marginal (Spaziani, 2013, p. 32). Para a autora,

essa representação baseia-se em um processo de construção de significados sociais atrelados às categorias de gênero, classe social e psicológica, que reproduz estereótipos e prejudica a reflexão sobre o tema.

Desta maneira, em contraponto à concepção essencialista, na qual o desejo sexual é caracterizado como um instinto que conduz o sujeito a determinadas ações, há a compreensão do desejo sexual enquanto fenômeno construído socialmente, podendo se pensar na pedofilia não apenas como transtorno mental, mas sim no desejo sexual como produção cultural (Spaziani, 2013, p. 33).

Para Santos e Ippolito (2011), é importante destacar que existem alguns mitos no senso comum que prejudicam a identificação dos casos, um deles é que o pedófilo tem características físicas próprias que o identificam e outro é que o autor da violência sexual é um psicopata, um tarado que todos reconhecem na rua, um depravado sexual, geralmente mais velho e alcoólatra, homossexual ou com alguma deficiência mental (Santos; Ippolito, 2011, p. 68). Os autores afirmam que essa não é uma realidade, já que as pessoas desconhecidas representam um pequeno percentual dos casos registrados, além disso, afirmam que do ponto de vista físico os pedófilos são iguais a qualquer pessoa e sua identificação se dá a partir de marcadores comportamentais. Por fim, os autores afirmam que:

Os crimes sexuais são praticados por pessoas de todos os níveis socioeconômicos, religiosos e étnicos. Na maioria das vezes, são indivíduos aparentemente normais e queridos por crianças e adolescentes. A maioria dos autores de violência sexual é heterossexual e também mantém relações sexuais com adultos. (Santos; Ippolito, 2011, p. 69).

Ademais, a violência sexual consiste não apenas na violação da liberdade sexual do outro, mas também no desrespeito aos direitos humanos resguardados às crianças e adolescentes que fazem parte de um leque de violências estruturais, como a violência doméstica, negligência e abusos verbais, físicos e psicológicos que são gerados pela falta de políticas sociais e interpessoais (Santos; Ippolito, 2011, p. 69).

Outra questão importante sobre a caracterização da violência sexual infantil são os atravessamentos de gênero e raça, tanto dos agressores quanto da pessoa vitimizada. O boletim do Ministério da Saúde (2024), ao apresentar características das ocorrências, aponta que 81,1% dos agressores sexuais de crianças entre 0 e 9 anos são do sexo masculino, bem como para com a faixa etária de 10 a 19 anos, em 92,8% dos casos. Quanto às vítimas, o documento apresenta a maior frequência de notificações em crianças e adolescentes do sexo feminino 76,8%, na faixa entre 0 e 9 anos e 92,7%, entre 10 e 19 anos (Brasil, 2024, p. 5-7).

Segundo Spaziani (2013), a realidade apresentada nos dados está relacionada a um “padrão sexista das relações sociais de gênero, na qual a mulher é vista como um objeto

sexual a serviço do homem” (Spaziani, 2013, p. 28). Tal padrão acaba por impactar também nas ocorrências da violência sexual contra meninos, resultando em menores índices de denúncias de meninos vitimizados que são, muitas vezes, omitidas por se temer discriminação, visto que, em nossa cultura machista, o menino vítima de violência sexual acaba sendo compreendido como homossexual, ou ainda são normalizadas relações entre adolescentes e mulheres adultas por compreender que o homem, por ser homem, deve realizar sua iniciação sexual o quanto antes para que fique provada sua virilidade.

A respeito da questão racial, embora alguns dos estudos utilizados como referência neste trabalho (Matos, 2020; Spaziani, 2013; de Paula, 2022) afirmem que não há distinção de raça, classe ou posição social dentre as vítimas de violência sexual, os dados mais recentes do Ministério da Saúde demonstram maior incidência da vitimização de crianças e adolescentes pretos e pardos. Segundo a caracterização das vítimas de violência sexual presentes no último boletim (2024), 49,2% das ocorrências em crianças entre 0 e 9 anos e 59,7% dos registros entre os adolescentes de 10 a 19 anos, foram registradas entre pretas e pardas. Uma porcentagem significativa que demonstra a implicação dos aspectos sociais também nos registros desse tipo de violência.

O Ministério dos Direitos Humanos (2018) apresenta raça como uma classificação de ordem social, onde a cor da pele e origem social ganham sentidos, valores e significados distintos, já o racismo, por sua vez, estabelece uma relação de inferioridade social de determinados grupos, como de populações pretas, pardas e indígenas em relação a outros. Trata-se, portanto, de uma assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social, perpetuando desigualdades (Brasil, 2018, p. 59). Sobre o cenário da violência contra a criança e o adolescente, o documento já apontava, entre os anos de 2011 e 2015, uma desigualdade na porcentagem de notificação de violência sexual em crianças pardas e pretas, uma média de 37% em relação ao total, esses dados evidenciam desigualdades que agravam o quadro de violação dos direitos.

Este cenário traduz que crianças e adolescentes já são vitimizadas na sua maioria por serem do sexo feminino e sua condição é agravada pela discriminação étnico-racial. Esse processo traz no seu interior situações de vulnerabilidades sociais e econômicas que agravam a exclusão social, colocando as crianças e adolescentes pardas, pretas, indígenas, enfim, os grupos e minorias raciais muito mais suscetíveis às violências em geral. (Brasil, 2018, p. 68).

Por fim, cabe ressaltar que há certa naturalização da violência e culpabilização da vítima, notadamente quando a mesma está situada em grupos socialmente vulnerabilizados,

bem como uma desigualdade também no tratamento com a vítima a depender de sua classe, gênero, etnia e faixa etária.

Os mecanismos dessa culpabilização são variados: a estuprada foi quem provocou ou ela se vestia como uma “vadia”; o adolescente vira marginal, delinquente, drogado, traficante; aceitabilidade de castigos físicos ou punições morais com função “disciplinadora” por parte das famílias ou instituições, etc. A existência de leis ou mecanismos específicos de proteção: estatutos da criança e do adolescente, Lei Maria da Penha, Estatuto da Igualdade Racial, ações afirmativas, etc. indicam claramente as desigualdades e a vulnerabilidade existentes, inclusive por aquelas pessoas e instituições que teriam a obrigação e responsabilidade de protegê-los. (Brasil, 2018, p. 70).

Os impactos da violência sexual podem se apresentar de maneiras diferentes a depender da situação de violência vivida. A vulnerabilidade às sequelas, bem como a capacidade da criança ou adolescente em reagir, contar e resistir, dependem da cronicidade do abuso, da idade da criança, de sua proximidade com o agressor, a frequência e o tempo a que ela foi exposta a essa violência e do uso de força e ameaça empregados (Paiva, 2015; Spaziani, 2013). Segundo Paiva (2015), os indivíduos podem responder aos estímulos de forma singular, no entanto, esses aspectos supracitados podem atuar como agravantes na situação de violência bem como nas consequências dela no desenvolvimento da criança e do adolescente (Paiva, 2015, p. 114).

Spaziani (2013) afirma que não há consenso sobre os impactos da violência a longo prazo, bem como não há consequências comuns a todas as crianças vitimizadas. Portanto, não há também uma relação direta entre sofrer violência sexual e ficar automaticamente perturbada psicologicamente, ou mesmo que essa pessoa vitimizada terá a tendência a fazer novas vítimas (Spaziani, 2013, p. 37). Para a autora, as consequências irão variar de acordo com alguns fatores, dentre eles, a percepção da criança sobre o ato sexual realizado, enquanto um incômodo ou como invasão e a existência de serviços de proteção à sua eficiência, agilidade, qualidade e abrangência na resolução dos casos.

A autora apresenta ainda alguns sintomas que podem ser observados como possíveis indicativos de que a criança esteja sendo violentada e que servem como alerta. Dentre eles estão elencados sintomas físicos, sintomas psicológicos e comportamentais, aspectos relacionados ao desenvolvimento da sexualidade, aspectos relacionados à conduta dos familiares e aspectos escolares e de socialização (Spaziani, 2013, p. 36-37). Os principais impactos apresentados por Spaziani (2013) que podem vir a atravessar a vida escolar da criança e do adolescente violentado são: a queda injustificada da frequência escolar ou, pelo

contrário, pouco interesse e resistência em voltar para a casa depois da aula, recusa em participar de atividades escolares, dificuldade de concentração e aprendizagem, resultando em baixo rendimento escolar.

Além desses sintomas psicológicos, a violência sexual também podem prejudicar a vivência escolar da criança, causando retraimento, agressividade, baixo nível de autoestima, medo generalizado de ser deixada sozinha, culpa e/ou vergonha, sintomas de nervosismo, síndrome do estresse pós-traumático, transtornos de personalidade, comportamento impulsivo e autodestrutivo, ideação de suicídio (Spaziani, 2013, p. 36-37). A autora ainda afirma que independente das possíveis consequências, “a violência sexual deve ser julgada por ser uma violação da norma legal, bem como por ser um ato que invade os direitos, limites, liberdade e dignidade da vítima” (Spaziani, 2013, p. 38).

Inoue e Ristum (2008) ao debater sobre os impactos da violência sexual sobre o desenvolvimento emocional e acadêmico das vítimas, afirmam que as manifestações do estresse pós-traumático na infância e adolescência “são mais graves e comprometedoras, uma vez que as funções afetivas e cognitivas do sistema nervoso central não amadureceram e não foram ainda totalmente reguladas” (Inoue; Ristum, 2008, p. 14). Nesse sentido, a escola pode atuar como atenuante ou agravante de danos da violência sexual.

Para as autoras as crianças que são testemunhas ou vítimas de violência no ambiente doméstico tendem a desenvolver um repertório inadequado para lidar com a situação usando, por exemplo, a agressividade como resposta e deste modo, são rejeitadas ou hostilizadas por colegas e professores. Como resultado, esta rejeição pode ser um fator de maior estresse, afetando o processo de aprendizagem e de estabelecimento de relações sociais na escola, diminuindo a probabilidade de revelação da violência sofrida (Inoue; Ristum, 2008, p. 15).

Segundo Inoue e Ristum (2008) a escola deve romper com círculo vicioso de vitimização, podendo as crianças vítimas de violência encontrar nessa instituição fatores de proteção que diminuam tanto a violência quanto o impacto da mesma sobre seu desenvolvimento. Segundo as autoras, o microsistema escolar deve representar uma alternativa de apoio, proteção e prevenção especialmente para aquelas crianças que não a encontram em sua família.

A escola deve se comprometer com a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, e a adesão dos educadores fortalece a militância em defesa desses direitos. A atuação do professor na identificação e denúncia da violência sexual é fundamental, principalmente nas primeiras séries, quando os educadores permanecem cerca de quatro horas diárias com as crianças. (Inoue; Ristum, 2008, p. 15).

Contudo, o enfrentamento da violência sexual infantil exige a “efetiva integração de diferentes setores como saúde, segurança, justiça e educação, bem como o envolvimento da sociedade civil organizada” (Inoue; Ristum, 2008, p. 15). A escola nesse contexto é um local privilegiado para essa formação porque trabalha com conhecimento, valores, atitudes e formação de hábitos, restabelecendo-se seu papel de agenciadora do saber e do conhecimento. Para isso, faz-se necessário que professores e gestores escolares tenham clareza do papel da escola no enfrentamento da violência sexual, tanto no que diz respeito aos processos de encaminhamento dos casos identificados quanto das implicações no processo pedagógico. As relações entre violência sexual infantil e escola serão tratadas no tópico a seguir.

3.3 Educação Sexual e currículo escolar

Segundo Gabriela Piovezan (2021), a escola tem um papel primordial no enfrentamento da violência sexual, pois tem uma responsabilidade com o cuidado e o bem-estar dos pequenos e, através de ações pedagógicas, pode, e deve, atuar na proteção das crianças. O professor, por sua vez, tem como papel acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças e frequentemente pode apontar mudanças comportamentais que são consideradas traços indicativos de vitimização. Deste modo, a autora considera a instituição escolar um ambiente privilegiado para impedir, reconhecer e intervir oportunamente, “assim, elas devem garantir um ambiente seguro para as crianças de forma que se possa acompanhar sua evolução a fim de notificar às autoridades competentes qualquer situação identificada de vulnerabilidade” (Piovezan, 2021, p. 41).

A autora aborda os impactos da violência na vida da criança e sua implicação na vida escolar, expondo que a violência sexual tem um impacto negativo nos aspectos emocionais, psicológicos, intelectuais e em seu desenvolvimento integral, sendo uma experiência de componente traumático indiscutível, o que resulta também em problemas no ambiente escolar, sejam eles as vistas de suas interações sociais ou problemas de aprendizagem. Dito isso, mostra-se necessária a força de políticas e pesquisas que orientem o trabalho dos professores e demais agentes escolares contra esse tipo de maus-tratos à criança e ao adolescente, e argumenta que:

É preciso se construir uma resposta coordenada entre pais, professores, gestores e coordenadores escolares, ao abuso sexual infantil de forma a fornecer uma base de conhecimento para o envolvimento desses profissionais no combate a esse problema. Soma-se a isso o fato de que poderá ainda ser uma referência para outros profissionais envolvidos na proteção da criança (Piovezan, 2021, p. 16).

José Carlos Libâneo (2001), em seu texto “Uma escola para novos tempos”, discorre a respeito dos objetivos da escola frente às transformações da sociedade que pressionam essa

instituição a repensar seu papel. Para o autor, uma escola necessária para fazer frente à realidade é aquela que provê formação cultural e científica, possibilitando aos alunos acesso à cultura promovida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética e pela ética; cumprindo funções que não são providas por nenhuma outra instância, como a formação geral básica que inclui a oferta da cultura supracitada, bem como o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas (Libâneo, 2001, p. 40).

A escola, no entanto, não deve limitar-se a passar as informações sobre as matérias e transmitir os conhecimentos do livro didático. Segundo o autor, ela é a síntese entre a cultura experienciada na realidade e a cultura formal que é domínio dos conhecimentos e das habilidades do pensamento. Para essa escola, que é concebida como espaço de síntese no exercício de seu papel na construção da democracia social e política, Libâneo (2001) propõe cinco objetivos:

1. Desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, habilidades de pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares.
2. Desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação.
3. Preparação para o processo produtivo e para o mundo tecnológico e comunicacional.
4. Formação para a cidadania crítica, isto é, um cidadão trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho.
5. Formação ética (Libâneo, 1998). (Libâneo, 2001, p. 42).

A respeito da questão da violência sexual e sua relação com a escola cabe debruçarmo-nos sob os segundo e o quinto objetivos explicados por Libâneo (2001). Segundo o autor, o segundo objetivo visa a ligação entre os aspectos cognitivo, social e emocional que atravessam a formação do aluno. Nesse sentido, o processo de ensino implica lidar com os sentimentos, as individualidades, o mundo cultural do aluno, bem como ajudá-los a se constituírem como sujeitos com autoestima, autoconfiança e com respeito consigo mesmos (Libâneo, 2001). Quando pensamos nos impactos da violência sexual, discutidos no tópico anterior deste capítulo, evidencia-se a implicação do trabalho da escola, tanto no processo de desenvolvimento da criança na construção de sua identidade, espaço pessoal e noção de consentimento, quanto no desenvolvimento de crianças que já foram vitimizadas e por esse motivo tem autoestima e autoconfiança afetadas.

O quinto objetivo citado pelo autor, visa propiciar conhecimentos, procedimentos e situações para se pensar sobre valores e critérios de decisão e ação frente aos dilemas do mundo da política, economia, das relações humanas, dos direitos humanos, das questões étnicas, de gênero, culturais, da desigualdade social, do meio ambiente e das violências

(Libâneo, 2001). Nesse sentido, é papel da escola fornecer à criança e ao adolescente subsídios para a reflexão a respeito das diversas formas de exploração que subsistem na sociedade, além de proporcionar o reconhecimento de si mesmos enquanto sujeitos de direitos a salvo dos diversos tipos de violência, dentre elas a violência sexual.

A democratização da sociedade e a inserção dos alunos no mundo da produção supõem o ensino fundamental como necessidade imperativa para proporcionar às crianças e jovens os meios cognitivos e operacionais que atendam tanto as necessidades pessoais como as econômicas e sociais. Frente a essas exigências, a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, a fim de que os alunos que passem por ela ganhem condições de exercício da liberdade política e intelectual. (Libâneo, 2001, p. 44).

Segundo Jimena Furlani (2016), a partir dos últimos 50 anos do século XX, novos campos do conhecimento, para além dos conteúdos disciplinares, tornaram o pensamento contemporâneo marcado pela articulação e/ou confluência de distintas abordagens, entre elas, os Estudos de Gênero e Sexuais, os Estudos Raciais e os Estudos Culturais. Para a autora, essas novas abordagens tiveram potencial de impacto político, na medida em que “são capazes de fazer a crítica social das desigualdades culturais e, com isso, “conferir” certa importância e influência sobre políticas públicas” (Furlani, 2016, p. 55).

Já na década de 80 os Estudos Culturais, sob influência dos estudos feministas, passou a abarcar a reflexão sobre marcadores sociais como sexo, gênero, raça, etnia, nacionalidade, sexualidade etc. vistos como convergentes e, distintamente, proporcionando aos sujeitos múltiplas experiências materiais e subjetivas na vida social. Para Furlani (2016), os Estudos Culturais mostraram a cultura enquanto campo de criação, de produção de significados e de expressão de identidades, evidenciando sempre em sua essência as implicações e problematizações presentes nas relações assimétricas de poder, força, dominação, controle e prestígio de onde originam-se os processos constitutivos e políticos dos sujeitos e suas representações (Furlani, 2016, p. 55 - 59).

A autora advoga em favor de um currículo pós-crítico, apoiada em uma visão pós-estruturalista referida por Louro (1999; 2013), que insere as questões de gênero e sexualidade no currículo a partir da perspectiva de que as instituições, a escola em especial, são locais que contribuíram para o aprofundamento das desigualdades e injustiças sociais; em especial, as desigualdades oriundas do ocultamento das expressivas distinções de gênero e sexualidade (Furlani, 2016, p. 60). E, por outro lado, as escolas têm papel importante no combate às desigualdades. Ainda segundo a autora, a inserção da educação sexual nas escolas deve-se, em grande parte, às problematizações advindas desses movimentos sociais que, mais efetivamente, se organizaram e obtiveram resultados a partir do século XX.

Furlani (2013) afirma que a inserção da Educação Sexual se dá após a aprovação da última LDB (Lei 9.394/96) e, efetivamente, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que se apresentaram como referencial curricular para além dos conteúdos comuns, abarcando temas transversais e as preocupações contemporâneas com as questões éticas relativas à igualdade de direitos e a dignidade e a sexualidade, dentre outras (Furlani, 2013, p. 67). A autora ainda apresenta que a educação sexual, como tema transversal nos PCN's, apoia-se em três eixos temáticos, sendo eles: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção as doenças sexualmente transmissíveis/Aids”.

Para Furlani (2016), além da (des)construção das diferenças sexuais produzidas socialmente, a resposta coordenada ao abuso e a violência sexual contra a criança se dará através da inclusão da educação sexual nos currículos das escolas. Para a autora, a educação sexual deve se iniciar já na infância e deve contribuir para a construção gradativa de uma “Cultura Educacional da Prevenção”, que se trata de uma atitude pedagógica consciente, em que professoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podem começar a discutir a sexualidade preventiva, a partir das mudanças corporais e sociais decorrentes da puberdade, em atividades planejadas e sistemáticas de educação sexual (Furlani, 2016, p. 131-132). A autora salienta que as discussões na educação sexual não devem se pautar apenas em aspectos biológicas, mas devem ser atravessadas pelos estudos de gênero, de questões de saúde e de pluralidade cultural e ética. Nesse sentido, defende que o início da infância é o período ideal para a construção dessa cultura de prevenção:

Crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental mostram-se mais tranquilas para essas discussões, especialmente porque ainda não têm “interesse” na prática sexual (como ocorre entre adolescentes, nos trabalhos que envolvem as 5ª e 8ª séries – 6º ao 9º ano). Por isso, a mudança de comportamento tão desejada passa, também, pelo momento em que tal conhecimento é transmitido, ou seja, em que fase da vida. Nesse sentido, me parece muito mais eficiente que a educação sexual invista, primeiro, suas tentativas de formação à uma educação preventiva, na infância. (Furlani, 2016, p. 132).

Nesse sentido, Jimena afirma que “não seria surpresa se concluíssemos que **“a informação não muda o comportamento” porque ela chega tarde demais**: na adolescência – geralmente nos trabalhos escolares realizados, nos últimos anos do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio” (Furlani, 2016, p. 132, *grifos da autora*). É isso o que acontece com o currículo da rede municipal de Bauru, por exemplo, que integra a Educação Sexual desde a Educação Infantil, porém, sem se deter a orientar as professoras/es a respeito da prevenção da violência sexual, questão que só vai ser debatida no currículo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Isso reflete uma grave problemática, se considerarmos que a grande maioria dos

casos de violência sexual contra crianças ocorrem antes dos 14 anos de idade, como apontam os dados.

Spaziani e Maia (2015), também abordam a prevenção à violência sexual através da educação para a sexualidade. As autoras partem da concepção de que a sexualidade infantil se expressa no contexto escolar por meio de brincadeiras, autoerotismo, conversas sobre o tema, pois se trata de uma fase do desenvolvimento humano que é vivenciada concomitantemente ao processo de escolarização. Nesse sentido, muitos adultos ainda reproduzem a crença de que a criança é assexuada e inocente, e que, portanto, abordar o tema da sexualidade em sala de aula seria inseri-la precocemente no tema e na vida sexual por aguçar a curiosidade. Entretanto, as autoras salientam que a escola não educa somente através dos conteúdos formais abordados, educando as crianças sexualmente mesmo de forma não intencional, sendo importante que os professores/as reconheçam sua participação na educação para a sexualidade (Spaziani; Maia, 2015, p. 62).

Considerando que existe um componente sexual nessa modalidade de violência, preveni-la prevê o ensino para a sexualidade, oferecendo instrumentos para que a criança saiba discernir um ato de violação, garantindo seu direito de dizer “não” às investidas sexuais do agressor, bem como reconhecê-las para revelar a alguém de sua confiança.

Dessa maneira, a educação para a sexualidade no contexto escolar visa dar voz às crianças, problematizando as relações de poder e de gênero, sanando as suas curiosidades sobre a sexualidade humana, bem como questionando a utilização da infância como alvo e objeto de consumo – como nas diversas propagandas em que a criança é colocada como um corpo erotizado a ser consumido (Spaziani; Maia, 2015, p. 62).

Vale ressaltar que o desenvolvimento das habilidades de autoproteção não delegam à criança a responsabilidade pela vitimização decorrente da violência sexual. A responsabilidade pela proteção segue sendo do adulto, mas, as habilidades desenvolvidas, podem favorecer à criança e ao adolescente seu direito à informação.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente pesquisa teve como objetivo central identificar concepções de professores e gestores escolares de Bauru a respeito da violência sexual infantil, e de que modo articulam-se com a rede municipal de proteção à criança, ao longo dos 10 anos de vigência do “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente”, em relação aos casos de violência sexual infantil de que os mesmos têm conhecimento. As escolas municipais de Bauru atendem, em sua maioria, crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Para tal, foi necessário que as pessoas envolvidas na pesquisa empírica estivessem ligadas e atuando nessa rede. Deste modo, pretendeu-se identificar qual o nível de compreensão que os professores e gestores atuantes têm sobre violência sexual contra a criança e o adolescente, quais atitudes eles tomam ou tomaram em relação aos casos que têm conhecimento e se as ações da rede municipal os ajudam ou ajudaram em algum momento no tocante ao tema. Buscou-se também identificar se os profissionais tem conhecimento da lei que institui o “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente” e se, em algum momento da carreira, foram orientados de acordo com as disposições da lei, ou presenciaram ações a ela relacionada.

Em função dos objetivos, desempenhou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, apoiada em levantamento bibliográfico e documental e na coleta de dados empíricos a partir da realização de entrevistas com questões semiestruturadas que contou com um roteiro pré-testado com uma professora da rede municipal. O roteiro final foi composto por 2 blocos e 25 questões a eles vinculados (Apêndice A). A coleta empírica foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências (Protocolo nº 7380182) bem como pelo Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Bauru. As entrevistas foram realizadas em momento oportuno com os professores e gestores das escolas, em local e horário de livre escolha, que por sua vez assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando sua participação na pesquisa.

Segundo Menga Lüdke e Marli E.D.A. André (2012), os problemas ligados às ciências sociais são de natureza específica e requerem um tipo de estudo, no lugar de grandes amostras, que cole o pesquisador à realidade estudada, “a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos” (Lüdke, André, 2012, p. 9) apontam novos aspectos da realidade pesquisada. Ao discorrer sobre as entrevistas como instrumento de pesquisa, as autoras justificam seu uso no contexto de pesquisa em educação:

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, [...] enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. (Lüdke, André, 2012, p. 35 e 36).

Os critérios para a construção do roteiro das entrevistas e para a seleção dos documentos analisados foram definidos com base nas dissertações estudadas neste texto, selecionando aquelas que abordavam entrevistas com profissionais da educação. Além disso, as perguntas foram elaboradas buscando caracterizar os profissionais da rede em seu contexto de formação e carreira e responder aos objetivos propostos pela pesquisa. Ao longo das entrevistas, as respostas, em determinados momentos, implicaram novas necessidades em relação ao uso das palavras, um exemplo marcante foi em relação à questão *“É possível traçar um perfil da criança vitimizada, de modo que essa violência possa ser identificada?”*, o uso da palavra “perfil” para algumas entrevistadas sugeriu que existiria uma característica única de vitimização, contrariando a literatura estudada. O uso da palavra foi evitado nas entrevistas seguintes de modo a não enviesar as respondentes.

Novos documentos foram incluídos para a análise ao longo do processo de investigação, especialmente regramentos legais que tratavam da violência sexual infantil, caso da Lei nº 9.970/2000, que instituiu o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes e Lei nº 13.431/2017 da Escuta Protegida, que estabeleceu procedimentos específicos para a coleta do relato das crianças vítimas de violência sexual, que por ventura foram citados durante as entrevistas.

Os dados obtidos por meio das leituras dos documentos oficiais e da bibliografia foram devidamente incluídos nesse processo, subsidiando a análise dos dados empíricos que se deu à luz da Análise de Prosa proposta por Marli André (1983).

A metodologia de Análise de Prosa proposta por André (1983) é considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos, compreendido como um meio de levantar questões a respeito do conteúdo de um determinado material. A autora propõe uma visão da realidade que se sustenta na concepção “de que os fenômenos apresentam uma multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo e que é preciso, pois, levar em conta essas múltiplas dimensões e sua interação, para se poder entender mais completamente os fenômenos” (André, 1983, p. 67).

A autora sugere que no lugar de um sistema pré-especificado de categorias, tópicos e temas sejam gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. Tal

processo precisa ser amplificado de modo a incluir todo tipo de informação obtida através de instrumentos diversos como a observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documentos, de material audiovisual e artístico etc. E, ressalta ainda, que os tópicos e os temas gerados devem ser frequentemente revistos, questionados e reformulados, à medida que a análise se desenvolve. Destarte, podemos concluir que a análise de prosa,

É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc. (André, 1983, p. 67).

Por fim, a geração dos tópicos e temas presentes na pesquisa se deu a partir das respostas que foram surgindo ao longo das entrevistas com as/os profissionais da rede. A análise é fruto da triangulação dos dados obtidos na revisão dos documentos oficiais, na literatura estudada e nas respostas das entrevistas. Neste trabalho, será destacada a caracterização das profissionais da rede, sua compreensão de violência sexual, sua formação a respeito do tema, suas experiências com casos, e de que forma, na visão destes profissionais, a violência sexual se relaciona com as políticas públicas na área da educação.

4.2 Caracterização das participantes⁴

As entrevistas foram realizadas com 10 profissionais atuantes na rede municipal de Bauru, dentre elas quatro atualmente são gestoras da Educação Infantil e Anos Iniciais e seis atuam como professoras na rede e duas delas já estiveram em cargos de gestão. A escolha das profissionais entrevistadas se deu por critério de conveniência, chegando até elas através de indicação de professoras atuantes na Unesp e de escolas *lócus* de projetos e/ou estágios dos quais a pesquisadora atuou durante o período da coleta.

O roteiro de entrevistas foi composto por dois blocos de perguntas, sendo o primeiro deles dedicado à caracterização das profissionais e o segundo relacionado aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em local de escolha das participantes, na maioria das vezes na escola em que trabalham. O tempo de coleta variou entre 20 e 40 minutos de

⁴ Nota explicativa do estilo da escrita: para a apresentação e análise dos dados empíricos será utilizada linguagem que privilegia o uso do gênero feminino na descrição das participantes. Justifica-se a escolha dada a maioria das profissionais atuantes no magistério ser de mulheres e nesta pesquisa apenas um dos respondentes identificou-se no masculino. Deste modo, opõe-se a norma sexista da língua que toma o uso do masculino como regra mesmo quando a maioria descrita é feminina. A escolha corrobora com a literatura estudada no presente trabalho, para mais informações ver Furlani (2011).

entrevistas, o material coletado foi gravado e transcrito em meios digitais e os dados produzidos foram armazenados em nuvem, no Google Drive da conta institucional da estudante.

O quadro a seguir descreve, de modo agrupado, as informações sobre a caracterização pessoal das participantes⁵ referentes à idade e identificação de gênero:

Quadro 1 – Caracterização pessoal das participantes, por idade e gênero

Participante	Idade	Gênero
P1	30 anos	Feminino
P2	39 anos	Feminino
P3	40 anos	Feminino
P4	39 anos	Feminino
P5	49 anos	Feminino
P6	40 anos	Feminino
G1	57 anos	Masculino
G2	51 anos	Feminino
G3	40 anos	Feminino
G4	49 anos	Feminino

Fonte: Elaborada pela autora.

As participantes da pesquisa possuem entre oito e 32 anos de carreira na educação, com experiências que variam entre a rede estadual, redes municipais, redes privadas e projetos e programas de educação não formal. Na rede municipal de Bauru o tempo de carreira varia entre três e 22 anos de atuação, sendo que P1, P4, P6, G2 e G4 estão em cargos na Educação Infantil e P2, P3, P5, P6, G1 e G3 atuam nos anos iniciais.

O quadro a seguir detalha, de modo agrupado, as informações sobre a caracterização pessoal das participantes referentes à cargo atual e tempo de rede:

Quadro 2 – Caracterização pessoal das participantes, por cargo e tempo de rede

Participante	Cargo atual	Tempo de rede	Já atuou em outros ciclos?
P1	Professora da Educação Infantil, atualmente no Infantil V.	4 anos na rede	Na rede não.
P2	Professora de Educação Física no Fundamental I.	3 anos na rede.	Na rede não.

⁵ As professoras serão identificadas com a letra maiúscula P e as gestoras com a letra G, seguidas de números arábicos. O critério da numeração das participantes foi a ordem da realização das entrevistas.

P3	Professora de educação básica de Ensino Fundamental 1. Atualmente, trabalho com o primeiro ano.	15 anos na rede.	Já atuou como professora do Ensino Fundamental II. E depois, 10 anos na gestão escolar.
P4	Em uma escola é professora de Educação Especial, na Educação Infantil. E em outro período, também do município, trabalha com turma do Infantil IV e V.	6 anos na rede.	Não.
P5	Professora do Ensino Fundamental I.	5 anos na rede.	Na rede não.
P6	Professora do Ensino Fundamental I. E também, dentro da prefeitura, é professora da Educação Infantil.	3 anos na rede.	Atua nos Anos Iniciais e na Educação Infantil concomitantemente.
G1	Diretor de escola do Ensino Fundamental I, anos iniciais.	21 anos na rede.	Na rede não.
G2	Diretora de escola da Educação Infantil.	13 anos na rede.	Não.
G3	Coordenadora do Ensino Fundamental I.	6 anos na rede.	Não.
G4	Diretora de escola da Educação Infantil.	22 anos na rede.	Já atuou nos Anos Iniciais e na Educação Infantil concomitantemente.

Fonte: Elaborada pela autora.

A respeito da formação das participantes todas possuem graduação em um (ou mais) curso de licenciatura, sendo oito delas em Pedagogia e duas delas em Educação Física e História. Do todo, sete participantes fizeram Pós-graduação Stricto Sensu em nível de Mestrado (P1, P2, P3, P5, P6, G1 e G2), uma em nível de Doutorado (G1) e quatro estavam no doutoramento no momento da coleta de dados (P1, P2, P3 e P5). Todas fizeram especialização, destacando-se cursos nas áreas da inclusão (P3, P4, G2, G3 e G4), da gestão e formação de professores (P3, G1) e didática (P2, G2).

O quadro a seguir detalha, as informações sobre a formação inicial das profissionais entrevistadas:

Quadro 3 – Formação inicial das participantes

Participante	Formação inicial
P1	Pedagogia e Artes
P2	Educação Física
P3	Magistério - CEFAM e Pedagogia
P4	Pedagogia
P5	Magistério, História e Pedagogia

Participante	Formação inicial
P6	Pedagogia
G1	História
G2	Enfermagem, Pedagogia e Artes
G3	Pedagogia
G4	Magistério, Pedagogia e História

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo bloco do roteiro foi dedicado às perguntas que visavam cumprir com os objetivos da pesquisa. Nem todas as perguntas e respostas serão contempladas no presente trabalho, destacando-se aquelas que cumprem com os objetivos da pesquisa. Para tanto serão analisadas: sua compreensão de violência sexual infantil, sua formação a respeito do tema, suas experiências com casos nas escolas (quando houve), e de que forma, na visão destes profissionais, a violência sexual se relaciona com as políticas públicas na área da educação.

A partir do referencial da Análise de Prosa de Marli André (1983), as respostas serão discutidas em tópicos principais e comparadas em blocos temáticos, a partir de ideias mais frequentes ou divergentes nas respostas das entrevistas e em diálogo com o referencial teórico presente neste texto.

5 CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E GESTORAS ESCOLARES

5.1 Compreensões de violência sexual infantil

A partir da caracterização da violência descrita acima neste mesmo trabalho, esperava-se identificar se as professoras e gestoras da rede compreendiam a violência sexual infantil como um fenômeno complexo, com implicações diretas no desenvolvimento socioemocional da vítima, de modo que, no caso de crianças em idade escolar, resulta em impactos no processo de aprendizagem. A partir da pergunta do roteiro “*Para você, o que é a violência sexual infantil?*” percebeu-se que as pessoas entrevistadas exitaram em respondê-la e apresentaram certa dificuldade em conceituar esse tipo de violência contra a criança.

Nesse sentido, as respostas para essa pergunta apresentaram dois grupos de profissionais na rede, aquelas que têm uma visão ampla do que é a violência sexual infantil e a compreendem em seus aspectos físico, psicológico, emocional e de violação de direitos (P1, G1, G2, G3, G4, P5 e P6) e aquelas cuja resposta contempla apenas uma parte do que definimos como violência sexual infantil (P2, P3, P4).

Raquel Spaziani (2013) afirma que não se pode compreender a violência sexual sob um único aspecto, podendo ocorrer tanto por meio de violência física “como práticas que envolvam carícias; tentativas de relações sexuais; sexo oral; penetração vaginal ou anal e, até mesmo, sadismo, incluindo práticas de flagelação, torturas e violência física” (Spaziani, 2013, p. 27) bem como pode ocorrer sem contato físico, por meio do assédio sexual, violência sexual verbal, exibicionismo, voyeurismo, vídeos pornográficos etc., expondo a criança a conteúdos impróprios à sua cognição e idade.

Algumas respostas (G1, G2, G3, G4, P1, P5 e P6) incluem os vários aspectos da violência explicados por Spaziani (2013). A exemplo, temos alguns trechos das falas que melhor contemplem esse bloco de análise:

Ela começa a partir do toque, do simples toque que a criança não autorizou, até aquela parte mais pesada do estupro, da violação. Mas a partir do momento que uma pessoa, seja lá qual for, toca numa parte de uma criança que ela não deixou tocar, que incomodou, para mim já é [...] (G3)

Violência sexual infantil?... Nossa, que pergunta, né? [pausa breve] Mas, se eu tivesse que explicar, é tudo que desrespeita a criança, no sentido de invadir o corpo dela, de toques inapropriados, fala também, deixar que a criança veja coisas que não é pra ela ver, por exemplo, relações [sexuais], ou ao vivo, ou então por vídeos, ou sons também, a criança ouvir. [...] (G4)

Bom... a violência sexual ela é muito mais do que apenas é o ato sexual em si né, então a gente que trabalha na escola trabalha também com a prevenção do abuso, a gente entende como violência que a criança tenha contato com qualquer tipo de imagens, vídeo ou conteúdo que não seja próprio daquela idade. Então, a gente entende como violência sexual o toque físico sim, a invasão do espaço pessoal da

criança, o abuso propriamente dito, mas também, ter acesso à pornografia né, ter acesso a imagens [...] (P1)

As demais respostas das profissionais (P2, P3, P4) contemplam um ou outro aspecto, mas, em geral, não definem a violência, e a compreendem como uma violação de direitos da criança e como algo que é inadequado para sua idade, sem especificar exatamente quais são as possíveis formas de violência a que essa criança pode estar sujeita. A resposta a seguir exemplifica esse grupo:

Violência sexual infantil... é tudo aquilo que viola o direito da criança. Primeiro, levando em consideração o Estatuto do ECA, né? Lá nós temos todos os direitos da criança. Ela tem as suas fases e as suas experiências, isso vem com o tempo. É tudo aquilo que foge do que é considerado normal do desenvolvimento da criança e praticado por um adulto, isso pra mim é um ato de violência. Então seria mais ou menos isso (P2).

Em sua resposta, a professora apresenta uma compreensão de que o ato de violência está além do que a criança assimila em sua idade e compreende isso como uma violação do seu direito de viver suas experiências dentro de cada fase de desenvolvimento. Entretanto, não se aprofunda no que esse tipo de violência se diferencia de outras violações do direito da criança.

5.2 Formação das profissionais a respeito do tema

Ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) estabeleça como infração ao professor deixar de comunicar às autoridades competentes os casos de maus tratos ou violência contra a criança que tenha conhecimento, a partir da questão “*Em sua formação você recebeu algum tipo de orientação de como proceder nesses casos? E quanto a prevenção?*”, constatou-se que a totalidade das professoras e gestoras entrevistadas não tiveram em sua graduação inicial nenhuma formação a respeito do tema, nem no que diz respeito à prevenção, nem aos procedimentos necessários para se encaminhar situações de suspeita, mesmo aquelas que se graduaram em mais de uma licenciatura.

A maioria das respondentes, entretanto, respondeu que teve em sua formação continuada alguma orientação, especialmente as gestoras e aquelas professoras que vivenciaram em sua carreira algum caso de violência sexual, e precisaram recorrer a outras instancias. Neste caso, as formações foram promovidas pela Secretaria Municipal da Educação e outras pela gestão da escola. No caso das gestoras G1, G2, G4 e P3 (que já atuou como gestora na rede), afirmaram ter participado de formação oferecida pela rede em algum momento de sua carreira. G3 (coordenadora de anos iniciais) diz que já teve formação em

outra rede quando trabalhava em uma escola privada, mas afirma “Aqui a gente nunca participou, a gente não tem nenhuma orientação a respeito do que fazer”, enquanto P5 (que já atuou como coordenadora de anos iniciais na rede do Estado, por sete anos) afirma que já teve formação através de cartilhas oferecidas pelo Estado e em palestras no Conselho Tutelar, mas nenhuma oferecida pela Secretaria Municipal de Bauru.

As professoras P2, P4 e P6 afirmam que não tiveram formação continuada a respeito do tema. P6, afirma que recebeu uma formação relacionada a gênero que de alguma forma abordou superficialmente a questão da violência sexual, mas reconhece que a mesma não a instrumentalizou para a tratativa dos casos. P4, afirma que não recebeu formação continuada a respeito, mas, em sala com as crianças, sentiu a necessidade de buscar. Seu caso é excepcional, pois, ela mesma, posteriormente, ofertou a formação para outras colegas durante reuniões na escola, incentivada pela diretora da escola em que atua como professora da Educação Especial, e na Secretaria de Educação para as profissionais da rede no geral, mas lamenta o fato de que poucas profissionais se inscreveram na formação na época.

Nesse sentido, a resposta de P1, também é parecida, ela afirma que não teve em sua formação inicial no curso de Pedagogia discussões aprofundadas sobre a prevenção e denúncia da violência sexual infantil, mesmo quando estudou legislações como o ECA, por exemplo, e só teve acesso a uma formação continuada nas reuniões coletivas quando ela identificou um caso de violência na turma em que trabalhava. Em suas palavras:

Foi uma preocupação que surgiu depois do caso, como foi muito chocante para todo mundo aí surgiu uma necessidade, a necessidade surgiu depois do ocorrido. Talvez devesse ter tido uma atenção maior a isso, talvez pudesse ter evitado, mas a formação só veio depois. E eu nunca tinha tido a informação, também era nova de rede, sobre quais eram as documentações que precisavam ser feitas para o encaminhamento, eu descobri porque passei por um processo assim então tive acesso aos documentos, precisei preencher os documentos porque eu era a professora responsável da turma (P1).

Em comparação ao seu caso, as gestoras que afirmam terem recebido formação para o tema também só a receberam quando precisaram, em algum momento da carreira, encaminhar casos em suas escolas. O relato de G4 sobre um dos casos que vivenciou exemplifica bem quais são esses procedimentos e como ela teve conhecimento sobre:

Eu era diretora aqui. Assim que assumi em 2022, uma professora relatou pra mim que a criança falou que o padrasto estava mexendo com ela na hora de dormir. Tipo, dormiam todos juntos na mesma cama. E o padrasto fazia coisas estranhas. E aí... Ligou a luzinha, né? E aí eu falei pra ela... Nossa, eu vou passar pra supervisora pra ver como a gente vai fazer, a gente tem que fazer alguma coisa. Porque até então eu pensei... Você chama a família, conversa, chama o conselho tutelar, encaminha pro conselho tutelar. Mas eu liguei pra minha supervisora e... Foi a primeira vez que ela falou da escuta especializada. Ela chamou a assistente social, que tinha até então na Secretaria da Educação, ela entrou em contato comigo. Tudo no mesmo dia. Passou pra mim a parte de documentação, do que seria. E aí ela disse que tudo que a

professora tinha ouvido... Que no caso é uma revelação espontânea, né? Que hoje a gente sabe que esse é o termo que usa, né? Não foi uma escuta especializada. Era pra professora fazer uma dissertação sobre isso, eu encaminhar pra elas. E aí ela deu prosseguimento através do assistente social dentro da [secretaria de] educação, deu prosseguimento a questão da polícia, do fórum, a família foi chamada para prestar depoimento na Delegacia da Mulher. E depois... A criança teve a escuta especializada e correta. E depois foi encaminhado para o promotor da Vara da Infância e Juventude, que também a família foi chamada. Aí que eu fiquei sabendo o que que era [para ser feito nesses casos] (G4).

As experiências das profissionais com a formação continuada a respeito desta temática sugerem que ela ainda é feita de modo que não contempla a grande maioria das profissionais da educação da rede, especialmente quando se trata das professoras. Além disso, evidencia que falta ainda uma política pública de enfrentamento articulado à rede que garanta a todas as escolas o acesso a essas formações de maneira aprofundada e, antes de tudo, que chegue como forma de prevenção à violência e não só quando os casos já estão sob suspeita.

A resposta de P3, exemplifica essa questão ao afirmar que enquanto professora nunca recebeu formação sobre o tema, mas, quando estava na gestão, sim:

Desde 2018, a Prefeitura Municipal de Bauru, todo ano, como se houvesse uma reciclagem, ela fala sobre a questão da escuta especializada, desde quando ela [lei] teve a sua criação, e aí nós temos todos os anos, e isso é replicado. Então, por exemplo, a gestão recebe essa informação e replica para os funcionários da escola. Então, todos os funcionários, porque às vezes a criança não procura o professor, mas ela pode procurar um servente, a merendeira, a secretária da escola. Então, todos esses funcionários precisam estar aptos para acolher essa criança e, conjuntamente com outra pessoa da escola, produzir o relatório de escuta especializada. Então, não é um conhecimento fatiado, é um conhecimento multiplicado e que faz a reciclagem todos os anos com os profissionais da educação, nas escolas municipais. [você já estava enquanto gestora?] Enquanto gestora, isso. Enquanto professora, eu nunca recebi. Enquanto gestora, eu passei a receber e a multiplicar (P3).

A partir de sua fala podemos identificar que há ainda lacunas na multiplicação por parte das gestoras, permitindo que uma parte das professoras tenham acesso a discussões sobre o tema e outras não, a depender da importância que a gestão da escola dá ao debate sobre o tema.

A respeito do “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente” a maioria das entrevistadas nunca ouviu falar da lei e não recebeu formação a ela relacionada, porém, citam outras leis municipais que imaginam estar relacionadas ou ainda outras leis de proteção a criança, como a Lei Lucas, que contam com formações frequentes e poderiam ser somadas a questão da violência sexual no sentido de instrumentalizar as professoras para lidar com os casos.

As respondentes G1 e P3 afirmam que já ouviram falar do “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente”, mas não receberam formação a respeito e imaginam que esteja ligado a outras diretrizes maiores como a Lei da

escuta especializada. Já G2 afirma que ouviu falar e já participou de algumas formações: “geralmente eles fazem ali na OAB das Nações, no auditório da OAB da Nações sempre, não sei se era quinta ou sexta-feira à tarde. É duas horas mais ou menos de palestra, só que iam poucas pessoas, né? Bem poucas [...]”.

Já as respondentes G3, G4, P1, P2, P4, P5 e P6 afirmam que nunca ouviram falar do Plano e nem receberam formações oferecidas pelo município, mas que já ouviram falar de palestras ligadas a leis como da Escuta Especializada e do Maio Laranja (mês da luta contra a violência sexual infantil). A resposta de P1, em especial, chama atenção ao afirmar que ouviu falar sobre violência antes de entrar na rede e que sente falta de formações oferecidas às escolas,

A gente tem aqui em Bauru as atividades do Maio Laranja... é Maio o mês de prevenção? [Participei] Quando eu trabalhava em projetos sociais, que parece que tem mais participação de projetos sociais do que escolas nesses lugares. Então, quando a gente era professor dos projetos, fomos, mas com a escola não (P1).

As respostas das entrevistadas demonstram a motivação de Roque ao instituir formações que extrapolassem as palestras ligadas ao dia 18 de Maio, compreendendo que formações pontuais não são suficientes para contemplar a rede. O que infelizmente segue sendo uma realidade, mesmo após dez anos de publicação do Plano no município.

5.3 Compreensões das profissionais a respeito do papel da escola

Segundo os estudos de Piovezan (2021), Furlani (2016) e Spaziani e Maia (2015), descritos nesse mesmo trabalho, a escola tem papel fundamental na prevenção e denúncia da violência contra as crianças desde os primeiros anos da escolaridade. Por meio das questões “*Para você, qual o papel da escola frente à violência sexual infantil?*” e “*E quanto ao papel do professor?*” do roteiro de entrevistas, foi possível identificar que as professoras da rede respondentes da pesquisa possuem clareza do papel da escola e especialmente do professor na luta contra a violência sexual infantil contra as crianças.

As respondentes de modo geral afirmam que a escola tem como propósito, além da formação intelectual, um papel social com a comunidade e deve formar os alunos, os pais, professores e demais funcionários da escola para a prevenção e identificação das violências. Segundo as respostas, o papel da escola, a princípio, é o da conscientização de que isso é um problema que precisa ser combatido e depois o de inserir no trabalho pedagógico com as crianças a Educação Sexual como forma de prevenção. Nesse sentido, P1 afirma:

Acredito que o papel principal tem que ser o de prevenção, porque a gente não pode apagar incêndio, no sentido de que eu não quero ser quem identifica, eu quero ser

quem previne. Porque, identificar... a gente já não pode fazer nada, porque já aconteceu, e aquela marca por mais que seja cuidada vai doer. Para sempre (P1)

Outra entrevistada, exemplifica como seria esse papel:

Eu acho que a escola, enquanto escola, ela precisa ter dentro ali do seu trabalho pedagógico, de formação de professor e de atendimento à comunidade de organização de conteúdos, ela precisa ter um trabalho voltado especificamente para a educação sexual, porque no currículo tem temas que você pode aproveitar para discutir, mas não é nada direcionado a essa discussão e a escola não pode se furtar de fazer a discussão (P5).

Para ela, o trabalho começa com a sensibilização do professor mas não termina por ali, em suas palavras,

[...] isso também eu acho que não pode ser só em relação ao professor, eu acho que a escola tem que fazer isso em relação a todos os funcionários da escola, não só os docentes, mas é um trabalho que vai desde a faxineira até a cozinheira, até as merendeiras, os secretários, os cuidadores, a educação especial acho que tem que ser um trabalho voltado para o plano escolar mesmo, da escola como um todo (P5).

Além disso, as profissionais, especialmente nas respostas de G1, G2, G3, G4, P2, P3 e P4, enfatizam que a escola tem seu papel institucional na rede de proteção e deve sempre fazer os encaminhamentos necessários para a denúncia dos casos que são identificados. Uma entrevistada explica como é feito o trabalho por parte da gestão:

A escola já tem um papel institucionalizado, no caso, a escuta especializada, ela é uma... como se diz assim? Ela se trata de um instrumento para combater, por exemplo, a violência sexual das crianças. Como que ela funciona? Nesse caso, nós percebemos que a criança está abatida, e a criança vem conversar com você e ela começa a descrever algumas situações... essa fala da criança, ela se converte em uma escuta especializada, tem todo um regimento, um documento que você preenche, com informações que você vai colhendo. E, analisando o conteúdo da fala, esse documento é enviado para a Secretaria da Educação, e da Secretaria ela encaminha para mais quatro instituições, [...] o papel da escola nesse sentido vai até aí, de fazer essa escuta especializada, encaminhar para instituições, e eles derem continuidade, nesse caso, é uma forma de combater (G1).

A resposta das profissionais a esse tópico demonstra que embora sejam identificadas lacunas na ação articulada da rede há um avanço na visão de professoras e gestoras a respeito da importância do papel da escola, em especial, quando trata-se da prevenção como efetivação dos direitos básicos da criança.

5.4 A visão das profissionais a respeito da relação das políticas públicas com a educação

A partir das questões *“Para você, qual a relação das políticas públicas com a educação?”* e *“De que maneira elas podem fortalecer o trabalho dos professores e gestores?”*, identificou-se que para as profissionais entrevistadas as políticas públicas estão

diretamente ligadas à garantia dos direitos e dos deveres da sociedade como um todo, em especial os direitos das crianças de serem educadas e cuidadas por sua família e comunidade. Para G1, G4 e P6 as políticas públicas na escola estão diretamente ligadas aos investimentos no setor da educação: “o investimento, ele vai conseguir que você consiga investir em formação, pagando professores, incentivando projetos, pesquisas”; “ tudo é políticas públicas dentro da escola, desde a entrega de material ao conteúdo curricular” (P6).

Todas as respondentes transmitem, em suas falas, uma visão de políticas públicas como ferramenta fundamental de transformação social, mas, que para isso, precisa estar ligada ao trabalho coletivo das instituições e deve atender as necessidades da população. Destacam-se as palavras de P1:

Então, o que eu penso da política pública dentro da escola, é que nós precisamos nos organizar para que a política não seja uma coisa distante, construída de uma maneira distante, mas que ela seja construída e constituída coletivamente, para que aí, dessa forma, as pessoas consigam se apropriar, fazendo parte dos conselhos que podem decidir sobre isso, [...] não estou culpabilizando o indivíduo, não é essa a ideia, a culpa é de um sistema muito maior, mas a gente precisa de resistências que são coletivas, mas também individuais (P1).

Nesse sentido, na visão das profissionais respondentes, as políticas públicas, em sua relação com a escola, vão ser ferramentas de transformação social na medida em que proporcionarão a garantia dos direitos humanos, sendo necessário, portanto, uma atuação conjunta da escola com as demais instituições do Estado. Para uma das gestoras, corroborando com o que estabelece o ECA (art. 245) e o Código Penal Brasileiro (art. 217 e 218),

Você se posicionar contra a violência sexual é você defender um direito humano. Então, eu acredito que, enquanto não for uma política pública, a pessoa, a defesa da pessoa, seja criança, principalmente, adulto, a geração inteira de pessoas, enquanto não for uma política pública, você fica opcional de você fazer o curso na sexta-feira à tarde. É opcional pra você. É opcional pra sua carreira a diretora colocar como tema ou não [na escola] (G2).

Nas palavras de P3 e P5, a Lei, um documento oficial, é o primeiro passo para que a população se organize e cobre dos governos a garantia desses direitos, para uma delas,

Os serviços sociais precisam adentrar aos espaços educacionais, então, nós precisamos ter sim psicólogos, precisamos ter assistente social, precisamos ter essas redes de apoio em todas as unidades escolares, para que se faça, para que a política pública de educação e política pública social de fato seja algo que possa se concretizar. Acho que a prevenção, o conhecimento, a informação e a proteção que o Estado provê, que o município também tem que prover, ela só vai começar a ter valia a partir do momento que essas questões sociais comecem a ter destaque e ênfase. Então assim, ainda estamos longe? Ainda estamos longe disso. Mas no futuro, talvez não tão distante, a gente consiga ter uma política pública melhor do que já temos hoje. Mas que ela é imprescindível, isso com certeza (P3).

O problema para essas profissionais reside justamente no fato das políticas públicas, por qualquer que seja o motivo, não alcançarem plenamente as pessoas. Uma das respostas que contempla o grupo é a de P5:

Eu penso que a lei é muito importante, mesmo quando ela não entra em prática, porque ela existe. Porque, quando nem a lei existe, eu acho que a gente fica muito distante de qualquer passo à frente que a gente possa dar em alguns temas. [...] No entanto, a gente fica refém de quem constrói as políticas públicas e a gente não tem uma educação cidadã no sentido de compor os conselhos que também são ouvidos na construção das políticas públicas”, portanto, para ela, uma lei não é construída “do nada”, entretanto para que a mesma se efetive requer uma construção coletiva, e complementa, “Então, ao mesmo tempo que eu penso que elas são muito importantes para que exista melhoria na qualidade da educação, na qualidade da saúde e nas demais áreas também, se elas são frágeis ou se elas não representam as necessidades dos munícipes, o que vem depois delas também acaba não sendo efetivo para garantir à cidadania a melhoria da qualidade de vida das pessoas (P5).

Portanto, na visão dessas profissionais a existência de leis que orientem o trabalho das instituições é imprescindível, mas para que elas sejam efetivadas faz-se necessário uma ação coletiva de indivíduos que lutem pela aplicação das políticas públicas na educação e no campo da proteção integral das crianças e adolescentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou identificar concepções de professores e gestores escolares de Bauru a respeito da violência sexual infantil, e de que modo articulam-se com a rede municipal de proteção à criança, ao longo dos 10 anos de vigência do “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente”. A partir do estudo realizado com uso das entrevistas e apoiado no levantamento documental e bibliográfico constatou-se que não há articulação das escolas da rede com a legislação referente, já que a maioria das entrevistadas relatou não conhecer o Plano e nunca ter participado de formação a ele relacionado.

Além disso, ficou evidente que a violência sexual contra crianças e adolescentes não é uma temática que vem sendo amplamente abordada nos cursos de licenciatura, ainda que as literatura estudada indique ao professor e a escola um papel importante na prevenção, identificação e denúncia dos casos e que as leis de proteção à infância os reconheçam como um agente de denúncia. Nesse sentido, constatou-se que há sim algum tipo de informação sobre a violência sexual, no entanto, em partes isso se apoia no senso comum, retrato da ausência de formação sistematizada e planejada. Contudo, mesmo com essa ausência na formação inicial destas profissionais, a totalidade das respondentes compreende-se como agentes importantes na ruptura da cadeia da violência e identificam a escola como uma instituição que tem um papel social importante na rede de proteção à criança e ao adolescente.

Em relação à formação continuada, uma parte das entrevistadas teve acesso ao debate do tema promovido pela Secretaria Municipal da Educação, especialmente aquelas que atuam ou já atuaram na gestão escolar. Lamentavelmente, para a maioria das respondentes, essa informação chegou apenas quando se depararam com casos em sua carreira e foi preciso os levar a instâncias maiores. Nesse sentido, assim como Furlani (2016) afirma que a informação chega tarde demais para as crianças se protegerem, muitas vezes, ela chega também tarde para que as professoras possam atuar, apenas quando as pessoas vitimizadas têm sua vida escolar atravessada pela violência.

Embora decorrentes de pesquisa localizada e em contexto de um Trabalho de Conclusão de Curso, a partir do levantamento bibliográfico e documental e dos dados apresentados pelas entrevistadas, temos indícios de fragilidades da implementação de políticas públicas articuladas para o combate à violência no município. Sendo assim, este trabalho encerra-se como uma denúncia das lacunas que ainda existem na rede de proteção à infância e na formação das profissionais dessa rede.

Não esgotando-se em si, pois pretende revelar-se como um lembrete as professoras e gestoras de que as crianças em sua maioria não sabem reconhecer a violência sexual como um crime a que estão acometidas. Cabe, portanto, à escola durante todo o processo de formação dos sujeitos lhes oferecer as ferramentas para compreender os limites a que estão guardadas e que lhes são direito e atuar em sua proteção, o que por sua vez só é possível quando os docentes também souberem através de formação contínua como prevenir, reconhecer e denunciar os casos que passarem por suas escolas.

Cabe ressaltar que embora as pesquisas sobre o tema, estudadas no presente trabalho, apontem há tempos a ausência de formação para profissionais da educação, de lá para cá pouca coisa mudou, é possível notar avanços nas concepções a respeito da violência sexual e a respeito da importância da escola no enfrentamento da mesma, embora existam fragilidades evidentes na formação dessas profissionais. Portanto, segue sendo necessárias investigações que apontem os motivos para essas lacunas e busquem oferecer novos recursos para a área da educação, seja oferecendo formações nos cursos de licenciatura e para professoras da rede, seja apontando possíveis mudanças nas legislações orientadoras do trabalho docente.

Como possibilidades futuras de pesquisa a partir desse trabalho, cabe investigar sobre quais ações vêm sendo desenvolvidas na rede, especialmente no que diz respeito à atuação de professoras em sala de aula em relação a violência sexual infantil, já que identificou-se que elas não apoiam-se no “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente”, como o mesmo previa. No âmbito das legislações, cabe explorar quais as legislações e ações intersetoriais que fortalecem a instituição escolar em conjunto às demais instituições da rede de proteção e de que maneira as escolas podem melhor articular-se a rede de proteção à criança e ao adolescente, bem como requerer quais ações foram desenvolvidas sob apoio do Plano e se ele ainda é um documento pertinente para o enfrentamento a violência sexual infantil na cidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, mai. 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 11 dez. 2025.
- ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARIÈS, Philippe. El niño y la vida familiar en el Antiguo Regime. Madrid: Taurus, 1987.
- BAURU. **Lei nº 5.769, de 18 de Maio de 2009**. Política Municipal de Prevenção, Identificação e Coibição de Práticas de Violência ou de Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Município de Bauru. 18 mai. 2009.
- BAURU. **Lei nº 6.538, de 12 de Agosto de 2014**. Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente, e dá outras providências. 12 ago. 2014.
- BAURU. **Lei nº 6.577, de 18 de Agosto de 2014**. Disque Denúncia Nacional de Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes. 18 ago. 2014.
- BRASIL. Câmara dos Deputados, **Projeto de Lei nº 267, de 1999**. Dispõe sobre a instituição do dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso Sexual de crianças e adolescentes. Brasília, DF: Câmara dos deputados, 1999.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de Outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 19 jul. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.970, de 17 de Maio de 2000**. Lei que institui o dia 18 de Maio como Dia Nacional do Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. 17 mai. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19970.htm. Acesso em: 11 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de Abril de 2017**. Lei da Escuta Protegida que altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. 4 abr. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.679, de 18 de Setembro de 2023.** Lei que 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 da saúde. 18 set. 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14679.htm#art1. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico:** notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021. v. 54. Fev. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Violência contra Crianças e Adolescentes:** Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas, 2018. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos: 2018.

CAETANO, Evelyn Diconcili. **Abuso sexual Infantil: compreensões de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2019.

COSTA, Raquel Morato do Amaral. **A (in)visibilidade dos maus-tratos na infância: concepções e posicionamentos dos profissionais da Educação Infantil.** 2010. Monografia (Graduação) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica Como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293 - 303, 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/306/972> Acesso em: 11 dez. 2025.

FERREIRA, Ana Lúcia, et al. **Guia de atuação frente aos maus-tratos na infância e na adolescência:** orientações para pediatras e demais profissionais que trabalham com crianças e adolescentes. 2 ed. Rio de Janeiro, 2001.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimento dos Meninos e Meninas de Rua no Brasil e as políticas sociais para a infância e a adolescência. *in:* GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Os sem-terra, ONG's e Cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização.** São Paulo: Cortez, 1997. Cap. 4, p. 111-132.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **A Escola contra o abuso sexual infantil: guia de orientação aos profissionais de ensino - identificar, acolher e não se omitir.** 2018. Cartilha educacional. São Paulo, 2018.

INOUE, Silvia Regina Viodres; RISTUM. Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 11 - 21, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/6967/4545>. Acesso em: 11 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MATOS, Rosana Trindade de. **Violência sexual contra crianças na idade pré-escolar: em foco, a percepção de nove gestoras dos centros municipais de educação infantil da DDZ/Leste II da cidade de Manaus-AM**. 2020. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2020.

MELO, Jennifer Silva. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 2, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>. Acesso em: 11 dez. 2025.

NEPOMUCENO, Valéria. O mau-trato infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização. *in*: SILVA, Lygia Maria Pereira da, *et al.* **Violência doméstica contra a criança e o adolescente**. - Recife: EDUPE, 2002.

PAIVA, Eliane Aparecida Faria de. **A prevenção primária e secundária do abuso sexual na educação infantil: reflexões no âmbito das políticas públicas**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas 2015.

PAULA, Thais da Costa de. **Prevenindo o abuso sexual: capacitação para alunos de pedagogia, psicologia e educação especial**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2022.

PIOVEZAN, Gabriela Vieira de Oliveira. **Violência sexual infantil: um estudo acerca do papel da escola na ruptura da cadeia de violência**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus/ES, 2021.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU. 1990.

SANDERSON, Christiane. **Abuso sexual em crianças: fortalecendo Pais e Professores para proteger crianças contra Abusos Sexuais e Pedofilia**. São Paulo: M. Books, 2005.

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

SANTOS, Emina Márcia Nery dos; LIMA, Francisco Willams Campos; VALE, Cássio. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-18, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.8338>. Acesso em: 11 dez. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Currículo comum Educação Infantil - Bebês**. 2022. Matriz curricular. Bauru, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Currículo comum Ensino Fundamental - Anos iniciais**. 2022. Matriz curricular. Bauru, 2022.

SPAZIANI, Raquel Baptista. **Violência sexual infantil: compreensões de professoras sobre conceito e prevenção**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. **Rev. Psicopedagogia**. 2015. v. 32, p. 61-71. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862015000100007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 11 dez. 2025.

ZILBERMAN, Regina. A criança, o livro e a escola. in: ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003. Cap. 1, p. 15-30.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista

1. DADOS PESSOAIS:

Idade: _____ Gênero: () F () M () Outro

Formação?

Onde e quando?

Alguma especialização, pós-graduação e/ou cursos? Se sim, quais?

Cargo atual? Atua em qual ciclo da educação básica?

Há quanto tempo atua na área da educação? Já atuou em outros ciclos?

Há quanto tempo atua na rede municipal de ensino de Bauru?

Trabalhou ou trabalha em outras redes? Se sim, em quais ciclos?

2. PERGUNTAS RELACIONADAS AO OBJETIVO DA PESQUISA:

Para você, o que é violência sexual infantil?

Para você, em geral, quais os espaços que esse tipo de violência ocorre?

É possível traçar um perfil da criança vitimizada, de modo que essa violência possa ser identificada? Quais seriam suas características?

Para você, qual o papel da escola frente à violência sexual infantil? E quanto ao papel do professor?

Em sua formação você recebeu algum tipo de orientação de como proceder nesses casos? E quanto a prevenção?

Ao longo de sua carreira, você tem ou teve contato com algum caso de violência sexual infantil? Como se sentiu?

Se sim, a identificação aconteceu dentro do espaço escolar? Como procedeu?

No dia a dia do trabalho pedagógico você aborda a violência sexual infantil e sua prevenção?

Se sim, de que modo? Encontra dificuldades?

Você encontra instrumentos que te ajudem a fazer esse plano de aula no currículo da sua rede?

Você acredita que a sala de aula é um espaço de prevenção das violências contra as crianças?

Encontra dificuldades para tratar do assunto?

Na escola em que atua hoje, ocorrem discussões a respeito da violência sexual infantil? De que modo? Com que frequência?

Como é o diálogo com as famílias a respeito do tema?

Para você, como é a relação da escola com os demais agentes de proteção à criança?

Voce já ouviu falar do “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente” da cidade de Bauru? Se sim, fale um pouco sobre.

Você já participou de algum evento (palestra, roda de conversa, formação, curso), promovido pelo poder público, ligado à prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes na cidade? Se sim, como foi?

Para você, qual a relação das políticas públicas com a educação? De que maneira elas podem fortalecer o trabalho dos professores e gestores?

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Caro(a) professor(a),

Eu, Beatriz Vitória Ramalho de Freitas, graduanda de Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências - UNESP Bauru, sob a orientação da professora Dra. Maria José da Silva Fernandes, convido-o a participar da pesquisa de iniciação científica intitulada “A atuação dos professores e gestores escolares em relação à violência sexual contra a criança e o adolescente em Bauru-SP”. Essa pesquisa tem como objetivo central identificar como se dá a atuação dos professores e gestores escolares de Bauru em articulação com a rede municipal de proteção à criança em relação ao “Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente”, nos casos de violência sexual infantil de que os mesmos tem conhecimento.

A partir dos objetivos traçados para a investigação, optamos por realizar um levantamento bibliográfico-documental e pesquisa empírica, de caráter qualitativo em educação, tomando como instrumento para a coleta dos dados a entrevista semiestruturada com uso de roteiro pré-definido. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, de modo que apenas eu e a orientadora teremos conhecimento dos dados brutos. Será garantido o sigilo, conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os depoimentos assegurados. Para isso, serão utilizados nomes fictícios em substituição de seu nome tanto na redação final da pesquisa, como nos trabalhos apresentados em eventos acadêmicos.

Caso você aceite participar da pesquisa e corresponda aos critérios estabelecidos nesta investigação, sendo professor ou gestor da Rede Municipal de Educação de Bauru, será realizada uma entrevista presencial ou online, de acordo com suas necessidades, orientada por meio de um roteiro com questões semiestruturadas. Suas respostas serão registradas em meios físicos e digitais utilizados pela pesquisadora e, somente depois do seu tratamento de forma anônima, é que os dados produzidos serão armazenados em nuvem, no Google Drive da conta institucional da mesma, de modo a garantir a privacidade para preservar sua identidade na

pesquisa. Apenas o nome do município não será omitido em algumas circunstâncias, pois é objetivo da pesquisa tratar das especificidades da referida Rede. Os dados obtidos de sua participação serão integrados a redação final desta pesquisa de iniciação científica, porém, parte das respostas, também tratadas de forma impessoal, poderão ser apresentadas em eventos da área de Educação, e outros meios de divulgação científica.

Sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo físico, moral ou financeiro. Para participar da pesquisa você não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação. Cumpre informar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto, serão tomadas todas as providências para evitá-los. Os riscos que podem vir a surgir da sua participação são mínimos, tais como a exposição do sistema municipal o qual exerce a profissão e possível desconforto provocado por alguma questão, de forma que você poderá romper seu vínculo com a pesquisas a qualquer momento, sem que haja consequências por tal decisão. No entanto, qualquer impedimento poderá ser relatado à pesquisadora para que medidas sejam tomadas de forma a garantir o seu bem estar, dialogando outras formas de continuar nas pesquisas ou declinando sua participação, conforme a necessidade e decisão do respondente.

Espero que esse estudo possa caracterizar a relação dos profissionais da educação na rede municipal de Bauru com o fenômeno da violência sexual infantil em articulação com as políticas públicas da cidade, de modo que possamos identificar as lacunas existentes em vista de mapear futuras ações para a transformação da realidade objetiva. Neste sentido, é muito importante sua participação.

Ao longo de toda a pesquisa, ficaremos à disposição para tirar dúvidas e estabelecer contato quanto à participação dos envolvidos na investigação. Desse modo, disponibilizamos email e telefone.

Desde já, agradecemos pela colaboração,

Maria José da Silva Fernandes - Professora orientadora E-mail: mj.fernandes@unesp.br Fone (14) 3103-9564 Beatriz Vitória Ramalho de Freitas - Bolsista de Iniciação Científica	Comitê de Ética em Pesquisa: Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP - CEP: 17033-360
---	---

e responsável pela pesquisa E-mail: beatriz.ramalho@unesp.br Fone (14) 99853-0908	E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br Fone: (14) 3103-9400
---	--

Após ler o termo de consentimento livre e esclarecido, você aceita contribuir com a pesquisa participando da entrevista?

- Sim. Li, concordo e aceito participar da pesquisa.
- Não, não concordo em participar da pesquisa

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG _____, declaro que, após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com as pesquisadoras responsáveis, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada “A atuação dos professores e gestores escolares em relação à violência sexual contra a criança e o adolescente em Bauru-SP” e concordo em participar desta pesquisa, nas condições mencionadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As pesquisadoras me informaram que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências do Campus de Bauru - UNESP, e pelo departamento pedagógico da Rede Municipal de Educação de Bauru - SP.

Bauru, _____ de _____ de 202 .

Assinatura do sujeito da pesquisa