


Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Câmpus de Araraquara - SP

VANESSA CRISTINA SCARINGI

ATUAÇÃO DAS AGENTES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS



ARARAQUARA - SP

2025

VANESSA CRISTINA SCARINGI

ATUAÇÃO DAS AGENTES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Câmpus Araraquara - SP, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andreza Marques de Castro Leão

ARARAQUARA - SP

2025

S285a

Scaringi, Vanessa Cristina

Atuação das agentes educacionais da Educação Infantil no enfrentamento à violência sexual contra crianças / Vanessa Cristina Scaringi. -- Araraquara, 2025

172 f. : il., tabs., mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Profª. Drª. Andreza Marques de Castro Leão

1. Crimes sexuais contra crianças. 2. Direitos humanos. 3. Trabalho feminino. 4. Assistência a menores. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa aderiu aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) previstos na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), ofertando subsídios científicos às/aos profissionais licenciadas/os e funcionárias/os que atuam no sistema escolar para poderem trabalhar no enfrentamento à violência sexual contra crianças.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research has undertaken the Sustainable Development Goals, envisaged on the 2030 United Nations Organization (UNO) agenda. Offering scientific subsidies to the licensed professionals and to the employees that work in the schooling system, so they can work on the combat of sexual violence against children.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) previstos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (ONU), ofreciendo subsidios científicos a los profesionales licenciados y funcionarios que actúan en el sistema escolar para poder trabajar en el enfrentamiento de la violencia sexual contra los niños.

VANESSA CRISTINA SCARINGI

ATUAÇÃO DAS AGENTES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Câmpus Araraquara - SP, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andreza Marques de Castro Leão

Data da defesa: 14/03/2025

MEMBRAS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andreza Marques de Castro Leão
Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP-Brasil

Membra Titular: Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Machado Vilaça
Universidade do Minho, Braga-Portugal

Membra Titular: Prof^a. Dr^a. Milene Maria Xavier Veloso
Universidade Federal do Pará, Belém-PA-Brasil

Membra Titular: Prof^a. Dr^a. Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC-Brasil

Membra Titular: Prof^a. Dr^a. Rita de Kássia Cândido Carneiro
Centro Universitário Central Paulista-São Carlos-SP-Brasil

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Unesp – Câmpus de Araraquara - SP

AGRADECIMENTOS

A Deus por cada segundo de minha existência;

Aos meus pais, Antônio e Angélica, ao meu irmão Rodrigo, ao meu companheiro João e ao nosso pequeno Dominique, minha família, meu alicerce, meu refúgio;

À L. pela mentoria, paciência e amizade;

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Andreza Marques de Castro Leão, presença inspiradora, que me acolheu de forma fraterna em todos os momentos desta jornada;

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Ana Cláudia Bortolozzi, Milene Maria Xavier Veloso, Paola Alves Martins dos Santos, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes, Rita de Kássia Cândido Carneiro e Maria Teresa Machado Vilaça que atenderam prontamente e gentilmente ao convite para compor as bancas de qualificação/defesa e colaborar com esta pesquisa;

Às amigas Denise Santos, Fabiana Guilherme, Josiane Carreira, Marla Rodrigues, Paola Santos, Rita Cândido, Rosana Gomes, Sandra Silva e Vanessa Petteuci pela ajuda, parceria e disponibilidade;

Às amigas Andreza Conchetti e Márcia Arnold pela gentileza na revisão dos resumos em espanhol e inglês, respectivamente;

A Ângela Ferraz pela revisão das referências e Fernanda Félix Litron pela revisão textual;

À Isabela Ramos (NTAPS), Valkyria Hespanhol e Vladimir Yatsuda pelo acolhimento;

Ao Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Violência contra Adolescentes e Crianças (GEPVAC), pelos encontros, estudos e partilhas;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar: funcionárias/os e professoras/es, pelo suporte técnico-acadêmico e por compartilharem valiosos conhecimentos;

À SME, as escolas e todas as agentes educacionais que se propuseram a colaborar com a ciência brasileira.

“Como pode o homem comum saber que o elemento mais violento na sociedade é a ignorância? [...] Somente limpo das daninhas e do joio poderá o solo dar frutos saudáveis. [...] A apatia mental disseminada, tão dominante na nossa sociedade, apenas prova como isto é verdade”.

Emma Goldman (1910)

SCARINGI, Vanessa Cristina. **ATUAÇÃO DAS AGENTES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS**. Orientadora: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Câmpus de Araraquara - SP, 2025. 172 f.

RESUMO

Esta pesquisa de métodos mistos foi pautada na combinação de abordagens quantitativa e qualitativa, utilizando-se da triangulação concomitante de dados, e teve como objetivo analisar as atribuições e práticas das agentes educacionais, integrantes de escolas públicas municipais de Educação Infantil de uma cidade componente da Região Metropolitana de Piracicaba - SP, com vistas ao enfrentamento da violência sexual contra crianças. Dessa forma, este estudo contou com a participação de 32 agentes educacionais, sendo 31 mulheres e um homem, que aceitaram participar e responderam a um questionário estruturado com 18 perguntas, variando entre questões de múltipla escolha, dicotômicas, tricotômicas, com escalas de intervalo e perguntas abertas relativas a este tema. Os registros das visitas às escolas foram feitos em diário de campo. Paralelamente, foram consultados documentos municipais, dentre eles, a Lei Orgânica do município, o Estatuto do Funcionalismo Público, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, os editais municipais de ingresso em concurso público/processo seletivo e o Plano Municipal de Educação. De igual modo, foram consultados os documentos escolares, como o Projeto Político-pedagógico e o Regimento Escolar, com vistas a apontar as referências ao corpo, sexualidade, educação sexual e violência sexual que influenciam o ambiente de trabalho escolar. Os documentos foram submetidos à análise documental; os questionários, à análise temática. Os resultados obtidos sinalizam que a inserção da educação sexual nas escolas de Educação Infantil percorre por caminhos hierárquicos desalinhados com as necessidades reais para o desenvolvimento pleno das crianças em fase escolar. Embora os direitos sexuais se encontrem assegurados como um direito humano universal inalienável, há escassez de políticas públicas municipais voltadas à educação sexual das crianças nas escolas. Igualmente, ocorre o descumprimento da legislação federal, o que leva a ambiguidades nos textos legislativos municipais e, eventualmente, nos documentos escolares. Ainda se esbarra nas relações de poder entre a Secretaria Municipal da Educação e as agentes educacionais. Essas funcionárias, sem formação profissional precisa e adequada, buscam informações em outros espaços, o que acarreta práticas educativas inconsistentes, permeadas por crenças que reproduzem estereótipos os quais podem impulsionar a violência sexual contra crianças.

Palavras – chave: crimes sexuais contra crianças; direitos humanos; trabalho feminino; assistência a menores.

ABSTRACT

This research of mixed methods, grounded on the combination of quantitative and qualitative approaches, using the concomitant triangulation of data, had as an objective to analyse the attributions and practices of the educational agents, members of municipal kindergarten public schools of a city in the metropolitan region of Piracicaba, São Paulo, with the purpose of the combat of sexual violence against children. Therefore, this study counted on the participation of 32 educational agents, 31 women and 1 man, that agreed to participate, answering an 18 question structured questionnaire, ranging between multiple choice questions, dichotomous, tricotomics, with break scales and open questions relating to this matter. The records of the visits to the schools were made in a field diary. In parallel, municipal documents were consulted, among them, the city's Organic Law, the Statute of Public Service, the Position, Career and Salary Plan, the municipal entrance notices of public tenders/recruitment process and the Municipal Education Plan. In the same way, school documents were consulted, such as the Pedagogical-political Project and the Educational Statute, with the goal to point out the references to the body, sexuality, sexual education and sexual violence that influence the school work environment. The documents were submitted to documentary analysis; the questionnaires, to thematic analysis. The obtained results suggest that the insertion of sexual education in early childhood education runs through hierarchical paths unaligned to the real necessities for the full development of children in school years. Although sexual rights are situated as an inalienable universal human right, there is a lack of municipal public policies directed to children's sexual education in schools. Likewise, the non-compliance of the federal legislation, causing ambiguities in the legislative texts and, eventually, in the school documents. Furthermore, it is possible to notice the power relations between the Municipal Secretariat of Education and the educational agents. Those employees, with no adequate and precise professional qualification, search for information in other spaces, causing inconsistent education practices, based on beliefs that replicate stereotypes that can impulsionate sexual violence against children.

Keywords: sexual crime against children; human rights, female labor, assistance to minors.

RESUMEN

Esta investigación de métodos mixtos, guiada por la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos, utilizando la triangulación concomitante de datos, tuvo como objetivo analizar las atribuciones y prácticas de las agentes educacionales, integrantes de escuelas públicas municipales de Educación Infantil de una ciudad que pertenece a la Región Metropolitana de Piracicaba - SP, con vistas al enfrentamiento de la violencia sexual contra niños. De esa forma, este estudio contó con la participación de 32 agentes educacionales, siendo 31 mujeres y un hombre, que aceptaron participar, respondiendo a un cuestionario estructurado, conteniendo 18 preguntas, que van desde preguntas de opción múltiple, dicotómicas, tricotómicas, con escalas de intervalo y preguntas abiertas relativas a este tema. Los registros de las visitas a las escuelas se hicieron en un diario de campo. Paralelamente, fueron consultados documentos municipales, entre ellos la Ley Orgánica del municipio, el Estatuto del Funcionario Público, el Plan de Cargos, Carreras y Salarios, las convocatorias municipales de ingreso en licitación pública/proceso selectivo y el Plan Municipal de Educación. Asimismo, fueron consultados los documentos escolares, como el Proyecto Político Pedagógico y el Regimiento Escolar, con vistas a señalar las referencias al cuerpo, sexualidad, educación sexual y violencia sexual que influyen en el ambiente de trabajo escolar. Los documentos fueron sometidos al análisis documental; los cuestionarios, al análisis temático. Los resultados obtenidos señalan que la inserción de la educación sexual en las escuelas de Educación Infantil recorre por caminos jerárquicos desalineados con las necesidades reales para el desarrollo pleno de los niños en fase escolar. Aunque los derechos sexuales están garantizados como un derecho humano universal inalienable, hay escasez de políticas públicas municipales orientadas a la educación sexual de los niños en las escuelas. Igualmente, ocurre el incumplimiento de la legislación federal, ocasionando ambigüedades en los textos legislativos municipales y, eventualmente, en los documentos escolares. Todavía se encuentra en las relaciones de poder entre la Secretaría Municipal de la Educación y las agentes educacionales. Estas funcionarias, sin formación profesional precisa y adecuada, buscan información en otros espacios, acarreando prácticas educativas inconsistentes, permeadas por creencias que reproducen estereotipos que pueden impulsar a la violencia sexual contra niños.

Palabras - claves: delitos sexuales contra niños; derechos humanos; trabajo femenino; asistencia infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Floresta das harpias de Gustave Doré (1832-1883)	43
Figura 2 - Centauros de Gustave Doré (1832-1883)	45
Figura 3 - O pólipó deformado flutuava nas margens, uma espécie de ciclope sorridente e hediondo de Odilon Redon (1883).....	46
Figura 4 - O pesadelo de Johann Heinrich Füssli (1781)	48
Figura 5 - Cartaz da campanha #FaçaBonito.....	52
Figura 6 - Estrutura hierárquica dos serviços da SME	57
Figura 7 - PPP pautado em diferentes perspectivas centradas nas necessidades estudantis.....	70
Figura 8 - Localização das escolas	92
Figura 9 - Capa do livro Amoras.....	127
Figura 10 - Capa do livro Histórias da Bíblia para crianças.....	129
Figura 11 - Capa do livro A Bela e a Fera	130
Figura 12 - Comportamento adulto associado à violência sexual contra crianças ..	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de escolaridade das participantes	99
Gráfico 2 - Frequência escolar líquida ao nível nacional em relação ao gênero	100
Gráfico 3 - Idade das participantes.....	103
Gráfico 4 - Tempo de experiência profissional das participantes	104

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Região Metropolitana de Piracicaba - SP.....	89
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Blocos temáticos do questionário.....	85
Quadro 2 - Disponibilização dos documentos escolares.....	93
Quadro 3 - identificação das participantes	97
Quadro 4 - Menção no RE ao uso do celular em ambiente de trabalho.....	107
Quadro 5 - Elaboração e revisão dos PPP pelas escolas	109
Quadro 6 - RCNEI prevê os conteúdos para a educação sexual no currículo da Educação Infantil.....	111
Quadro 7 - Categorias sobre a formação recebida para o enfrentamento da violência sexual contra crianças.....	120
Quadro 8 - Justificativa das AE sobre a forma de participação no enfrentamento da violência sexual contra crianças na escola	124
Quadro 9 - Comentários das AE sobre as escolhas dos livros.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação para educação sexual na escola	119
Tabela 2 - Formação para o enfrentamento da violência sexual contra crianças....	120
Tabela 3 - Anuência das AE quanto as suas participações no enfrentamento da violência sexual contra crianças na escola	124
Tabela 4 - Escolha de livros pelas AE para leitura com as crianças na faixa etária atendida	132
Tabela 5 - Sentimento das AE em relação à imagem de um possível criminoso sexual	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Agentes Educacionais
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAADI	Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAP	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECI	Comissão para Elaboração do Currículo Integrado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIM	Centro Integrado Multidisciplinar
CME	Conselho Municipal da Educação
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CSST	Coordenadoria de Saúde e Segurança do Trabalhador
CT	Conselho Tutelar
CVV	Centro de Valorização da Vida
DataSUS	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
DEINTER	Delegacias da Mulher no Interior de São Paulo
DELPo	Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EFP	Estatuto do Funcionalismo Público
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
GEPVAC	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Violência contra Adolescentes e Crianças
GT	Grupo de Trabalho
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IML	Instituto Médico Legal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LO	Lei Orgânica

MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
MS	Ministério da Saúde
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NUSEX	Núcleo de Estudos da Sexualidade
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONDH	Ouidoria Nacional de Direitos Humanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCCV	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PcD	Pessoa com Deficiência
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PME	Plano Municipal de Educação
PMPI	Plano Municipal pela Primeira Infância
PRF	Polícia Rodoviária Federal
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação Escolar
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROVITA	Programa de Proteção às Vítimas e Testemunhas Ameaçadas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RE	Regimento Escolar
RMP	Região Metropolitana de Piracicaba-SP
SIM	Sistema de Informação sobre Mortalidade
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCESP	Tribunal de Contas do Estado de São Paulo
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEAp	Transtorno Específico da Aprendizagem
TEPT	Transtorno de Estresse Pós-traumático
TJSP	Tribunal de Justiça de São Paulo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1.1 Justificativa e problema de pesquisa.....	26
1.2 Objetivos geral e específicos	27
2 ATUAÇÃO MUNICIPAL FRENTE ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS.....	27
2.1. Rede de apoio para proteção das crianças contra o aliciamento	39
3 FUNCIONÁRIAS DA REDE DE (EDUCA)AÇÃO ENTRE (DES)IN-FORMAÇÕES.....	56
3.1 Agentes na função de figurantes no Projeto Político-pedagógico.....	63
3.2 Currículo: oculto X integrado; corpos: ocultos X integrados	72
4 MÉTODO.....	82
4.1 Natureza da pesquisa e procedimentos éticos.....	83
4.2 Instrumentos e etapas da coleta de dados.....	84
4.3 Técnica de análise	86
4.4 Local de aplicação e caracterização das escolas.....	88
4.5 Identidade das participantes.....	96
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	105
5.1 Análise dos documentos municipais e escolares	105
5.2 Análise dos relatos das agentes educacionais.....	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES.....	156
APÊNDICE A – PESQUISAS SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS	157
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	160
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	161
ANEXOS	167
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	168

APRESENTAÇÃO

A princípio, pensar, questionar, debater e refletir sobre corpo e sexualidade sempre foi um interesse pessoal. Aos seis anos, minha família me matriculou em um curso de dança e, desde então, a dança faz parte da minha rotina. Fui coreógrafa assistente, professora de dança em diferentes estúdios artísticos, fundei a Elite Cia. de Dança, criei o *blog* artístico Terceiro Acto¹ e integrei a Cia Éxciton² – grupo de dança da Unesp, Câmpus de Rio Claro - SP, coordenado, na época, pela amiga, bailarina e Prof^a. Dr^a. Cátia Mary Volp (*in memoriam*).

A dedicação à dança me fez perceber as lacunas existentes entre a arte, o ensino e a aprendizagem. Isso me inspirou a procurar por profissionalização em nível superior e ingressei, por meio de vestibular, no curso de Pedagogia (licenciatura plena), pela Unesp, Câmpus de Rio Claro - SP, onde também realizei o Mestrado em Educação, concomitantemente aos cursos de especialização em Metodologia do Ensino de Arte e Educação Especial.

Ainda na graduação, para contribuir com as despesas, ingressei, mediante concurso público, como monitora na Educação Infantil e, até completar a licenciatura para assumir, definitivamente, a posição oficial de docente, pude experienciar as diferentes interações que permeiam as relações entre adultas/os e crianças para além dos estúdios de dança, ou melhor, as que ocorrem no espaço escolar e marcam a vida das pessoas. Foi, então, que surgiu o interesse no envolvimento em pesquisas científicas sobre a constituição social do corpo³ e, conseqüentemente, da sexualidade.⁴

Relativo a isso, sendo a sexualidade algo inerente à vida humana, tão peculiar ao processo de desenvolvimento corporal e psíquico, percebi que emerge a

¹ Terceiro Acto – Pesquisa e Criação Artística. Disponível em: <https://terceiroactoooficial.blogspot.com/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

² Cia Éxciton – Grupo de Dança, Arte e Expressão. Disponível em: <https://ib.rc.unesp.br/#!/extensao/exciton/repertorios/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

³ SCARINGI, V. C. **Viagem ao mundo das danças brasileiras**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cátia Mary Volp. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2006 (impresso disponível na biblioteca da Unesp, Câmpus de Rio Claro-SP).

⁴ SCARINGI, V. C. **Deusa das noites** – personagens (des)veladas. Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2011 (fomento: CAPES). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0afdc97c-aaa2-4528-9352-a10c7ff45554/content>. Acesso em: 10 jan. 2025.

necessidade desta abordagem no ensino e, como efeito, nas escolas. Essas instituições educativas são importantes espaços mediadores de experiências e vivências, seja para crianças, adolescentes e/ou adultos. Por meio da educação escolar, é possível haver a realização de atividades pedagógicas que elencam a expressão dos sentimentos, do cuidado com a higiene e com a prevenção de violências. Desse modo, pressupõe-se que a oferta de uma educação que respeite e valorize a sexualidade, livre de estereótipos, preconceitos, intolerâncias e punições, propicie uma vida saudável às pessoas. No entanto, este tipo de educação, com vistas à garantia dos direitos humanos, ou melhor, a entender as pessoas e melhorar a condição de vida, está sendo semeada e, aos poucos, vem sendo edificada. Por isso, lamentavelmente, é mister declarar que no cotidiano das práticas escolares, ainda se encontram tabus e preconceitos.

Comumente, escuta-se na escola, efeito das relações entre adultas/os e crianças, expressões que remetem a uma abordagem depreciativa da sexualidade como “senta direito e feche essas pernas, você é uma menina”, “engole esse choro, é feio menino que chora”, “você viu o jeitinho como ele anda rebolando? [risos]”, entre outras que impõem um determinado padrão de conduta a qual pré-estabelece normas para os papéis sociais de gênero, incentivando um modelo social em detrimento de outros. Em contrapartida, tem-se o pensar a sexualidade sob a ótica emancipatória dentro uma premissa: todas e todos temos direitos humanos e sexuais.

Por consequência, a escolha, em particular, por este tema de pesquisa, constituiu-se por meio de uma experiência a qual vivenciei quando uma agente educacional buscou pela minha posição, enquanto docente, sobre um fato ocorrido na escola. Durante essa trajetória docente dinâmica, por vezes, tensa, o relato angustiante desta agente educacional denunciou uma situação constrangedora que acometeu uma garotinha com deficiência intelectual. A mesma, com direito de ser acompanhada por uma funcionária, executava as suas tarefas escolares com bastante dependência. Certo dia, realizando as atividades em um espaço alocado no corredor, próximo à sala de aula, após solicitar, insistentemente, o uso do sanitário, acabou por defecar nas calças. O cheiro transcendeu o ambiente. Ao ser questionada pela funcionária da limpeza, a agente Ofélia [nome fictício], responsável pela aluna, com o estado de ânimo alterado, retirou a calcinha da menina, esfregou em seu nariz e expôs a genitália da criança a todas as outras crianças que transitavam pelo corredor.

Por este motivo, ao presenciar o fato, muito incomodada com as violências as quais atravessaram a vida da garotinha, a agente Serafina [nome fictício], que a mim narrou a repulsiva circunstância, denunciou à Secretaria Municipal da Educação (SME), com auxílio da direção da Unidade Escolar (UE). Ao receber a queixa, julgando procedente, o secretário instaurou processo administrativo disciplinar. Nada mais soube do ocorrido. No decorrer daquele processo, nada foi sugerido pela direção da escola, tampouco pela SME a respeito de estratégias que poderiam ser adotadas pela escola para o enfrentamento das violências contra crianças, tais como moral, psicológica, física e sexual.

Face ao exposto, diante do envolvimento de funcionárias de uma mesma categoria trabalhista, ingressantes por meio de equivalentes exigências em concurso público, nota-se o quão popular a expressão “dois pesos, duas medidas” se aplica nesta situação. Atribuído a Voltaire (1694-1778), o dito se refere à forma de se pesar e medir os direitos de monarcas, contrapondo-se à forma de se pesar e medir os direitos de plebeus. Análoga a isso, por um lado, tem-se a forma de se pesar e medir os direitos das pessoas adultas; do outro, o pesar e medir os direitos das crianças, tendo as/os adultas/os mais deveres com as crianças do que direito sobre elas. Isso sem contar o que se oculta e o que se revela no cotidiano das práticas escolares.

Supõe-se que as funcionárias atuantes na educação escolar não recebem, do seu empregador, no caso, da SME, a devida qualificação para desenvolverem as habilidades profissionais necessárias à prática educativa com crianças, tampouco são respeitadas na condição de pessoas que estão em constante evolução. Nesse sentido, o exercício de sua profissão está permeado de conhecimento empírico, sem garantia de acesso ao conhecimento científico, atenuando certo distanciamento dos saberes voltados à docência, especificamente em referência à educação sexual, o que dificulta a oferta de atividades com vistas ao enfrentamento da violência sexual por parte das escolas.

Com o intuito de dar algum contributo, esta pesquisa foi apresentada à linha Sexualidade, Cultura e Educação Sexual, do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar (PPGEDU), da Faculdade de Ciências e Letras, do Câmpus de Araraquara - SP (FCLAr), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), visto que a Unesp mantém projetos de internacionalização com temas estratégicos de pesquisa, como igualdade de gênero e combate à violência sexual contra crianças e adolescentes por meio da educação, aspectos que contribuem para a evolução de um

conhecimento relevante à sociedade. Ademais, o PPGEDU aderiu aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), previstos na Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), os quais oferecem possibilidades de se pensar questões sobre educação sexual e sua interface com a educação, ao habilitar estudantes e pesquisadoras/es com estudos científicos que dão subsídios às/aos profissionais licenciadas/os e funcionárias/os que atuam no sistema escolar para poderem trabalhar no enfrentamento à violência contra crianças, inclusive de cunho sexual. Registra-se, com a devida importância, o Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX), coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro e o Grupo de Estudos sobre Violência contra Adolescentes e Crianças (GEPVAC), sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Andreza Marques de Castro Leão, ambos abertos à comunidade, em meio a tantos outros trabalhos de pesquisas que culminaram, a exemplo, no aplicativo para celular intitulado Unesp Mulheres⁵.

Assim, esta pesquisa foi organizada em seis seções. A seção 1 consta de uma breve introdução sobre a temática, o marco teórico, a justificativa, o problema de pesquisa e os objetivos, geral e específicos. A seção 2 traz à luz a participação de diferentes esferas sociais e a formulação de políticas públicas para a prevenção contra a violência sexual. Em seguida, a seção 3 discorre sobre as relações de trabalho das agentes educacionais da Educação Infantil, a participação delas na elaboração do Projeto Político-pedagógico e, por consequência, as implicações do currículo escolar nas práticas educativas assumidas por essas funcionárias para o enfrentamento da violência contra crianças, incluindo, nesta etapa, a atuação da Secretaria Municipal de Educação. Por conseguinte, na seção 4, é referendado o método utilizado para a operacionalização da pesquisa de campo (dados das escolas e das participantes). Posteriormente, a seção 5 traz a divulgação dos dados e argumentação sobre as informações analisadas. Como encerramento, a seção 6 apresenta as considerações finais.

⁵ Este aplicativo, desenvolvido pelo Grupo de Trabalho (GT) Unesp Mulheres, com apoio da reitoria e pró-reitoria, Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI), Ouvidoria Geral e Coordenadoria de Saúde e Segurança do Trabalhador (CSST), contém conteúdo com orientações sobre prevenção de assédio, racismo e práticas anticapacitistas, ações conjuntas à União, com vistas à garantia dos direitos humanos, canais para comunicação com ouvidorias e delegacias, como as Delegacias da Mulher no Interior de São Paulo (DEINTER) e mapa do acolhimento com endereços de coletivos universitários e de outros serviços públicos de proteção às mulheres (cis e transgênero, negras, indígenas e PcD). Disponível em: https://pwa4.app.vc/unesp_mulheres/home. Acesso em: 12 jan. 2025.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sexualidade representa um conjunto de comportamentos que compõe a subjetividade humana. Ela está intrinsecamente ligada a elementos que envolvem a manifestação do instinto, a representação do desejo, da afetividade, dos gestos e percepções relacionados ou não ao ato sexual. Louro (2000, p. 9) menciona que “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções”, elementos esses que inscrevem diferentes sentidos ao corpo, ou seja, é uma construção sociocultural e histórica, assim como o corpo, que é também biológico, fisiológico, anatômico, social, cultural e histórico.

Há diversidade de abrangência nos estudos sobre sexualidade, bem como de áreas que enfocam este tema. Seja na Antropologia, Sociologia, História, Psicologia, Sexologia, entre outras, cada área do conhecimento manifesta em particular o seu posicionamento sobre o tema. Na Educação, por exemplo, a sexualidade, embora não seja assunto abrangido de maneira aberta, insere-se ao se intitular educação sexual e se voltar à tratativa deste assunto no entorno escolar.

Esta educação abarca, entre outros, a discussão da corporeidade, assunto premente, principalmente quando se pensa nas crianças. Elas são curiosas, percebem-se presentes no mundo por meio do conhecimento do próprio corpo, na interação com o outro. A essa “capacidade de o indivíduo sentir e utilizar-se do corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo” (Ferreira *et al.*, 2014, p. 213) dá-se o nome de *corporeidade*. É com o corpo e a partir dele que as crianças desenvolvem todas as dimensões ao corpo atribuídas: física, psíquica, espiritual, social, cultural e sexual.

O corpo é o ponto de partida para se pensar os relacionamentos humanos, pois “em todas as sociedades os seres humanos são confrontados com um fato idêntico: a diferença corporal relativa à diferença sexual” (Costa-Junior; Maia, 2010, p. 18).

Nesse sentido, os discursos sociais, apostos ao corpo e à sexualidade, instauraram e estabeleceram hierarquias às práticas sociais, como o poder do ponto de vista do corpo adulto sobre os corpos das crianças com ênfase dada ao masculino dominante. Dessa maneira, Foucault (1979) propôs pensar o corpo e a sexualidade como construção histórica e social. Em suas obras, explica que, no decorrer dos tempos históricos, as relações entre adultos e crianças foram reorganizadas e intensificadas por diferentes instituições, dentre elas a escola. O corpo e, dentro disso,

a sexualidade infantil, tornaram-se alvo de vigilância, de controle, de proibições, de dominação. Vale comentar que, de acordo com o autor, a dominação “estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas. Universo de regras que não é destinado a adoçar, mas ao contrário a satisfazer a violência” (Foucault, 1979, p. 25).

Dessa forma, o que se escapa aos autoritarismos sobre o corpo pode vir a sofrer algum tipo de violência, evidenciando a necessidade de se ter outro olhar à problematização da corporeidade na infância. Tal circunstância leva a um estado de indiferença a que Goldman (1910, p. 3) chama de “apatia mental”. Esta menção, exposta logo na epígrafe da citada pesquisa, tão ousada e revolucionária à época, foi disseminada em meio à luta anticapitalista em defesa de outro modelo de organização social, o anarquismo. No entanto, convém destacar que o anarquismo está distante do foco das discussões desta pesquisa; porém, essa posição política influenciou as mulheres na busca pela emancipação social, constatando que ignorância é um meio que leva a sociedade ao obscurantismo e que, de certa forma, influencia vários outros aspectos da educação, como a educação sexual na escola. Ademais, “a absolutização da ignorância [...] é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados ‘incultos’ [...] dos que se consideram a si mesmos ‘cultos e superiores’” (Freire, 1967, p. 104).

Destarte, a educação sexual, no âmbito escolar, pode contribuir e possibilitar o resgate do conhecimento acerca do corpo e da sexualidade na infância, a qual, na sua dimensão política e social, conduz à transformação da realidade, ressignificando a vida das pessoas. Igualmente, favorece um olhar mais sensível sobre a importância de se discorrer sobre o corpo, dado que as crianças são seres sexuais, e trazer à luz outros elementos relativos a este tema, já que se mostram necessários para inibir qualquer comportamento inadequado ao bem-estar das pessoas.

Segundo Figueiró (2006, p. 15), a educação sexual se correlaciona ao

direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade no espaço da escola não se limita a colocar em prática estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da atitude de educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade.

Dentro desse contexto, falar de educação sexual na escola, com foco no corpo e suas relações com o mundo, pressupõe o desenvolvimento de valores sexuais, éticos e morais com vistas à liberdade de expressão corporal, à formação da subjetividade, ao respeito pelo espaço do outro e à diversidade, tão indispensáveis para o pleno convívio social e para a democracia. Este enfoque político da educação “abarca uma visão humanista do ser humano, segundo o qual todos têm o direito ao saber e à cultura, não havendo, assim, o ‘saber mais’ que o outro como instrumento de dominação” (Dowbor, 2008, p. 59).

Correlato a isso, o trabalho, na escola, para o desenvolvimento da corporeidade sadia desde a primeira infância, demanda a (re)organização do currículo com o propósito de favorecer reflexões sobre o ser e o estar no mundo para se estender às práticas educativas, contribuindo, assim, para a promoção da educação sexual na escola de forma participativa e igualitária. Desse modo, a escola pode promover a educação sob duas óticas: a autoritária, com vistas à repressão, incitando sofrimentos ao corpo e à sexualidade, sem a preocupação de eliminar preconceitos, desigualdades e opressão; e a emancipatória, voltada ao incentivo de uma prática educativa preocupada com a disseminação de saberes alheios ao bem-estar do corpo e da sexualidade, à inclusão social e sexual de forma livre, responsável, respeitosa e autônoma. Justamente, a educação sexual com abordagem emancipatória “caracteriza-se [...] um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvam relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias” (Figueiró, 2014, p. 95).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) ressalta a importância das/os adultas/os em aceitar a corporeidade da criança ainda bebê, para garantir a movimentação do corpo favoravelmente sadia, objetivando a interação com o mundo físico e social. À vista disso, permite-se à criança “expressar-se e desenvolver habilidades necessárias para uma relação mais independente com o ambiente”. O documento estabelece que “o processo de construção da identidade e da autonomia”, na infância, “depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais, associadas à [...] construção de vínculos e expressão da sexualidade”⁶. Esse é o primeiro passo para,

⁶ BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

desde a tenra infância, desenvolver-se um modelo de educação sexual na escola comprometido com a emancipação das pessoas, com a “transformação social [...] voltada para a construção da liberdade sexual, no sentido de poder viver a sexualidade livre de sentimento de culpa e opressão social” (Figueiró, 2014, p. 46).

A educação, em sua dimensão política e social, pode possibilitar a transformação e a emancipação de adultos/os e crianças. Se a educação escolar apresentar propostas que visem ao exercício da cidadania, da liberdade e do respeito, esta se torna uma das maneiras mais eficientes no combate a qualquer tipo de violência. Dentro dessa finalidade, a educação, como direito fundamental e inerente a qualquer pessoa, deve promover o pensamento e o diálogo. Sendo assim, a educação sexual nas escolas pode possibilitar o combate à violência sexual infantil.

Tendo em vista as conjecturas anteriores, a escola deve promover o acesso das crianças a uma educação que desenvolva o conhecimento do próprio corpo, de modo a desenvolver habilidades para autoproteção contra a violência, especificamente a violência sexual.

Cabe frisar que a violência sexual, no Brasil, é crime previsto em lei e fere os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Segundo a Organização Pan-americana da Saúde (2017), a violência sexual contra as crianças assume diferentes formas, quais sejam, por meio do abuso com ou sem contato físico, do tráfico e da exploração sexual. A exposição à violência sexual pode ocorrer desde a idade mais precoce, prejudica o desenvolvimento e acarreta uma série de consequências tanto imediatas como permanentes.

O Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (Brasil, 2023), por meio de estudos feitos pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH), publicou registros recebidos durante o primeiro trimestre do ano de 2023 pelo canal Disque 100 (Disque Direitos Humanos), que apontam 17,5 mil casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. Com base nesse levantamento, 14 mil desses casos de violência sexual provêm das relações intrafamiliares e ocorrem na casa onde moram as vítimas, partindo principalmente dos homens, sendo pais ou padrastos, avôs, tios, primos, irmãos, enteados que convivem com as crianças.

Diante desses apontamentos, a Lei Federal n.º 13.663 (Brasil, 2018a) alterou artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), inserindo como incumbência da escola a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate para o enfrentamento a todos os tipos de violência, inclusive a sexual,

garantindo, assim, o exercício da cidadania para o combate a abomináveis comportamentos. É um caminho para garantir à docência “liberdade de experimentação e de ação, atribuindo poderes tanto aos sistemas estaduais de ensino quanto ao professorado” (Ribeiro, 1997, p. 493).

Diante disto, as/os profissionais da Educação, atuantes na Secretaria Municipal da Educação (SME), têm autonomia para auxiliar a formação de funcionárias/os e profissionais da Educação, bem como auxiliar o trabalho de outras/os profissionais que exercem as suas funções na escola, de modo a aperfeiçoar as práticas educativas escolares, promovendo a integração social.

Em virtude dessas informações, torna-se imprescindível a atuação de adultos/as externos/as à vida dessas crianças no combate à violência, inclusive a sexual. Dentre esses adultos/as, as/os profissionais da Educação e demais funcionárias/os podem, por meio das práticas pedagógicas adotadas, identificar situações arbitrárias à vida saudável das/os estudantes, visto que a escola é uma instituição social que dispõe de um espaço fundamental para a prevenção. Subentende-se como profissional da Educação, nos termos da Lei Federal n.º 12.014 (Brasil, 2009a), aquelas/es trabalhadoras/es em Educação com formação de nível superior em Pedagogia ou áreas afins, no exercício da função de diretoras/es, coordenadoras/es, professoras/es, orientadoras/es, supervisoras/es, além das/os demais compreendidos como grupo de apoio à administração escolar e/ou docência, como, por exemplo: secretárias/os, inspetoras/es, zeladoras/es, faxineiras/os, merendeiras/os, monitoras/es.

Nos termos da lei, o sistema de ensino público brasileiro se fundamenta na participação de toda a equipe e comunidade. Todas/os as/os trabalhadoras/es nela atuantes, desde a equipe gestora ao grupo de funcionárias/os, devem se posicionar com comprometimento para assegurar a interação social de forma democrática no intuito de contribuir para a formação da cidadania no combate a qualquer tipo de violência. Isso demonstra que todas/os adultas/os que estiverem no universo escolar têm responsabilidade e deveres a cumprir com o processo educativo das crianças.

Assim sendo, a fim de impugnar toda e qualquer atitude cruel e tirana, a Constituição Federal (Brasil, 1988), carta magna brasileira que rege todas as outras leis, estabelece os direitos individuais e coletivos, garantindo a colaboração de toda a sociedade na educação para a cidadania. Dessa forma, esclarece que é dever de toda a sociedade assegurar às crianças o direito à vida, à dignidade, ao respeito, à

liberdade, colocando-as a salvo de qualquer ato de violência, seja opressão, negligência, crueldade. Como resultado, todas/os as/os profissionais da Educação e demais trabalhadoras/es que atuam na escola são responsáveis na educação sexual das crianças, desde a direção às/aos demais funcionárias/os.

Dentre as/os integrantes do grupo de funcionárias/os estão as agentes educacionais (AE). Dado o alto número de mulheres nesta profissão, justificado no decorrer da apresentação dos dados desta pesquisa, o uso da expressão dar-se-á no feminino, como posicionamento político em oposição à desigualdade de gênero. No entanto, subentende-se aqui toda a diversidade sexual e de gênero, compreendendo a pluralidade de identidades na função.

A nomenclatura para a função de AE varia conforme a instituição empregadora e/ou ciclo da Educação Infantil (EI). Há menções como babá, berçarista, monitora, educadora, recreacionista (Brasil, 2018), dependendo do nível de ensino em que se dedicam. No município participante desta pesquisa, o termo utilizado atualmente é agente educacional (AE) e, embora as suas ações estejam articuladas como suporte pedagógico à docência, as AE também necessitam de capacitação em serviço. Dentre as atividades rotineiras dessas funcionárias na escola está a de ensinar e de cuidar das crianças, como também a de intervir com atividades que propiciem às crianças a construção do conhecimento de si e do mundo. Assim sendo, as AE atuantes na área da Educação são responsáveis pelo desenvolvimento da corporeidade e educação sexual das crianças.

Considerando a organização diversificada do quadro de trabalhadoras/es da Educação, logo se compreende a importância do papel político da educação nas escolas para o enfrentamento à violência. É nela que as crianças passam parte do tempo de suas vidas, interagindo no coletivo, entre os pares e com adultas/os externas/os às suas famílias, formando-se como cidadãos de direitos e deveres. Em igual importância estão as ações governamentais mediante às políticas públicas na estruturação das escolas para assegurar os subsídios necessários para a qualificação profissional no intuito de assegurar, nesses espaços de ensino e de aprendizagem, a Educação de qualidade que garanta uma vida saudável e feliz às crianças.

Vale ressaltar que o termo “política pública” será utilizado nesta pesquisa em referência às ações de órgãos públicos sobre os deveres e direitos sociais. Segundo Bobbio (1998, p. 954, grifo do autor) política é “derivado [...] de *pólis* (*politikós*) que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil,

público, e até mesmo sociável e social”. Sendo assim, esta pesquisa, respeitando o seu caráter científico, discutirá sobre política social, excluindo qualquer defesa a grupos político-partidários. Nesse sentido, aponta também para a dimensão política da educação, o que contribuirá com a construção do conhecimento e do pensamento crítico, concordando e/ou refutando políticas sociais que inferem nas ações de enfrentamento à violência sexual contra crianças.

Isso posto, diversas/os autoras/es contribuíram para fundamentar a pesquisa em consonância à realidade dos fatos abordados. No que se refere à legislação vigente, a presente pesquisa se apoiou nas seguintes leis: Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), bem como em outras leis federais, estaduais e municipais, decretos-lei e documentos norteadores para a organização curricular das escolas de EI no que concerne às atividades essenciais de cuidado e proteção ao corpo e no desenvolvimento da sexualidade das crianças, sendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Estes documentos orientam, além das políticas públicas para o bem-estar social, a função de educar e cuidar prescrita às/aos profissionais e demais funcionárias/os da Educação no desempenho de suas atividades no contexto escolar.

No que tange à sexualidade humana, as/os teóricas/os que contribuíram para discussões acerca do desenvolvimento da corporeidade e das políticas que influenciam a educação sexual na infância foram: Arendt (1994), Arroyo (2011), Azevedo; Guerra (1989), Azevedo (1993), Beauvoir (2016), Bobbio (1998), Boff (1999), Brandão (1986), Castro; Gontijo; Amabile (2012); Ribeiro (1997), Chauí (1984), Colling; Tedeschi (2019), Costa-Júnior; Maia (2010), Corbin; Courtine; Vigarello (2011, 2012), Dowbor (2008), Fagnani (2011), Ferreira; Inforsato; Leão (2014), Feitosa (2013), Figueiró (1996, 2006, 2014), Foucault (1979, 2001, 2013), Freire (1967, 2001), Furlani (2016), Furniss (1993), Gabel (1997), Garraffoni; Sanfelice (2017), Goldman (1910), Gomide *et al.* (2023), Habigzang *et al.* (2005, 2010), Juliano; Yunes (2014), Junqueira (2004), Leão (2009, 2022), Libâneo (2001), Louro (2000), Lück (2009), Mead (2000), Miranda; Silva (2023), Oliveira; Duarte; Vieira (2010), Paro (2016, 2018), Ribeiro (2009), Pedersen *et al.* (2018), Pulhez (2023), Sacristán (2000), Saffioti (1987, 1995, 2001, 2011), Sanderson (2005), Santana (2015), Severino

(1993), Silva e Silva (2010), Castro (2013), Tokarski *et al.* (2023), Vitiello (1995), Vilaça (2015), Zaluar (1999). Incluem-se, nas obras destas/es teóricas/os, conceitos que possibilitaram a reflexão e o debate sobre as violências que assolam a sociedade, seja física, psicológica, moral, institucional e sexual, e as possibilidades para seu enfrentamento.

Por fim, como suporte para a elaboração dos elementos textuais e para a organização do ciclo da pesquisa, pautou-se em Bardin (1977), Bortolozzi (2020), Creswell (2010), Minayo (2001), Richardson (1999), Silva (2019).

1.1 Justificativa e problema de pesquisa

O papel que as AE exercem na escola merece ser investigado, posto a necessidade de se pensar ações para o fortalecimento da atuação da comunidade escolar envolvida na educação das crianças no combate à violência. No entanto, tais funcionárias não são foco comum de pesquisas.

Nesse ponto, embora o levantamento bibliográfico anterior à definição desta pesquisa tenha apontado que, na maioria das vezes, a violência sexual é alvo de estudos sob a perspectiva docente, há certa carência de estudos sobre a atuação do pessoal de grupo de apoio escolar no enfrentamento da violência sexual. Assim, o processo de busca bibliográfica considerou as publicações científicas nacionais entre 2011/2021 ao nível de dissertação e tese, apresentadas pela base de dados *Google Acadêmico*.

De acordo com Silva (2019), o operador *booleano AND* é um recurso utilizado para restringir as buscas ao perfil de interesse, agregando ambas as palavras-chave. Assim sendo, foram utilizados os seguintes descritores: violência sexual *AND* educação, violência sexual *AND* educadores, violência sexual *AND* escola, violência sexual *AND* enfrentamento. Ao todo, foram encontradas 24 publicações científicas, sendo 13 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado (apêndice A).

Por fim, as questões norteadoras são: os documentos voltados à atuação e prática das AE mencionam sobre corpo e sexualidade? Como funcionárias atuantes na Educação, as AE recebem instruções para proceder na educação sexual das crianças e, assim, contribuir para que as crianças vivenciem plenamente a sua corporeidade? Qual o preparo que elas possuem/recebem para orientar as crianças à

prevenção e combate à violência sexual na infância? Como as AE organizam as suas práticas para o enfrentamento da violência sexual na infância?

1.2 Objetivos geral e específicos

A pesquisa buscou, como objetivo geral, analisar as atribuições e práticas das AE em escolas públicas municipais de EI (última etapa: quatro-cinco anos) de uma cidade integrante da Região Metropolitana de Piracicaba - SP (RMP-SP), com vistas ao enfrentamento da violência sexual contra crianças.

Dentre os objetivos específicos, apresentam-se:

1. Realizar uma análise documental da Lei Orgânica (LO) do município, do Estatuto do Funcionalismo Público (EFP), do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV), do Edital de ingresso em concurso público/processo seletivo municipal, do Plano Municipal de Educação (PME), do Projeto Político-pedagógico (PPP), do Regimento Escolar (RE) relacionada às atribuições destinadas às AE e suas práticas com vistas à educação sexual das crianças;
2. Realizar uma investigação empírica junto às AE para identificar o conhecimento sobre corpo, sexualidade, educação sexual e violência sexual e a formação que têm ou recebem para o trabalho nesta temática, além de apontar as suas possíveis práticas adotadas no ambiente de trabalho para o enfrentamento da violência sexual contra as crianças.

2 ATUAÇÃO MUNICIPAL FRENTE ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS

Em suas crônicas, Colasanti (1996), adepta aos ideais feministas, os quais contribuem para se pensar possíveis rupturas da organização social aos moldes patriarcais, inspira a pensar o quanto a sociedade se acostuma, mas não devia, a normalizar banalidades para se poupar de sofrimentos. A exemplo, ela cita a condescendência com a guerra e o número de mortos, e, com isso, permite aproximações quanto à ideia de se habituar com a violência. Tantas são as violências que afligem as crianças, penalizando a infância e matando nas crianças o gozo pela vida. A vida delas se torna descartável, do mesmo modo que a do soldado; o sofrimento de ambos é ignorado em meio à violência que se multiplica.

Ao tratar sobre dados estatísticos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) traz indicadores relevantes acerca da saúde de crianças e adolescentes, vítimas de violências, assim como de adolescentes por meio da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) em parceria com os Ministérios da Educação (MEC) e Saúde (MS). Considerando dados levantados em 2019, cerca de 14,6% das/os escolares na faixa etária de 13 a 15 anos de todo Brasil foram violentadas/os sexualmente (aproximadamente 30 mil em 2019), e tiveram, em algum momento, os seus corpos tocados, manipulados e/ou expostos forçosamente. Em comparação ao universo etário [crianças, adolescentes, jovens, adultas/os e idosas/os], os indicadores apontam 9,72% como meninas e 4,88% como meninos, assim, praticamente o dobro dos ataques se destinam às meninas. Em consonância ao mesmo período, o estupro, por exemplo, acarretou sofrimentos a cerca de 12,5% das crianças com menos de 13 anos, praticado, na maioria dos casos registrados, por pai, por outra pessoa da família e/ou por alguma pessoa com algum grau de afetividade com a vítima, dificultando a denúncia.

Por vezes, a mesma vítima pode ser atacada mais de uma vez e por criminosos sexuais diferentes. Inclusive, os resultados da PeNSE indicam a participação das mães em situações que caracterizam violência sexual, pois “muitas das vezes os atos de violência ocorrem em ambiente doméstico” (IBGE, 2019). Saffioti (2011, p. 19) aponta que “as mulheres agressoras sexuais estão entre 1% e 3%, enquanto a presença masculina está entre 97% e 99%”. Embora o número seja ínfimo nesta comparação, em razão das partícipes no crime sexual, importa dizer sobre o uso indiscriminado de adjetivos atribuídos a todas as mulheres, colocando-as como detentoras das mesmas características, tais como protetora, amiga, bondosa, amável na sua forma maternal e incondicional. É preciso cuidado na associação ao amor, já que “em nome do amor” a vítima se cala e, por fim, a violência é consumada.

A título de exemplo, em 2014, no estado do Paraná, uma mulher de 46 anos foi presa por estuprar os filhos de nove e doze anos⁷. Conforme a delegada que acompanhou o caso, a mulher introduzia brinquedos sexuais nas crianças, uma menina e um menino, e as obrigava a prática de incesto. Neste passo, filmava o crime e lançava na *internet*. Em 2022, no estado do Espírito Santo, telejornais brasileiros noticiaram o caso da mãe de 32 anos que estuprou as suas sobrinhas e o seu filho de

⁷ Fonte: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/mae-e-presa-acusada-de-estuprar-casal-de-filhos-no-parana/125257445>. Acesso em: 28 abr. 2025.

apenas dois anos⁸. A polícia civil mencionou aos telejornais que a mãe sentia desejo sexual pelos atos e, como não houve flagrante, o delegado pediu a prisão preventiva. No entanto, em ambos os casos, havia a participação dos maridos nos crimes sexuais.

Em outros termos, é nítido o funcionamento da “máquina patriarcal” em que, para garantir o “projeto dominação-exploração”, os homens delegam, por vezes, o poder às mulheres, as quais desempenham a “função patriarcal”, estabelecendo a “ordem patriarcal de gênero”⁹.

Considerando tal contexto, para se evitar equívocos e quaisquer classificações desagradáveis, os homens que praticam violência sexual serão, nesta pesquisa, mencionados como criminosos sexuais, dado que violência sexual, no Brasil, é crime à dignidade da vítima. O termo será utilizado no masculino em referência à quantidade de criminosos sexuais, mais homens do que mulheres.

Isto posto, excluiu-se desta pesquisa, igualmente, o uso do termo autor e agente do crime; embora utilizados em alusão àqueles responsáveis pela violência, aqui, podem, despropositadamente, reportar aos autores das obras mencionadas na revisão de literatura e/ou ainda às agentes educacionais. Mais adiante, serão expostos argumentos sobre o uso da denominação “abusadores”.

Tendo em conta os registros de violência sexual feitos pela parceria dos ministérios da Educação e Saúde, a falta de acesso à escola, por exemplo, implicou a vulnerabilidade dessas crianças e adolescentes, fazendo com que os casos saltassem de 3,7%, em 2015, para 15%, em 2019. Como se vê, a violência vem representada estatisticamente como algo normalizado na vida das/os brasileiras/os, mas não devia.

Conforme aponta Boff (1999, p. 4) “há um descuido e um descaso pela vida inocente de crianças usadas como combustível na produção para o mercado mundial”. O autor destaca com propriedade o trabalho escravo na infância e o extermínio de crianças em diferentes países do globo terrestre, ambos ligados às situações de pobreza severa, de marginalização, “flagelados pela fome crônica”, em que são privados da dignidade social. “Estas situações devem ser entendidas não como resultantes de dramas ou histórias isoladas e individuais das famílias pobres, mas como parte da história social da exploração” (Azevedo, 1993, p. 28-29). Ademais, esse

⁸ Fonte: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/09/08/mae-confessa-que-estuprou-filho-junto-com-o-proprio-pai-por-ter-desejo-sexual-pela-crianca-diz-delegado.ghtml>. Acesso em: 28 abr. 2025.

⁹ *Ibid.*, p. 116.

mercado se aproveita dessas situações e expõe as crianças ao tráfico e à comercialização de seus corpos pueris, explorando-os sexualmente, seja em âmbito nacional e/ou internacional.

Com as alterações na concepção de sociedade e Estado pelo sistema econômico, baseado na globalização (ou mundialização), ante o avanço da *internet* na busca pela integração entre os países, a procura por novos e mais consumidores contribuiu para a suplantação de valores de um grupo social sobre o outro. Esse novo modelo social gerou o que Libâneo (2001, p. 46) menciona como “crise ética [...] baseada na vantagem, [...] sem referência a valores humanos como a dignidade, a solidariedade, a justiça, a democracia, o respeito à vida”. Diante à “crise ética”, com o empobrecimento da população, práticas sexuais como o ato sexual, por exemplo, envolvendo crianças são cada vez mais frequentes.

Considerando a exploração das crianças no mercado de trabalho sexual, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) estabeleceu, no art. 3º, alínea b da Convenção n.º 182, “a utilização, o recrutamento ou a oferta de uma criança para fins de prostituição, de produção de material pornográfico ou de espetáculos pornográficos” como as piores formas de trabalho envolvendo crianças. Essa mercantilização de corpos infantis visa à obtenção em pecúnia e/ou ao pagamento dos serviços sexuais por abrigo, alimento, favores, drogas, dentre outros. Haja vista, “a sociedade capitalista, ao validar seu sistema econômico, avigora a conduta consumista, empregando [...] a retórica do corpo perfeito, [...] a ser essencial nos relacionamentos sexuais” (Leão, 2009, p. 54), mesmo a que se refira aos corpos infantis. Por sua vez, a violência sexual é a pior das violências, uma vez que viola o direito das pessoas a uma existência digna e transgride o direito ao próprio corpo.

Destarte, no Brasil, especificamente, o Programa na Mão Certa, lançado em 2006 pela *Childhood* Brasil¹⁰, com parceria firmada em 2009 com a Polícia Rodoviária Federal (PRF), mapeou os pontos vulneráveis à exploração sexual contra crianças e adolescentes em todo território nacional e confirmou um aumento de 167% desses pontos entre 2021/2022.

¹⁰ A *Childhood* Brasil é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), fundada em 1999 pela Rainha Silvia, da Suécia, e tem como principal missão a promoção de uma rede de apoio em proteção à infância e à adolescência para o enfrentamento da violência sexual nestas etapas do desenvolvimento humano. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/> Acesso em: 07 set. 2023.

A PRF apontou o crescimento de pontos mediante negociações via *internet*. É justamente sobre o mundo virtual que Boff (1999, p. 2) sugere “um novo habitat para o ser humano”, o lugar do descaso, transferindo a atenção, o zelo e as responsabilidades para com os outros ao *tamagotchi*, um bichinho de estimação virtual criado na década de 1990, totalmente dependente de cuidados como comer, beber, dormir. No caso do esquecimento de algumas dessas obrigações, simula o falecimento. O brinquedo ainda é comercializado. Assim se faz em relação às crianças comercializadas, vítimas da violência sexual, em alguns casos, são negligenciadas pelas/os adultas/os que as cercam, sucumbem na dor das violações de seus corpos, até mesmo vindo a óbito. A negligência às crianças pode ser física, emocional e/ou educacional, caracterizando-se, respectivamente, com o descuido com a alimentação, a vacinação e a higienização corporal, o distanciamento afetivo e o descompromisso com sua formação intelectual, entre outros.

No cerne dessas situações estão as relações de poder que esses adultos exercem sobre os corpos das crianças. Foucault (1979, p. 129) classifica esse elo como “sistema de micropoder”, o qual se instalou com o passar dos tempos históricos mediante o comportamento habitual obediente da esposa para com o seu marido e, conseqüentemente, das crianças em relação aos seus familiares:

Na encruzilhada do corpo e da alma, da saúde e da moral, da educação e do adestramento, o sexo das crianças tornou-se ao mesmo tempo um alvo e um instrumento de poder. Foi constituída uma “sexualidade das crianças” específica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada. Daí uma miséria sexual da infância e da adolescência de que nossas gerações ainda não se livraram; mas o objetivo procurado não era esta miséria, não era proibir. O fim era constituir, através da sexualidade infantil, tornada subitamente importante e misteriosa, uma rede de poder sobre a infância. [...] A sexualidade não é fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo; mas de que ela é, sem dúvida e antes de tudo, aquilo através de que ele se exerce.

Destarte, esse poder se perpetua por meio dos “aparelhos de Estado” (Id., 1979, p. 133), assim mencionados como sendo a família, a escola e outras instituições, tais como a igreja, as prisões, as delegacias e o governo. Dessa forma, pode-se mencionar como negligência institucional todo o descaso à vida das crianças por parte desses “aparelhos de Estado”.

Citando caso análogo, ainda na década do *tamagotchi*, especificamente, em 1993, reverberou mundialmente nas mídias o massacre conhecido como Chacina da Candelária¹¹. Cerca de 40 crianças e adolescentes dormiam nos arredores da igreja da Candelária, na cidade do Rio de Janeiro. Essas crianças seguiam negligenciadas pelas suas famílias, pelos representantes da igreja local, pela polícia, pela prefeitura e por todos da população que tinham conhecimento da situação. Na madrugada de 23 de julho, homens armados dispararam contra as crianças e adolescentes, levando a maioria a óbito. Ao menos três policiais militares foram reconhecidos por um dos sobreviventes como participantes do atentado. No entanto, os criminosos foram beneficiados com o sistema progressivo de penas. O sobrevivente recebeu ameaças e, somente seis anos depois, com a criação da Lei Federal n.º 9.807 (Brasil, 1999b), foi incluído no Programa de Proteção às Vítimas e Testemunhas Ameaçadas (PROVITA).

Isso demonstra que assim como o poder é cíclico, é também a violência. A experiência da infância traumática deste adulto sobrevivente pode se reverberar no tempo, e o mesmo adulto no pretérito, negligenciado pelas diversas instituições, pode ser quem negligenciará no futuro. A menos que haja uma ruptura, o ciclo do poder e da violência não cessa.

Por conseguinte, desse caminho surgem as violências, reveladas ou veladas, como a sexual, que circunscrevem sofrimento às vítimas. São muitos os danos à saúde física e mental das vítimas de violência sexual. “E corpo sem vida é corpo triste, é corpo que está fechado para o desejo e o sonho” (Dowbor, 2008, p. 28). Assim sendo, transtornos fisiológicos, psicológicos, cognitivos e alimentares estão atrelados a essa violência. De acordo com Sanderson (2005, p. 227), “são vários os sinais que podem ser apresentados por crianças [...] e constituem o modo escolhido de comunicar a sua dor interna em lugar da revelação verbal”. Em resumo, a falta de apetite, a insônia ou sono excessivo, a masturbação compulsiva, problemas menstruais, o baixo desempenho e/ou a evasão escolar e o desejo por suicídio são exemplos do que pode ocorrer a longo prazo com as vítimas da violência sexual.

Durante todo o século XX, os magistrados se mostraram mais compreensivos para com os estupradores que em relação às vítimas. Por muito tempo, com efeito, o estupro foi desculpado, interpretado

¹¹ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/mais-de-duas-decadas-depois-sociedade-nao-aprendeu-licao-com>. Acesso em: 07 set. 2023.

como uma clássica manifestação da masculinidade e as vítimas consideradas como tendo consentido ou sendo responsáveis pelos desejos que despertaram. O processo de Aix-en-Provence [cidade francesa¹²] [...] constitui uma ruptura, ao apresentar o estupro como intolerável atentado ao direito das mulheres a dispor do próprio corpo. [...] Neste clima, a indulgência para com os pedófilos não tinha mais cabimento. O incesto é que focaliza primeiro a atenção. Crimes dos mais hediondos, por ser cometido no recinto familiar, autoriza todos os excessos e não permite à criança, submetida ao domínio parental e sexual, falar. Crime monstruoso também, pois acarreta traumatismos irreversíveis e a “morte psicológica” do sujeito (Corbin; Courtine; Vigarello, 2011, p. 152-153).

Nesse sentido, diante do exposto, permite-se compor a metáfora sobre as crianças e os soldados que, mais uma vez, encontram-se na imagem das pessoas com sequelas permanentes. O Transtorno de Estresse Pós-traumático (TEPT), por exemplo, acomete tanto a vítima de estupro quanto a vítima da guerra, sendo a psicopatologia mais citada como decorrente da violência sexual como da vivência de guerra. Dentre as principais características do TEPT estão as “lembranças intrusivas e recorrentes que podem ocorrer sob a forma de sonhos aflitivos e pesadelos” (Habigzang *et al.* 2010, p. 29), induzindo a vítima a reviver o evento traumático no presente e a consternar atividades antes prazerosas.

No entanto, a diferença primordial entre o soldado e a criança é que o primeiro tem condições de zelar pela própria vida; a segunda necessita de tutela. Pensando na melhoria da qualidade de vida das crianças, para estarem resguardadas de qualquer forma de violência, é preciso o empenho com dedicação e responsabilidade de todas/os as/os adultas/os que as cercam. Além disso, o ECA (Brasil, 1990), em seu art. 70, dispõe como “dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”. Nessa vereda, os esforços coletivos dispendidos por parte de diferentes instituições sociais, tais como a família, a escola, o governo, é de extrema relevância para a garantia ao cuidado e proteção das crianças.

Ademais, a Constituição Federal (Brasil, 1988) dispõe em seu art. 23, inciso V, como competência da União, dos estados e dos municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” e

¹² Em 1974, na cidade francesa de Marselha, três criminosos sexuais estupraram duas turistas belgas. O caso foi julgado quatro anos depois, no ano de 1978, em Aix-en-Provence, provocando diversas manifestações em torno do crime que, até então, era comumente tolerado. O acontecimento influenciou a escrita do livro *Et le viol devint un crime* (2014), de Jean-Yves Le Naour e Catherine Valenti e o lançamento do filme *Le viol* (2017), dirigido por Alain Tasma. Este julgamento impulsionou as discussões em torno do estupro como crime à dignidade das mulheres.

ressalta no parágrafo 1º do art. 227 que “o Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança [...] admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas”. Pressupõe-se por Estado as instituições governamentais federais, estaduais e municipais.

Segundo Bobbio (1998, p. 555), “o Estado não é senão uma das formas que a organização política da sociedade assumiu no decorrer da história (a mais evoluída e a mais complexa), na qual se manifestou um poder de governo” com estrutura política separada em três Poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário, a fim de garantir o Estado Democrático de Direito por meio do regime político

destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social (Brasil, 1988).

Baseada nos preceitos da Constituição (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996) define a organização dos sistemas de ensino em colaboração com a União, os estados e os municípios, preconizando aos municípios competências que assegurem a educação escolar desde a EI. Vale frisar que o art. 86 do ECA (Brasil, 1990) ressalta que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais”, estando dentre essas diretrizes a “I - municipalização do atendimento”. Para tanto, é premente nortear os projetos político-sociais com base na educação escolar como recurso para a melhoria da qualidade de vida da população desde a tenra idade. Sabe-se que o acesso à educação escolar amplia a aquisição de diferentes saberes, tais como: os cuidados com a saúde e, conseqüentemente, a promoção da qualidade de vida.

Nesse contexto, Vilaça (2015) menciona que há duas maneiras de tratar as questões de saúde: a primeira, voltada à prevenção de doenças; a segunda, ao bem-estar.

A segunda dimensão do bem-estar e qualidade de vida, mais subjetiva, tem como consequência que as pessoas e os alunos e alunas tenham o direito de estar envolvidos no desenvolvimento da definição do que é vida saudável, por exemplo o que é ser sexualmente saudável. Isto é, é necessário discutir com o público alvo aspectos da sexualidade, tais como: Em que consiste uma sexualidade

saudável? Quais são as características que distinguem a sexualidade das crianças da sexualidade dos e das adolescentes? O que é uma vida sexual feliz? O que é estar sexualmente informado? (Vilaça, 2015, p. 30-31)

Para exemplificar, pode-se resgatar fenômeno conhecido como “movimento antivacina” no Brasil, que demonstrou como a ignorância produz desinformações sobre educação sexual que afetam consideravelmente a vida das pessoas, sobretudo das crianças, seja na questão da prevenção de doenças, quanto no bem-estar. Em 2020, diante do contexto político baseado no anticientificismo, milhares de cidadãos/ãos evitaram a imunização contra a Covid-19 mediante o medo de prejuízos futuros, supostamente causados pela vacina. Destas/es, muitos vieram a óbito ou apresentaram sequelas irreversíveis. Outras/os, ainda, sentiram-se convencidas/os de que a medicação para afecções reumáticas as/os imunizaria contra o vírus da gripe letal, enquanto abastadas/os se preveniram com a vacinação em outros países.

Comprovadamente, a vacinação é uma das formas eficazes na diminuição da mortalidade infantil. Então, se a vacinação é uma forma de garantia de vida das crianças e a falta desse acesso ameaça a vida das mesmas, a educação é um caminho para a exigência desta garantia, dado que uma população com acesso ao conhecimento, particularmente o científico, desenvolve o pensamento crítico contra atitudes tendenciosas. “Certamente o saber é imprescindível. Sem ele não debelamos os figadais inimigos da humanidade como a fome, a doença e a incomunicação. O saber nos confere poder” (Boff, 1999, p. 7). Em outras palavras, a educação é a vacina contra a ignorância. Notadamente, mais uma vez a expressão “dois pesos, duas medidas” contextualiza essas ocorrências, de modo que a ignorância se sobressai ao conhecimento; a morte à vida.

Diante dessa crise moral e sanitária, foi possível observar o quanto o governo, incluindo os dos municípios brasileiros, deixou de incentivar a educação na perspectiva da promoção do bem-estar a todas/os as/os cidadãos/ãos. Por essa razão, Freire (2001, p. 11-15) exprime como tarefa premente do papel educativo das cidades o incentivo de projetos sociais em que “as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação”. Assim, as cidades podem se desvencilhar de heranças histórico-culturais nocivas e criminosas.

Com vistas ao incentivo de cidades como espaços democráticos de liberdade e justiça, em 1990, foi celebrado, na Espanha, o Congresso das Cidades Educadoras pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Oportunamente, com aderência de 35 países, foi redigida uma carta com os princípios básicos pelos quais as cidades devem desenvolver a sua função educadora.

Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade (AICE, 1990).

Atualmente, o Brasil possui 5.570 municípios (IBGE, 2023). Entretanto, apenas 32 cidades integram oficialmente a AICE, incluindo o município de Araraquara – SP, que acolheu a FCLAr, da Unesp, instituição apoiadora desta pesquisa. Além disto, a cidade de Curitiba - PR sediará o próximo Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em maio de 2024. Lamentavelmente, o município participante desta pesquisa e os outros 5.537 inexistem na lista.

Dentre os temas sugeridos pela AICE, como contribuintes com a reelaboração das políticas públicas municipais, estão: infância, gênero, inclusão social e iniciativas apontadas à juventude e aos idosos, aos migrantes e imigrantes para a valorização da diversidade étnica. No tocante à infância, propõe a implementação de projetos de bem-estar das crianças em fase escolar. Tendo em consideração o gênero, recomenda-se programas e campanhas contra a violência de gênero e o incentivo de comportamentos igualitários e inclusivos. Em relação à inclusão social, engloba o gerenciamento de ações com a participação de pessoas cisgênero, transgênero e com alguma deficiência.

Em virtude das metas municipais voltadas à educação inclusiva e democrática, esperava-se a aderência e o envolvimento de todos os municípios brasileiros, sobretudo em razão do compartilhamento de saberes e experiências, a partir do qual as crianças seriam beneficiadas.

Isto implica o entendimento de que a sexualidade das crianças, assim como a das/os adultas/os, é composta por elementos como a identidade, o corpo, os afetos e desejos, e é intrínseca nas pessoas. De acordo com Figueiró (2006), os elementos da sexualidade são:

- a) sexo: geralmente utilizado no sentido do ato sexual e/ou para se referir ao sexo biológico;
- b) sexo biológico: reporta-se à anatomia reprodutiva masculina, feminina e intersexual [quem possui os dois sistemas reprodutores];
- c) orientação sexual: refere-se à atração sexual ou afetiva. Corresponde a heterossexual [atração pelo sexo oposto], a homossexual [atração pelo mesmo sexo], a bissexual [atração por ambos os sexos], a pansexual [atração sexual, independente do sexo biológico] e a assexual [que não sente atração sexual];
- d) gênero: representa o que é ser mulher ou homem, ou seja, como mulher/homem se comportam na sociedade. Por essa razão, a célebre frase de Beauvoir (2016, p. 11) “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, indica que o comportamento da mulher/homem, ou seja, o gênero se modifica socialmente ao longo dos tempos históricos;
- e) identidade sexual: reconhecimento cognitivo, simultâneo ou não, com as características biológicas. São elas: cisgênero [se identifica com o sexo biológico], transgênero [não se identifica com o sexo biológico], não binário, fluido ou andrógono [transita entre os gêneros] e agênero [não se identifica com nenhum gênero];
- f) identidade de gênero: identificação com o comportamento feminino ou masculino, simultâneo ou não com as características biológicas [a exemplo, a/o travesti].

Nesse raciocínio, é oportuno dizer que a sexualidade é regida pelas normas e valores socioculturais que influenciam o comportamento das pessoas, podendo ou não fazer sentido à totalidade. Por consequência, as expressões acima podem ser utilizadas de maneira distorcida por grupos divergentes à democracia, a fim de oprimir e coagir.

Indubitavelmente, em relação à lei, considerada alicerce para coibir abusos, no estado de Minas Gerais, o Projeto de Lei Estadual n.º 5.249/2018 manifestou, logo no *caput*, que seja feita a “inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate à erotização infantil (sexualização precoce)” pelas escolas públicas do estado. A justificativa do projeto definiu sexualização como erotização e seguiu embasada no ECA (Brasil, 1990), o qual expressa que a exposição prematura a conteúdos, os quais as crianças e adolescentes ainda não compreendem, influencia negativamente a sexualidade das mesmas.

Reproduzindo de forma deturpada o texto utilizado em Minas Gerais, os estados de Santa Catarina e São Paulo lançaram, respectivamente, a indicação do Projeto de Lei Estadual n.º 372/2019 e do Projeto de Lei Estadual n.º 1.082/2019. Incluíram a informação de que ocorrem rotineiramente em festas escolares o uso de danças que simulam atos sexuais ao som de músicas com teor erótico. O embasamento desses dois projetos ocorreu por conta de duas escolas municipais flagradas, no estado do Rio de Janeiro, utilizando, em suas festas, abertas ao público e com a participação das famílias das/dos estudantes, músicas com conotação erótica, tais como: “me dá uma vontade de ficar louca, de quebrar o cu [...] quero ver todo mundo bater o cu” e “vem mulher, vem galopando, que o cavalo está chamando [...] olha ‘os cavalo’ no cio, cavalo taradão [...], ela vai ‘pra’ frente, ela vai ‘pra’ trás, ela toma, toma, toma”¹³. Tais menções refletem o patriarcalismo estrutural e todas as formas ultrajantes de violência, explícitas ou implícitas, que acometem as mulheres e meninas.

Entende-se que nesses casos, mesmo que considerados “casos isolados” em comparação à imensa população escolar brasileira, houve desrespeito à dignidade das crianças, como também das mulheres, reflexo da proibição arbitrária e repressora à educação sexual nos currículos escolares. Aproveitando-se das situações, com a contribuição das mídias (TV, *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *TikTok*), grupos político-partidários promoveram ataques aos profissionais da Educação, mencionando-os como únicos responsáveis pela exposição dessas crianças.

Neste caso, tais grupos político-partidários, em momento algum, mencionaram que a escola é espaço para a comunicação com a comunidade e que, desse modo, toda a comunidade, inclusive os grupos político-partidários, são responsáveis pela garantia do bem-estar das crianças. Tampouco, foram apresentadas as limitações políticas que dificultam a inserção da educação sexual nas escolas, uma vez que esses representantes de grupos político-partidários demonstram, com discursos e atitudes reacionárias e despóticas, a falta da educação sexual em suas vidas.

No entanto, os projetos, em nenhuma circunstância, mencionaram a importância da educação sexual nas escolas a fim de contribuir para que adultas/os condicionem as atividades educativas, considerando as especificidades da sexualidade em cada etapa do desenvolvimento infantojuvenil. Reportam a

¹³ Ainda que o conteúdo pareça sensível para algumas/alguns leitoras/es, preferiu-se manter a linguagem sexista na íntegra, sem alterações.

necessidade de “capacitação” [termo assim mencionado nos textos] às/aos profissionais da Educação, excluindo funcionárias/os [essas/esses não são vistas/os como agentes educativos] mesmo previsto nos PPP, desconsiderando a responsabilidade do poder público no suporte a esta intervenção pedagógica e excluindo a educação sexual desta “capacitação”.

Os argumentos utilizados pelos proponentes relacionam-se à aplicação de verba pública em atividades artístico-culturais que incentivariam a sexualização precoce, o que grupos político-partidários podem facilmente reportar ao corte nos investimentos necessários à educação sexual nas escolas. Além disso, exibem falaciosamente as escolas como uma instituição que desprotege as crianças e adolescentes, expondo-os a situações de vulnerabilidade, mesmo sob o conhecimento de que a violência sexual contra crianças e adolescentes advém, geralmente, do âmago familiar, para além do alcance das escolas.

Sendo a educação importante via para a transformação social, presume-se que a participação dos municípios brasileiros nos projetos da AICE contribuiria para se evitarem equívocos nas redações legislativas. Vale salientar que a educação sexual no ambiente escolar, no viés emancipador, pode impedir ações de incentivo à sexualização das crianças. Por fim, as instituições, como a escola, por exemplo, no contexto da Cidade Educadora, podem disseminar saberes necessários para uma educação sexual sadia, que esclareça as reais dúvidas das crianças e que incentive a empatia e promova ações para o enfrentamento à violência sexual contra crianças.

2.1. Rede de apoio para proteção das crianças contra o aliciamento

Com base em fatos, na galeria de documentários sobre violência sexual contra crianças da Polícia Civil do estado de São Paulo, foi divulgado o caso do criminoso sexual da década de 1990, chamado pela mídia de “monstro”, que levava crianças até um local ermo na floresta local do município participante desta pesquisa, masturbava-se e, como desfecho, para alcançar o orgasmo, matava as crianças e as enterrava em covas rasas. O homem era um senhor de meia-idade que mantinha contato aparentemente amigável com as famílias das vítimas, sendo capturado, julgado e condenado somente no ano 2000.

Na mesma cidade, em 2007, um padre foi julgado e condenado pelo Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) por crime de pedofilia. Ele cometeu violência sexual

contra três crianças, de oito a dez anos, no colégio onde era diretor. A pedido do Ministério Público (MP), o Instituto Médico Legal (IML) confirmou o crime. O padre levava as crianças até a sua sala, sentava-as em seu colo e roçava os seus órgãos genitais nas nádegas das crianças. Como visto, todos esses casos apresentam homens na condição de amigos ou tutores, incumbidos de cuidar do bem-estar das crianças, apresentando comportamentos acima de quaisquer suspeitas.

Não obstante, a polícia federal da RMP-SP, em uma de suas abordagens no início de 2023, apreendeu vasto material pornográfico, no município participante desta pesquisa, contendo conteúdo de violência sexual contra crianças. O criminoso sexual, um funcionário da Educação municipal, armazenava imagens por meio de fotografias e vídeos, contendo cenas de ato sexual explícito com crianças, as quais eram posteriormente compartilhadas na *internet*. Cabe, pois, concluir que os casos de violência sexual aqui reportados somente foram notificados mediante denúncias aos órgãos competentes.

Na literatura científica, os criminosos sexuais são comumente mencionados como abusadores por cometerem abusos sexuais (Azevedo, 1993; Furniss, 1993; Habigzang *et al.*, 2005, 2010; Sanderson, 2005; Saffioti, 2001, 2011; Pedersen *et al.*, 2018). No entanto, nesta pesquisa, optou-se pela terminologia violência sexual, dado que abuso sugere algo que excede ao permitido (Gabel, 1997; Leão, 2022), principalmente por se tratar de crianças, as quais continuam em desenvolvimento cognitivo, psicosssexual e social. Portanto, crianças ainda não têm autonomia para atividades sexuais, no sentido do ato sexual, assim como têm os/as adultos/as. Por esse motivo, é inaceitável esse tipo de relacionamento com crianças. Por serem vulneráveis, essa experiência causa traumas que podem ser irreversíveis.

Vale ressaltar que as pessoas que cometem crimes sexuais são igualmente mencionadas como pedófilos, molestadores, aliciadores, agressores e, em alguns casos, como pela mídia, como “monstros”. Salienta-se, nesse caso, que “a cobertura midiática [...] nem sempre é suficiente para informar sobre os perigos [...]. O conhecimento limitado e as opiniões deturpadas [...] prejudicam a proteção de grande parte das crianças” (Sanderson, 2005, p. 13-14). Conforme aponta Figueiró (1996, p. 34), isso ocorre devido à “falta de padronização de uma terminologia básica e de uma posição teórica clara e objetiva quanto ao conceito de educação sexual”. Por sua vez, a gama de sinônimos utilizados, os conhecimentos na área da sexualidade ainda em

sistematização, bem como as lutas sociais para a validação desta educação interferem na unificação.

Diante disso, é imprescindível compreender que os criminosos sexuais estão por todos os lugares, públicos e privados, como nas praças, nos hospitais, nas escolas, nas igrejas e, até mesmo, nas casas onde habitam as crianças, presencialmente e/ou aliciando-as pela *internet*.

Assim sendo, vale mencionar a relação feita pela sociedade do criminoso sexual com o monstro. Etimologicamente, a palavra monstro deriva do grego *teratos*, termo associado a doenças congênitas, ou melhor, a anomalias. As anomalias ocasionam malformação de um órgão ou de uma região do corpo. Sendo assim, com os avanços científicos, surgiu a teratologia em decorrência das investigações dessas doenças congênitas.

No entanto, no intercurso dos tempos históricos, a associação entre pessoas com doenças congênitas e os monstros gerou equívocos que se disseminaram ao longo dos séculos. Esses equívocos caminham lado a lado com a ausência de compreensão acerca de uma sociedade múltipla e heterogênea, visto que demonstram o hábito de subestimar e desprezar o outro. Por esse motivo, a apatia mental, a inércia e a acomodação prenunciam tantas injustiças sociais.

Se requer menos esforço mental para condenar, do que se requer para pensar. A indolência mental difundida mundialmente, tão prevalecente na sociedade, nos prova uma vez mais que este feito é muito acertado. Em vez de ir ao significado de qualquer ideia dada, para examinar sua origem e razão de ser, a maioria das pessoas a condenarão inteiramente, ou dependerão de definições de aspectos não essenciais e superficiais ou cheias de prejuízos. (Goldman, 1910, p. 2)

A exemplo, tem-se a anencefalia, resultante da ausência do encéfalo. Em dicionários, como os reconhecidos Aurélio e Michaelis, a anencefalia ainda é denominada como “monstruosidade”. Dessa forma, as anomalias foram banalizadas em torno do “monstro humano”, aquele que viola todas as leis, sociais e naturais, exibido como aberração, socialmente tratado como anormal, o qual pratica algo atípico. Prenuncia o desvio de conduta moral e psíquica e, portanto, anencefálicos englobam o conjunto das aberrações e dos estigmas.

Isso posto, de acordo com Foucault (2001, p. 69-70), “o que define o monstro [...] é infração às leis em sua existência mesma. O campo de aparecimento do monstro

é, portanto, um domínio que podemos dizer ‘jurídico-biológico’”. É biológico porque simboliza as marcas anatômicas, a intolerância às imperfeições corporais. É jurídico porque o estereótipo do monstro emerge da compreensão social de que se tem de crime, ou melhor, das práticas transgressoras das leis.

Nos dizeres jurídicos, o art. 213 da Lei Federal n.º 12.015 (Brasil, 2009b), o qual altera partes do texto do Código Penal brasileiro de 1940, assevera reclusão de seis a dez anos a quem “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar, ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”. Ainda, sentencia de doze a trinta anos os casos de crimes sexuais resultantes de morte.

Ademais, a figura dos monstros, sendo uma construção social de representação coletiva, desloca-se pelos séculos, ilustrando o comportamento das pessoas de diferentes gerações. O mito, por exemplo, exprime que tais criaturas, apesar de emblemáticas, circunscrevem algo de humano, assim como alguns consideram que toda pessoa porta um quê de monstruosidade.

Como se pode notar, o mito “pretende explicar o mundo e o homem, isto é, a complexidade do real” (Brandão, 1986, p. 36), possuindo estrutura de caráter universal. Assim, em outros termos, “todas as sociedades possuem mitos para explicar sua origem e sua organização” (Chauí, 1984, p. 60).

Há monstros retratados por mitologias de diferentes etnias. Como exemplo, o fantasma Draugen, na mitologia nórdica, coberto de algas, grita em noites de tempestade marítima. Rakshasa, o ogro canibal da mitologia hindu e Ammit, com cabeça de crocodilo, patas dianteiras de leão e traseiras de hipopótamo que devorava almas, segundo a mitologia egípcia. Ahuizotl, retratado pela mitologia asteca, a hostilizar aldeias com a sua longa cauda e patas de macaco, e, assim como tantos outros mitos ao redor do mundo.

A Figura 1, na próxima página, traz a imagem de árvores com troncos e galhos formados pelos corpos humanos, os corpos dos suicidas. A floresta é densa e as árvores estão enraizadas na dor. Ao fundo, encontram-se Alighieri e o poeta romano Virgílio, que passeiam pelo inferno a observarem locais, os quais representam os sete pecados capitais. A floresta é tomada pelas harpias, figuras monstruosas, famintas a devorem violentamente os corpos sofredores.

Em verdade, os monstros são retratados na literatura, na música, em esculturas, na pintura, estando presentes em todo decorrer da história da

humanidade. Desse modo, é possível compreender que a partir dessas ficções obtém-se “uma dupla série de operações: uma realizando distorções sistemáticas da figura humana, a outra imbricando nela traços não humanos” (Corbin; Courtine; Vigarello, 2012, p. 501).

Figura 1 - Floresta das harpias de Gustave Doré (1832-1883)



Fonte: ilustrações do livro *A divina comédia*, de Dante Alighieri (1304-1321).

Inclusive, Alighieri (1304-1321) descreve, em trecho de sua célebre obra “*A divina comédia*”, ilustrada por Gustave Doré (1832-1883), todo o simbolismo atribuído ao inferno, ou melhor, os tormentos que atravessam as vidas das vítimas da violência e os monstros que as rodeiam. Nela, as harpias (Figura 1) configuram o vale dos suicidas que ali chegam após decidirem pôr fim às suas dores. Estão incumbidas de martirizar todos que ali chegam. A cada galho arrancado, o sangue é derramado. É a esperança perdida por quem vivenciou a violência.

Diante desse simbolismo, cabe mencionar que as possibilidades reais de extermínio à própria vida são altas. A Associação Internacional de Prevenção ao Suicídio (IASP) anunciou, em relatório emitido em 2022, que 79% dos suicídios ao redor do mundo ocorrem em países de baixa renda, sendo a quarta causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos.

O Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DataSUS), por meio do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), apontou o crescimento do número de suicídios de crianças e adolescentes entre cinco e quatorze anos. Considerando o período de 1996 a 2021, os casos foram de 119, em 1996, para 200,

em 2021. Ao todo, estima-se que, nesse período, 3.285 crianças e adolescentes cometeram o atentado contra a própria vida. Importa dizer que a violência sexual impulsionou muitas dessas decisões.

Recentemente, um estudo aplicado em ambulatórios do Distrito Federal, no Brasil, identificou que 77,6% das tentativas de autoextermínio estavam atribuídas a crianças com média de 12 anos, vítimas da violência sexual (Miranda, Silva, 2023), sendo 37% correlacionadas a transtornos depressivos¹⁴.

Por tais motivos, na mitologia grega, as harpias são retratadas como “monstros horríveis: [...] rosto de mulher velha, corpo de abutre, garras aduncas, seios pendentes. [...] Arrebatadoras de crianças e de almas” (Brandão, 1986, p. 236), assim como os criminosos sexuais que arrebatam almas infantis.

Porém, de maneira alguma, o criminoso sexual carrega essa identificação física de aspecto horripilante. O que os aproxima é o comportamento impetuoso com as crianças que, sacrificadas, apaziguam as suas condutas hediondas, e são conduzidos pelos desejos, sendo esses os impulsos que os encorajam.

De outra parte, algumas harpias foram aniquiladas pelos filhos do vento, outras, após negociação com Zeus, confinadas em cavernas. Assim ocorre com os criminosos sexuais, quando pegos, julgados e condenados, ficam enclausurados em presídios.

Paralelamente, tantas são as crianças que, dado a violência, têm a infância subtraída, por vezes até a vida ceifada. As crianças violentadas também se encontram nesse mesmo lugar, o lugar da prisão, ainda que em cárceres psicológicos, traumatizadas, isoladas pela angústia, pelo medo, pela insegurança, pela desconfiança, pela tristeza.

Ainda tecendo sobre a representação do mito, os centauros, conforme a Figura 2, exposta na página seguinte, são simbolizados como parte homem, parte cavalo, dotados de força bruta, descomunal. “Quando o ser humano faz corpo com o cavalo, torna-se um monstro, o centauro, identificando-se com os instintos animais” (Brandão, 1986, p. 241). Outro ponto relevante, são essas características psicológicas

¹⁴ Em decorrência desses casos, vale salientar o trabalho do Centro de Valorização da Vida (CVV) como importante rede de apoio à prevenção do suicídio. Fundada em 1962, com sede na cidade de São Paulo, o CVV oferece apoio emocional gratuito por meio do Disque 188, *e-mail* e/ou *chat*, com resguardo da identidade da pessoa, a qual necessita do serviço. O contato com Centro de Valorização da Vida (CVV) pode ser feito pelo seguinte endereço: <https://cvv.org.br/e-mail/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

a eles atribuídas. São indomáveis! Faz-se dificultosa qualquer investida à domesticação.

Figura 2 - Centauros de Gustave Doré (1832-1883)



Fonte: ilustrações do livro *A divina comédia*, de Dante Alighieri (1304-1321).

A Figura 2 ilustra o momento em que os centauros aguardam a chegada de Alighieri e Virgílio diante de um rio com almas mergulhadas no sangue fervente de suas vítimas, gritando de dor. No rio, são mantidos os corpos dos culpados pela violência contra o próximo. Alighieri (1304-1321) atribuiu aos centauros a figura dos tiranos e assassinos como parte dos crimes violentos contra o próximo; os monstros são a forma caricatural da “patologização do crime” (Foucault, 2001, p. 115).

Isto posto, é de suma importância destacar que a estruturação social é arraigada pelo patriarcalismo; é androcêntrica e falocêntrica. Dessa forma, a humanidade se baseia na figura do pai. É uma espécie de núcleo celular que normatiza os costumes, as crenças e os comportamentos, segundo o desejo dos homens a partir do poder do macho, da supremacia masculina.

Em termos, a virilidade masculina é evidenciada à semelhança dos centauros. “Lamentavelmente, inclusive para os próprios homens, a sexualidade masculina foi culturalmente genitalizada, ou seja, o processo histórico conduziu o homem a concentrar sua sexualidade nos órgãos genitais” (Saffioti, 1987, p. 19). A ênfase no falo como símbolo de vigor, de potência desmedida, mesmo desproporcional a todos, garante a dominação dos homens sobre as mulheres.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tombou, como patrimônio mundial, o sítio arqueológico na extinta cidade de Pompeia, em Nápoles, Itália. Os resquícios dessa cidade, destruída pela lava vulcânica no ano de 79, no século I, apontaram “uma imensa distinção de materiais com símbolos fálicos, entre eles os amuletos e pingentes [...] capazes de conferir maior eficácia ao poder fálico” (Garraffoni, Sanfelice, 2017, p. 36), os quais as crianças recebiam ainda bebês como uma espécie de proteção às suas vulnerabilidades.

Nessa vereda, outro monstro da mitologia grega retratado com deformidade é o ciclope, representado pela Figura 3. O nome ciclope se refere ao olho redondo no meio de sua testa. Inclusive, Redon (1840-1916) registra esse simbolismo no título da sua arte, mais uma vez, expondo o monstro como um ser repugnante. Apesar de disforme, os ciclopes “eram selvagens, gigantescos, dotados de uma força descomunal e antropófagos” (Brandão, 1986, p. 204), portanto figuras de uma “monstruosidade antropofágica” (Foucault, 2001, p. 127).

Figura 3 - O pólipo deformado flutuava nas margens, uma espécie de ciclope sorridente e hediondo de Odilon Redon (1883)



Fonte: <https://www.moma.org/collection/works/61934>.

Tais seres ora foram presos, ora libertos do Tártaro, o “local mais profundo das entranhas da terra” (Brandão, 1986, p. 186), por serem canibais. Segundo Chauí (1984, p. 34), a expressão “comer” é justaposta ao uso da “gíria sexual brasileira” relacionada ao ato sexual. No caso, alguns personagens dos contos, o lobo, por exemplo, assim como as criaturas monstruosas da mitologia, dispense do poder para

submeter as suas vítimas à relação sexual, ou melhor, praticar o estupro, “comer” carne humana. E se dirigido às crianças ou adolescentes, é considerado estupro de vulnerável por estarem suscetíveis à força dos gigantes, assim dizendo, dos adultos.

Vale destacar o fato de Zeus, o grande magistrado, conceder liberdade provisória aos ciclopes, assim como os juízes conferirem o benefício da liberdade condicional aos estupradores. O art. 83 do Código Penal (Brasil, 1940) oferece a todos os condenados que não forem reincidentes o direito ao livramento condicional mediante ao bom comportamento e desempenho no trabalho. Os ciclopes ofereciam um bom trabalho como ferreiros e, por isso, “tiveram mais sorte: duas vezes lançados no Tártaro, duas vezes de lá foram libertos, o que demonstra que [...] o Tártaro podia funcionar apenas como prisão temporária” (Brandão, 1986, p. 186).

Vale lembrar que muitos detentos beneficiados com a condicional reincidiram no crime. É o caso noticiado, em 2022, de um homem de Votuporanga - SP, ao receber tal vantagem, estuprou a filha de doze anos e tentou repetir o crime com a outra filha de dezessete anos¹⁵.

O mesmo ocorreu com outra garotinha em Sobradinho - DF ao ser estuprada pelo próprio pai durante a saída temporária dele¹⁶. Tais exemplos, somados a tantos outros casos de violência sexual contra crianças, provocou, em 2022, no Senado brasileiro, discussões sobre a extinção de tal benefício, culminando na Lei Federal n.º 14.843 (Brasil, 2024b).

O criminoso sexual, até efetivar o crime, alicia a vítima e alicia as pessoas em seu entorno para obter, primeiramente, a confiança e, em alguns casos, o afeto. Sendo assim, o criminoso sexual age como uma espécie de íncubo para atrair as suas presas, “donde, do ponto de vista mítico, [...] seria uma espécie de demônio que se reveste de um corpo masculino para usufruir dos prazeres do amor com uma mulher adormecida” (Brandão, 1986, p. 249-250). Os íncubos, caracterizados na Figura 4 são descritos como seres que agem à noite.

Sendo assim, a Figura 4, na próxima página, representa o exato momento em que um íncubo ataca a vítima durante o sono para drenar energia alheia e, assim, se alimentar. A pintura surrealista de Füssli (1741-1825) retrata o subconsciente humano

¹⁵ Fonte: <https://radiolifem.com.br/noticias/detento-em-saidinha-temporaria-e-presosuspeito-de-estuprar-a-filha/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

¹⁶ Fonte: <https://www.ba.gov.br/policiacivil/noticia/2024-07/15522/pai-e-presopor-estuprar-filha-de-12-anos-em-sobradinho>. Acesso em: 28 abr. 2025.

por meio do sonho. O título da obra em inglês, *Nightmare*, significa pesadelo, ou ainda, no sentido literal, denota a expressão “égua da noite” e, por essa razão, o cavalo observa a cena. Traz aos espectadores um momento de vulnerabilidade, sugerindo o ataque sexual de um monstro, ou até mesmo mais de um monstro, visto que alguns casos de estupro são coletivos. Inclusive, a colcha vermelha é um elemento utilizado pelo pintor o qual sugere o sangue derramado da vítima.

Figura 4 - O pesadelo de Johann Heinrich Füssli (1781)



Fonte: <https://dia.org/collection/nightmare-45573>.

De maneira análoga, o pesadelo provindo da violência sexual persegue mulheres, adolescentes e, sobretudo, crianças. No ano de 2019, um homem de 63 anos, hóspede na casa do primo em Campo Grande - MS, molestava constantemente a filha de treze anos do anfitrião, enquanto ela dormia¹⁷. Em outro caso, ocorrido em Montes Claros - MG, durante as festividades de encerramento do ano de 2023, uma criança de dez anos, enquanto estava dormindo, foi estuprada pelo namorado da mãe¹⁸.

Nota-se, portanto, que os criminosos sexuais são socialmente assemelhados aos monstros, criaturas transgressoras e inomináveis. Todavia, embora a sociedade se reporte aos criminosos sexuais como pessoas facilmente identificadas,

¹⁷ Fonte: <https://www.pjc.mt.gov.br/-/policia-civil-prende-homem-acusado-de-estuprar-menor-em-campo-grande>. Acesso: 28 abr. 2025.

¹⁸ Fonte: <https://www.otempo.com.br/cidades/crianca-e-acordada-pelo-namorado-da-mae-no-ano-novo-e-estuprada-em-mg-1.3305300>. Acesso: 28 abr. 2025.

supostamente, por uma aparência demonizada, segundo Sanderson (2005), esses homens se apresentam como pessoas amistosas. Aproveitam-se desse adjetivo para conquistar a confiança das famílias e, com isso, ter livre acesso às suas vítimas. São pacientes, assim como os caçadores; possuem estratégias bem elaboradas, escolhem as suas presas, observando a fraqueza de quem as cerca. Feito isso, atacam.

A dor e os efeitos de traumas oriundos da violência sexual na infância podem ser diluídos com a atuação de uma rede de apoio. Felizmente, existe uma forma de se eliminar os monstros e os medos que provocam, estabelecendo uma rede de apoio para que o perfil dos criminosos sexuais, associados aos monstros, deixe de ser mito. Na escola, essa rede de apoio pode-se fortalecer mediante ao incentivo das pessoas que a frequentam, à participação no Conselho de Escola, na constituição do grêmio estudantil, na promoção de eventos científicos e artísticos, nos quais as/os estudantes possam expor aquilo que querem aprender e as habilidades que querem desenvolver, na criação de clubes de leitura, na diminuição da evasão e abandono escolar e, sobretudo, no oferecimento de condições para funcionárias/os e profissionais da Educação participarem autonomamente da elaboração do PPP para a tomada de decisões em conjunto.

Dessa forma, evidencia-se, de igual modo, a importância das ações da comunidade para o fortalecimento de uma rede de apoio de proteção às crianças com a participação de diferentes esferas sociais, inclusive da prefeitura. Os dados estatísticos do município participante desta pesquisa, elaborados pelo CT, em 2022, apontaram que 30,9% das vítimas tinham entre zero e 11 anos e 69,1% eram adolescentes, entre 12 e 17 anos, sendo 85,5% meninas e 14,5% meninos. Portanto, se houvesse maior abrangência de divulgação dessas informações nas escolas, envolvendo toda a comunidade escolar, formas mais eficazes de enfrentamento para a diminuição desses casos seriam oportunizadas. Conforme ressaltado, o cuidado é de extrema importância e, “pelo fato de ser essencial, não pode ser suprimido nem descartado” (Boff, 1999, p. 2).

A expressão rede de apoio, forjada a partir das relações existenciais vazias, com pouca conexão afetiva, refere-se a um possível processo humanitário e coletivo das vivências. Trata-se do acolhimento de uma pessoa que se encontra em sofrimento e das opções que se lança para apaziguar as suas dores. Compete às possíveis formas de escuta e ao direcionamento dos discursos como suporte para o seu

encorajamento. Até mesmo da organização social para a prevenção desses sofrimentos e dores, advindos de alguma situação violenta. Se rede significa o entrelaço, a teia é apoio, o sustentáculo, o arrimo e o amparo.

Assim, é preciso sustentação para o entrelaçamento da teia. Posto isto, as ideias anteriores possibilitaram a representação de tal metáfora. O reino animal é rico em exemplos. As aranhas, chamadas de fiandeiras, produzem a seda necessária para origem das teias que podem servir de captura aos intrusos, bem como de refúgio, sendo este último um emaranhado de fios que servirão de abrigo. As formigas, além de colaborativas, protegem a colônia e podem, em alguns casos, fabricarem as próprias medicações. Nessa conjunção, é preciso lembrar dos golfinhos que trabalham cooperativamente em equipe. Com isso, claramente, nota-se todos os benefícios do trabalho em grupo.

Dada a relevância da existência de uma rede de apoio como motivação às “pessoas, grupos e comunidades a buscarem soluções viáveis, sustentáveis, geradoras de empoderamento, fortalecimento e de resiliência de indivíduos, grupos e comunidades”, o oposto pode aumentar a “vulnerabilidade das pessoas frente a uma situação de risco” (Juliano; Yunes, 2014, p. 136-137).

Elucidando a importância do fortalecimento da rede de apoio com a participação de toda a sociedade para a proteção das crianças, vítimas da violência sexual ou de qualquer outra violência, segue o art. 70-A do ECA (Brasil, 1990), relativamente na íntegra. Este artigo destaca os grupos e enfatiza sobre os procedimentos necessários para a constituição dessa teia.

A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações: I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos; II - a integração com os órgãos do poder judiciário (*sic*), do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente; [...] III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o

desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente; V - a inclusão, nas políticas públicas, de ações que visem a garantir os direitos da criança e do adolescente, desde a atenção pré-natal, e de atividades junto aos pais e responsáveis com o objetivo de promover a informação, a reflexão, o debate e a orientação sobre alternativas ao uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante no processo educativo; [...] VI - a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. [...] IX - a promoção e a realização de campanhas educativas direcionadas ao público escolar e à sociedade em geral e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, incluídos os canais de denúncia existentes; [...] XII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana, bem como de programas de fortalecimento da parentalidade positiva, da educação sem castigos físicos e de ações de prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente.

Como se pode observar, a legislação brasileira é clara quanto à responsabilidade do município na elaboração de políticas públicas para o enfrentamento da violência. É preciso parceria entre Legislativo, Executivo e Judiciário, incentivo financeiro e o envolvimento de todos os outros órgãos os quais integram o município, para atendimento público, gratuito e respeitoso aos direitos do ser humano.

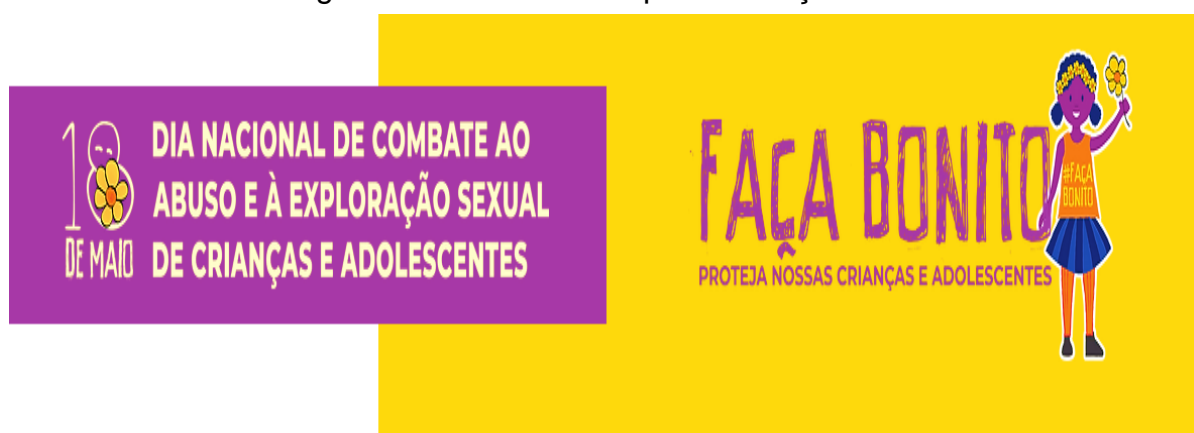
Assim sendo, durante o mês de maio de 2022, em referência à Campanha Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, chamado também de Maio Laranja, o CT do município participante organizou palestras em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Social da prefeitura por meio do Centro de Assistência Social (CRAS).

A Figura 5, exposta na página seguinte, traz o cartaz utilizado, no Brasil, para a campanha contra a violência sexual na infância e na adolescência. A cor laranja representa a tonalidade da flor que a menina segura, a gérbera, nativa da África do Sul, símbolo da campanha, visto que simboliza a inocência das crianças.

A data escolhida para a campanha foi oficialmente instituída pela Lei Federal n.º 9.970 (Brasil, 2000) em referência ao sequestro, espancamento, estupro e homicídio da menina Araceli Cabrera Sánchez Crespo. Em 18 de maio de 1973, aos 8 anos de idade, a menina, desacompanhada da família, foi capturada na saída da

escola, a caminho do ponto de ônibus. O corpo da criança foi encontrado nas imediações de um hospital infantil seis dias depois, desfigurado por ácido, já em decomposição. Dentre os suspeitos estavam três homens de famílias capixabas abastadas, com influência sobre a polícia civil e considerados “pais de família de bem”. Na época, os acusados foram ouvidos somente um ano depois do crime, absolvidos no segundo julgamento e o caso foi arquivado pelo Judiciário¹⁹. Nota-se o quão este discurso é perigoso, dado que dificulta investigações e punições a criminosos sexuais.

Figura 5 - Cartaz da campanha #FaçaBonito



Fonte: <https://www.facabonito.org/>.

Como se pode observar, a Secretaria de Desenvolvimento Social é um importante órgão municipal para o fortalecimento da rede de apoio em proteção das crianças e adolescentes contra a ação desses criminosos. É responsável por assessorar a administração pública na implementação de políticas públicas ao nível social para a universalização dos direitos com vistas ao amparo das pessoas em situação de vulnerabilidade, sejam mulheres, meninas/os, idosas/os, PcD e/ou pessoas em situação de rua. Na página desta secretaria, no *site* do município participante, frisa-se a participação da população na elaboração e controle dessas políticas públicas, “por intermédio de organizações representativas”, menção patente no ECA (Brasil, 1990) e na Lei Federal n.º 8.742 (Brasil, 1993).

Nessa perspectiva, para a garantia dos direitos sociais e sexuais, o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) ressalta no art. 6, inciso VI, da Resolução CNAS n.º 33/2012, em defesa da cidadania e da pluralidade sociocultural, alguns

¹⁹ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/apos-50-anos-morte-da-menina-araceli-e-tema-de-livro-investigativo>. Acesso em: 28 abr. 2025.

princípios éticos para o atendimento, dentre eles, o “combate às discriminações etárias, étnicas, de classe social, de gênero, por orientação sexual ou por deficiência, dentre outras”, inclusive reforça a garantia da laicidade. O uso da expressão laicidade, segundo Bobbio (1998, p. 670), refere-se ao Estado laico, ou leigo, “assim como, historicamente, o termo leigo tem a significação de não-clérigo”. Dessa forma, a laicidade que deve orientar a política e a Educação no Brasil “fundamenta-se numa concepção secular e não sagrada do poder político, encarado como atividade autônoma no que diz respeito às confissões religiosas”²⁰.

Na medida em que se salvaguarda essa liberdade de expressão, esbarra-se no controle da religião que pode, em algumas situações, interferir de forma opressora na sexualidade das pessoas de modo que “todo o poder, seja ele de cima para baixo ou de baixo para cima, [...] é efetivamente representado, de maneira mais ou menos constante nas sociedades ocidentais, sob uma forma negativa, isto é, sob uma forma jurídica” (Foucault, 1970, p. 143). Neste íterim, a religião, quando encontra respaldo jurídico, utiliza da “linguagem do poder” para exercer o domínio sobre a vida das pessoas e impõe as particularidades de sua crença em um alto valor moral, universal e soberano.

A título de exemplo, em 2020, no estado do Espírito Santo, uma criança de 10 anos foi estuprada pelo tio e submetida, com consentimento da mãe, aos procedimentos para a interrupção da gravidez²¹. No entanto, grupos religiosos reivindicaram a decisão da família. Citando caso análogo, em 2022, no estado do Rio Grande do Sul, uma criança de 11 anos, outra vítima da violência sexual, após a análise das particularidades do tempo de sua gestação, teve o acesso ao aborto negado por uma juíza²². Com a repercussão negativa nas mídias e mobilização de coletivos feministas, o caso foi encaminhado ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Em meio ao antagonismo, mais uma vez, a expressão “dois pesos, duas medidas” manifesta a sua existência. De um lado, as decisões consideradas legítimas; de outro, suscetíveis à desaprovação.

²⁰ BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale *et al.* Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

²¹ Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-18/policia-prende-tio-indiciado-por-estupro-e-gravidez-de-menina-de-10-anos-que-estava-foragido.html>. Acesso em: 28 abr. 2025.

²² Fonte: <https://www.intercept.com.br/2022/06/20/video-juiza-sc-menina-11-anos-estupro-aborto/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

Em ambos os casos, assim como em tantos outros, a conduta dos criminosos sexuais sequer foi contestada pela mídia, assim como nada foi mencionado sobre a importância da implementação de políticas públicas para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e ao resguardo dos direitos humanos. Vale ressaltar que o art. 128 do Código Penal (Brasil, 1940) define que o aborto pode ser praticado pelo médico e por sua equipe, sendo necessário nas seguintes situações: “I – se não há outro meio de salvar a vida da gestante; II – se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal”.

Essa prerrogativa somente tem utilidade social com a laicidade da aplicação das leis, das práticas educativas na escola e com a laicidade na elaboração das políticas públicas. Isso garantirá a autonomia política ao nível social para o fortalecimento da rede de apoio a todas as vítimas da violência sexual, sem qualquer distinção. Dessa forma, cumpre salientar que a representatividade social, para que se efetive, deve ser estimulada mediante audiência pública para a participação da população nas tomadas de decisão juntamente às autoridades.

Tão logo, observa-se a importância do comprometimento dos dois Poderes municipais, Legislativo e Executivo, e da função jurisdicional para a rede de apoio. O Poder Legislativo, composto pelos vereadores, poderá propor projetos de lei para o enfrentamento à violência sexual no atendimento às demandas locais. Com isso, deliberar as verbas necessárias, contemplando campanhas e espaços que viabilizem o atendimento às vítimas. Acima de tudo, quando verdadeiramente empenhados na defesa dos direitos sociais, os vereadores poderão favorecer a abertura de um espaço na Câmara para diálogo com as crianças e adolescentes ou até mesmo visitas às escolas para debates com estudantes e com toda a comunidade escolar. Ainda, apoiarem a implementação da educação sexual emancipatória nos currículos escolares para a formação de multiplicadores nas escolas. Da mesma forma, o Poder Executivo, do qual fazem parte o prefeito e o vice-prefeito, pode, após o exame minucioso, sancionar os projetos propostos pelo Legislativo, bem como ser responsável por executá-los.

Nesse contexto, de acordo com Furlani (2016), a educação sexual emancipatória parte de uma abordagem do ensino que ocorre de forma intencional, voltada aos conhecimentos que permeiam à sexualidade, com vistas ao debate com

as/os estudantes sobre diversos assuntos, engajando as crianças enquanto cidadãs críticas para que consigam identificar as injustiças sociais.

Por esta razão, o município mantém um canal de comunicação com a população, a Ouvidoria Pública Municipal, a qual recebe as manifestações das/os munícipes e, conforme o assunto, reporta às respectivas secretarias e/ou órgãos públicos para apuração do conteúdo, formalizando as providências. No entanto, por burocratizar o atendimento, não se demonstra suficiente.

Outrossim, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) é um órgão responsável por controlar as ações governamentais e da sociedade em geral para serem contemplados os direitos humanos e sexuais das crianças e adolescentes, equitativamente. A sua composição é paritária, entre titulares e suplentes, englobando a participação de representantes de várias secretarias municipais como a Secretaria de Desenvolvimento Social e a SME, bem como da sociedade civil. Para participar, é preciso comprovar boa conduta, ou seja, agir de forma ética, idônea, com imparcialidade de crenças e de opiniões partidárias, em defesa dos direitos infantis e juvenis.

Embora não exista Poder Judiciário em âmbito municipal, o município conta com a assistência do Poder Judiciário estadual, composto por juízes. Ainda, há órgãos independentes e autônomos que podem auxiliar neste enfrentamento, sendo respectivamente o Ministério Público (MP), mantido pelo Estado para assistência ao município, e o Conselho Tutelar (CT), mantido pelo município. São, inclusive, permanentes, cuja extinção é proibida.

Diante do exposto, ao município cabe a responsabilidade de elaboração e execução do Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), como previsto na Agenda 2030. Os ODS entraram em vigor no ano de 2016. Supõe-se que, se realmente as crianças são a prioridade para adultas/os responsáveis, nesses sete anos o PMPI já deveria estar pronto e sendo executado. Decorrente das ações da Comissão Municipal Intersetorial, sob supervisão do Poder Legislativo, foram lançados, em abril de 2021, os preparativos para a estruturação do documento. Entretanto, passados quase três anos, o documento continua sendo engendrado. Esses fatores incidem negativamente ao enfrentamento da violência sexual contra crianças. Enquanto as políticas públicas para crianças são morosas, ligeiros são os criminosos sexuais.

3 FUNCIONÁRIAS DA REDE DE (EDUCA)ÇÃO²³ ENTRE (DES)IN-FORMAÇÕES

Na intenção de assistir às mulheres na condição de mães envolvidas em trabalhos externos ao lar, os atendimentos às filhas e aos filhos das munícipes foram iniciados com um jardim de infância, atualmente EI, por meio da Lei Municipal n.º 93, sancionada em 1949. A feminização do trabalho “fora do lar [...] tem de ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa e de modo a não perturbar essas atividades” (Louro, 2000, p. 108). “Não obstante [...] a responsabilidade última pela casa e pelos filhos é imputada ao elemento feminino. Torna-se, pois, clara a atribuição, por parte da sociedade, do espaço doméstico à mulher” (Saffioti, 1987, p. 9). Obviamente, a iniciativa partiu de uma instituição privada filantrópica, liderada por homens, com a colaboração de voluntários. Nesse passo, a primeira creche foi criada somente em 1953 com a Lei Municipal n.º 262, recebendo subsídios da prefeitura, necessários para a continuidade do trabalho e para a expansão desta etapa de ensino.

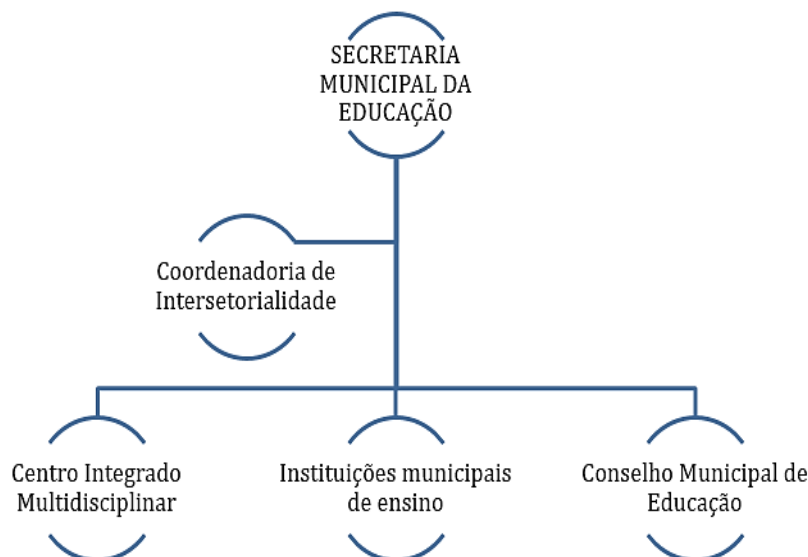
Como se observa, a ideia em oferecer escola de EI para filhas/os de mulheres trabalhadoras, vincula-se, no passado, à expansão de mão-de-obra a baixo custo para o empregador, e equivale, no presente, à terceirização na Educação, apontada logo no início da inserção desta pesquisa no município. Com o passar das décadas, a criação de novas escolas municipais demandou à SME a estruturação de seus serviços internos.

Além do destacado na Figura 6, na página posterior, atualmente, a SME mantém outras coordenadorias, bem como núcleos, setores e departamentos, os quais auxiliam no atendimento às escolas. Dessa forma, tal figura ilustra parte da organização hierárquica da SME do município participante. No topo do organograma está o gabinete composto pela secretária e secretária adjunta. Logo abaixo, a equipe se divide em coordenadorias, chefiadas pelo Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), as quais dialogam com as/os supervisoras/es de ensino, as instituições escolares, o Conselho Municipal de Educação e o Centro Integrado Multidisciplinar (CIM). São elas: Coordenadoria de Educação Infantil e Educação Integral, Coordenadoria de Ensino Fundamental e Educação Integral, Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos. Há também a Coordenadoria de Gestão Democrática, Coordenadoria de Educação Física, Coordenadoria de Arte e Inglês, Coordenadoria

²³ Algumas das informações deste tópico foram extraídas do *site* da SME e da Câmara Municipal.

de Educação Ambiental, Coordenadoria de Educação Especial e, por fim, a Coordenadoria de Intersetorialidade, alvo das próximas discussões.

Figura 6 - Estrutura hierárquica dos serviços da SME



Fonte: elaboração própria.

A Coordenadoria de Intersetorialidade desempenha papel crucial no diálogo entre a rede de Educação e outros setores, como Saúde e Assistência Social. Todavia, no Brasil, a intersetorialidade, no que concerne à integração dos direitos sociais, ainda não está definitivamente implementada pelas administrações públicas.

A cidade, considerada como protagonista política, como arena de negociação e de salvaguarda dos interesses dos cidadãos, não pode encarar de maneira fragmentada e setorializada os problemas sociais que emergem em seu espaço geográfico. Essa maneira de encarar os problemas sociais determina uma nova forma de gestão das políticas sociais, que passa também pela descentralização. A intersetorialidade refere-se à população e aos seus problemas, circunscritos a um território ou região da cidade ou do município. Essa visão da ação integrada das políticas sociais ainda não constitui uma prática dos gestores. (Junqueira, 2004, p. 7)

A tentativa da SME de implementar a intersetorialidade ainda é um desafio, dado que a pasta se posiciona como gestão democrática, porém centraliza as decisões conforme a hierarquia, desconsiderando a participação das AE.

Ademais, a LDB (Brasil, 1996) prevê a participação das/os funcionárias/os no Conselho Escolar, bem como confere aos municípios a autonomia na elaboração das normas da gestão democrática, segundo as peculiaridades de suas instituições de

ensino. Assim, a LO do município participante desta pesquisa prenuncia, em seu art. 261, a criação do Conselho Municipal da Educação (CME) e estabelece, pela Lei Municipal n.º 4.006/2009 o regimento do CME. Estabelece que o trabalho do CME seja feito em parceria com a SME, a qual pode aprovar ou vetar deliberações.

É mister esclarecer que qualquer membra/o da sociedade civil pode compor o CME, mediante o sufrágio. À vista disso, as AE podem participar das eleições e, se eleitas, podem ser nomeadas conselheiras.

Mediante o exposto, o papel da Coordenadoria de Intersetorialidade e a sua importância na adesão ao Programa Nacional de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes, previsto no Decreto-lei Federal n.º 10.701 (Brasil, 2021a), surgem a partir do ativismo das mulheres na luta contra a violência de gênero, sua articulação com a Secretaria Municipal da Saúde, inclusive na criação do Centro Integrado Multidisciplinar (CIM), composto por psicólogas, terapeutas educacionais, psicopedagogas e assistentes sociais. Essas profissionais são responsáveis pelo atendimento às crianças com algum transtorno que as acometeu após adquirirem traumas oriundos de situações de negligência, abandono e violência, como a violência sexual.

Em continuidade, na elaboração do Plano Municipal para a Primeira Infância (PMPI) de 2022, a Coordenadoria da Intersetorialidade se concretizou, no entanto, ainda sem nada publicado. Tal plano foi apontado pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCESP) com uma demora que ocasionou prejuízos financeiros ao município.

Existe, nesse caso, um alto risco de desperdício de tempo e de recursos públicos [...]. Não foram incorporados ao Plano Plurianual: [...] - Plano Municipal de Educação - Plano Municipal pela Primeira Infância [...]. Os instrumentos de planejamento devem buscar alinhamento com as metas dos planos setoriais de modo a direcionar a capacidade operativa e financeira governamental, promovendo melhores resultados na gestão e, conseqüentemente, impactando positivamente toda a sociedade. (TCESP, 2022)

O PMPI é um planejamento que direciona as ações dos órgãos municipais para o atendimento às crianças na faixa etária de zero a seis anos, especialmente as que se encontram em situação vulnerável. O governo federal (Brasil, 2023) divulgou um levantamento feito entre os anos de 2022 e 2023 sobre essas crianças e constatou que, em todo o país, há 2,9 milhões de crianças de quatro a cinco anos beneficiadas

pelo Programa 5035, que visa à promoção da cidadania por meio do Auxílio Brasil e da articulação com as políticas públicas voltadas à primeira infância. Destas, 94,9% cumpriram a frequência escolar exigida. Ainda em referência à EI, o governo federal investiu em outras ações orçamentárias, como o Programa 6015, relacionado à implementação de novas escolas e manutenção das existentes, e o Programa 5011, que disponibiliza verba diretamente às escolas.

Em vista disso, o art. 2.º da Portaria Federal n.º 357 (Brasil, 2022), atribuiu como princípios norteadores desses programas “I- a promoção do acesso, da permanência e da qualidade do atendimento das crianças de Educação Infantil”, sem eximir as obrigações dos municípios perante à CF (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996). Define o conceito de “qualidade” como “X- [...] resultado de um conjunto de características positivas que permitem classificar que algo atende ou excede as expectativas estabelecidas”, ou seja, as escolas precisam de investimento na qualificação de suas/seus profissionais e funcionárias/os.

Eventualmente, em meio às demandas educacionais inconclusas pelo município, bem como pela SME, emerge o bordão: “quem cuida de quem cuida?”.

A sentença acima foi proferida por uma coordenadora da SME atuante na criação de um Centro Integrado Multidisciplinar (CIM) para atendimento às crianças com Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp), no âmbito da educação escolar municipal, como dislexia, discalculia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dentre outros. A coordenadora se posicionou em relação às dificuldades encontradas para a implementação do atendimento às crianças com baixo desempenho escolar, decorrentes do TEAp, atendidas pelas escolas no município.

Tendo em conta o impacto significativo na manifestação de tal mensagem, esta inspira a pensar a indignação das educadoras frente aos “sintomas da crise civilizacional” (Boff, 1999, p. 4), movida pela intolerância, pela falta de compreensão das necessidades alheias e pela ausência do diálogo. A indagação representa em parte a ausência de diálogo na relação entre a SME e as funcionárias da Educação, diálogo este que deve ser o estímulo que move as práticas educativas.

Se a legislação brasileira tanto menciona que os cuidados perante as crianças devem ocorrer em regime de colaboração e fortalecimento institucional, como excluir as AE das ações educativas para o enfrentamento à violência sexual?

Inclusive, “cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos do conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (Brasil, 1998), demanda parcerias e, de certa forma, exige o cuidar uns dos outros. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI) ressalta a importância do cuidar na EI, expondo a sua implicação no desenvolvimento integral da criança. “O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças que, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo” (Brasil, 1998, p. 25). As queixas das AE similarmente fornecem pistas sobre a qualidade dos serviços por elas prestados, das (des)in-formações por elas recebidas, e se são realmente respeitadas e ouvidas pela SME.

Do mesmo modo que o radical **form** indica a estrutura de uma palavra, este acarreta a ideia de movimento com os seus prefixos e sufixos. Partindo do princípio do radical, acrescentando o sufixo -ção, antecedido da vogal -a, tem-se *formação*, ou até a ideia de uma ação que dá uma nova forma à realidade. É o movimento necessário para quem atua na educação escolar. Frisa-se que educação e movimento são indissociáveis.

Segundo Figueiró (2014, p. 30-31), formação “é o saber-fazer docente” e, quando direcionada para a educação sexual, “pode contribuir para despertar o educador que vive adormecido em cada professor”, do mesmo modo que a formação pode despertar nas AE a face educadora dessas mulheres.

Assim, ao atribuir a esta palavra os prefixos in- e des- com uso dos parênteses, pode-se constituir significações outras. Quanto ao uso do prefixo in-, movimenta-se para dois sentidos: *informação* como elemento que as pessoas adquirem pela comunicação e convertem em conhecimento ou *in-formação* [com destaque ao uso do hífen], sendo esta expressão atribuída às situações que privam as AE de formação. No entanto, se acrescentarmos o prefixo des-, reverte-se em uma ação contrária, sendo que, alocada entre parênteses, *(des)informação* supõe a ideia de afastamento, ou seja, caracteriza todo o movimento de afastar as AE da formação, caracterizando-se como uma ação contrária à liberdade de aprender.

Sendo assim, essas derivações de palavras, expostas propositalmente no título desta seção, conferem às reflexões aqui propostas a “cegueira pedagógica” ao que Paro (2016) imputa à relação entre o trabalhador da Educação com qualquer outro trabalhador da produção de bens e serviços, conforme o modelo social capitalista

vigente. Presume-se a educação como um produto da escola, assim como objetos, dos mais diversificados, são produtos das indústrias.

A outra forma básica em que a razão mercantil se faz presente nas políticas públicas em educação [...] seguem o paradigma empresarial capitalista. [...] Certamente, no campo educacional, essa predisposição haveria de encontrar, no amadorismo e na ignorância pedagógica, solo fértil para vicejar e expandir-se. [...] Apesar de todos parecerem entender de educação, o que acaba orientando tanto as políticas públicas quanto as práticas pedagógicas em nossas escolas é uma espécie de senso comum que ignora séculos de história da educação e de progressos científicos na elucidação da maneira como as pessoas aprendem e na proposição de novas formas de ensinar. (Paro, 2019, p. 31)

Além disso, Freire (1967, p. 142) expõe sobre os limiares entre ignorância [dirigida ao povo] e sabedoria [à nata], afirmando a importância de se alfabetizar a população trabalhadora como forma de as livrar da manipulação das falsas elites, ao passo que não há “ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta”.

Tal ideia se relaciona ao mito de Prometeu. Juntamente a um de seus irmãos, Epimeteu, foram incumbidos de assegurar a todas as espécies animais competências necessárias para a garantia da sobrevivência. Enquanto Epimeteu cuidou dos bichos, Prometeu se dirigiu aos humanos. Diante de suas tarefas, Prometeu se arriscou, roubou o fogo dos titãs e o distribuiu entre os humanos, elemento este relacionado ao conhecimento. Dessa forma, possibilitou aos humanos a aquisição de algo que até então era exclusivo dos deuses, o conhecimento.

Da mesma maneira, ao oferecer formação às AE, incluindo-as como integrantes de um movimento educativo emancipatório, essas mulheres serão afastadas da nebulosidade promovida pela ignorância. Só assim, a educação, em seu contexto mais amplo e sublime, fará sentido. Contudo, os deuses conferiam à desigualdade a condição necessária para a manutenção do poder e, “o terrível castigo de Zeus não se fez esperar: privou o homem do fogo, quer dizer, simbolicamente [...] da inteligência, tornando a humanidade *anóetos*, isto é, imbecilizou-a” (Brandão, 1986, p. 167).

Isso confere à marginalização proposital de grande parte da população, sobretudo aos pobres, mantendo-os em um estado de ignorância e, conseqüentemente, de inércia, a fim de dificultar a “participação crítica, uma forma de

sabedoria” no sentido da “sua transformação em povo, capaz de optar e decidir” (Freire, 1967, p. 102).

Por conseguinte, o amadorismo pedagógico, segundo Paro (2016), expande-se para além do trabalho docente. Refere-se à inaptidão das/os profissionais da Educação que, no lugar de exercerem o trabalho com o conhecimento necessário, executam as suas tarefas por meio do senso comum. Pode-se dizer que o amadorismo pedagógico atravessa também o trabalho das funcionárias da Educação.

Isso porque sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. (Lück, 2009, p. 32)

Nesse contexto, com base na escrita anterior, pode-se construir a metáfora para comparação com o centro cirúrgico. Em sua constituição, tem-se o médico-cirurgião, o anestesista, o enfermeiro chefe e seus auxiliares. Há planejamento e regulamento para as manobras adotadas. Os profissionais que nele atuam devem, com obrigatoriedade, dispor de conhecimento técnico e científico para realizarem as cirurgias, independentemente da hierarquia. De maneira alguma, o amadorismo médico é tolerado, caso contrário, o paciente pode vir a óbito.

No entanto, na escola, o amadorismo pedagógico é, de certa forma, suportado. Neste ponto, difere do amadorismo médico. Se na cirurgia os resultados devem ser quase que imediatos, na escola os resultados do processo educativo aparecem a longo prazo. Portanto, a ineficiência no exercício da função pode passar despercebida. Isso demonstra que a tarefa das AE requer muita responsabilidade e planejamento e, também, que necessitam de informação técnica específica. Devido a essas circunstâncias, na hierarquia escolar, profissionais e funcionárias podem se inclinar tanto para o profissionalismo quanto para o amadorismo, dependerá do investimento na qualificação para o trabalho.

Uma coisa é certa: a crise institucional, o esgarçamento do tecido social, a difusão recente de práticas violentas em alguns setores da sociedade brasileira, fizeram com que os intelectuais brasileiros repetissem o mote da “perda da inocência” e da inequívoca manifestação do lado negro do humano entre nós. Mesmo os que negam a idéia (*sic*) de que estamos fadados à violência, por ser ela o cerne da natureza humana, admitem que a igualdade não seria algo

inerente ao espírito humano ou enraizado na sociedade brasileira; tampouco seria conseqüência (*sic*) inevitável do crescimento econômico e de qualquer “modernidade”. A idéia (*sic*) recorrente é a de que nem a democracia, nem a igualdade, nem a inclinação para a paz seriam inerentes à natureza humana ou à índole do brasileiro. Em outras palavras, o movimento nessa direção, caso parte de um projeto político almejado, dependeria de um processo de educação permanente para as novas formas de viver, de prestar contas, de construir formas democráticas e participativas de controle, de exigir a segurança como um bem coletivo ou público. Todavia, os espectros do desalento, do cinismo e da indiferença já haviam começado a nos rondar. (Zaluar, 1999, p. 14)

É importante frisar que o município tem por incumbência cuidar do bem-estar dos munícipes, bem como ofertar atendimento ao público com primazia e respeito. Além disso, compete à descentralização do poder público com vistas ao diálogo com a comunidade a indicação de mudanças e alterações na legislação municipal em parceria com outras esferas, sejam estaduais e/ou federais, instituições de acesso gratuito ou privadas, cidadãos e cidadãos pobres ou ricos, independentemente da etnia, gênero sexual e religião.

Decerto, Arendt (1994, p. 62) aponta que “sejam quais forem as vantagens administrativas, ou desvantagens da centralização, o resultado político é sempre o mesmo: monopolização do poder”. Essa monopolização é ressaltada, inclusive, pelo descumprimento do direito de acesso à informação, como na inacessibilidade de consulta ao PMPI, por exemplo, o qual se caracteriza como um documento norteador para as ações educativas nas escolas.

Nesse contexto, uma vez que o amadorismo pedagógico mascara a prática docente, ainda mais a atuação das AE. No entanto, Arroyo (2011, p. 39) aponta que “das formas indignas de viver que os educandos carregam venham indagações ao campo do conhecimento que obriguem seus profissionais a [...] descartar conhecimento morto”, a serem ousados, criativos e comprometidos eticamente, repensando a rigidez do currículo, que rege o conhecimento em disciplinas, e outros documentos escolares, como o PPP, com vistas a projetos de emancipação que possibilitem às/aos estudantes repensarem as suas formas de viver a cidadania.

3.1 Agentes na função de figurantes no Projeto Político-pedagógico

Inicialmente, faz-se necessário elucidar sobre a escolha do uso do substantivo figurante para esta subseção e a criação de uma metáfora, comparando as AE com figurantes. Ao remeter a expressão às artes, figurante é a artista [ou o artista] que possui personagem secundário na trama. A sua participação ocorre ocasionalmente; em muitas situações, são caladas/os, apenas compõem o cenário.

Assim como a/o figurante, as AE são secundárias na composição do cenário escolar: podem ou não participar da elaboração do PPP e, por conseguinte, das decisões que afetam o cotidiano escolar, mesmo estando a instituição de ensino fundamentada nos princípios da gestão democrática.

Sendo assim, estar na função de figurante remete à atuação. Comumente utilizado em documentos escolares, este termo, alvo do título desta pesquisa, define o desempenho das atrizes na encenação, na dramatização, ou até mesmo supõe a realização de uma atividade. No cenário escolar, habitualmente, utiliza-se a expressão “atores da Educação”, termo provavelmente forjado pelos modismos que transpassam a organização do sistema educativo. Todavia, nem todos os dicionários de verbetes políticos destacam tal vocábulo.

Segundo Castro, Gontijo e Amabile (2012, p. 29-30), o termo *atores* é exposto no Dicionário de Políticas Públicas como o perfil de sujeitos participativos, consolidados pela democratização, capazes de acompanhar e se adaptar às demandas sociais, individuais e coletivas com responsabilidade. E mais: especificam atores como “sujeitos cujo foco de atuação está centrado no bem coletivo [...] e representam [...] um ‘bloco de poder’ que, ao trabalharem em favor do interesse coletivo, interferem [...] na transformação da sociedade e [...] do mundo”.

Inegavelmente, o verbete atores é divulgado em dicionários da língua portuguesa como sendo “artistas, intérpretes, farsantes que desempenham papel ativo em algum acontecimento”.

Ainda, o substantivo supracitado é, comumente, utilizado em documentos pedagógicos com a adjetivação *escolares*, assim sendo, “atores escolares”, no masculino. Sabe-se que os espaços escolares são constituídos em sua maioria por mulheres, mal remuneradas, fato que contrapõe o uso do substantivo somente no masculino. Além disso, leva-nos a pensar em uma transformação social com vistas à equidade de gênero.

Sendo assim, quem são esses atores? Estariam esses atores envolvidos em uma peça, delineada a avanços democráticos ou em função de retrocessos

autoritários? Nesse sentido, estariam os atores escolares encenando ações educativas nos espaços de ensino e de aprendizagem?

Basta analisar as relações no âmbito escolar. Essas são dirigidas, supostamente, pela gestão democrática, expressão comumente presente no PPP, documento que não traz a participação de todas/os as/os atrizes/atores escolares na sua elaboração, tampouco na sua execução, a qual ocorre desigualmente. Há arbitrariedades nas decisões expostas como coletivas, embora o perfil dos atores escolares esteja vinculado às ações participativas e democráticas.

Assim como o termo *atores*, a expressão escola pública segue mencionada como instituições públicas ou privadas que oferecem diferentes modalidades de ensino, seja formal ou informalizado, assim descrita por Oliveira *et al.* (2010, p. 1-4) no “Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente”. Como exemplificação, recorrem ao termo *res publica*, definido por pensadores da Antiguidade como “ao que é de interesse coletivo ou comum aos cidadãos” e acrescentam que nesses espaços “circulam as diferenças”. Convém lembrar que a escola pública é geralmente caracterizada como um lugar de acolhimento e inclusão, onde se espera que a diversidade seja respeitada.

Entretanto, nem todos os atores escolares usufruem da mesma posição nas tomadas de decisões. A escola pública atual se constrói por entre bases ideológicas excludentes, impregnadas de atores escolares com discursos aparentemente progressistas, porém dos quais advogam claramente a censura e os interesses da classe dominante.

No entanto, em outros termos, atuar no ambiente escolar é se colocar frente às demandas reais das pessoas. Atuar na educação escolar é concretizar o trabalho pedagógico, estando em um coletivo. Trata-se do movimento de cada membro do grupo no desempenho da sua função. Refere-se à divisão de responsabilidade, em apoio recíproco. Isto é atuar diante da gestão democrática. Mas, como figurantes podem ser incentivados a atuarem tal como protagonistas de uma peça?

A primeira observação recai no pensar sobre a participação das mulheres nos moldes da cultura sexual brasileira, forjada desde o período colonial que, por sua vez, trouxe heranças de Portugal com elementos de outras culturas: árabes, celtas e depois, aqui no país, africanas e indígenas, as quais conduziram o atual modelo de democracia brasileira e afetaram, significativamente, a representação de corpos e sexualidades na escola.

A título de exemplo, os registros por meio de livros de viagens, cartas da Inquisição, cartas de Pero Vaz de Caminha e outros escritos, trazem a construção histórica dos comportamentos, das atitudes, das percepções e dos tabus sexuais durante o período colonial.

Segundo Castro (2013, p. 9), “a Carta de Caminha se inscreve de fato no grande curso daquilo que [...] denominamos a ‘literatura de testemunho’, produzida por cronistas e viajantes dos séculos XVI e XVII”. Na colônia, havia povos que mantinham rivalidade, como os Tupinambás e os Tupiniquins. Sendo assim, durante a invasão europeia, os Tupiniquins se aliaram às tropas francesas; os Tupinambás, às portuguesas. Com isso, os portugueses passaram a se relacionar com as mulheres indígenas para gerar alianças entre as famílias. Essas uniões tinham fundo político-militar. Com a aceitação de ambos os povos, formavam-se verdadeiros exércitos. Devido a essas alianças, ambos usavam escritos para difamar a imagem uns dos outros. Nessas cartas de expedição, há relatos, por exemplo, de antropofagia, descrita a respeito do inimigo como prática inaceitável que deveria ser combatida.

Dessa forma, as características indígenas também marcaram o padrão de comportamento sexual. Os indígenas exerciam uma sexualidade sem culpa, não havia pecado, nem repressão sexual. As mulheres indígenas tinham iniciativa sexual. Elas escolhiam os seus parceiros. Isso passou a influenciar, consideravelmente, a mentalidade dos portugueses. O corpo e a sexualidade das mulheres passaram a ser calcados no sentimento de vergonha, na submissão e na repressão. Embora descritas como inocentes, eram corpos vistos como moralmente indecentes²⁴.

Porém, de acordo com Ribeiro (2009), o rei enviou o frei Furtado de Mendonça para a imposição da primeira Inquisição, em 1591, a fim de perseguir e punir quem praticasse crimes religiosos. No entanto, como esses comportamentos sexuais eram relatados em Portugal, o frei passou a receber muitas confissões sobre relações sexuais que não eram descritas como delitos nos regimentos da coroa portuguesa. Foi a partir dessa visita, e a aplicação de outras Inquisições, que determinadas atitudes sexuais foram incluídas no regimento como crimes sexuais, tal qual a

²⁴ Segundo a transcrição original da Carta de Caminha (1500), “tambem andavam antre eles iiii ou b molheres moças asy nuas que nom pareciam mal. antre as [...] suas vergonhas tam nuas e com tamta inocência descubertas que nõ avia hy hu~ua vergonha.” Na transcrição atualizada por Castro (2013, p. 99): “também andavam entre eles quatro ou cinco mulheres moças, nuas como os homens, que não se apresentavam mal. [...] suas vergonhas tão nuas e com tanta inocência descobertas, que não havia nisso vergonha alguma”.

sodomia, caracterizada como pecado nefando. “O aburguesamento da sociedade, condenando as depravações da nobreza [...] começa a valorizar o pudor, a decência, a limpeza e o isolamento ou privacidade” e essa repressão à sexualidade “é reforçada [...] pela necessidade de provar a adequação feminina ao seu ‘tipo’ essencial: a passividade” (Chauí, 1984, 113-183).

Com o fim do colonialismo, a ciência passou a prevalecer sobre o pensamento religioso, e paulatinamente a Medicina se consolidou. A sexualidade passou, a partir de então, a ser tratada como questão de higiene e saúde. “A Medicina do século XIX, então, institucionalizou o saber sexual, criando a Sexologia e estudando os desvios sexuais e as doenças que teriam sua etiologia nas práticas sexuais consideradas inadequadas” (Ribeiro, 2009, p. 132). Os hábitos sexuais considerados inadequados deixam de ser vistos como pecado, sendo tratados como possibilidades de disseminar doenças.

Os médicos tratavam de questões sexuais, como prostituição e doenças venéreas, lecionavam em faculdades, difundindo seus estudos. Como se nota, o conhecimento sexual se difundiu no Brasil sob o viés eugênico e higienista e, sobretudo, influenciou a formação de educadoras/es pelo país.

Nas primeiras décadas do século XX, surgiram as primeiras publicações nesta área do conhecimento. José de Albuquerque foi o pioneiro, criando o Círculo Brasileiro de Educação Sexual, no Rio de Janeiro. Tratava-se de um espaço onde aconteciam conferências nas quais educadores e religiosos recebiam influências de obras científicas, consideradas avançadas para a época. Dessa forma, dentre os seus inúmeros projetos sobre sexualidade, propôs a expansão da Sexologia na formação das normalistas (professoras de ensino primário, hoje Educação Básica), inclusive, transversalmente, em algumas disciplinas.²⁵

Com isso, a partir do ano de 1960, durante o período da ditadura militar, as normalistas formadas passaram a tratar sobre sexualidade nas escolas. Os militares não estavam preocupados com a ciência, então publicações sobre sexo em fascículos vendidos em bancas de jornal eram permitidas.

Sem impedimento, nas décadas de 1970 e 1980, as universidades expandiram grupos de estudos e pesquisas e, em 1997, iniciaram as escritas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inserindo assuntos sobre sexualidade como tema

²⁵ Informação fornecida pelo Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro na disciplina Fundamentos da Educação Sexual, em Araraquara-SP, em 2019.

transversal nas escolas de EF. O tema transversal na área da sexualidade é intitulado de Orientação Sexual e “engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos” (Brasil, 1997), atendendo aos preceitos da CF (Brasil, 1988).

Dessa forma, o comportamento sexual brasileiro foi sendo construído. A partir desses saberes, possibilitou-se compreender as relações sociais que afetaram a construção da participação das mulheres na democracia. Nos últimos anos, muito se tem falado e usado o termo democracia. São três os dicionários políticos aqui referenciados que discorrem sobre esse conceito.

De acordo com Castro, Gontijo e Amabile (2012, p. 112-116), no Dicionário de Políticas Públicas, foi feito um apanhado histórico, desde a etimologia da palavra grega *demo* (a muitos) e *cracia* (governo), até a sua aplicabilidade no Brasil da pós-ditadura, período em que o país atravessou caminhos dificilmente desvencilhados dos resquícios de uma fase de autoridade burocrática e “policiamento sociopolítico”.

Em consonância com o Dicionário de Política, Bobbio (1983) menciona três principais teorias que abarcam o desenrolar do termo democracia:

1. Teoria clássica: desde Aristóteles, propaga a democracia como direitos de todos [lembrando que, neste caso, o pronome todos alude apenas à participação dos homens de posse financeira e saudáveis].
2. Teoria medieval: de origem romana, a democracia deriva da descendência e titularidade; assim, a fonte do poder soberano se faz pelo povo.
3. Teoria moderna: concebida por Maquiavel, a democracia é chamada de “república”, baseada em leis e decretos. Cabe dizer que “a discussão em torno da democracia se foi desenvolvendo principalmente mediante um confronto com as doutrinas políticas dominantes no tempo” (Bobbio, 1983, p. 332).

Segundo Silva e Silva (2010, p. 89), a democracia, exposta no Dicionário de Conceitos Históricos, segue consoante à teoria moderna, como “uma forma de governo que tem como característica básica a escolha dos governantes pelo povo”. Elencam também que há dois tipos de democracia:

1. Liberal: dá preferência à liberdade e na sociedade organizada; segundo essas convicções, a igualdade é mérito pessoal [meritocracia].

2. Radical: reivindica a existência de uma assembleia única para descentralizar o poder.

Tendo em vista esses aspectos, para muitos, construir uma escola pública que se baseia em princípios democráticos, com a participação ativa dos atores escolares, é a melhor forma de representação popular, mesmo estando o poder nas mãos de uma minoria, a elite, a qual, muitas vezes, assume um estilo de vida incompatível à realidade da maioria.

Dessa forma, a vida em sociedade, com vistas aos direitos humanos e sexuais, pressupõe determinada organização que engloba a participação efetiva e igualitária de todas as pessoas envolvidas. Portanto, a educação sexual na escola é uma importante aliada para a participação das AE no processo educativo e para o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que promove, não somente o conhecimento anatômico e fisiológico do corpo, como também reflexões sobre os aspectos sociais, psicológicos e culturais da sexualidade humana frente ao entendimento dos direitos e deveres para consigo e com o outro no âmbito da inclusão e diversidade.

Para que isso ocorra, é preciso que a escola adote uma “concepção dialética e política [...] em que o ser humano é visto como participante ativo neste processo” (Figueiró, 2014, p. 50). Em outras palavras, além da informação, é necessário conhecimento. Libâneo (2001, p. 45) apresenta como papel da escola “propiciar as condições intelectuais para toda a população, de modo a ampliar sua capacidade reflexiva e crítica” por meio do uso do conhecimento como um tipo de filtro que possibilita às pessoas a análise e interpretação das informações.

Considerando o trabalho pedagógico, realizado nas escolas, com vistas à educação sexual, é premente a revisão do PPP. Este, portanto, por estar expressamente vinculado à realidade social, deve ser revisto anualmente e revisitado com frequência por toda a comunidade escolar, dado que orientará a formação e as aprendizagens das crianças no âmbito escolar.

Mais precisamente, para essa concretização, é imprescindível que a gestão democrática seja o modelo de administração implantado na UE, tendo o trabalho da equipe gestora [diretores/as, vice-diretores/as, coordenadores/as e funcionárias/os das secretarias das escolas] em parceria com a “participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar na totalidade, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos” (Lück,

2009, p. 23). Essa medida é prevista no art. 3.º, da LDB (Brasil, 1996), estabelecendo que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, [...] e da legislação dos respectivos estados e municípios e do Distrito Federal” e uma forma de garantia ao diálogo e debate.

Isto posto, o perfil de atuação da gestão, docentes, funcionárias/os, estudantes e comunidade escolar, delinea as características do PPP. Portanto, a consolidação da gestão democrática na escola pública é indispensável para o protagonismo de todos os personagens da trama.

Outrossim, é o PPP, documento que indica a visão política e pedagógica que a escola tem sobre Educação, bem como os projetos desenvolvidos pela UE, que influenciam no planejamento do currículo escolar. Lück (2009) simboliza, em organograma disposto pela Figura 7, como todas as esferas, federal, estadual, municipal e, até mesmo, a internacional, interferem na elaboração do PPP.

Figura 7 - PPP pautado em diferentes perspectivas centradas nas necessidades estudantis



Fonte: Lück, 2009.

Ademais, o PPP é também designado por político, não no sentido de partidário, mas, parafraseando Freire (2001, p. 25), “a educação é um ato político, [...] um compromisso ético”, no qual a escola não é um espaço “meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes”, pelo contrário, a escola é um espaço demarcado por conflitos e lutas sociais, é um espaço de conhecimento. O nome dado ao documento simboliza o período de redemocratização do Brasil no pós-ditadura militar.

Entretanto, em meio à redemocratização, com o passar dos anos e as mudanças de governo, outras prioridades sociais foram sendo elencadas nos projetos políticos, ficando a educação sexual à deriva, sem incentivo ou continuidade.

Isto posto, a educação escolar no Brasil, de forma geral, culminou num grande retrocesso, e setores mais reacionários, com apoio de organizações fundamentalistas, organizaram movimentos, comprometidos a desestruturar a liberdade de ensino, incentivando ações de cunho preconceituoso e violento.

Esses grupos conservadores, avessos às garantias constitucionais, disseminaram, na população brasileira, conflitos, incertezas e instabilidades sobre a educação escolar e os ataques às instituições de ensino se intensificaram, afirmando que questões de gênero, por exemplo, devem ser tratadas somente na esfera familiar. Isso suprimiu da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) termos como sexualidade e gênero, este sendo direcionado apenas em referência aos gêneros textuais existentes, na tentativa de retirar das escolas a responsabilidade pela implementação da educação sexual. Embora esses movimentos sejam considerados inconstitucionais, visto que ferem os direitos humanos, garantidos pela CF (Brasil, 1988), ganharam a notoriedade nos debates nas Câmaras Municipais, estados e, até mesmo, no Congresso Nacional, dissipando a violência institucional.

Segundo Zaluar (1999, p. 8), a violência institucional sustenta “as mazelas e profundos problemas das políticas públicas brasileiras” ao passo que valida desigualdades, exploração, segregação mediante o tratamento discriminatório oferecido por instituições e por seus agentes públicos, seja por provimento em cargo de carreira (servidor concursado), contratado ou cargo de comissão (servidor eleito e/ou de confiança).

Por conseguinte, a violência institucional dificulta, de certo modo, a participação das AE na gestão democrática da escola, ao passo que restringe a liberdade de expressão e o pensamento crítico, direcionando o conhecimento ao grupo social que detém o poder. Isso afeta a educação escolar em todos os níveis de ensino.

Sendo assim, em decorrência do processo histórico e cultural que atravessou corpos e sexualidades, a violência institucional se tornou um grande obstáculo à gestão escolar nos moldes democráticos, posicionando as AE em papéis de figurantes, colocando-as como corpos ocultos no processo educativo, além de dar a essa profissão as desvantagens da terceirização, sendo que um trabalho terceirizado jamais é realizado por protagonistas.

3.2 Currículo: oculto X integrado; corpos: ocultos X integrados

Sabe-se que corpos femininos também (des)educam. Se esses corpos são reprimidos, arrisca-se à marginalização na educação das infâncias²⁶. Todavia, se esses corpos encontrarem espaços de participação ativa, poderão alcançar autonomia e, conseqüentemente, educarem infâncias emancipadas.

Por conseguinte, a prática da violência se qualifica como um meio legítimo de controle sobre os corpos e as sexualidades e se materializa por entre as instituições sociais, de caráter cultural, político, econômico, religioso e até mesmo no cerne das relações familiares. De forma muito organizada e elaborada, destina-se a manter as estruturas sociais intactas, como na família, em que a autoridade do adulto sobre a criança e/ou adolescente, em determinadas situações, ocorre ora pelo espancamento, ora pela opressão. Assim, expande-se até as relações entre adultos/os e crianças na escola.

O corpo é produto de uma construção cultural, social e histórica sobre o qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc. Ou seja, não é algo dado a priori, nem mesmo é universal: é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoantes o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como suas leis, seus códigos morais e sua linguagem, visto que ele é construído também a partir daquilo que dele se diz. Em outras palavras: a linguagem cria o existente e, com relação ao corpo, tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instituindo, por exemplo, o que é considerado adequado em determinado contexto histórico e social (Colling; Tedeschi, 2019, p. 141-142).

Indubitavelmente, os aspectos culturais dos grupos sociais influenciam significativamente sobre o direito das mulheres aos seus corpos e sexualidades. Segundo Foucault (2013, p. 8-14), quando se percebe que o corpo não é utópico, é “o ator principal de todas as utopias”, entende-se que o corpo é um lugar, um “pequeno fragmento de espaço” onde reverberam “descontinuidades e rupturas” em que o corpo

²⁶ Em menção à educação que ocorre durante as três fases da infância, sendo elas: 1ª infância (zero a três anos); 2ª infância (três a seis anos) e 3ª infância (seis a doze anos), conforme trata o ECA (Brasil, 1990).

“é arrancado de seu próprio espaço e projetado em um espaço outro [...] ligado a todos os outros lugares do mundo”.

Considerando o exposto, Mead (2000), pioneira nos estudos das relações de gênero, na década de 1930, investigou o comportamento de três grupos originários de Papua-Nova Guiné, arquipélago indo-australiano, na Oceania: Arapesh, Mundugumor e Tchambuli. Observou que cada comunidade criou características próprias de interação sexual, propondo que as influências sociais estabeleciam os temperamentos masculinos e femininos. Descreveu que, embora esses povos viviam numa mesma área cultural, os Arapesh e Mandugumor eram moldados num mesmo padrão temperamental, divergindo dos Tchambuli, contudo com contrastes na personalidade social.

No grupo Arapesh, habitantes das montanhas, foi observada diferenças culturais, sem distinção no temperamento dos sexos. Tanto mulheres quanto homens apresentavam-se como cooperativos e maternais. A educação das crianças era compartilhada e os jovens desencorajados a terem comportamentos agressivos. Ainda que ocorressem casamentos com meninas em fase de puberdade, ambos se responsabilizavam pelos cuidados com as crianças.

Embora se aparentassem como um povo materno, pacífico e cooperativo, controlavam a natalidade por meio do infanticídio, para o qual não havia sanção, como ocorre em nossa sociedade ocidental atual quando é comprovado o crime. No Brasil, o infanticídio é descrito no art. 123 do CP (Brasil, 1940) como “matar, sob a influência do estado puerperal, o próprio filho, durante o parto ou logo após”, prevendo pena de dois a seis anos de reclusão.

Quanto à divisão do trabalho, cabia aos homens Arapesh a primazia da liderança que lhes era imposta pelas regras locais, assegurada pelas negociações com outras comunidades. As mulheres circulavam livremente e desacompanhadas pelas trilhas do povoado, colaborando com a movimentação das cargas pesadas de comida. Nesse aspecto, a atividade laboral era considerada justa entre os sexos. Porém, aos homens cabia construir abrigos e às mulheres, cozinhar. Esses comportamentos se assemelham às relações de gênero atuais, em que homens e mulheres se apropriam de diferentes atividades e exercem distintos ofícios no mercado de trabalho.

No entanto, em relação às responsabilidades distintas na família, Mead (2000, p. 40-41) considerou que “o papel do homem e da mulher é maternal [...] unem-se

numa façanha comum [...] em direção às necessidades da geração seguinte”. Todavia, cabe frisar que, na sociedade brasileira atual, homens e mulheres podem decidir pela paternidade e maternidade, dado que “a função reprodutora não é mais comandada pelo simples acaso biológico: é controlada pela vontade” (Beauvoir, 2016, p. 279), e se assim for, podem continuar com o seu temperamento maternal.

No discurso, diferentemente de seus ancestrais, os Arapesh utilizavam de 13 gêneros de substantivos diferentes para indicar a identidade sexual, assim como nas relações ocidentais atuais em que não se utiliza apenas os substantivos “homem” e “mulher” para definir toda a diversidade sexual existente.

Em seguida, no grupo Mundugumor, habitantes do rio, também sem contrastes na manifestação do caráter das pessoas, as diferenças entre os sexos ocorria de forma mais rígida. A educação das crianças e jovens acontecia pelo adestramento, marcada por proibições e restrições. As crianças eram usadas para pagarem dívidas, não muito distante dos esquemas de pedofilia que assolam nosso país, embora caracterizado na lei como crime.

Os homens se apresentavam mais agressivos, hostis e violentos. Incentivavam o canibalismo e ostentavam vinganças em lutas, outra forma de violência repugnada em sociedade. A descendência era contada em linha paterna (patrilinearidade) e a poligamia também caracterizava o modelo familiar, porém atribuída apenas ao homem, que podia possuir de oito a 10 esposas, equivalente à nossa realidade atual em que um artista brasileiro mantinha três mulheres e dezenas de filhos. Isso reforça a padronização do comportamento de homens e mulheres num único modelo, o masculino.

No trabalho, os homens caçavam e praticavam a dança em rituais de comemoração à caça, utilizando a mão-de-obra das esposas para se enriquecerem na secagem do fumo. De acordo com Mead (2000), consideravam desajustados aqueles que não se encaixavam nesses padrões sociais, assim como explícito no discurso de um atual político brasileiro ao mencionar que “casa de mãe solteira é fábrica de desajustados”, personificando a organização patriarcal pelo discurso sexista.

Por fim, no grupo Tchambuli, habitantes do lago, meninas e meninos, na infância, eram tratados de forma bastante contrastante, de modo a se ajustarem ao modelo de vida adulto. As mulheres apresentavam temperamento dominador, sendo os homens mais submissos e emocionalmente dependentes. Cabia às mulheres a

iniciativa. As mulheres pescavam, controlavam o lucro do comércio e escolhiam os seus parceiros sexuais. Os homens se dedicavam às atividades artísticas e a casa, contudo com regras estipuladas pelas mulheres.

No entanto, as evidências mostraram a prevalência dos homens nas decisões sobre a vida das mulheres, pois eram compradas e pagas. Embora aparentemente sob a matrilinearidade, a estrutura da sociedade era patrilinear para garantir a herança e a poligamia aos homens.

Esse estudo científico demonstrou as aproximações e distanciamentos com outras culturas, como a ocidental, a qual conduz a sociedade brasileira. Aproxima-se ao androcentrismo, centrando a visão do mundo no masculino e marginalizando corpos outros, como as mulheres e as meninas, de modo que se distancia nos esforços para o empoderamento feminino e a persistência pela igualdade de gênero.

Pensando o corpo e o gênero sexual como resultado das interações sociais, Beauvoir (2016, p.11) exprime que “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade”, atribuindo a distinção entre sexo e gênero, dado que “entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação da subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo”. Sendo assim, sexo é um fator biológico do corpo humano; gênero, algo construído pela sociedade ao longo da história da humanidade. Ainda, a mulher sempre suportou passivamente o seu destino biológico. Dessa forma, as características biológicas, em uma perspectiva existencialista, contribuíram para a supremacia do homem.

Desde as civilizações mais antigas, o papel social da mulher esteve atrelado ao trabalho doméstico e à procriação. Com a invenção das ferramentas, as funções atribuídas aos homens ganham maior notoriedade num grau de superioridade, pois todo o esforço físico é dado a quem arrisca a sua vida na caça, na guerra e não a quem gera e dá luz à vida.

De acordo com Feitosa (2013), a antiga Roma, por exemplo, era escravocrata, militarista e androcêntrica, fato que estabelecia a hierarquia e as regras sociais em um sistema bem rígido, impondo legislação específica à idade e ao estado civil dos romanos. Diante das normas sociais, havia duas categorias de indivíduos: os ativos, ou seja, os cidadãos, formados por homens da aristocracia, detentores dos direitos políticos; e os passivos, na qual se enquadravam homens que viviam sob proteção dos ativos: comerciantes, artesãos e estrangeiros, bem como mulheres, crianças e

alguns escravos domésticos, endividados, que não participavam da vida política. Ao indivíduo ativo eram atribuídos o comando e os direitos; já para os passivos, a obediência, os deveres e a submissão.

A escravidão não seguia os moldes do sistema mercantilista dos séculos mais atuais. O escravo romano podia casar-se, ter filhos, comprar a sua liberdade ou tê-la quando o seu dono percia. Os pais criavam os filhos homens porque filhas mulheres eram consideradas luxo dispendioso, por isso era admitido o infanticídio às meninas primogênicas.

Dessa forma, esse controle social se estendia à vida íntima que se seguia sob julgamento da coletividade. As relações entre gênero eram desiguais. Aos homens cabia liberdade de sexo com outros homens, preferencialmente jovens, e mulheres solteiras. Já para as mulheres casadas, o sexo era permitido apenas com o marido. O adultério da mulher casada era considerado comportamento desonroso, passível de punição violenta. Aos cidadãos concernia o sexo naturalmente com plebeus e escravos. Dentre essas relações, cabia aos cidadãos a iniciação sexual de meninos em fase pueril. Os romanos se preocupavam com a hierarquia ativos/passivos.

Na atualidade, o uso das expressões ativo/passivo, provenientes da história romana, foram deturpadas e receberam significado contrário, referindo-se a ativo aquele que penetra e passivo àquele penetrado durante a relação sexual, focando única e exclusivamente no sexo, desconsiderando as relações de poder sobre os corpos que regem a sociedade.

A história permanece farta de exemplos. Os sítios arqueológicos na antiga cidade italiana de Pompeia tornaram-se importantes para o estudo da sexualidade, uma vez que trouxeram à sociedade atual saberes sobre o sexo ocultados pelos cristãos conservadores durante a Idade Média. Até então, a população estava impedida ao acesso desse conhecimento. Por meio desses achados, como imagens pintadas em paredes de casas e locais públicos, entre objetos, textos literários e representações em estátuas da mitologia romana, foi possível compreender o cotidiano da vida na antiga Roma e como se dava a relação com a sexualidade e com o sexo. O imperador romano Caio Júlio César Augusto Germânico, vulgo Calígula (12-41 d.C.), foi considerado, além de tirano, perverso, em razão da prática do incesto e por obrigar mulheres casadas a se prostituírem, compreendido como crime pela sociedade romana, pois infringia a hierarquia. À época, a sexualidade era algo tão essencial à vida que recebia proteção dos deuses. O pênis ereto, marca da

masculinidade, representava um amuleto de proteção chamado *mano fico* (mão de figa) em alusão às genitálias, chegando ao Brasil como objeto de superstição no período da colonização.

No antigo Egito, a mulher possuía o domínio de sua herança, de seus filhos e podia até se divorciar. Entretanto, o seu estatuto era desprivilegiado, pois não possuía direitos sociais e políticos e lhe cabia fidelidade unilateral, diferentemente dos homens, os quais decidiam a sua vida em meio à poligamia.

Na Grécia, as mulheres que viviam como prostitutas até obtinham certa liberdade, pois o seu papel social não estava associado à família ou à herança. Entretanto, esse estilo de vida mais autônomo fugia da tutela do homem, favorecendo certa igualdade entre os sexos; contudo, para enfraquecê-las, eram marginalizadas. Mesmo se afastando da família e da herança, a mulher permanecia na condição de tutelada.

Na Idade Média, a partir da visão do cristianismo, a mulher é vista como tentação da carne e protegida apenas na condição de esposa ou mãe. A mulher permanece sendo o outro, “o segundo sexo”²⁷, sem autonomia, dependente direta de um soberano e se mantém por contratos sociais, como o casamento. A categoria de “outro” revela, além da inferioridade, a dependência, já que ela é, ao mesmo tempo, serva e companheira do homem, desempenhando papéis atribuídos por eles e suas regras, suas leis e suas circunstâncias. A história social do *ser* mulher se confunde com a propriedade privada do homem, tendo-a como parte dos seus bens.

Dentre os séculos XV a XIX, principalmente nas classes privilegiadas, a condição da mulher sofreu uma ínfima mudança: ela recebeu instrução e ganhou certo espaço na área artística. E, após a revolução burguesa, a mulher chegou ao mercado de trabalho, contudo, ainda desvalorizada e submissa às explorações trabalhistas, morais e sexuais.

Considerando tal contexto, segundo Severino (1993, p. 71), os países ocidentais, assim como os que têm laços históricos e culturais europeus, buscaram, no decorrer dos tempos históricos, “perspectivas diferentes de ampliar sua atividade racional, essas que muito influenciaram a organização social. São [...]: a perspectiva metafísica, a perspectiva científica e a perspectiva dialética”. Em outras palavras, a metafísica busca a essência das coisas, além da física, como propõe a nomenclatura.

²⁷ Expressão que intitula a obra da ativista francesa Simone de Beauvoir em dois volumes, publicados em 1949.

Porém, em decorrência das transformações sociais e econômicas e, devido à submissão à teologia cristã, esta foi questionada. Em seguida, a científica baseia-se na compreensão da realidade mediante experimentos e se funde com processos da subjetividade humana. Por fim, a dialética promove o diálogo, ou melhor, o debate sobre as ideias existentes para repensar novas ideias.

Como se pode ver, na cultura ocidental, com as mudanças do pensamento, houve a ascensão das mulheres à tomada de decisões sobre os seus próprios corpos, desvincilhando-se da dependência do pai e/ou do esposo, e até mesmo de outras instituições sociais, como a religião. Tal ascensão, somada às reivindicações dos homossexuais em relação às “divisões clássicas de gênero”, contribuiu para o entendimento de que as violências sobre esses corpos deveriam ser confrontadas e combatidas. Sendo assim, pode-se dizer que os corpos ora se ocultam [ou são ocultados] – “um corpo *sem corpo*” (Foucault, 2013, p. 8, grifo do autor) –, ora se integram [ou são incluídos].

A liberdade sexual caminha, todavia, *pari passu* com um consentimento esclarecido. É acompanhada, por conseguinte, de uma rejeição crescente das violências sexuais, beneficiando principalmente os menores de idade no sentido de “liberação dos costumes” e não de “libertação das mulheres”. (Corbin; Courtine; Vigarello, 2011, p. 151, grifos dos autores)

É de extrema relevância conhecer a história das civilizações antigas como estímulo à compreensão da vida na atualidade. Pensar a educação sexual nas propostas curriculares requer conhecimento da história da humanidade, pressupondo o entendimento das relações sociais. De acordo com Dowbor (2008, p. 71), “o diálogo, associado ao ato de ‘curiosear’, implica movimento de um corpo curioso e, ao mesmo tempo generoso, que quer realmente saber sobre o saber do outro,” de um corpo que não seja oculto. Por essa razão cantou o poeta Chico Buarque de Holanda (1976) ao se referir ao passado como testemunha para repensar as lutas das mulheres no presente: “mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas, geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas. Elas não têm gosto ou vontade, nem defeito, nem qualidade, têm medo, apenas. Não tem sonhos, só têm presságios”.

Debruçar-se sobre os antigos costumes, hábitos, crenças, formas de organização social, cultural, artística, política e sexual permite questionar, interpretar

e recriar novas formas de organizar a vida tanto privada quanto coletiva. Isso presume a conscientização das pessoas por meio do conhecimento e do saber.

Posto isso, as mudanças nas formas de interação social interferiram, inclusive, na legislação. Como se vê no curso histórico, a dependência da mulher em relação ao homem é questionada e repensada. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) delinea os direitos básicos à vida e nela inclui a liberdade, a individualidade, a igualdade, a proteção, a segurança, a propriedade e a instrução. Esse documento inspirou muitos países, até mesmo o Brasil. Com a adoção das diretrizes desse documento, como norteador das políticas públicas em território nacional, possibilitou a discussão acerca da eliminação de qualquer forma de abuso e discriminação, seja por etnia, classe social ou sexo. Promoveu suporte à luta das mulheres pelos mesmos direitos dos homens. A partir de tal documento, foi possível a promulgação de outras leis, decretos, pareceres com vistas à adoção de medidas sociais, políticas e jurídicas em consideração à igualdade de gênero e à diversidade social.

No entanto, o caminho é longo. Mesmo com a elaboração de novas leis, o parlamento brasileiro é composto por apenas 10% de mulheres, organização que dificulta a tomada de consciência feminina, visto que os textos legais podem adotar o viés da supremacia masculina. Segundo Figueiró (2014, p. 44), na escola, por exemplo, a educação sexual ocupa uma “posição marginal no currículo” na medida que é vista como o papel da família. De toda forma, ocorre em algumas UE isoladamente, sendo marcada pela descontinuidade de apoio dos órgãos públicos em sua efetivação. Isso demonstra que os corpos também ocupam posições marginais, como os corpos na escola, assim como as AE ocupam posição marginal na gestão democrática.

Todavia, muitos movimentos sociais surgiram e se potencializaram na disseminação de debates progressistas e igualitários, a fim de eliminar as desigualdades, preconceitos e condutas abusivas e violentas, influenciando a escrita de planos de gestão municipais, estaduais e federais. E, pensar a sociedade pautada na democracia, como um espaço para a liberdade e para a igualdade, pode ser a solução para se evitar a violência.

Na escola, o que se passa veladamente nas relações entre adultas/os e crianças interfere de forma significativa no processo de construção da democracia, influenciando a elaboração do PPP e, conseqüentemente, a estruturação do currículo. Tudo isso se encadeia nas formas adotadas para enfrentar a violência.

Sacristán (2000, p. 13-14) assegura que o conceito de currículo usado por especialistas na área da Educação é recente, e, por este motivo, a sua teorização não se apresenta adequadamente organizada, difundida e “sendo uma prática tão complexa, não é estranho encontrar-se com perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos com diferente amplitude”.

São nítidas as relações de poder que atravessam a construção do currículo, uma vez que este segue de forma fragmentada e descontínua. As crianças não movimentam a economia do país, em função disto, carecem de investimento, e a EI é vista como uma atividade não lucrativa. Com efeito, o currículo oculto se caracteriza pelas manifestações do cotidiano que não se encontram registradas no documento.

Segundo Sanderson (2005, p. 252) “é inegável que, para proteger as crianças, os pais e os professores necessitam ter acesso a informações corretas [...] sobre a natureza do abuso sexual em crianças”. É extremamente relevante ofertar a formação profissional em Educação Sexual às/aos docentes, bem como às funcionárias da Educação.

A escola, querendo ou não, depara com situações nas quais sempre intervém. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe ou permite certas manifestações e não outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos naquele momento. (Brasil, 1997)

Com efeito, o conhecimento em educação sexual permite ampliar a compreensão da realidade e aprender a viver em segurança na comunidade, conferindo às pessoas questionamentos, interpretações e reformulações de novas formas de se organizar, tanto em relação à vida privada, quanto à coletiva. Isso presume a conscientização das pessoas por meio do conhecimento e do saber científico, apoiando-se nos costumes, hábitos, crenças, formas de organização social, cultural, política e sexual.

Vale ressaltar que a sexualidade não se restringe à genitalidade ou a reprodução, é mais abrangente; trata-se também do desejo, do prazer, da emoção e da razão que diferencia humanos de outros animais. Nesse aspecto, os ensinamentos se conduzem para além das questões sobre saúde. Estendem-se a outros campos do conhecimento como a Educação. A escola é espaço de diferentes vivências e experiências. Destarte, toda e qualquer questão abordada sobre sexualidade na

escola afeta significativamente as relações humanas e apresenta subsídios para a ação pedagógica, seja nas formas de se pensar e agir no cotidiano escolar ou nos conteúdos e assuntos abordados no currículo.

Dessa maneira, a educação sexual, no currículo escolar, pressupõe a promoção de atividades para a sistematização do conhecimento e inclusão de todos os corpos, todas as sexualidades, aproximando as pessoas, no lugar de ocultá-las ou excluí-las. Pode contribuir para “a formação global, crítica e criativa do aluno, assim como proporcionar condições para o questionamento de valores discriminatórios e de atitudes preconceituosas” (Leão *et al.*, 2010, p. 39). Em outros termos, o art. 27 da LBD (Brasil, 1996) destaca que “os conteúdos curriculares da educação básica (*sic*) observarão [...]: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse ao social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Cabe frisar que a CF (Brasil, 1988) destaca, no art. 1º, como valores fundamentais de interesse do povo brasileiro, “I – a soberania; II – a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho da livre iniciativa; V – pluralismo político”. Resumindo, esse deve ser o principal propósito do currículo escolar.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 14), elaborada a partir de parcerias com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do pacto interfederativo, redirecionou o currículo da Educação Básica em escolas de EI e EF, públicas e privadas, urbanas e rurais, na comum oferta de um ensino que esteja voltado ao acolhimento da diversidade, reconhecendo a escola como um “espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva”, a fim de “fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”, o atendimento às necessidades estudantis.

Como consequência, a título de exemplo, em 2019, um grupo de alunas, de uma escola de Porto Alegre - RS, coordenadas por uma professora, criou o projeto intitulado Chama violeta, no intuito de acolher assuntos acerca do empoderamento de mulheres e meninas frente à violência sexual. Inicialmente, indignadas com um homem que estacionava o seu veículo nos arredores da escola para abordar sexualmente as meninas, sequestrando-as e estuprando-as, realizaram um levantamento estatístico mais amplo sobre o número de casos de violência sexual na cidade, identificando que o município carecia de conscientização sobre educação sexual. Posteriormente, criaram materiais de divulgação a respeito do assunto, como

animações com *bitmoji* (avatar), hospedando-os no canal criado no *YouTube*²⁸. Nele, há conteúdos que tratam claramente do perfil dos criminosos sexuais e da diferença racial que acomete meninas negras, sendo essas as maiores vítimas nos casos de estupro.

Outras situações enfrentadas no cotidiano escolar também permitem repensar ações de desigualdade entre homens e mulheres, como, por exemplo, as filas de crianças muito utilizadas entre docentes e funcionárias/os. Há o hábito de separar meninos e meninas para a entrada e saída em sala de aula. Isso não promove uma relação de respeito mútuo e igualdade de deveres e direitos, posto que não incentiva a interação entre as pessoas e ainda reforça privilégios entre os gêneros. Por conta disso, estão os problemas enfrentados por mulheres na fase adulta em locais públicos, como nas estações de ônibus e metrô, em que, em meio à multidão, são tocadas sem permissão.

Em outro dizer, quando o município deixa de oferecer mecanismos à política participativa, pressupõe-se que o desenvolvimento de valores sexuais, éticos e morais com vistas à liberdade de expressão, à formação do caráter, ao respeito pelo espaço do outro e à diversidade, tão indispensáveis para o pleno convívio social, está sendo negligenciado.

Nesse sentido, um imenso esforço conjunto das/os profissionais e funcionárias/os da Educação necessita ser realizado para que a sociedade vislumbre uma possível evolução, dado que a educação escolar, articulada ao conhecimento científico e às políticas públicas, com planejamento adequado, voltado a ações para a educação sexual, previstas no PPP e no currículo, é um instrumento bastante relevante ao humanismo e à humanização.

4 MÉTODO

O vocábulo método tem a sua origem no grego *methodos*, composto por *meta* (por meio de) e *hodos* (caminho)²⁹. O método é a parte prática da pesquisa. Segundo Minayo (2001, p. 17), “a pesquisa vincula pensamento e ação” e “ultrapassa o senso

²⁸ Chama violeta | Coletivo de Mediadoras de Leitura Luísa Marques. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zzw_hr0aL1l&t=3s. Acesso em: 10 dez. 2024.

²⁹ Extraído do Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (DELPO). Disponível em: <https://delpo.prp.usp.br/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

comum [...] através do método científico”, ou seja, é preciso associar teoria e método. Sendo assim, essa associação permitiu pensar sobre os fenômenos. Portanto, “o conceito de ciência está ligado ao método científico”, que, por sua vez, “é o caminho da ciência para chegar a um objetivo” (Richardson, 1999, p. 21), ou seja, a escolha do método é delinear o caminho da pesquisa.

Destarte, o método contemplou as etapas do trabalho de campo, como a escolha pelo espaço de aplicação da pesquisa, o grupo de participantes, a definição dos instrumentos de coleta e dos procedimentos para análise. “Entendemos *campo* [...] como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (Minayo, 2001, p. 62, grifo da autora).

Frisa-se, com isso, os cuidados relacionados à escolha das palavras-chave para esta pesquisa. Utilizou-se o Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde, pelo *link* DeCS/MeSH³⁰, para a seleção de descritores. Trata-se de um recurso para que a pesquisa alcance maior amplitude durante a busca por esta temática nas diferentes bases de dados alocadas na *internet*.

4.1 Natureza da pesquisa e procedimentos éticos

A presente pesquisa, realizada com financiamento próprio, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 20/12/2021, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 54475721.4.000.5400 e aprovada em 12/05/2022 pela emissão do Parecer n.º 5.405.085 (anexo 1), fundamentando-se nas características de pesquisa de métodos mistos (Creswell, 2010). Segundo Minayo (2001), a combinação da pesquisa qualitativa e quantitativa envolve a captação de fenômenos [ou do processo social] por meio da estatística, bem como o aprofundamento para explicar a realidade social destes fenômenos.

Com isso, a abordagem quantitativa foi utilizada para checar os dados de forma objetiva, em consonância com a abordagem qualitativa que salientou os aspectos

³⁰ “O tesouro [repertório] Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), produzido pela BIREME/OPAS/OMS, é um vocabulário controlado organizado de maneira hierárquica e derivado do tesouro *Medical Subject Headings* (MeSH), produzido pela *National Library of Medicine*, dos EUA. Com uso de terminologia única e rede semântica, permite a cobertura de temas específicos da América Latina e Caribe, melhorando o acesso à informação relevante para essa região”. Fonte: <https://bvvsalud.org/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

subjetivos. Vale ressaltar que “a abordagem quantitativa funda-se na *frequência* de aparição de certos elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências” (Bardin, 1977, p. 114, grifo da autora). A abordagem qualitativa permitiu maior aprofundamento dos dados, possibilitando um olhar mais interativo ao pensamento, às opiniões e respostas das participantes da pesquisa.

Tendo em vista as especificidades, as duas abordagens foram utilizadas de forma integrada nesta pesquisa, dado que nesse modelo, pautado na triangulação de dados, “o pesquisador coleta concomitantemente os dados quantitativos e os qualitativos e depois compara os dois bancos de dados para saber se há convergência, diferenças ou alguma combinação” (Creswell, 2010). Sendo assim, “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente” (Minayo, 2001, p. 22).

Indubitavelmente, ambas foram fundamentais para nortear as técnicas de análise dos dados que ocorreu com base em duas etapas: pesquisa documental e pesquisa empírica.

4.2 Instrumentos e etapas da coleta de dados

A presente pesquisa se apoiou nos seguintes instrumentos para coleta de dados:

- a) Análise de documentos: LO do município, EFP, do PCCV, do Edital de ingresso em concurso público/processo seletivo municipal, do PME, ambos públicos no *site* da prefeitura do município participante, do PPP e do RE, disponibilizados pelas escolas somente para a pesquisa, visando à coleta de informações que tratem sobre as atribuições destinadas às AE e suas práticas com vistas à educação sexual das crianças.
- b) Análise dos relatos das AE com aplicação de questionário com perguntas abertas, fechadas e por escalas, as quais buscaram recolher informações a respeito da identificação das participantes (idade, identificação sexual, nível de escolaridade) e as atitudes em relação ao corpo, sexualidade, educação sexual e ao enfrentamento à violência sexual contra crianças, com perguntas voltadas

à formação das participantes e ao tema da pesquisa. Destarte, o questionário englobou a possibilidade de acréscimo de comentários.

- c) Diário de campo para anotação dos acontecimentos mais relevantes durante as visitas.

Segundo Minayo (2001, 63-64) “o diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregando os diferentes momentos da pesquisa”. Destarte, as informações foram obtidas diretamente pela observação da pesquisadora, com registro em diário de campo, e por “fontes indiretas, por meio de testemunhos, documentos” (Bortolozzi, 2020, p. 16), no caso, examinando os documentos municipais, escolares e questionários.

Adaptado de Leão (2009), o questionário foi redigido com linguagem simples e acessível. Primeiramente, foi aplicado um questionário piloto com 20 questões de múltipla escolha, com ou sem a possibilidade de justificativa, questões abertas e outras por escalas, dentre elas, algumas perguntas duplas com extensas alternativas. As duas AE convidadas possuíam perfil similar aos interesses da pesquisa, atuando em uma escola de EI de um município vizinho. No entanto, essa fase de teste gerou oito páginas para preenchimento, determinando um exaustivo tempo de dedicação das participantes.

Quadro 1 - Blocos temáticos do questionário

Blocos	
GERAIS	Questões
<ul style="list-style-type: none"> ● Tempo de experiência ● Atribuições trabalhistas ● Ações e práticas para a educação sexual 	1 a 6
ESPECÍFICOS	Questões
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento sobre a sexualidade humana ● Formação para educação sexual ● Ações e práticas para o enfrentamento à violência sexual 	7 a 18.2

Fonte: elaboração própria.

De todo modo, isso propiciou um importante banco de dados para a síntese e revisão do questionário, que seguiu para a versão final com 18 questões, formatadas em quatro páginas numeradas (Apêndice C) e dividido em dois blocos, com questões gerais e específicas sobre o tema da pesquisa, apresentados no Quadro 1. Assim, os

questionários foram impressos e alocados em envelopes com identificação “Q n.º” (letra Q para abreviação de questionário, seguido do número para controle do procedimento de coleta de dados).

Inicialmente, foi feito contato com a SME. Solicitou-se, na ocasião, autorização para a análise de documentos e aplicação dos questionários com as AE. O protocolo n.º 06832, de 21/07/2022, foi expedido pela SME mediante à entrega de carta direcionada à secretária, parecer consubstanciado do CEP, atestado de matrícula e currículo da pesquisadora, frente ao projeto de pesquisa e o termo de autorização institucional para aplicação. Em 12/08/2022, foi emitido parecer favorável ao início da pesquisa no município.

Após esta etapa, foi realizado contato pessoal com as diretorias das escolas para apresentação dos objetivos da pesquisa, no intuito de obter autorização para análise do PPP e do RE, bem como aplicação dos questionários, combinando datas e horários para apresentar e ler em voz alta a carta e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às participantes e seguir com a coleta dos dados.

Em cada escola, os questionários, alocados em envelopes com canetas esferográficas para facilitar a organização do tempo de preenchimento, foram aplicados diretamente com as AE, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) que, após a leitura em voz alta, foram, respectivamente, preenchidos e assinados em duas vias de igual teor.

Conforme o preenchimento, as AE inseriram os questionários, juntamente aos TCLE, em uma urna lacrada, disponibilizada na unidade educacional no momento da aplicação da pesquisa. Essa urna foi disposta de forma itinerante, sendo recolhida ao final de cada visita, a fim de primar pela privacidade das participantes e evitar possíveis constrangimentos. Em todas as visitas, a pesquisadora permaneceu no mesmo recinto onde sucedeu o preenchimento e entrega dos questionários, porém, sem qualquer intromissão na opinião ou nas escritas das AE. A pesquisadora desfrutou do tempo presente na aplicação dos questionários para organizar os documentos escolares, posteriormente analisados.

4.3 Técnica de análise

Os dados dos questionários foram tabulados em planilhas no *software Microsoft Excel*. A análise dos questionários com perguntas fechadas passou por

levantamento estatístico com emissão de gráficos e tabelas, contribuindo para posterior interpretação.

Em seguida, foi feito o levantamento dos dados documentais, buscando enfatizar as ações que implicam a formação e a prática das AE, averiguando menções ao corpo e à sexualidade.

Em consonância aos documentos utilizados, as perguntas abertas dos questionários foram pormenorizadas conforme a “análise temática” proposta por Bardin (1977). Segundo Bortolozzi (2020, p. 37), “o mais comum é a análise de conteúdo temática” a qual “busca agrupar os relatos em tema(s) seguindo a teoria que sustenta o fenômeno estudado”.

Nesse panorama, os dados foram organizados e confrontados, seguindo a “análise temática” e a análise documental. A análise documental possibilitou a extração de importantes informações dos documentos municipais e escolares, sendo “a representação condensada da informação” (Bardin, 1977, p. 46), assim como explica a ciência física. Condensação é transformar o estado gasoso em líquido. Nesta pesquisa, a análise documental permitiu este mesmo processo: transformou as informações encontradas em um estado [“bruto”] para um outro, o da representação, “através de uma entrada” que serviu “de pista” (*Id.*, 1977, p. 46). Assim dizendo, partiu-se da contextualização dos sinais históricos e socioculturais que deflagraram a composição dos documentos analisados.

Nestes termos, a “análise temática” seguiu três fases:

- 1.º **Pré-análise**, por meio da leitura flutuante para a segmentação em categorias, e subcategorias, se necessário, norteando a organização de indicadores que fundamentaram a interpretação final.
- 2.º **Exploração** do material cujos indicadores que se repetiram com frequência foram “segregados do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática” (Bardin, 1977, p. 100), descrevendo as características desses dados.
- 3.º **Tratamento** dos resultados obtidos e interpretação, voltando-se à fundamentação teórica da pesquisa para discussão dos resultados.

Assim, as categorias foram apresentadas em quadros no decorrer da quarta seção desta tese. Neles, foi alocada a quantificação do número de participantes [frequência de ocorrência] e foram destacadas as palavras indutoras “a serem

analisadas de modo a estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico” (Bardin, 1977, p. 103). Conforme Minayo (2001, p. 27), trata-se de “valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com [...] outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”.

4.4 Local de aplicação e caracterização das escolas

A princípio, estabeleceu-se a escolha de uma localidade específica para aplicação da pesquisa. No caso, o critério utilizado para a escolha do município se baseou no perfil demográfico, considerando o acesso da população a cursos de licenciatura em Pedagogia de forma pública e gratuita.

Vale observar que, se um município oferta Ensino Superior na área da Educação, a probabilidade de acesso da população à formação acadêmica e profissional é maior em comparação aos municípios que carecem dessa oferta.

O interesse por essa oferta sucedeu pelo fato da inserção das/dos universitárias/os no mercado de trabalho após percorrerem pelos estágios supervisionados em escolas da Educação Básica. Esse prévio contato com a comunidade escolar permite às/aos estudantes a vivência prática de todo conhecimento teórico obtido.

Além disso, a supervisão da/o profissional da Educação às/aos novatas/os na função, propicia o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais imprescindíveis para à prática pedagógica nas escolas. Em certas ocasiões, enquanto aguardam a emissão de seus diplomas universitários, essas/es estagiárias/os podem atuar nas escolas como AE.

Desse modo, criada pela Lei Complementar Estadual n.º 1.360/2021, são 24 municípios que compõem a RMP-SP: Águas de São Pedro, Analândia, Araras, Capivari, Charqueada, Conchal, Cordeirópolis, Corumbataí, Elias Fausto, Ipeúna, Iracemápolis, Leme, Limeira, Mombuca, Piracicaba, Pirassununga, Rafard, Rio Claro, Rio das Pedras, Saltinho, Santa Cruz da Conceição, Santa Gertrudes, Santa Maria da Serra e São Pedro, conforme aponta o Mapa 1, na página posterior. Destes, dois municípios atenderam de imediato às características pré-estabelecidas quanto ao perfil educacional, no entanto, ambos possuem cerca de 10% da sua população em situação de vulnerabilidade social e um crescimento populacional em declínio.

Mapa 1 - Região Metropolitana de Piracicaba - SP



Fonte: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2021.

O primeiro município a receber a carta de apresentação da pesquisa oferta curso de Pedagogia por meio de uma faculdade municipal. A faculdade municipal é um projeto da prefeitura em parceria com uma instituição privada de Ensino Superior, a qual oferece bolsas de estudo com 100% de desconto em um limite de vagas para as/os munícipes.

A citada instituição emprega diretoras/es nomeadas/os pelo prefeito, sem concurso público, como tutoras/es universitárias/os, as/os quais dão suporte para o ensino semipresencial na faculdade e, concomitantemente, atuam na gestão das escolas da cidade. Além disso, as/os estudantes do curso de Pedagogia concluem os estágios supervisionados nas escolas municipais de EI e Ensino Fundamental (EF).

Sabe-se que o conhecimento científico modifica o pensamento, promovendo às pessoas posicionamentos críticos. Isso aprimora o ensino e a aprendizagem nas escolas. Ocorre que essa instituição de Ensino Superior deveria estar em consonância com a formação de cientistas, conforme as atribuições das universidades, pautadas na LDB (Brasil, 1996). “Todo esse desarranjo não se faz inocentemente. Pretende permitir aos donos das escolas superiores privadas manter um magistério desqualificado” (Ribeiro, 1997, p. 494).

Estas características despertaram a curiosidade da investigação, visto que essas/es universitárias/os atuam nas escolas como estagiárias/os e também como

AE. Por esse motivo, a carta para inserção da pesquisa neste município, juntamente ao projeto de pesquisa, foi protocolada na SME em 11/07/2022, a qual designou a coordenadora geral para as devidas tratativas.

Após uma semana de espera, por contato telefônico, a SME declinou o convite sob alegação de exposição desnecessária das/os profissionais e funcionárias/os da Educação ao tema desta pesquisa, afirmando que, no passado, uma funcionária foi denunciada por um grupo de pais que a acusaram de “ensinar sexo” para as crianças durante uma palestra sobre violência sexual às/aos alunas/os do 5.º ano do EF. O caso repercutiu negativamente e impactou a vida laboral da funcionária. Logo, nas palavras da coordenadora, “se for qualquer outro tema você é bem-vinda, estamos à disposição, pode contar conosco, mas sobre este assunto não poderemos autorizar porque não queremos problemas”³¹. Dizia Colasanti (1996, p. 09) que “a gente se acostuma, mas não devia. [...] A gente se acostuma para poupar a vida que aos poucos se gasta, e que de tanto acostumar, se perde de si mesma”. Assim fez a gestão deste município, esquivou-se na tentativa de se poupar de infortúnios viabilizados pelas próprias regras descabidas, perdeu-se em si mesma ao tentar educar; com isso, deseducou.

Em continuidade, a segunda opção foi um município vizinho, o qual abriga uma universidade pública instalada desde o final da década de 1950. Nela são oferecidos cursos de graduação em Pedagogia de forma presencial e pós-graduação ao nível *stricto sensu* [mestrado e doutorado]. Devido ao padrão de formação das/os docentes, a SME firmou diversas parcerias com a universidade, dentre elas o oferecimento de formação continuada às/aos docentes da rede de ensino, bem como envolveu as gestões das escolas em cursos periódicos.

Isto posto, em 21/07/2022, protocolou-se na SME a carta de apresentação desta pesquisa, o atestado de matrícula para comprovação do vínculo com a Unesp, Câmpus de Araraquara - SP, e o projeto aprovado pelo CEP. Após um mês de espera, um *e-mail* foi enviado, o qual solicitava uma reunião “devido à sensibilidade da temática [...] para discutirmos alguns pormenores”. Em 12/08/2022, nas dependências da SME, após três leitoras avaliarem o projeto, a pesquisa recebeu parecer favorável à aplicação e, conforme as anotações em diário de campo, as seguintes tratativas

³¹ Notas em diário de campo (2022).

foram dadas por duas diretoras pedagógicas e subdivididas conforme a intencionalidade expressa na enunciação.

- Comentários com teor construtivo: “esta é a primeira vez que a SME recebe proposta de aplicação de pesquisa com as AE; via de regra, os pesquisadores sempre procuram pelas diretoras, coordenadoras ou professoras”. “Ao término da pesquisa, é muito importante que seja oferecido cursos, palestras sobre o assunto de forma a envolver toda a rede de ensino”.
- Comentários com teor contestável: “poderia aplicar os questionários com envio *on-line*”, embora tenha sido descartado pelo fato da preocupação com a exposição da identidade das participantes, falta de acessibilidade à *internet* e/ou duplicidade no envio das respostas. “A equipe da secretaria não se compromete com nenhum tipo de indicação e se isenta de qualquer responsabilidade, uma vez que as AE são pessoas muito difíceis de lidar, reclamam de tudo, faltam muito”. Esta fala se deu em resposta ao pedido de uma lista, contendo a quantidade de AE atuantes, nome das escolas, nome das diretoras e endereço para contato³².

Os comentários com teor construtivo são sempre muito bem aceitos, de modo que fomentam o estímulo à procura pelo conhecimento e a realização de um trabalho realizado com satisfação. No entanto, os comentários mencionados como contestáveis causam certa estranheza e incômodo, dado que a CF (Brasil, 1988) garante a participação de todas/os as/os cidadãs/ãos de forma igualitária e democrática, livre de quaisquer formas de discriminação e apresenta, em seu art. 6.º, a educação como direito social.

Sendo assim, é dever da SME, na condição de representantes diretos das funcionárias da Educação, assegurar a elas uma relação de trabalho pautada, primeiramente no respeito mútuo; em seguida, no desenvolvimento da atividade intelectual e do bem-estar, sem distinção e preconceito entre trabalho manual, técnico e intelectual.

Em outras palavras, parafraseando Freire (2001, p. 23) “um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares”. Consoante a definição expressa por Bobbio (1998, p. 395), “elitista – de onde também o nome elitismo – se entende a teoria

³² Notas em diário de campo (2022).

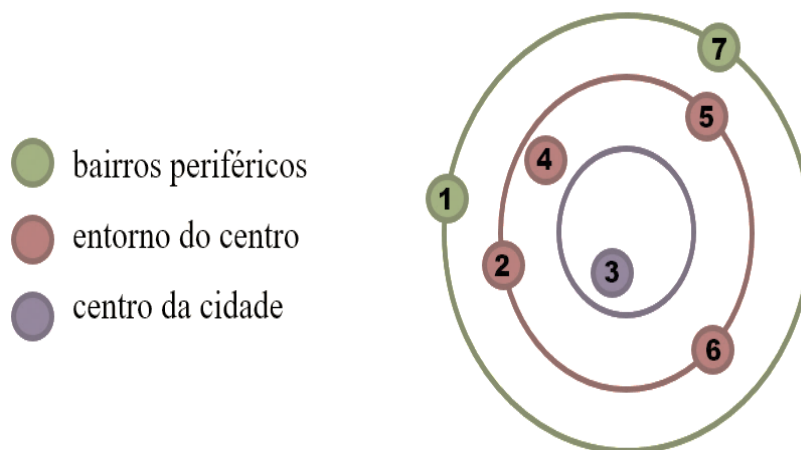
segundo a qual [...] uma minoria que, por várias formas, é detentora do poder, em contraposição a uma maioria que dele está privada”.

Destarte, a SME, como representante de toda a rede municipal de ensino, faz parecer um grupo de elite intelectual que detém determinado poder sobre o conhecimento, do qual estão muito distantes as funcionárias da EI, algo que as distancia no lugar de aproximá-las, demonstrando que as AE não são consideradas agentes que educam.

Conseqüentemente, sem a posse do número de escolas de EI que dispõem do trabalho das AE, a busca e seleção ocorreu mediante uma lista disponibilizada no *site* da SME com o endereço de 64 escolas, em ordem alfabética, sem menção à etapa de ensino. Nesta lista, foram encontrados endereços de estabelecimentos de Ensino Médio, técnico e instituições privadas de Educação Básica.

Assim sendo, optou-se pela escolha de sete escolas selecionadas segundo a localidade: centro da cidade, bairros no entorno do centro e bairros periféricos em relação ao centro. A Figura 8, meramente ilustrativa para efeitos de estudo, demonstra a disposição das escolas em diferentes microrregiões da cidade.

Figura 8 - Localização das escolas



Fonte: elaboração própria.

Conforme as particularidades e singularidades da comunidade em que está inserido, cada estabelecimento de ensino que se propôs a participar, disposto pela letra E, demandou um tempo específico para organizar o pessoal e os documentos solicitados para consulta, explícitos no Quadro 2, na próxima página. Conforme a

rotina escolar, em alguns dos estabelecimentos, as tratativas foram dadas diretamente com a diretora; em outras, com a vice-diretora e/ou coordenadora.

Quadro 2 - Disponibilização dos documentos escolares

Escolas/ siglas	TIPOS DE DOCUMENTOS	
	Projeto Político-pedagógico (PPP)	Regimento Escolar (RE)
E1	Autorizou consulta local e enviou por <i>e-mail</i>	Autorizou consulta no local
E2	Autorizou consulta no local	Não autorizou para consulta
E3	Autorizou consulta no local	Autorizou consulta no local
E4	Não disponibilizou consulta	Autorizou consulta no local
E5	A direção proibiu que o convite às AE fosse feito pela pesquisadora, sendo assim, não houve adesão à pesquisa.	
E6	Autorizou consulta no local	Autorizou consulta no local
E7	Autorizou consulta e enviou por <i>e-mail</i>	Não encontrou o documento

Fonte: elaboração própria.

Outrossim, das seis escolas participantes, cinco delas autorizaram a consulta do PPP e apenas uma delas não o disponibilizou. Destaca-se também que quatro escolas disponibilizaram o RE para apreciação, uma não o encontrou e a outra não o disponibilizou para consulta. Vale ressaltar que o RE normatiza as ações de toda a comunidade escolar e deve seguir em consonância com a elaboração coletiva do PPP.

De fato, o PPP é deveras importante para a construção e manutenção das relações democráticas na escola. O documento foi pensado a partir da redemocratização do país após 21 anos de regime militar (1964-1985), instaurado por eleições indiretas, as quais intensificaram a prática da violência por parte das Forças Armadas: Marinha, Exército, Aeronáutica. A propósito, este período causou implicações adversas à infância digna e saudável das crianças, devido ao sequestro, à tortura e ao assassinato de meninas e meninos. “O absurdo da ditadura produziu, ainda, o absurdo de prender e banir crianças, fichando-as como subversivas, considerando-as ‘perigosas à segurança nacional’” conforme atesta a Comissão da Verdade em documento proferido pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (2014, p. 14).

Por esse motivo, não basta atribuir ao PPP apenas a organização do currículo escolar. O PPP concretiza a retomada do debate na escola, ausente durante o regime militar, reestabelecendo essa instituição educativa como um espaço para o “reconhecimento dos outros como sujeitos de sua individualidade, portadores de uma identidade cultural própria. Acolher a diversidade é a primeira referência para a luta pelos direitos humanos” (Libâneo, 2001, p. 50). É uma forma das comunidades escolares, com a participação de suas/seus diretoras/es, professoras/es, funcionárias/os, estudantes e suas famílias, dialogarem sobre as suas necessidades. Logo, apontar quais os objetivos e metas nortearão as suas ações com vistas ao convívio com a pluralidade de ideias, com a diversidade de crenças e costumes e com o tipo de relações humanas que se cogita construir na sociedade. Portanto, foi um instrumento imprescindível à análise dos dados coletados por esta pesquisa.

Vale frisar que as contribuições de cada escola participante, bem como os motivos para recusa de algumas, ou mesmo do compartilhamento, ou não, dos documentos escolares, serão apresentados no decorrer da discussão dos dados. Em princípio, serão explicitadas as características gerais de cada estabelecimento, extraídas dos registros em diário de campo, assim como do *site* do Arquivo Público e Histórico do município participante desta pesquisa.

ESCOLA 1 (E1)

Em meados de 2003, a E1 iniciou as suas atividades com salas descentralizadas, tornando-se UE com salas regulares com o Decreto Municipal n.º 7.252, de 21/12/2004. Localizada em um bairro periférico da cidade, esta foi a primeira escola a receber o convite. É integrante de um grande complexo educacional juntamente com outras três escolas: creche, EF (etapas I e II) e Ensino Médio. A visita ocorreu nos dias 22/08/2022 e 23/08/2022. Segundo a diretora, responsável pela recepção, havia 11 AE atuantes na instituição, dez receberam o convite e apenas uma não pôde participar por estar afastada por motivos de saúde. As dez AE aceitaram a participação. Assim, as demais etapas de aplicação da pesquisa foram intermediadas pela coordenação pedagógica, que reservou, a pedido da direção, uma sala com uma grande mesa para que todas pudessem se organizar para preenchimento dos questionários.

O estabelecimento conta com estacionamento privativo, *playground*, espaço externo gramado, quadra esportiva coberta, elevador e rampas para acessibilidade.

ESCOLA 2 (E2)

A E2 foi criada em 1987 como um centro experimental, sendo inaugurada como estabelecimento de ensino somente em 17/05/1989 a partir do Decreto Municipal n.º 3.998. Esta foi a segunda escola a receber o convite e está situada no entorno do centro. As cinco AE ali atuantes acenaram prontamente. A urna ficou disposta dentre 24/08/2022 a 25/08/2022. A visita foi intermediada pela vice-diretora que deixou a sala de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) à disposição das funcionárias.

Este estabelecimento oferece também atendimento ao EF I. O prédio possui laboratório de informática, sala de dentista e piscina para atividades extracurriculares.

ESCOLA 3 (E3)

Esta escola, criada em 25/11/2010 sob o Decreto Municipal n.º 9.189 e inaugurada somente no ano seguinte, está localizada no centro da cidade; é a única escola de EI pública e gratuita na região. Encontra-se instalada de forma improvisada em um prédio residencial alugado pela prefeitura.

A diretora e a vice-diretora forneceram o único espaço possível para aplicar os questionários e receber as AE, um canto próximo à lavanderia e utilizado como refeitório. As visitas ocorreram entre 28/08/2022 a 30/08/2022 e contou com a participação das sete AE atuantes.

ESCOLA 4 (E4)

Foi criada pela Lei Municipal n.º 1.187, de 10/11/1970. Devido à pouca receptividade da equipe diretiva, duas tentativas foram feitas para acesso às AE. Na primeira visita, ocorrida em 29/08/2022 e recepcionada pela secretária, não houve interessadas. Na segunda visita, em 31/08/2022, das sete funcionárias, quatro AE se propuseram a participar e três recusaram.

A escola, localizada nas adjacências do centro, possui salas em todo o entorno de um grande espaço gramado com *playground* e piscina, além de um consultório

odontológico. A urna ficou disposta em uma sala de porte médio, com mesa central e geladeiras, onde as funcionárias armazenam marmitas e lanches.

ESCOLA 5 (E5)

A escola foi criada em 11/01/1980 pelo Decreto Municipal n.º 2.477. A diretora não permitiu acesso às AE. Em 29/08/2022, ela recebeu todos os detalhes da pesquisa e se prontificou a convidar as funcionárias. Para isso, pediu que voltasse em 31/08/2022 e informou que nenhuma agente se propôs a participar.

ESCOLA 6 (E6)

A sexta escola, fundada em 21/04/2012 pelo Decreto Municipal n.º 9.127, está localizada no entorno do centro e vizinha de uma floresta estadual; possui estacionamento privativo, *playground* em quintal gramado e um salão social utilizado pela comunidade. Está instalada em um terreno íngreme, de difícil acessibilidade. Mantém quatro funcionárias que participaram da pesquisa em 29/08/2022 e 02/09/2022.

As visitas foram acompanhadas pela diretora e vice-diretora, bastante receptivas, as quais forneceram, inclusive, o número particular do celular para eventuais imprevistos.

ESCOLA 7 (E7)

Por último, inaugurada de forma improvisada em 07/02/2011, a E7 foi oficializada como instituição de ensino somente em 17/06/2014 pela Lei Municipal n.º 4.760. As datas de visita à escola foram os dias 05 e 06/09/2022. Com apenas duas AE, ambas se prontificaram a participar.

A visita foi recepcionada pela diretora que disponibilizou uma sala de reuniões para a aplicação dos questionários. O estabelecimento conta também com sala multimídia, *playground*, área verde e rampas de acessibilidade.

4.5 Identidade das participantes

Após as visitas às sete escolas que receberam o convite, apenas seis aceitaram participar. Esperava-se, de início, a participação de 80 AE, no entanto, em tempos de aplicação da pesquisa, o município passava por uma reestruturação nos contratos de trabalho.

Além disso, houve a desorientação da SME quanto à informação sobre as escolas e o número exato de AE em efetivo exercício, o que levou a participação de 32 AE que atuam em escolas públicas municipais de EI de uma cidade integrante da RMP, considerada de grande porte (acima de 100 mil habitantes). Destas, são 31 mulheres e apenas um homem, dado considerado relevante para o debate acerca da feminização da profissão de AE.

Foram 35 pessoas convidadas, três declinaram o convite. Incluíram-se as AE ocupantes de cargo de provimento efetivo e o pessoal em regime de contrato temporário durante o segundo semestre do ano letivo de 2022.

Estes dados foram concedidos pelas funcionárias das escolas visitadas, conforme aponta o Quadro 3, o que contribuiu para a organização da coleta.

Quadro 3 - identificação das participantes

PARTICIPANTES DA PESQUISA	IDENTIFICAÇÃO SEXUAL	IDADE	ESCOLARIDADE	TEMPO NO CARGO
AE Q1	Mulher	41	Ensino Médio	Mais de 5 anos
AE Q2	Mulher	49	Ensino Médio	Mais de 5 anos
AE Q3	Mulher	59	Ensino Médio	Mais de 5 anos
AE Q4	Mulher	45	Pós-graduação	Mais de 5 anos
AE Q5	Mulher	24	Graduação	1 a 4 anos
AE Q6	Homem	36	Pós-graduação	6 meses
AE Q7	Mulher	52	Pós-graduação	Mais de 5 anos
AE Q8	Mulher	34	Ensino Médio	Mais de 5 anos
AE Q9	Mulher	33	Graduação	6 meses
AE Q10	Mulher	30	Graduação	Mais de 5 anos
AE Q11	Mulher	39	Ensino Médio	6 meses
AE Q12	Mulher	25	Ensino Médio	1 a 4 anos
AE Q13	Mulher	29	Ensino Médio	6 meses
AE Q14	Mulher	28	Ensino Médio	6 meses
AE Q15	Mulher	24	Pós-graduação	Mais de 5 anos
AE Q16	Mulher	39	Ensino Médio	1 a 4 anos

AE Q17	Mulher	49	Ensino Médio	Mais de 5 anos
AE Q18	Mulher	29	Ensino Médio	Mais de 5 anos
AE Q19	Mulher	39	Ensino Médio	6 meses
AE Q20	Mulher	33	Ensino Médio	6 meses
AE Q21	Mulher	31	Ensino Médio	6 meses
AE Q22	Mulher	35	Ensino Médio	Mais de 5 anos
AE Q23	Mulher	26	Graduação	1 a 4 anos
AE Q24	Mulher	60	Ensino Médio	Mais de 5 anos
AE Q25	Mulher	61	Ensino Médio	Mais de 10 anos
AE Q26	Mulher	24	Graduação	1 a 4 anos
AE Q27	Mulher	45	Pós-graduação	Mais de 5 anos
AE Q28	Mulher	64	Ensino Médio	Mais de 5 anos
AE Q29	Mulher	39	Ensino Médio	3 meses
AE Q30	Mulher	33	Ensino Médio	6 meses
AE Q31	Mulher	31	Ensino Médio	Mais de 5 anos
AE Q32	Mulher	45	Ensino Médio	Mais de 5 anos

Fonte: elaboração própria.

Nessa vereda, a escolha por mulheres que atuam com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos em escolas de EI, exposto no objetivo geral desta pesquisa, mostra-se pertinente pelo fato de elas estarem em uma posição de acesso à fala de meninas e meninos.

Nesta fase, as crianças apresentam vocabulário maior, sabem diferenciar fantasia de realidade, imitam comportamentos das/os adultas/os com quem convivem. Ademais, podem relatar o que as incomodam, postura bastante adequada, se incentivada, para a prevenção de quaisquer violências.

Conforme apontou o Quadro 3, 97% (31 AE) das participantes se identificaram como mulheres, 3% (1 AE) como homem e não houve identificação com outra identidade sexual. Desse modo, sendo a maioria mulheres, optou-se em utilizar as menções às AE no feminino.

Sendo assim, os dados apresentados pela análise dos questionários validam a desigualdade de gênero na participação entre mulheres e homens na educação escolar; a função de AE com renda salarial mínima tem predominantemente a atuação de mulheres. O Edital n.º 01/2023, contendo informações sobre o último concurso público oferecido pela prefeitura para a contratação de novas AE, ofereceu apenas

duas vagas na lista geral, nenhuma vaga para pessoa com deficiência (PcD) ou para cota racial e o salário corresponde ao valor de R\$1.879,71 por 40h/semanais de trabalho. Nota-se o desmembramento nas políticas sociais aderidas pela SME, dado que a pasta não prioriza o bem-estar das mulheres no mercado de trabalho. Além disso, dificulta-se ainda mais ao excluir as mulheres com deficiência e com direito à cota racial.

Com base nestas informações, é seguro mencionar que um estudo aplicado por Scaringi; Santos; Leão (2021) observou que eventos a nível mundial, como a cerimônia de abertura das parolimpíadas de Tóquio (2021) e a campanha We The 15 (Nós Somos 15%), disseminaram, pela mídia televisiva e *internet*, aspectos classificatórios, normativos e excludentes das PCD, estereotipando-as como pitorescas e pueris, com pouca autonomia para exercerem a sua sexualidade. Estes eventos, na tentativa da inclusão, excluem, incentivando o capacitismo.

Gráfico 1 - Nível de escolaridade das participantes



Fonte: elaboração própria.

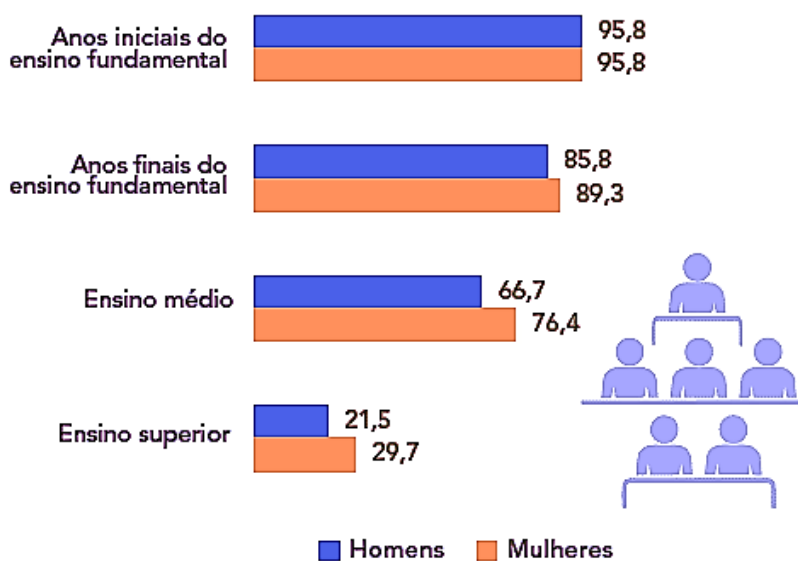
Nesse íterim, questionou-se o nível de escolaridade das AE, dado que o acesso à escolarização contribui para a profissionalização. Os resultados estão expostos no Gráfico 1. Cabe ressaltar que a Lei Complementar Municipal n.º 17/2007 estabelece o EFP do município e define, em seu art. 50, as normas para que os servidores na condição de estudantes, matriculados em estabelecimento de ensino, sejam “sempre que possível e respeitado o interesse público, aproveitados em serviços cujo horário não colida com o relativo ao período de aulas”. Possibilita

prorrogar ou antecipar o expediente de trabalho para que, havendo necessidade, o servidor possa “iniciar o serviço uma hora depois do expediente ou dele se retirar uma hora antes do seu término”, devendo, para isto, apresentar mensalmente atestado de frequência às aulas.

Nessa vereda, de acordo com o elucidado no Quadro 3, 22 AE alegaram possuir Ensino Médio, conforme o exigido para ingresso na função, cinco sinalizaram possuir Graduação e outras cinco, Pós-graduação. Assim, quase a metade das participantes possuem formação em Ensino Superior.

Segundo o IBGE (2021, p. 5), o estudo intitulado Estatísticas de Gênero, realizado em 2019, exposto pelo Gráfico 2, apontou que a taxa de acesso ao Ensino Superior, em âmbito nacional, é maior entre as mulheres (29,7%) em comparação aos homens (21,5%) e retrata a “realização de direitos, da equalização de oportunidades e da universalização da cidadania”³³.

Gráfico 2 - Frequência escolar líquida ao nível nacional em relação ao gênero



Fonte: IBGE (2021).

Sendo assim, mesmo em meio aos reflexos da desigualdade de gênero com a dificuldade das mulheres em se inserirem no mercado de trabalho, recebendo as menores remunerações, acentuada com a maior incumbência de responsabilidades sem remuneração como os cuidados com filhos/parceiros/pais e afazeres domésticos, é notória a busca das AE pela formação ao nível superior.

³³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Brasília: IBGE, 2021.

Em contrapartida, há o lado oculto de tal conquista. De acordo com Saffioti (1995, p. 167), no tocante à inserção das mulheres no mercado de trabalho, esta atende à lógica das relações de poder na sociedade, acentuando a desigualdade de gênero sob a condição de “dupla jornada de trabalho para a mulher desde que haja tarefa doméstica a se fazer, como se esta algum dia se esgotasse”.

Essa circunstância se acentua às contratadas por tempo determinado em comparação com as AE ingressantes por concurso público: aguardam ansiosas e na expectativa de que os seus contratos sejam renovados. As contratadas atendem condições peculiares da terceirização da função, a qual ocorreu por conta do não cumprimento da administração pública com o concurso oferecido em 2018, homologado em janeiro de 2019 e encerrado, sem prorrogação, em 2021.

A terceirização – assim vista – se revela como expressão típica do neoliberalismo, movimento surgido por volta de 1970, com o propósito de garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social a partir de uma série de posturas governamentais de pouca intervenção no mercado de trabalho, mínima ou nenhuma exploração de atividades econômicas pelo setor público (privatizações), incentivo à globalização etc. A terceirização guarda íntima conexão com a palavra inglesa *outsourcing*, que denota a utilização de fontes externas de mão de obra de uma empresa para cumprimento das suas finalidades. (Santana, 2015, p. 413, grifo do autor)

Embora a Lei Federal n.º 6.019 (Brasil, 1974) permita o trabalho temporário ofertado por empresa prestadora de serviços, a terceirização não configura vínculo empregatício entre empregador/empregados, coloca em risco os direitos trabalhistas e interfere negativamente no atendimento à comunidade. É certo que essa modificação se torna desfavorável à medida que transfere responsabilidades a empresas privadas com uso de verbas públicas, responsabilidades as quais deveriam ser incumbência da prefeitura.

Em outros termos, a continuidade no desmonte da educação pública na cidade se desenrolou com a abertura do processo seletivo, em 2021, sob o comando de uma empresa privada responsável por todo o gerenciamento das contratações, oferecendo somente oito vagas para AE. Sob o Edital n.º 01/2021, nenhuma vaga foi oferecida para PcD, o salário foi concedido no valor de R\$ 1.521,74 para 40h de trabalho semanal, sem nenhum benefício, e o valor de R\$ 59,00 cobrado para a inscrição.

Conforme o Edital n.º 01/2018, a prefeitura ofereceu 20 vagas em concurso público para ingresso imediato na função. O salário oferecido para 40h semanais de

trabalho foi no valor de R\$ 1.407,22, sem concessão de desconto, total ou parcial, da taxa de inscrição.

Sendo assim, as mulheres desempregadas, interessadas em participar do concurso, tiveram que angariar quase 4% (R\$ 55,00) do valor do salário oferecido.

Há um descuido e um descaso pela coisa pública. Organizam-se políticas pobres para os pobres; os investimentos sociais em seguridade alimentar, em saúde, em educação e em moradia são, em geral, insuficientes. Há um descuido vergonhoso pelo nível moral da vida pública, marcada pela corrupção e pelo jogo explícito de poder de grupos chafurdados no pantanal de interesses corporativos. (Boff, 1999, p. 5)

No tocante às vagas, somente uma foi resguardada à PcD, outras quatro a pessoas negras e nenhuma para indígenas. O Decreto-Lei Federal n.º 3.298 (Brasil, 1999c), no inciso IV do art. 36, dispõe sobre a obrigação das empresas com mais de mil empregadas/os, a reserva de 5% das vagas para PcD, o que foi devidamente ofertado pela prefeitura.

Consoante ao art. 1.º da Lei Federal n.º 12.990 (Brasil, 2014a), a cota racial equivale a 20% das vagas oferecidas, outro princípio da legalidade atendido; entretanto, em ambos os casos a quantidade de vagas não é suficiente, dado ao aumento das dificuldades de inclusão no mercado de trabalho para as mulheres cis e/ou trans³⁴ negras, indígenas e com alguma deficiência.

Lamentavelmente, as cotas para mulheres trans e indígenas são ínfimas. Iniciativas recentes, dadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), ofertam a essas mulheres, em janeiro de 2023, 2% das vagas em concursos públicos federais, proporcionalmente.

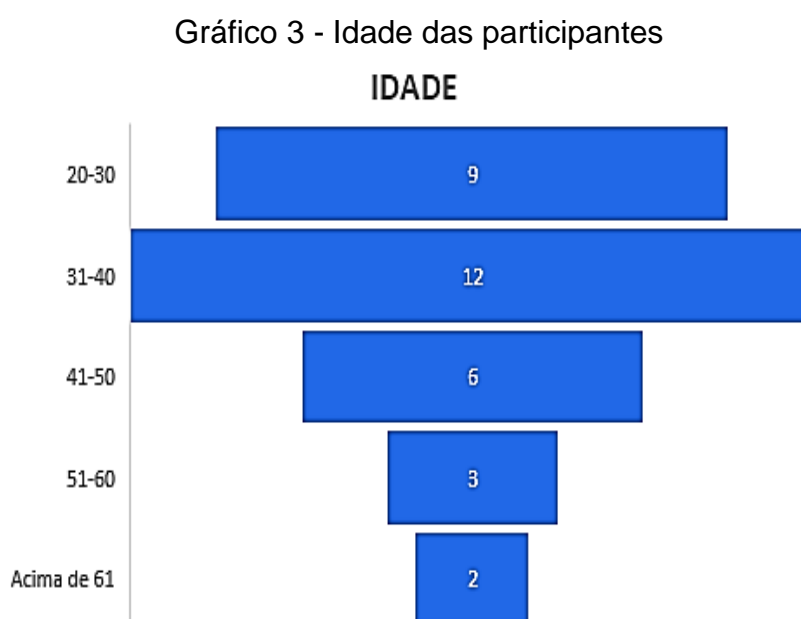
Destarte, justifica-se a dificuldade em levantar a quantidade de participantes pretendida inicialmente por esta pesquisa, como também a sobrecarga de trabalho com poucas AE, um importante fator que afeta o atendimento às crianças na escola.

É inevitável salientar, além da violência de gênero à qual essas mulheres estão expostas, o etarismo, ou idadeísmo, no mercado de trabalho. O tempo de permanência das AE com mais de 50 anos na função é menor em comparação às mulheres mais jovens, expostos no Gráfico 3, na página posterior. Esse fator não está associado

³⁴ São mulheres cis (cisgênero) as que se identificam com o gênero associado socialmente ao sexo biológico e mulheres trans (transgênero) as que não se identificam.

necessariamente à aposentadoria. As duas AE com mais de 60 anos, participantes da pesquisa, não estão aposentadas.

Desse modo, a juventude é exposta como um padrão de potência ao corpo; o envelhecimento, como nocivo. Quando o mercado de trabalho deixa de investir na contratação de pessoas mais velhas, compactua com a prática do etarismo e diminui as chances de mulheres mais velhas se desvencilharem das cobranças sociais com as suas aparências físicas e, conseqüentemente, a ocuparem cargos nas organizações.



Fonte: elaboração própria.

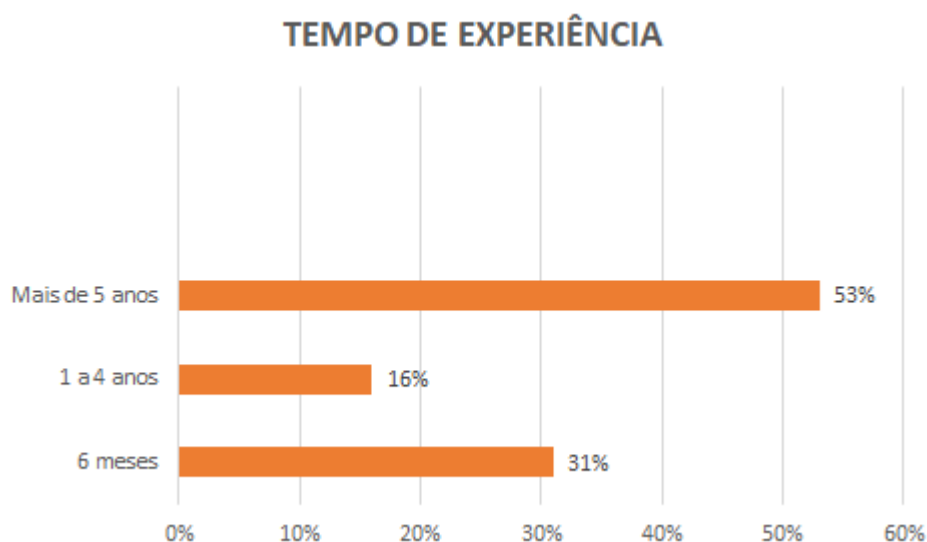
Segundo o IBGE (2021), entre 2001 e 2021, o grupo etário com pessoas abaixo dos 30 anos caiu 5,4%, dado que representava 56,1% da população brasileira. A parcela de pessoas com 60 anos ou mais subiu de 11,3% para 14%. Sendo assim, a idade das funcionárias da Educação, contratadas e/ou concursadas na função de AE participantes desta pesquisa, não se articula com as características nacionais em relação à composição social do país. Nas escolas participantes, os perfis etários das AE são jovens adultas.

Em relação ao tempo de experiência profissional, conforme demonstra o Gráfico 4, na próxima página, a pesquisa apontou que 53% das AE possuem mais de cinco anos de dedicação à função, aproximadamente 16% possuem de um a quatro anos de experiência na função e 31% delas possuem menos de seis meses na função,

este último dado relacionado à privatização da profissão, iniciada pela atual administração, em 2021.

Dessa forma, os dados até aqui expostos demonstram que a violência sexual contra crianças está intrinsecamente relacionada à violência estrutural, “marcadas pela dominação de classes e por profundas desigualdades na distribuição da riqueza social [...] que se exerce principalmente sobre as classes subalternas” (Azevedo; Guerra, 1989, p. 26). Isso demonstra que a sociedade é constituída por uma estrutura socioeconômica tão desigual que, restringindo os direitos básicos às pessoas, perpetua outras violências como a violência de gênero.

Gráfico 4 - Tempo de experiência profissional das participantes



Fonte: elaboração própria.

Por sua vez, nessa estrutura, “o poder masculino atravessa todas as relações sociais, [...] traduzindo-se em estruturas hierarquizadas” (Saffioti, 2001, p. 119). Sendo assim, nessa hierarquia, os papéis estabelecidos às crianças perpassam pela ordem patriarcal de gênero.

Essa travessia envolve a relação de poder do homem sobre a mulher em consequência às diferenças de acesso ao mercado de trabalho, à equiparação salarial, ao tempo dispendido em trabalhos não remunerados, às exigências na escolarização e até mesmo pela “função patriarcal” (Saffioti, 2001, p. 120). Esta função se caracteriza como o exercício de poder da mãe sobre a/o filha/o, da professora sobre as/os alunas/os, da prefeitura para com as funcionárias, dentre outros exemplos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram divididos em dois blocos para discussão: **1. Análise dos documentos municipais e escolares**, incluindo a Lei Orgânica (LO) do município, do Estatuto do Funcionalismo Público (EFP), do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV), do Edital de ingresso em concurso público/processo seletivo municipal, do Plano Municipal de Educação (PME), do Projeto Político-pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar (RE); e **2. Análise dos relatos das agentes educacionais (AE)**, advindos da tabulação dos dados, extraídos da aplicação dos questionários nas escolas.

5.1 Análise dos documentos municipais e escolares

Inicialmente, cumpre salientar que os documentos municipais, importantes à vida laboral das AE, como a LO e o EFP do município participante, foram homologados entre 2005-2007, período em que se iniciou, no Brasil, uma tensão entre os grupos político-partidários, comprometendo a proteção social da população. De um lado, as pressões para projetos de assistência social; de outro, os ajustes na macroeconomia.

Segundo Fagnani (2011, p. 5), o ano de 2005 foi notadamente marcado “pela restrição do gasto social, em função da necessidade de obterem-se elevados superávits primários para pagar juros e amortizações financeiras”. Todavia, em consideração ao período de 2003-2010, as decisões políticas, provenientes da permuta de um grupo político-partidário por outro, na presidência da República, afetou significativamente todas as próximas décadas. As conferências, os fóruns de discussão e diversas outras mobilizações sociais, partindo dos níveis nacional e estadual, impactaram a maneira com que os municípios implementaram as políticas sociais locais.

Sendo assim, diante dessa incerteza política, na LO do município participante foi referendada a democracia e os direitos humanos. O inverso ocorreu no EFP, em que páginas extensas descreveram detalhadamente os deveres, as proibições e as penalidades ao funcionalismo público, inserindo, nas disposições finais, uma breve esperança com o art. 159. Nele, os dizeres “é assegurado aos servidores o direito a se agruparem em associações de classe”, inicialmente, demonstram determinado apoio ao profissional para que este procure se fortalecer no coletivo, exercendo a

cidadania. Porém, encerra que a associação pode ocorrer, mas “sem caráter político ou ideológico”.

A própria legislação municipal tem caráter ideológico, segundo as convicções de determinado grupo político-partidário que detém o poder e se estabelecem por meio das decisões políticas. “O fator ideológico é de grande importância nas alianças; onde não estiver presente, ele será colocado pelos líderes da coligação sempre que for útil, em tempo de paz e em tempo de guerra” (Bobbio, 1998, p. 19). O proibir e o penalizar de que trata o EFP está repleto de ideologia³⁵. Nesse sentido, os esforços para que determinadas informações não sejam acessadas é de grande serventia para o poder.

Além disso, “onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; [...] ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (Foucault, 1979, p. 45). O poder não é linear, é cíclico. Conseqüentemente, dessas relações de poder entre empregadores e subordinados, entre educadores e educandos, entre dominadores e dominados, entre adultos e crianças, quem não os possuem são as crianças.

É oportuno iniciar sobre o uso da *internet* em ambiente de trabalho, uma vez que, na atualidade cibernética, o acesso à informação, ao conhecimento e ao diálogo também circulam virtualmente, com rapidez, e abrangem diferentes populações. Sabe-se, ainda, que os crimes sexuais também ocorrem em ambiente virtual e por iguais meios deveria ocorrer o enfrentamento.

A seguir, serão apontadas as censuras das escolas quanto ao uso de aparelho eletrônico em ambiente de trabalho, sob homologação da SME. No caso em questão, algumas das escolas censuram o uso do celular, dificultando o acesso a ambientes virtuais, reflexos da Lei Municipal n.º 5.618, de 2022, a qual obrigou as UE fixarem cartazes com a instrução grafada da seguinte maneira: “É PROIBIDO O USO DE APARELHO CELULAR E EQUIPAMENTO ELETRÔNICO DURANTE AS AULAS, SALVO SE NECESSÁRIO PARA DESENVOLVER O CONTEÚDO PEDAGÓGICO MINISTRADO”. Embora indique certo cuidado sobre as informações que podem ser extraídas do cotidiano escolar e divulgadas externamente e distorcidamente, essa

³⁵ A ideologia é o conjunto de ideias que emanam “do contexto social e histórico no qual se vive. Esse contexto é forjado por tradições, valores familiares, princípios religiosos, meios de comunicação e cultura vigente. Não há ninguém sem ideologia” (Ação Educativa, Pesquisa e Informação, 2016, p. 66).

aparente coibição pode estimular um comportamento habitualmente obediente das AE, bem como atentar à democratização do ensino.

A revolução tecnológica [...] atinge a poucos, deixando a maioria da população a margem da economia, além de provocar um tipo de exclusão cultural, já que a população pobre, por causa da baixa escolarização, tem reduzida capacidade crítica diante da avalanche de informação (Libâneo, 2001, p. 45).

Pensando na população às margens da detenção do conhecimento, no *site* do município participante foi divulgado um aumento de 9,31% de pessoas em situação de pobreza no ano de 2023. Com isso, houve também o aumento da evasão escolar. Essa situação sinaliza o processo de desigualdade entre ricos e pobres aos saberes escolares e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Considerando a RMP-SP, com 24 cidades que a compõem, o município em que esta pesquisa foi aplicada ocupa o 4.º lugar na lista da vulnerabilidade social. Perante esses fatos, o espaço escolar pode ser a única via de acesso aos saberes necessários para o conhecimento. E, deixando de garantir boas condições trabalhistas a tantas mulheres na função de AE que buscam, na escola, meios dignos para a sobrevivência, deixa-se também de garantir cidadania às crianças que estão sob seus cuidados.

Quadro 4 - Menção no RE ao uso do celular em ambiente de trabalho

DEVERES DA DIREÇÃO, DOCENTE E FUNCIONÁRIAS/OS	
E1	Não menciona sobre o uso de celular.
E3	“Não fazer uso do aparelho celular, aparelhos eletrônicos no interior da Unidade Escolar durante o horário de trabalho”.
E4	“Não fazer uso do aparelho celular e aparelhos eletroeletrônicos ³⁶ no interior da UE durante o horário de trabalho, salvo em casos de extrema urgência”.
E6	“Não fazer uso do aparelho celular durante o horário de trabalho”.

Fonte: elaboração própria.

Por consequência, no tocante aos RE, as escolas E1, E3, E4 e E6, as quais viabilizaram o documento, enfatizam a proibição do uso de celular e similares durante

³⁶ Entende-se como aparelho eletroeletrônico qualquer objeto que faça uso de energia gerada por correntes elétricas, seja por meio de fiações, pilhas ou baterias. Sendo assim, os televisores, por exemplo, correspondem a essa característica.

o horário de trabalho, impossibilitando às AE o acesso à *internet*, uma vez que não disponibilizam computadores para elas e, muitas vezes, o celular é o único instrumento de acesso à comunicação *on-line*. O Quadro 4, na página anterior, traz os dados obtidos acerca disso.

Confrontando as exigências dos RE com os PPP das escolas visitadas, conforme explícito no Quadro 4, cabe, pois, mencionar que, embora proibido, todas as escolas fazem uso de aparelhos eletrônicos em atividades com as crianças. Conforme os PPP, todas as UE contêm televisores, rádios, caixa acústica, microfones e até *home-theater*, citado por uma das unidades. Priorizam, em seus PPP, o uso de filmes em situações didáticas e da música, que envolve desde a apreciação, o canto, a dança e a dramatização. Sendo assim, faz-se necessária a *internet* para obter arquivos fílmicos dentre outros.

Logo, o posicionamento administrativo e pedagógico das escolas, deslocam-se na pseudo-garantia dos direitos individuais, igualmente encontrados nas ambiguidades da legislação municipal. E, sabendo que não é possível acessar ambiente virtual sem aparelho eletrônico e que há diferenças nestes modos de interação, isso denota a intenção da SME em manter as AE distantes da possibilidade de se pronunciarem, tal como ocorreu durante abordagem à direção da E5, a qual impediu que o convite fosse efetuado diretamente às AE.

Vale salientar que, a respeito da utilização de canais de comunicação virtuais pela escola, as AE são meticulosas quanto à divulgação das imagens das crianças pela *internet*. Ao serem indagadas sobre o uso de redes sociais para divulgação de atividades com as crianças, expresso pela questão 2, em referência às atribuições executadas durante a rotina de trabalho, as respostas foram unânimes: 100% das AE não fazem proveito desse meio para se promoverem a expensas das crianças.

A título de esclarecimento, o art. 5.º da CF (Brasil, 1988) ressalta como “X - invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”, enfatizado pelo art. 17 do ECA (Brasil, 1990), que aponta como direito a “inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

Dessa forma, as AE, desempenhando a sua função na escola, asseguram às crianças a intimidade sobre os seus corpos e sexualidades, velando pela proteção e

segurança para que criminosos não tenham acesso à vida privada de meninas e meninos, à localização de suas residências e/ou façam uso das imagens em catálogos virtuais de pornografia infantil. Além disso, contribuem para o combate à prática do *cyberbullying* (ou *bullying* cibernético)³⁷ com crianças em idade escolar, também chamado de “intimidação sistêmica”.

O Quadro 5 informa as datas das últimas revisões e atualizações dos PPP referentes a cada escola que disponibilizou os documentos para consulta, bem como expõe se houve a participação ativa das AE em sua elaboração.

Quadro 5 - Elaboração e revisão dos PPP pelas escolas

DATA DA ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO DOS PPP				
E1	E2	E3	E6	E7
abr/2016	mar/2015	ago/2016	fev/2015	fev/2016
Colaboração das AE na elaboração do documento:				
Não	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: elaboração própria.

Por conseguinte, todas as escolas que disponibilizaram a consulta aos PPP se referem à gestão escolar como democrática. No entanto, apenas as escolas E2, E3 e E6 mencionam a colaboração das AE na elaboração dos PPP, E1 e E7 não abrangem a participação das AE, E4 não disponibilizou consulta ao PPP. Inclusive, E7 menciona as AE como meras auxiliares da equipe diretiva e docente na execução e não na elaboração dos objetivos do PPP.

Conforme Paro (2016), a gestão democrática pode ser associada a uma condição utópica da realidade escolar, visto que ela não existe, mas pode existir. A escola, sobretudo a pública e gratuita, atende as/os filhas/os da classe trabalhadora. Nesse sentido, embora ela seja um espaço que pode contribuir para a transformação social, pode também reproduzir valores sociais das classes com estrutura econômica superior à classe pobre, reforçando o sistema hierárquico dominante contra dominado.

Por conseguinte, todas as escolas que disponibilizaram a consulta aos PPP se referem à gestão escolar como democrática. No entanto, apenas as escolas E2, E3 e

³⁷ No Brasil, o *cyberbullying* se refere a toda forma de hostilização a uma pessoa em ambiente virtual. Sendo assim, pode ser classificado como violência virtual. Inclusive, a Lei Federal n.º 14.811, sancionada em 2024, tornou mais rígida as penas a esses crimes cometidos às crianças e adolescentes.

E6 mencionam a colaboração das AE na elaboração dos PPP, E1 e E7 não abrangem a participação das AE, E4 não disponibilizou consulta ao PPP. Inclusive, E7 menciona as AE como meras auxiliares da equipe diretiva e docente na execução e não na elaboração dos objetivos do PPP.

Conforme Paro (2016), a gestão democrática pode ser associada a uma condição utópica da realidade escolar, visto que ela não existe, mas pode existir. A escola, sobretudo a pública e gratuita, atende as/os filhas/os da classe trabalhadora. Nesse sentido, embora ela seja um espaço que pode contribuir para a transformação social, pode também reproduzir valores sociais das classes com estrutura econômica superior à classe pobre, reforçando o sistema hierárquico dominante contra dominado.

Esse processo está arraigado na colonização, ou seja, na escravidão e marginalização dos povos originários, das/os africanas/os sequestradas/os e nos privilégios dos povos europeus sobre as pessoas oprimidas. Esse processo contribuiu para o que Freire (1967, p. 67) chamou de “inexperiência democrática”, marcada pela apatia, pelo “mutismo” no sentido de se negar ao diálogo, forjando, para além do silêncio, a “falta de teor marcadamente crítico”. As respostas das AE deixadas em branco nos questionários ou mencionadas como “não sei responder” se apresentam como indícios dessa apatia, tendo em conta que receberam previamente as orientações sobre o questionário e tiveram, durante a aplicação, toda a assessoria às dúvidas oriundas ao preenchimento.

Conseqüentemente, ao serem indagadas quanto à participação na elaboração desses documentos, apenas cinco das AE (15%) sinalizaram a participação na concepção dos PPP como cumprimento às suas atribuições, demonstrando que, em âmbito escolar, a direção decide e as AE acatam. Isto revela que “existe em todo ato educativo [...] uma intencionalidade de quem educa [...] e faz com que aqueles que são educados sejam sujeitos desse processo, ou [...] desapropriados” (Dowbor, 2008, p. 114). Trata-se de observar, no cerne da educação escolar, como o poder se instaura sob a ótica de quem se sujeita “a partir da multiplicidade dos corpos, das forças, das energias, das matérias, dos desejos, dos pensamentos etc.” (Foucault, 1979, p. 102).

Nesse ponto, consolida-se a hipótese inicial de que não há participação das AE na gestão democrática das escolas, dado que elas são tratadas como meras figurantes. Portanto, as suas opiniões sequer são requeridas, posto que figurantes não falam, apenas compõem o cenário.

Tal cenário se apresenta como um lugar no qual as pessoas são expropriadas da informação. Conseqüentemente, o conhecimento de que necessitam para melhor compreender o corpo e a sexualidade é ocultado. Isso justifica as atitudes tão desiguais de Ofélia e de Serafina [nomes fictícios], citadas logo na apresentação desta pesquisa, quando se colocaram frente à educação sexual da criança atendida. Ofélia e Serafina são exemplos de que as experiências escolares interferem no corpo e na sexualidade das crianças.

No entanto, para que essa intervenção ocorra de maneira responsável, respeitando cada etapa do desenvolvimento corporal e sexual da criança, é preciso que a educação sexual esteja prevista no PPP das escolas, sobretudo no currículo.

O art. 9.º da LDB (Brasil 1996) menciona que

a União incumbir-se-á de: IV - estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que norteiarão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Diante disso, o RCNEI (Brasil, 1998) prevê a educação sexual no currículo escolar da EI e orienta as escolas, conforme o Quadro 6, quanto aos conteúdos que devem nortear as práticas educativas.

Quadro 6 - RCNEI prevê os conteúdos para a educação sexual no currículo da Educação Infantil

CONTEÚDOS QUE NORTEIAM ATIVIDADES ESCOLARES COM CRIANÇAS DE QUATRO-SEIS ANOS
Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.
Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário.
Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens.
Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, etc.
Valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos.
Participação na realização de pequenas tarefas cotidianas que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
Respeito às características pessoas relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc.
Valorização da limpeza e aparência pessoal.

Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.
Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social.
Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aqueles referentes ao uso de materiais e do espaço, quando isso for pertinente.
Valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo.
Procedimentos relacionados à alimentação e a higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo.
Utilização adequada dos sanitários.
Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.
Procedimentos básicos de prevenção a acidente e autocuidado.

Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

O mesmo se observa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixada pela Resolução Federal n.º 5 (Brasil, 2009), que norteiam o currículo desta etapa de ensino. Nele, é orientado que as interações das crianças na escola promovam o conhecimento de si e do mundo, incentivando o questionamento do mundo social por meio da expressão corporal, em respeito às suas individualidades e singularidades, do cuidado pessoal e bem-estar, preferencialmente com “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”, bem como “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a [...] democracia, [...] e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” e, ainda, cuidando da “dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência, física ou simbólica, e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes”.

Em 2022, a SME do município participante desta pesquisa criou a Comissão para Elaboração do Currículo Integrado (CECI), juntamente ao Conselho Municipal da Educação (CME), em continuidade às tratativas iniciadas em 2015, na tentativa de sistematizar o trabalho pedagógico na rede da Educação. O principal objetivo foi instaurar um processo democrático e participativo, excluindo a compra de um currículo ou a adesão ao Currículo Paulista, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Porém, somente em 2023, a SME enviou por *WhatsApp* um formulário para as UE proporem emendas aditivas, supressivas e/ou substitutivas ao currículo. A proposta pedagógica foi enviada aos vereadores que, pressionados por líderes religiosos e mães de alunos, durante reunião plenária, transmitida pelo canal *online* da Câmara, vetaram o documento, alegando o veto pelo “bem das crianças”. O assunto também foi exposto à população, mediante canal da SME no *YouTube*.

Paralelamente, foi promulgada a Lei Municipal n.º 5.840/2023 que instituiu o Programa Escola Livre, visando assegurar a proibição da doutrinação político-partidária e ideológica em ambiente escolar. A lei estabelecia às/aos docentes e educadoras/es a imparcialidade dos conteúdos curriculares, todavia garantia que orientações de cunho religioso, moral e ideológico pudessem ocorrer sob prévia orientação das famílias dos alunos. Um dos artigos da referida lei exigia que as escolas fixassem cartazes nas salas de aula “com o tamanho mínimo do formato A4 (210 mm X 297 mm), com fonte compatível com as dimensões adotadas e de clara e fácil compreensão” sob o pretexto de “disponibilizar aos pais ou responsável pelos alunos, material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados”. Mais adiante, no caso do descumprimento do mencionado artigo, o texto direcionava às/aos diretoras/es das escolas as sanções, como advertência e multa. Neste íterim, Arroyo (2011, p. 42) salienta que “a reação conservadora está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, [...] Legitimando material didático apesar de sexista e racista”.

Desse modo, considerando inconstitucional, no final do ano de 2024, o Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) suspendeu essa lei municipal, pautando à União a exclusividade de legislar sobre as diretrizes da Educação; no entanto, toda essa repercussão derrubou o processo de construção curricular pela rede de ensino, restando às escolas municipais de EI a versão elaborada, em 2016, por representantes desta etapa do ensino.

Tal versão do currículo, elaborada por 54 docentes, atende parcialmente às orientações do RCNEI (Brasil, 1998) no que concerne à educação sexual, demonstrando certo descuido na escrita, ou melhor, usando sentenças sem questionamento crítico aprofundado. O item Aspecto Afetivo, a que essa versão curricular propõe para o desenrolar de atividades que contribuam à superação dos medos na infância, orienta a criança a “superar situações de insegurança, aceitando o contato e o toque de adultos e crianças, [...] utilizando seus recursos pessoais

positivos, respeitando e relacionando-se com outras crianças e adultos por meio da reciprocidade”. Como visto anteriormente, sabe-se que criminosos sexuais conquistam as crianças por meio do carinho, bem como as confortando com doces e brinquedos para que elas se sintam confusas em relação aos seus sentimentos e o crime se consuma. Sanderson (2005, p. 91) descreve determinados comportamentos que os criminosos sexuais adultos adotam, podendo também serem adolescentes e/ou crianças mais velhas que a vítima, como “insistir em atos de afeição física, como abraços [...], comprar presentes caros para a criança”.

Mais adiante, o referido currículo aconselha a criança a “expressar desconforto perante sensações do corpo (sede, fome, nariz escorrendo, mãos sujas, frio, calor, necessidades fisiológicas), manifestando ações de cuidado em relação ao próprio corpo”, suprimindo a importância de pensar o toque em locais inapropriados e/ou palavras injuriosas que também podem causar desconforto. Vale ressaltar que o RCNEI (Brasil, 1998) foi utilizado como referência para a elaboração do documento.

Embora o currículo da EI do município participante desta pesquisa necessite de ajustes, inserir menções à corporeidade, mesmo que ocultada a nomenclatura educação sexual, simboliza uma conquista democrática, visto que nestes últimos séculos a sexualidade da criança foi reprimida e negada. Caso a educação sexual seja excluída do currículo escolar, a sexualidade das crianças continuará tratada ocultamente e cada AE atribuirá ao corpo e à sexualidade conceitos conforme as suas crenças, sem embasamento científico e cuidados afetivos.

Da mesma forma que se oculta a educação sexual do currículo da EI, oculta-se a sexualidade das pessoas, sobretudo das crianças, expondo-as a situações de risco. Segundo Vitiello (1995, p. 20), “o conhecimento apela para a lógica, a crença é baseada na aceitação acrítica de algo como sendo verdadeiro, independentemente de comprovações racionais”. Portanto, para a escola contribuir para a sociedade, é preciso que assuma as suas especificidades pedagógicas. Só será possível compreender a sexualidade humana, se “o elemento mais violento da sociedade” for suprimido: “a ignorância” (Goldman, 1940, p. 3). E o combate à ignorância se faz pelo acesso ao conhecimento.

Conforme aponta Arroyo (2011, p. 39), o currículo é um território de disputas: de um lado, as concepções inovadoras; de outro, as conservadoras, permitindo que “grupos técnicos desconhecidos imponham a todas as escolas e seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento”.

Lück (2009, p. 33) discorre que “observa-se haver em várias circunstâncias do contexto educacional a desconsideração em relação à importância do planejamento para a determinação da qualidade do ensino” no sentido de que documentos que norteiam o planejamento escolar, como o PPP, “fiquem guardados em gavetas ou armários, [...] que até mesmo sejam desconhecidos por profissionais que trabalham na escola [...] considerados como meros instrumentos burocráticos”. De fato, a direção da E4 sequer encontrou o PPP para disponibilizar à pesquisa.

Outro fator importante é a desatualização desses documentos, comprometendo o diálogo da SME com as escolas e o desinteresse da administração pública na gestão democrática, refutando a própria legislação municipal. A propósito, em conversa com as equipes diretivas³⁸ das escolas que cederam os PPP, foi unânime a menção a respeito da espera da orientação da SME quanto à atualização desses documentos. Considerando o período de vigência, com vencimento em 2019, tais documentos estão desatualizados em todas as escolas.

O processo comunicativo depende de diversos elementos, dentre eles, o canal pelo qual se veicula e se conduz a mensagem. Sendo assim, não há comunicação efetivada com sucesso, se houver falhas em seus elementos. Deixar de atualizar os PPP das UE é uma maneira de deixar de impulsionar a comunicação, importante meio de se relacionar na sociedade.

Nessa perspectiva, adverte-se para os equívocos na redação da LO. Enquanto o art. 93 da LO municipal de 2005 enfatiza que “a publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas da administração pública [...], ainda que custeadas por entidades privadas, deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social”, o parágrafo 3.º menciona “a veiculação da publicidade a que se refere este artigo é restrita ao território do município”.

É preciso destacar que todos os dicionários da língua portuguesa mencionam publicidade como “estado ou qualidade do que é público” e complementam que as informações sobre fatos, serviços, instituições circulem, utilizando-se diferentes meios de comunicação. Parafraseando Freire (1967, p. 35), o esforço educativo para se validar esbarra-se nas “qualidades especiais” de uma “sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória”. Basta destacar o caráter educativo e social que deve ter a publicidade, evidentemente salientado pela LO do município

³⁸ Nota em diário de campo (2022).

participante. Se tem caráter educativo e social, as informações devem ser acessadas por todas/os as/os cidadãs/ãos, incluindo o funcionalismo público e mais, em comunicação com cidades vizinhas, da região, de outros estados brasileiros e até cidades estrangeiras.

De acordo com Bobbio (1998, p. 843),

a publicidade serve para superar o conflito existente entre política e moral, para superá-lo pelo ideal do direito, o único que pode alicerçar a paz. [...] A publicidade é justamente o que constrange a política "a dobrar o joelho diante da moral", serve de mediadora entre política e moral, entre Estado e sociedade, e se torna assim um espaço institucionalizado e organizado no âmbito do Estado de direito liberal, onde os indivíduos autônomos e racionais procedem, pelo debate público, à autocompreensão e entendimento.

Dessa forma, o PPP das escolas deve ter publicidade, uma vez que, seguindo os preceitos da gestão democrática, sugere-se a elaboração em conjunto com a comunidade escolar.

É viável enfatizar que a LO do município participante foi promulgada em 2005. Vislumbra uma educação fundamentada “nos princípios de vida democrática, na liberdade de expressão de pensamento e de sentimento, [...] no respeito aos direitos humanos, visando constituir-se em instrumento de desenvolvimento das pessoas no que se refere à reflexão crítica”. Traz em seu art. 255, incisos XIX e XX, respectivamente, que a promoção do bem comum deve acontecer a partir da organização entre as pessoas, integrando comunidade e escola com vistas à transformação social.

Entende-se como direitos humanos o conjunto de normas estabelecidas conjuntamente na sociedade para a garantia da dignidade humana, incluindo o respeito à liberdade de expressão, a igualdade, a integridade sexual e, com isso, a prevenção de qualquer violência. Esses direitos estão abordados na LO por ser esta a lei maior de uma cidade. É orgânica porque é fundamental e representa um organismo que está vivo, ou melhor, a população.

Assim sendo, a LO enfatiza que a liberdade para se expressar, pensar e sentir seja pautada no respeito aos direitos humanos. Desde então, esta lei estabelece para a EI e para o EF um sistema de Educação pautado na gestão democrática do ensino, concomitantemente ao que estabelece a LDB (Brasil, 1996).

Com isso, pode-se afirmar claramente que a LO do município participante garante o acesso à população a informações sobre sexualidade, uma vez que a sexualidade é inerente às pessoas, é inseparável de seus corpos e faz parte dos direitos humanos. Enfim, a LO remete que os direitos humanos devem ser divulgados e garantidos pelo município, pautando-se na educação para a transformação social.

Apesar de tais leis tratarem sobre democracia, ambas garantem a “capacitação e atualização permanente” apenas para as/os profissionais da Educação. Segundo Freire (1967, p. 88), “os membros de um grupo devem possuir considerável experiência e conhecimento da coisa pública [...]. Necessitam [...] de certas instituições que lhes permitam participar na construção de sua sociedade”. Então, como incentivo para que as crianças se tornem adultas/os com capacidade necessária para a elaboração do pensamento crítico na defesa dos direitos humanos, urge oferecer, primeiramente, a quem as educa nas escolas. É indispensável que este oferecimento acolha todas e todos que integram a educação escolar.

Sob a mesma perspectiva está o PCCV, que atribui às AE a execução de “atividades relacionadas às práticas de estimulação, recreação, apoio, cuidados [...], auxiliando no desenvolvimento integral dos educandos”. Assim vem descrito no Edital de concurso n.º 01/2018, instituído pela Portaria Municipal n.º 15.575/2018, e no Edital de processo seletivo n.º 01/2021:

as AE devem se atentar para o cumprimento dos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente. [...] Responsabilizar-se pelo material psicopedagógico a ser utilizado na estimulação da criança. [...] Detectar desvios de saúde nas crianças, após a observação atenta de cada criança, sabendo reconhecer diferenças significativas no seu comportamento e aspecto físico. [...] Diligenciar para o seu constante aperfeiçoamento profissional e cultural.

Transpondo as atribuições das AE para o tema principal desta pesquisa, cabe ponderar sobre alguns aspectos da redação do PCCV e dos editais. São eles: cumprir os preceitos do ECA, auxiliar no desenvolvimento integral da criança, reconhecer diferenças significativas no comportamento e aspecto físico da criança, utilizar material psicopedagógico na estimulação da criança e se empenhar no aperfeiçoamento profissional. É possível uma pessoa se encarregar profissionalmente de tantas responsabilidades sem os conhecimentos necessários?

Em resposta a esta questão, está claramente projetado pelo município que as AE necessitam de formação profissional para exercerem a sua função na escola. Igualmente está subentendido como atribuição às AE o enfrentamento à violência sexual, uma vez que o ECA (Brasil, 1990) prevê a toda a sociedade assegurar os direitos da criança a uma existência segura, digna e sadia. Além do mais, a elas é atribuído, segundo os editais de concurso e processo seletivo, reconhecer nas crianças quaisquer mudanças no corpo físico e psíquico, mudanças que podem estar relacionadas às vítimas da violência sexual. As crianças também têm o direito às políticas públicas que primem pelo seu desenvolvimento harmonioso, sem discriminação sexual. “Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino” (Foucault, 1979, p. 43). Toda essa mecânica do poder se estende pelas instituições, tendo o corpo como alvo de dominação.

Segundo Saffioti (1995), a violência de gênero se nutre da subestimação das mulheres e a supervalorização da população masculina, colocando-as como inferiores aos homens. Às mulheres são atribuídas insinuações como *despreparadas*, *problemáticas*, *histéricas*, *descompensadas*, dentre tantos outros atributos depreciativos que induzem à baixa estima e submissão. “Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder” (Foucault, 1979, p. 103).

Sabendo que a maioria das AE são mulheres, quando a SME as exhibe como “difíceis”, evidencia-se o processo de violência de gênero ao qual ameaça a vida laboral e pessoal das AE porque o poder se instaura e se sustenta sob aspectos violentos. Ao passo que se legitima a banalização da profissão das AE e interfere no adoecimento delas. Quando se atinge as mulheres, atinge-se também as crianças.

Desse modo, se é esperado aperfeiçoamento profissional das AE e políticas públicas que assegurem o bem-estar das crianças, é preciso oferecer condições para isso, mesmo porque não existe profissional “despreparada”, existe profissional que, no exercício de sua função, não recebeu auxílio suficiente do seu empregador para se “preparar”.

Por outro lado, o período histórico de 2015-2020 foi demarcado pelo retrocesso social, o qual influenciou na desassistência às mulheres e à educação escolar. De acordo com Tokarski *et al* (2023), esse período foi marcado por três etapas: a) 2003-

2014 com a consolidação de políticas públicas voltadas às mulheres; b) 2015-2018 com a estagnação dessas políticas; c) 2019-2020 com a deslegitimação e desmonte dos direitos das mulheres, justamente período em que houve o concurso público para AE e que estava prevista a atualização dos PPP [2018-2019].

5.2 Análise dos relatos das agentes educacionais

É importante frisar que a interação presencial e síncrona com as AE foi uma maneira de impedir a investida de terceiros na comunicação das participantes com a pesquisadora. Ademais, os comentários emitidos pela SME para que a pesquisa fosse aplicada virtualmente estão desalinhados com a realidade das escolas municipais, uma vez que proíbem o uso de celular.

De outro lado, no decorrer da pesquisa, emergiu a desconfiança de muitas das AE que, ao receberem o convite, sentiram-se amedrontadas com a possibilidade de revelar o que necessitam para o seu reconhecimento profissional. Ainda, vale considerar que a reclamação sobre as AE pode ser um indício, por parte dessas funcionárias, de insatisfação no trabalho, demonstrando como um meio encontrado para contestar as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar.

À vista disso, no decorrer da aplicação dos questionários, as AE se depararam com duas perguntas específicas relacionadas ao recebimento de formação profissional sobre educação sexual na escola, exposta pela Tabela 1, bem como formação profissional para o enfrentamento à violência sexual contra crianças, conforme a Tabela 2, na próxima página.

Tabela 1 - Formação para educação sexual na escola

SIM		NÃO	
19%		81%	
Quantidade			
1 vez = 9,5%	2 ou mais = 9,5%	Nenhuma vez = 81%	

Fonte: elaboração própria.

Como se pode observar na Tabela 1, 81% das AE mencionaram que não receberam formação para a educação sexual na escola, contrapondo-se a 19% que receberam. Dessas, 9,5% disseram que receberam a formação ao menos uma vez e outras 9,5% receberam duas ou mais vezes essa formação na escola, demonstrando

que possivelmente as instituições de ensino promovem isoladamente, sem apoio direto da SME, formações às funcionárias.

Equitativamente, a Tabela 2 demonstra que 63% das AE não receberam formação para o enfrentamento da violência sexual contra crianças. No entanto, 31% dizem que receberam essa formação e 6% se abstiveram. Nesse aspecto, a formação para o enfrentamento à violência sexual, se não oferecida pela SME, encontrou respaldo em outras esferas sociais.

Tabela 2 - Formação para o enfrentamento da violência sexual contra crianças

SIM	NÃO	Absteve-se
31%	63%	6%

Fonte: elaboração própria.

Por conseguinte, as poucas AE que participaram de qualificação e/ou tiveram algum tipo de acesso às informações sobre violência sexual, ofertadas pelo município, responderam à questão 14.1, de forma discursiva, apresentada no Quadro 7, indicando que o processo ocorreu por meio de palestras externamente ao ambiente de trabalho, em algum outro lugar da cidade e, em alguns casos, por outra secretaria e/ou instituição que não a de Educação.

Posto isto, o Quadro 7³⁹ apresenta os exemplos de respostas das AE e a frequência com que essas respostas se manifestaram, dividindo-se em quatro categorias para discussão: 1. Não receberam formação na área por esta ter sido oferecida para outras/os profissionais. 2. Receberam informações, mas foram “poucas”. 3. Acreditam na importância da formação para sua atuação.

Quadro 7 - Categorias sobre a formação recebida para o enfrentamento da violência sexual contra crianças

CATEGORIAS	EXEMPLOS DE RESPOSTAS	Frequência de ocorrência
Não receberam formação na área por esta ter sido oferecida para outras/os profissionais	<p>“Não tive a formação” (Q5).</p> <p>“Sobre violência sexual não tive” (Q14).</p> <p>“Não tive oportunidade de fazer. Já foi oferecido, mas nunca para nós, agentes educacionais, especificamente” (Q15).</p> <p>“Acho que foi feito pela área da saúde, pois não fiz” (Q19).</p> <p>“Ainda não recebi” (Q21).</p> <p>“Não participei porque não foi para as agentes” (Q27).</p>	6

³⁹ Contribuição da Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi durante Exame de Qualificação, em 26/03/2024.

Receberam informações, mas foram “poucas”	“Através de palestras ” (Q7). “Sobre violência sexual, o que recebi não me ajudou , só me fez ter mais curiosidade” (Q14).	2
Acreditam na importância da formação para sua atuação	“[...] Seria importante a formação, pois assim saberíamos melhor sobre o assunto ” (Q5). “É importante porque fala sobre os cuidados que devemos ter com as crianças e se notamos algo diferente” (Q6).	2
Deixaram em branco		23
Não quis responder (Q8)		1

Fonte: elaboração própria.

Assim sendo, algumas AE relatam não terem feito nenhum curso de formação, especialmente porque, quando ofertado, este se voltou a outras/os profissionais, evidenciando que as instituições desconsideraram as AE como educadoras no cenário escolar. Outras AE também comentaram que receberam algumas informações sobre educação sexual em palestras, mas consideraram as atividades limitadas, o que aumentou ainda mais a “curiosidade” e pouco as auxiliaram nas atividades diárias. Uma terceira categoria emergente nas respostas foi a importância da formação para a atuação profissional que apareceu no relato de duas AE. Uma agente (Q8) não quis responder e várias outras deixaram essa questão em branco, sugerindo várias hipóteses: falta de argumentos, não terem pensado antes sobre o assunto, certa descrença de suas próprias capacidades em receberem formação na área, resistências pessoais devido aos tabus que rondam a temática “sexualidade e violência”, medo de represálias e relações de poder nas hierarquias institucionais, dentre outros motivos.

Em outras palavras, pelas respostas às questões acima, as AE anseiam por saberes que as qualifiquem para o enfrentamento à violência sexual contra crianças. O teor das respostas, mesmo as deixadas em branco, demonstram o quão distante está a SME em assistência à profissionalização dessas mulheres. Ao ocultá-las ou excluí-las de qualquer oportunidade voltada à formação em serviço, consolida-se a violência institucional. Outrossim, mencionar pejorativamente a imagem dessas profissionais como “difíceis” e sinalizar a precarização do trabalho das AE com a privatização da função pressupõe a marginalização das mulheres em defesa dos interesses econômicos do empregador.

Em meio a esse ambiente incerto, a hostilidade na relação entre SME e AE se reforça com o amadorismo pedagógico. Segundo Paro (2018, p. 29), a especificidade

da educação escolar se perde por entre as ações dos “fazedores de políticas públicas” que, providos de farta ignorância pedagógica, ou melhor, “sem conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo, não titubeiam em fazer uso, fartamente, dos princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios”. O senso comum atribui à escola a imagem de instituição transmissora de conhecimento, ao passo que, resumidamente, “o que há é uma apropriação [...], o educador propicia condições (ensino) para que o educando se aproprie (aprendizado) da cultura. É assim que se dá [...] a cognição, efetivando-se a tarefa educativa” (Paro, 2018, p. 30). Deixar de fornecer formação em serviço às AE é uma das maneiras de negar às crianças o atendimento de qualidade na rede pública de Educação.

Esses aspectos supracitados dificultam a implementação da educação sexual nas escolas e, conseqüentemente, o enfrentamento à violência sexual contra crianças, uma vez que são indissociáveis. Parafraseando Boff (1999, p. 74), isso implica que a SME, ao se dispor pela melhoria da qualidade de vida das crianças, fomente espaços educativos de “participação política, democracia social e participativa e não apenas representativa”. Não basta manter as AE como figurantes no processo educativo, é preciso incentivá-las ao protagonismo. Se não há protagonismo das adultas que trabalham nas escolas, tampouco haverá protagonismo das crianças.

Portanto, desconsiderando as reais necessidades de cuidados para com as crianças e adolescentes, os dados obtidos demonstraram que as políticas do município restringem a participação da população, confirmando que “a violência [...] e a sua dominação se tornam tão profundas que geram em grandes setores das classes populares [...] uma espécie de *cansaço existencial* [...] de *anestesia histórica*” (Freire, 2001, p. 27, grifo do autor) que na violência se fortalece. Pela mesma razão, a violência se torna um projeto e anula, no município, muitas oportunidades eficazes de enfrentá-la e combatê-la.

Ademais, é pertinente que a SME acompanhe as mudanças sociais e requalifique as profissionais que ocupam as coordenadorias ou, até mesmo, atente-se à escolha dessas profissionais no momento do processo seletivo interno. São as coordenadorias que representarão cada etapa do ensino na intermediação com as escolas e até mesmo na articulação com outras coordenadorias das demais secretarias mantidas pelo município. Por meio das propostas pedagógicas das

coordenadorias, as equipes diretivas das escolas poderão reformular os PPP e RE junto às suas comunidades.

Nesse viés, como elaborar estratégias pedagógicas que contribuam para o enfrentamento da violência sexual contra crianças, se parte da equipe escolar não está envolvida?

Para que a sexualidade não seja abordada de forma precária e amadora pelas escolas, é preciso formação e qualificação profissional às/aos profissionais da Educação como também às/aos funcionárias/os a fim de pensar, propor e executar ações contra os crimes cometidos aos corpos infantis.

No momento da apresentação desta pesquisa à SME, o termo “formação” às AE foi refutado. Sob o pretexto de que a LDB (Brasil, 1996) garante “formação” somente à equipe docente, alegaram que não podem exigir das AE “capacitação” em serviço, sendo este o termo correto, usado pela SME, quando se trata dessas funcionárias. Todavia, o art. 5.º da CF (Brasil, 1988) considera todas e todos iguais perante a lei e assegura, no inciso XIV, “o acesso à informação, [...] quando necessário ao exercício profissional”. Nesse ínterim, o art. 390C da Lei Federal n.º 9.799 (Brasil, 1999a), a fim de dirimir a discriminação contra as mulheres no mercado de trabalho, determina que “as empresas com mais de cem empregados, de ambos os sexos, deverão manter programas especiais de incentivos e aperfeiçoamento profissional da mão-de-obra”.

Portanto, a administração do município participante, admitindo mais de cem funcionárias, tem como encargo oferecer formação às AE, independentemente da nomenclatura utilizada, habilitando-as para o exercício profissional. Esse compromisso garante o direito a essas mulheres, bem como às crianças por elas atendidas, uma vez que a Lei Federal n.º 14.679 (Brasil, 2023a) assegura às/aos profissionais da Educação “formação [...] para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes”. Se à escola está designada a tarefa de enfrentar a violência sexual contra crianças, as funcionárias da Educação, sendo parte integrante desta realidade, não podem ser menosprezadas.

Nesse sentido, no que concerne à escola oferecer alternativas ao enfrentamento da violência sexual contra crianças, 91% das AE consideram que a implementação dessas ações é tarefa da escola, 6% deixaram em branco, 3% não souberam responder. Em continuidade, a questão 18.2 vem acompanhada pela

Tabela 3, a qual apresenta que 50% das AE consideram participar diretamente das ações de enfrentamento à violência sexual na infância se forem desenvolvidas na escola, 3% não se consideram responsáveis em participar, 38% atribuem a si mesmas a participação indireta nessas ações, 6% não quiseram responder e 3% se abstiveram, deixando a questão em branco.

Tabela 3 - Anuência das AE quanto as suas participações no enfrentamento da violência sexual contra crianças na escola

SIM	NÃO	Em parte	Não quis responder	Absteve-se
50%	3%	38%	6%	3%

Fonte: elaboração própria.

Em justificativa à forma de participação no enfrentamento da violência sexual contra crianças, o Quadro 8 expõe os exemplos descritos pelas AE, divididos em três categorias para análise: 1. Sentem-se diretamente responsáveis nas ações de enfrentamento à violência sexual contra crianças. 2. Sentem-se corresponsáveis nas ações de enfrentamento à violência sexual contra crianças. 3. Não se sentem responsáveis nas ações de enfrentamento à violência sexual contra crianças. Observa-se que as AE se identificam como parte integrante das responsabilidades da escola.

Quadro 8 - Justificativa das AE sobre a forma de participação no enfrentamento da violência sexual contra crianças na escola

CATEGORIAS	EXEMPLOS DE RESPOSTAS	Frequência de ocorrência
Sentem-se diretamente responsáveis nas ações de enfrentamento à violência sexual contra crianças	<p>“Estamos em contato direto com as crianças” (Q5).</p> <p>“Nós, agentes, é que estamos no dia-a-dia delas, vamos ter mais cuidados com detalhes e comportamento” (Q11).</p> <p>“Os agentes educacionais estão, em muitas vezes, mais próximos das crianças que os professores, então devem participar tanto quanto os professores/direção” (Q12).</p> <p>“Porque algumas das agentes têm contato diário (dia inteiro) e conhecem cada mudança” (Q16).</p> <p>“Para melhor acolhimento, orientação e proteção” (Q18).</p> <p>“Já que passamos a maior parte do tempo com a criança, na escola” (Q20).</p> <p>“Porque aprendemos com as palestras” (Q21).</p> <p>“Porque as crianças comentam em primeiro lugar com as agentes” (Q27).</p> <p>“Porque as agentes são a pessoas que ficam a maior parte do tempo em contato com as crianças” (Q28).</p>	16

	<p>“As agentes que ficam bastante com as crianças também” (Q30).</p> <p>“É fundamental que a agente incentive o respeito e o convívio, dessa maneira trabalhará a prevenção dos casos de violência na escola” (Q32).</p>	
Sentem-se corresponsáveis nas ações de enfrentamento à violência sexual contra crianças	<p>“A escola, como um todo, deve” (Q1).</p> <p>“Auxiliar no que for possível” (Q2).</p> <p>“O agente ajuda o professor” (Q6).</p> <p>“O trabalho tem que ser feito com a família e a escola” (Q10).</p> <p>“Encaminhando à direção, caso perceba algo errado” (Q14).</p> <p>“Todos devem participar do processo” (Q15).</p> <p>“A meu ver, educação vem de casa, a escola é, e sempre será, um complemento e uma extensão” (Q17).</p> <p>“É importante para poder prevenir e também ajudar, em um caso que houver necessidade” (Q19).</p>	12
Não se sente responsável nas ações de enfrentamento à violência sexual contra crianças	Não houve exemplo.	1
Deixaram em branco		2
Não quis responder		1

Fonte: elaboração própria.

Nesse ponto, os argumentos das AE fazem uma importante aproximação com a falta de cuidados profissionais e, até mesmo, humanos. Há um profundo sentimento de abandono, um distanciamento, como a de um abismo entre as pessoas que devem cuidar e as que cuidam daquelas que necessitam de cuidados. A prolixidade intencional é um manifesto, em contrapartida, às colocações da SME durante a reunião de apresentação desta pesquisa; o mesmo local que deveria ser um espaço do pensamento edificante exibiu uma situação desconcertante ao mencionar as AE como pessoas “difíceis”, estereotipadas no sentido de pessoas complicadas, melindrosas, ignorantes, cognitivamente incompetentes. Por consequência, reforçam a misoginia, o sexismo e o machismo, os quais estruturam a violência contra as mulheres que, inevitavelmente, afeta as crianças.

Como dito anteriormente, essas profissionais apresentam formação acadêmica e ampla experiência profissional. Presume-se que, em algum momento de sua trajetória estudantil, na participação em congressos, seminários, dentre outros exemplos, obtiveram as informações necessárias sobre educação sexual na escola.

Ademais, o município participante aloja uma importante universidade pública, a qual já sediou eventos sobre sexualidade humana, como também oferece cursos de extensão sobre violência e projetos nas UE, sob anuência da SME. Com isso, a SME mantém parcerias com esta universidade e, ainda, compõe as comissões para elaboração do PMPI e do currículo pedagógico municipal. Partindo dessa perspectiva, podem oferecer qualificação profissional às funcionárias da Educação para que a qualidade da EI na rede municipal se eleve. Além disso, estando as AE qualificadas e envolvidas diretamente na elaboração dos PPP escolares, ampliam a qualidade do serviço oferecido às crianças.

Cabe observar que a ausência de habilitação profissional infere significativamente no exercício da função por parte das funcionárias da Educação. Por essa razão, no decorrer da aplicação dos questionários, foram apresentados para as AE três livros dirigidos ao público infantil. Vale ressaltar que há muitos outros livros que tratam sobre corpo e sexualidade na infância como forma de literatura que contribui à prevenção da violência sexual contra crianças, como, por exemplo, *Pipo e Fifi* (2013)⁴⁰, de Caroline Arcari e *A menina das cores* (2021)⁴¹, de Rita Cândido. No entanto, as opções utilizadas nos questionários, como possíveis leituras realizadas durante momentos de fruição nas práticas educativas da escola, serão, a seguir, justificadas.

Opção A: Amoras

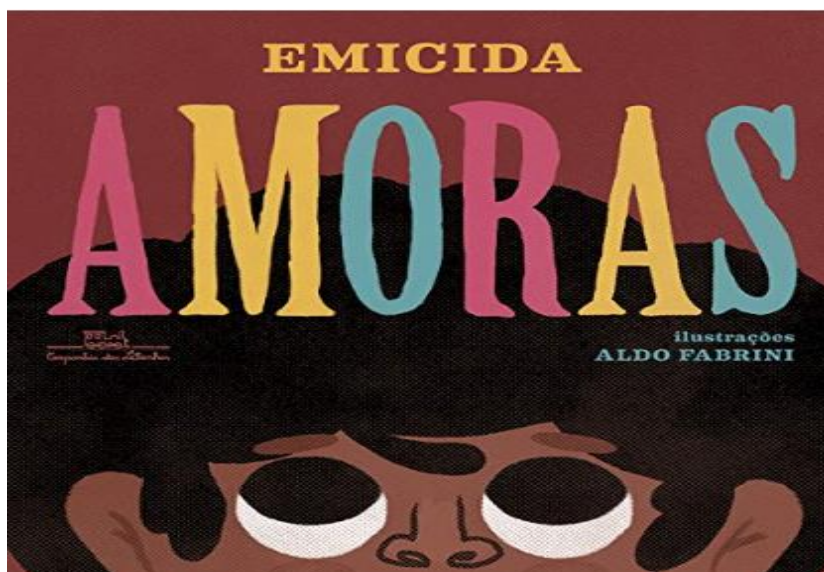
“Não há melhor palco para o pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças”.
Emicida (2018)

Escrito em 2018 pelo artista brasileiro Emicida, com ilustrações e capa de Aldo Fabrini, conforme demonstra a Figura 9, na próxima página, o livro de poemas aborda o lugar das crianças e a representatividade das pessoas negras na sociedade.

⁴⁰ ARCARI, C. **Pipo e Fifi**. Prevenção da violência sexual na infância. Petrópolis, RJ: Instituto Cores, 2013. Disponível em: <https://ifan.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Caroline-Arcari-Pipo-e-Fifi.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

⁴¹ CÂNDIDO, R. **A menina das cores**. São Carlos, SP: Editora Scienza, 2021. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/CMESCA/a_menina_das_cores%20\(1\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/CMESCA/a_menina_das_cores%20(1).pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

Figura 9 - Capa do livro Amoras



Fonte: <https://www.laboratoriofantasma.com>.

Considerando que o ato de se mover consiste na mudança de posição em relação ao tempo, importa dizer que a mobilização social contra a violência deveria ocorrer assim como o movimento da dança e do pensamento da criança, ou melhor, com a mesma rapidez, fluidez e criatividade.

Ao relacionar o movimento em relação às reivindicações dos ativistas contra a violência, ao longo dos tempos históricos, esta obra demonstra que a transformação social, com vistas ao respeito mútuo e à empatia, ocorrerá com o investimento na educação das crianças. Além do mais, a menina, na capa do livro, representa tantas outras crianças que, ao olharem para cima, esperam das/os adultas/os o zelo e afeto e sonham com um bom futuro.

A escolha deste livro foi atribuída à proximidade que a violência sexual tem com a desigualdade racial. As meninas negras estão dentre a maioria das vítimas deste tipo de violência. O 17.º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum [...], 2023), apontou que os casos de racismo subiram 127% em 2023 e o estupro de meninas negras de até 13 anos cresceu 91,5% em relação à última década.

Consoante os dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (DataSUS, 2022), 94% das mulheres negras afirmam que não são tratadas com respeito e 62% delas já foram sexualmente agredidas. Os comportamentos em relação à criança branca, vítima de violência sexual, diferem daqueles relacionados às crianças negras

que passam pela mesma situação. Isso tem profunda relação com a vulnerabilidade social e econômica, ou seja, a baixa escolaridade e renda, somadas aos estigmas atribuídos aos corpos negros.

Nessa vereda, Pulhez (2023) trouxe narrativas de professoras de diversas escolas públicas da RMP-SP a respeito do racismo vivenciado por elas, atualmente, e na infância, em ambiente escolar. Relatam as situações constrangedoras que ocultaram [ou ocultam] seus corpos, as formas como os seus sentimentos são negligenciados no coletivo e a ausência de práticas antirracistas no PPP, assim como ocorre com o enfrentamento a outras violências. O material coletado foi adaptado em tirinhas⁴², nas quais essas histórias são confirmadas.

Portanto, se o enfrentamento à violência sexual se inicia com a importância do entendimento do respeito às diferenças, a escolha deste livro presume a aprovação de atividades de leitura com as crianças voltadas ao respeito pela diversidade cultural, independentemente da etnia, da identidade/orientação/gênero sexual, da idade, da religião ou da condição corporal das pessoas.

Opção B: História da Bíblia para crianças

“O que acontece quando você faz uma coisa errada?
Por não terem dado ouvidos a Deus,
Adão e Eva tiveram de ir embora do Jardim do Éden”.
Graaf (2019)

O livro, recontado pela escritora estadunidense Anne Graaf, com ilustrações de José Pérez Monteiro e tradução de Lavínia Fávero, é subdividido em duas partes. A primeira traz histórias do Velho Testamento; a segunda, do Novo Testamento. Dentre as histórias da primeira parte, está o livro de Gênesis, reportado por Moisés, o qual narra a criação do mundo, segundo interpretações das teologias judaico-cristãs.

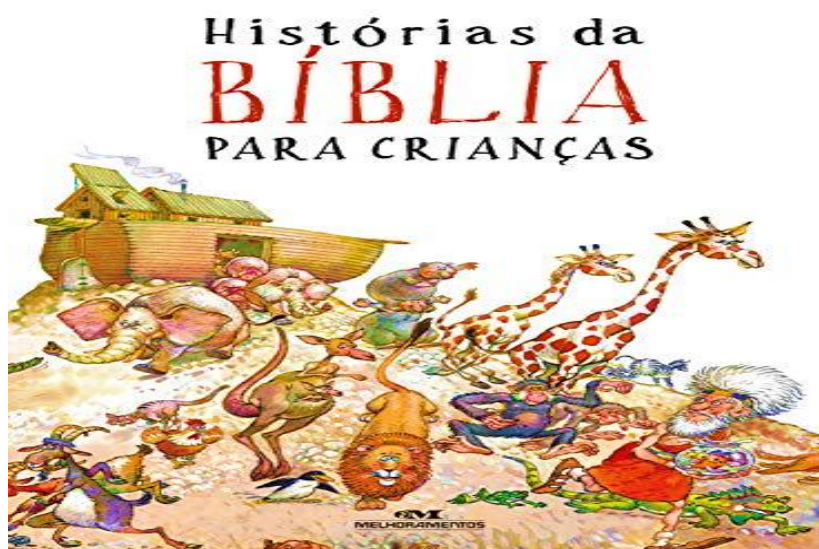
Inicialmente, é interessante pontuar sobre o grande dilúvio, versículo bíblico escolhido para estampar a capa do livro, exposta pela Figura 10, na página seguinte. O grande dilúvio se refere à criação divina do macho e da fêmea, do homem e da mulher nas figuras dos casais de animais e de Noé, a sua esposa e seus filhos, história

⁴² Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18901/Produto%20educacional%20ELIS%20-%20finalizado%20-%2030-10-23.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jan. 2025.

bastante difundida nas escolas, como, por exemplo, com o livro *A arca de Noé* (1991)⁴³, de Vinícius de Moraes. Ressalta a heteronormatividade como algo divino.

Figura 10 - Capa do livro *Histórias da Bíblia para crianças*



Fonte: <https://www.melhoramentos.com.br/>.

Inclusive, tal passagem bíblica sobre Adão e Eva remete à história de vida de muitas crianças e adolescentes que, ao se constatar a gravidez precoce, são expostas às agressões verbais e físicas, e, em alguns casos, ao abandono. Destarte, o abandono também sugere a condição que o poder exerce sobre as pessoas, afastando-as da possibilidade de adquirir os conhecimentos necessários para uma vida saudável, segura e feliz.

Sob esse enfoque, para que as pessoas permaneçam imaculadas e obedientes, limpas de qualquer influência que não seja a do grupo dominante, é preciso afastá-las do conhecimento sobre os seus corpos, com isso, reforçar estereótipos de feminilidade ou masculinidade por meio da imposição de regras à sexualidade das pessoas.

Nessa perspectiva, a Bíblia, como um livro milenar, contém determinadas ideias centrais que não acompanharam as mudanças sociais e sexuais ao longo dos séculos, como a menção somente de dois sexos biológicos que definem homem e mulher. É um livro que abarca crenças particulares que fazem sentido para a vida de uns e podem não fazer sentido para a vida de outros.

⁴³ MORAES, V. *A arca de Noé: poemas infantis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

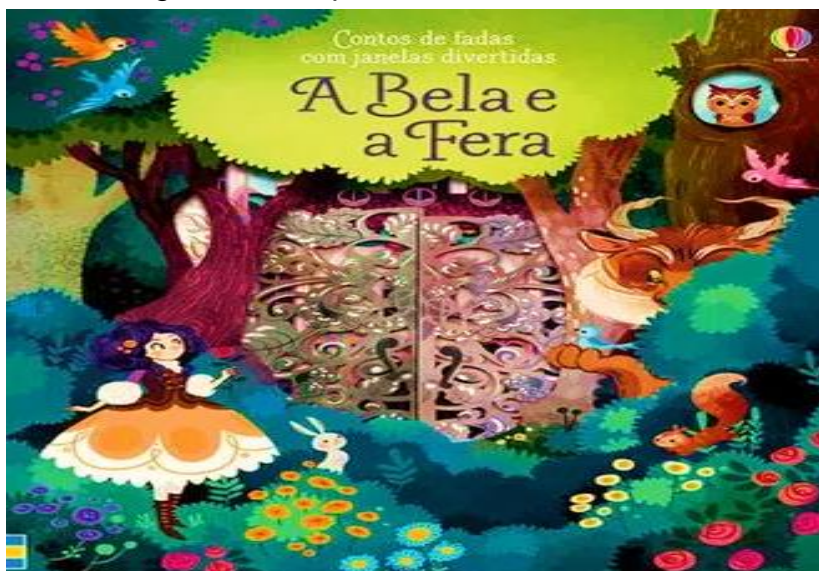
Além disso, devido ao uso de parábolas, é considerada um livro de difícil interpretação às/aos adultas/os, ainda mais às crianças. A leitura depende da interpretação do leitor sobre, inclusive, uma obra que não circula no seu formato original, mas decorre das traduções que originaram diferentes versões do livro ao longo dos tempos históricos, como a versão de Graaf (2019).

Ademais, para se evitarem equívocos e promover a igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças, independentemente da doutrina religiosa, as DCNEI (Brasil, 2010) orientam que a concepção da proposta pedagógica das escolas esteja pautada na construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com [...] a democracia, [...] e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, [...] e religiosa” (Brasil, 2012) e não prevê o ensino religioso na grade curricular da EI.

Opção C: A Bela e a Fera

“Ao amanhecer, Bela foi passear pelo jardim. Uma voz falou com ela.
- Você está feliz aqui? - Era a Fera. E ela parecia boazinha”.
Milbourne (2017)

Figura 11 - Capa do livro A Bela e a Fera



Fonte: <https://usborne.com/br>.

Lançado em 2017, sob autoria da inglesa Anna Milbourne, ilustrações de Lorena Alvarez e traduções da Nobel, o livro é baseado no conto original de Gabrielle-

Suzanne Barbot de Villeneuve, lançado em 1740. A Figura 11, na página anterior, representa a capa do livro que traz uma das versões da obra original.

A obra retrata a situação de Bela, uma das três filhas de um mercador falido. Na busca por novos negócios na cidade, prometeu à Bela uma rosa de presente. Porém, durante a viagem, surpreendido por uma tempestade, abrigou-se em um castelo e lá, misteriosamente, recebeu alimento e estadia.

No dia seguinte, ao partir em retorno para casa, avistou um jardim e colheu a rosa que prometera à Bela. Imediatamente, foi atacado por uma fera. Temendo a morte, ofereceu a sua filha Bela como companhia à Fera. Contra a sua vontade, impelindo um sentimento de repulsa e temendo a força da criatura, Bela passou a viver com a Fera. Após um tempo, sob exaustiva negociação com a Fera, Bela foi visitar a sua família e se atrasou no retorno, encontrando a Fera desfalecida no jardim pela doença que desenvolveu à ausência de Bela. Por este motivo, Bela, compadecida pela situação, aceitou consumir o matrimônio.

Segundo Chauí (1984, p. 32), os contos são importantes fontes de liberação do conhecimento sobre sexualidade, como também de repressão:

Por um lado, possuem aspecto lúdico e liberador ao deixarem vir à tona desejos, fantasias, manifestações da sexualidade infantil, oferecendo à criança recursos para lidar com eles no imaginário; por outro lado, possuem um aspecto pedagógico que reforça os padrões da repressão sexual vigente, uma vez que orientam a criança para desejos apresentados como permitidos ou lícitos, narram as punições a que estão sujeitos os transgressores e prescrevem o momento em que a sexualidade genital deve ser aceita, qual sua força correta ou normal.

Como se nota, o conto A Bela e a Fera apresenta a violência sexual contra crianças e adolescentes como algo lícito. A negociação da menina, entendida como a comercialização de um objeto passível de descarte, sugere o tráfico de pessoas com vistas à exploração sexual. Bela é vendida a um homem adulto, intitulado no conto como um príncipe. Frisa-se que príncipes também podem estar dentre os criminosos sexuais.

Como tal, tem-se o caso do príncipe Andrew, um dos filhos da rainha Elizabeth II, no Reino Unido. O documentário Jeffrey Epstein: Poder e Perversão, de 2020, sob direção de Lisa Bryant, cita o príncipe inglês como um dos pedófilos e mantenedores da pirâmide sexual do criminoso sexual Epstein, mencionado como “predador

pedófilo”. Os criminosos as mantinham presas em uma ilha particular no mar do Caribe, chamada de “ilha do pedófilo”, a qual continha chalés, cabanas e casas de praia luxuosas. Certamente, devido à violência de gênero, somada à desigualdade socioeconômica, as vítimas foram desmoralizadas pela mídia e por acordos judiciais favoráveis aos criminosos.

No Brasil, com o alto número de pessoas desempregadas, a vulnerabilidade socioeconômica foi [e permanece] um dos fatores decisivos para a perpetuação da violência sexual. Direcionaram, particularmente, as pessoas em situação de pobreza a se colocarem em situações de vida degradantes e servis. No tocante ao período de 2021-2022, a Secretaria de Segurança Pública (2023) apontou dentre os casos de crianças e adolescentes entre zero e dezessete anos, exploradas sexualmente, um aumento de 764 a 889, sendo 80% das vítimas, meninas. Com isso, é mister declarar que a exploração sexual mantém a economia de mercado.

Como o mito aproxima o criminoso sexual à imagem do monstro, este também facilita a ação desses criminosos ao igualarem-se a príncipes, pois “representam um perigo muito mais sinistro para nossas crianças, visto que permanecem não identificados” (Sanderson, 2005, p. 54-55).

Contudo, salienta-se que os contos são obras literárias muito disseminadas nas escolas. Têm grande valor linguístico, histórico e artístico. Por isso, destaca-se que os contos “trabalham em dois níveis: um imaginário (a história propriamente dita) e um simbólico (a construção implícita do enredo, o lugar e a hora de cada peripécia, os objetos, as cores, os números, as palavras)” (Chauí, 1984, p. 24). Do mesmo modo, carregam tantas possibilidades de empoderamento, quanto de repressão ao corpo e à sexualidade.

Isto posto, a questão 6, representada pela Tabela 4, e seu desdobramento com o Quadro 9, na página posterior, visou identificar sobre quais valores as AE se debruçam ao escolherem livros infantis para momentos de leitura com as crianças. Foram apresentadas três opções de capa de livro, seguido da sinopse.

Tabela 4 - Escolha de livros pelas AE para leitura com as crianças na faixa etária atendida

(A) Amoras	(B) Histórias da Bíblia para Crianças	(C) A Bela e a Fera	Não responderam
35%	39%	16%	10%

Fonte: elaboração própria.

Mediante o exposto na Tabela 4, 35% das AE escolheram o livro da opção A - “Amoras”, 39% optaram pela opção B - “Histórias da Bíblia para crianças”, 16% preferiram a opção C - “A Bela e a Fera” e 10% decidiram não responder à questão. Em continuidade, o Quadro 9 demonstra a percepção das AE quanto aos objetivos da EI, divididos em cinco categorias: 1. Educação na perspectiva do autoconhecimento. 2. Educação na perspectiva do imaginário infantil. 3. Educação na perspectiva do desenvolvimento cognitivo. 4. Educação na perspectiva religiosa. 5. Educação na perspectiva do ensino laico.

Quadro 9 - Comentários das AE sobre as escolhas dos livros

CATEGORIAS	EXEMPLOS DE RESPOSTAS	Frequência de ocorrência
Educação na perspectiva do autoconhecimento	<p>“Este livro, ao meu ver, abre a mente infantil” (Q3).</p> <p>“Acredito que, através do conhecimento, surge o autoconhecimento que todos nós devemos ter, pois um dia todos nós iremos crescer e nos tornarmos adultos” (Q13).</p> <p>“O autoconhecimento ajuda a nos entendermos, nos amarmos, respeitarmos e ao próximo” (Q15).</p> <p>“O livro pode ajudar na evolução das crianças se reconhecerem” (Q26).</p> <p>“Devemos saber desde cedo que somos o que somos, nos orgulhar da nossa imagem e de nossas escolhas, sem procurar querer viver no “padrão” e querer agradar o próximo” (Q31).</p>	5
Educação na perspectiva do imaginário infantil	<p>“Creio que o mais recomendado, pois trata-se de fábulas onde na infância se faz necessário” (Q1).</p> <p>“Acho lindo e fascinante e contém uma moral muito boa, apropriado para crianças” (Q2).</p> <p>“A história A Bela e a Fera mexerá com a imaginação da criança e cria uma expectativa boa” (Q4).</p> <p>“A Bela e a Fera” faz com que as crianças usem a imaginação, que a diferença entre elas também não muda em nada” (Q14).</p> <p>“Porque acredito que os contos são ótimos para a formação da criança, eles fazem com que se estimule a imaginação” (Q20).</p>	5
Educação na perspectiva do desenvolvimento cognitivo	<p>“Em Educação Infantil, temos que contar histórias de fácil entendimento e não demorar muito, pois a concentração é mínima” (Q17).</p>	1
Educação na perspectiva religiosa	<p>“B- Traz para crianças alguns padrões da criação na qual deve ser ensinada, porém não se pode desconsiderar os novos padrões” (Q6).</p> <p>“Através de histórias vividas, a criança passa a entender melhor o ciclo a vida, desde a sua criação” (Q7).</p>	11

	<p>“Ensina a criança no caminho que deve andar e, quando crescer, não se desviar dele. Também tem a ver com princípios básicos entre bom e ruim, bem e o mal” (Q10).</p> <p>“A Bíblia ensina a palavra de Deus” (Q11).</p> <p>“Na Bíblia, em todas as páginas, deixa bem claro todos os ensinamentos que as crianças precisam: respeito, valores” (Q16).</p> <p>“Escolheria este livro, pois nele contem ensinamentos” (Q18).</p> <p>“Escolhi a história da Bíblia, pois é importante passar sobre Jesus Cristo para crianças e ensinar o amor de Jesus” (Q19).</p> <p>“Eu escolheria a Bíblia porque, hoje em dia, nosso país está muito bagunçado, temos que ensinar as crianças a terem amor pelo próximo” (Q21).</p> <p>“Há muita falta de Deus na vivência das crianças e acredito que esse tipo de leitura tornaria um mundo melhor” (Q28).</p> <p>“Desde criança princípios que temos que seguir” (Q30).</p> <p>“Eu acho importante para a formação das crianças” (Q32).</p>	
Educação na perspectiva do ensino laico	<p>“B- Não concordo com ensinar sobre religião em escolas, já que não se ensina sobre todas. C- Não tem porquê contar uma história com esse contexto, visto que há crianças que sofrem abuso da família” (Q12).</p> <p>“Vamos deixar histórias bíblicas para os pais” (Q27).</p>	2
“A mensagem que o livro traz é importante ” (Q5). Não se encaixa em nenhuma categoria (resposta vaga)		1
Deixaram em branco		6
Não soube responder		1

Fonte: elaboração própria.

Nota-se que as escolhas das AE retratam que o corpo e a sexualidade são pensados sob diferentes perspectivas, sejam sociais, religiosas, biológicas ou políticas. As respostas demonstram o quanto as escolhas humanas estão arraigadas na cultura do grupo ao qual pertence. Segundo Freire (1967, p. 50), “a partir das relações do homem com a realidade, [...] pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. [...] Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura”. E fazendo cultura, a pessoa vai significando o seu corpo e o corpo do outro, a sua sexualidade e a sexualidade do outro.

Os dados da questão 5, presentes no questionário aplicado com as AE, demonstram o quão importante é a cultura para o corpo e para a sexualidade. Ao serem indagadas se existe brinquedo para meninas e brinquedo para meninos, 75% das AE responderam que não existe essa diferenciação e 25% afirmaram que existe.

“A inscrição dos gêneros, feminino ou masculino, nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura [...]. As possibilidades da sexualidade [...] são sempre socialmente estabelecidas e codificadas” (Louro, 2000, p. 6).

Evidentemente, a cultura vigente segue em meio às manifestações sociais em defesa à igualdade de gênero e, aderindo essa ideia, a economia de mercado se volta aos consumidores infantis ante o interesse nos proventos da venda de brinquedos. O sistema econômico, para a manutenção do poder, investe na premissa desta igualdade entre mulheres e homens, incentivada desde a infância, para adaptar as pessoas o mais cedo possível de suas vidas à dominação.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 19) orienta que a sexualidade deve ser compreendida pela escola “como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças”, focalizando essa compreensão nas relações de gênero.

Figura 12 - Comportamento adulto associado à violência sexual contra crianças



Fonte: domínio público.

Assim sendo, neste presente estudo, a questão 15 do questionário aplicado com as AE apresentou propositalmente a imagem de um senhor de meia-idade, ilustrado pela Figura 12, de perfil comportamental simpático e atencioso, segurando uma menina em seu colo. Ele porta em seu corpo alguns detalhes, os quais sugerem que o seu estado civil é casado [uso de uma aliança no dedo anelar da mão esquerda],

é associado a uma crença religiosa [uso de um colar com crucifixo] e traz um contentamento exacerbado em seu semblante, contrapondo-se à tristeza da garotinha.

Evidentemente, a imagem insinua algo pernicioso na relação entre este adulto e a criança, uma vez que o homem alocou a coxa da criança sobre o seu órgão genital. Ademais, mantém uma das mãos próxima a um dos seios da menina e sorri, como se estivesse satisfeito. Essa questão foi elaborada em consonância aos dados estatísticos, os quais trazem como criminosos sexuais, em sua maioria, homens que se manifestam acima de qualquer suspeita.

Embora seja utilizado como uma manifestação de carinho, o sentar a criança no colo do adulto pode ser considerado inadequado. Conforme as respostas das AE à questão 15, a Tabela 5 indica que 50% se sentem muito incomodadas ao observarem a imagem acima, 31% se sentem incomodadas e 16% se sentem pouco incomodadas. No contexto geral, a imagem, exposta pela Figura 12, causou certo incômodo a 97% das participantes.

Tabela 5 - Sentimento das AE em relação à imagem de um possível criminoso sexual

Muito incomodada/o	Incomodada/o	Pouco incomodada/o	Nada incomodada/o
16 (50%)	10 (31%)	5 (16%)	1 (3%)

Fonte: elaboração própria.

Apenas 3% não se sentem incomodados com a imagem, a qual sugere uma situação de violência sexual contra uma criança. Sendo assim, o único homem participante da pesquisa, respondeu que não se sente nada incomodado com a imagem, indicando algumas hipóteses: o colo do adulto visto como um local acolhedor na interação com as crianças, a normalização do corpo das mulheres e das meninas como algo público e coletivo em que todos podem tocar, a ausência de um questionamento mais apurado em relação à possibilidade do adulto se aproveitar da situação para uma investida sexual ou até mesmo o desrespeito aos sentimentos da criança. Portanto, dar colo pode não ser uma manifestação do cuidar.

De acordo com Sanderson (20005, p. 167), uma das maneiras de incentivar a criança à prevenção do aliciamento é ensiná-la “a ser cautelosa com qualquer contato físico iniciado por um adulto ou criança mais velha”.

Tal posicionamento se esbarra em situações outras em que, em quase totalidade, os homens se respaldam, mesmo em momentos de conduta inadequada para, assim, confrontarem os direitos das mulheres. Os direitos das mulheres e, conseqüentemente, das meninas, é grande incômodo para a maioria dos homens, visto que as beneficia, assegurando a elas as mesmas prerrogativas de convívio social. Consoante Beauvoir (2016, p. 330), “o homem acha-se ligado à coletividade, enquanto produtor e cidadão, por laços de uma solidariedade orgânica”. Às mulheres restam o confinamento em si mesmas, segundo os desejos e o domínio dos homens.

Basta verificar as situações reais de violência sexual. A quantidade de notificações desta violência contra crianças, no município participante, indica a falta de estrutura política na proteção, defesa e amparo às crianças e adolescentes. O CT divulgou a ocorrência de ao menos dois casos de violência sexual contra crianças por semana, registrados no período de junho de 2021 a maio de 2022, sendo que 72% desses casos ocorreram em ambiente domiciliar por parte das investidas de homens. Considerando 47 semanas neste período de 11 meses, totalizou-se 94 casos notificados ao CT. Em 2022, o referido município tinha 201.418 habitantes (IBGE, 2023). Destes, entre zero e 14 anos, 17.065 eram meninas e 17.582 eram meninos, integrando 34.647 pessoas nesta faixa etária. Dado o ínfimo número de denúncias, supõe-se que muitos outros não foram solucionados, sequer reconhecidos; ressalta-se o descaso com a responsabilidade social em proteção às crianças.

Por isso, para a transformação social ocorrer sadicamente e sem danos à vida das/os cidadãs/ãos, é preciso que as cidades, na atmosfera educativa, formulem leis que garantam os direitos humanos e sexuais para o enfrentamento à violência, tanto para adultas/os quanto para crianças e incentivem a participação em redes de apoio.

Recentemente, foi sancionada a Lei Municipal n.º 5.688/2022 que proíbe a utilização de verba pública em eventos e serviços que promovam a sexualização de crianças e adolescentes. No decorrer do texto, o termo sexualização é exemplificado com os vocábulos *pornográfico*, *libidinoso*, *obsceno* e *indecente*. Por fim, estimula a população a comunicar a administração pública e o MP no caso de descumprimento da lei.

Ainda em 2022, o mencionado município alterou o art. 3º. da Lei Municipal n.º 3.681, promulgada em 2006, proibindo o funcionamento de bares nos arredores das escolas, os quais favorecem o aliciamento de crianças. Esta foi uma importante decisão, visto que criminosos sexuais se aproveitam de tais estabelecimentos para

ofertarem gratuitamente doces e jogos de sinuca às crianças, seguidos das investidas sexuais. Porém, nada menciona quanto ao rigor na fiscalização.

No entanto, para a população ter conhecimento dessas leis e dos projetos e programas sociais, é preciso ampla divulgação. A informação deve se encaminhar além do paço municipal ou do *site* da prefeitura. Precisa alcançar principalmente as escolas.

É mister anunciar que a Declaração dos Direitos Humanos (1949) ressalta, em seu art. 19, que todas as pessoas devem ter “acesso à informação cientificamente precisa e esclarecedora sobre sexualidade [...] e direitos sexuais através de diversas fontes. Tal informação não deve ser arbitrariamente censurada, retida ou intencionalmente deturpada”. Decerto, a escola representa um espaço importante para aquisição desses conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades, bem como para a socialização das crianças entre os pares e com as/os adultas/os mediante as atividades educativas.

Sendo assim, no atual contexto em que se encorajam o distanciamento afetivo, a desigualdade social, a intolerância religiosa, a hegemonia cultural com a apatia mental e moral nas/nos adultas/os, a escola representa um espaço relevante para a sociedade nutrir novos solos, livres da toxicidade da violência.

Para ampliar a narrativa da participação democrática e cidadã na infância, é urgente o envolvimento de todas as personagens, assim dizendo, principais, secundárias e figurantes nas práticas educativas. A escola necessita de articulação entre as pessoas, negando qualquer “capacitação” que seja fragmentada. “Aprendemos a ser cidadãos [...] contribuindo como educadores quando assumimos uma postura [...] humanista, que concebe a cidadania como [...] compromisso do coletivo e não de pessoas isoladas na formação do aluno” (Dowbor, 2008, p. 116).

A título de exemplo, a LDB (Brasil, 1996) foi alterada em 2021, incluindo nos currículos escolares de todos os níveis e estabelecimentos de ensino conteúdos que versem à conscientização e à prevenção da violência contra as mulheres, às meninas e aos meninos. A alteração da LDB (Brasil, 1996) ressalta a formação dos educadores e a distribuição de materiais educativos nas escolas, uma vez que, se há promoção de ações e atitudes, visando à igualdade de gênero, existe a possibilidade de diminuição da violência sexual contra as crianças e adolescentes.

Esta instituição educativa, com tanta diversidade, deve primar pelo respeito aos direitos humanos e sexuais das crianças, partindo das relações de igualdade e equidade.

Em suma, a escola, como um importante meio para que a comunicação se efetive entre profissionais e comunidade, deve estabelecer conexões vindouras com outras instituições sociais e se posicionar prontamente na defesa do bem-estar das crianças e no enfrentamento à violência sexual na infância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa dizer que esta pesquisa iniciou com a necessidade de averiguar a opinião de agentes educacionais no que concerne ao enfrentamento, pela escola, da violência sexual contra crianças. Geralmente, as pesquisas científicas, quando voltadas à educação escolar, sinalizam a participação docente, excluindo as demais funcionárias da escola, sendo estas notadamente importantes no vínculo educativo que estabelecem com as crianças.

Sobre esse aspecto, transcorrendo as anotações, a pesquisa de campo encontrou alguns obstáculos. Inicialmente, com a desconfiança da Secretaria Municipal de Educação quanto ao acesso às opiniões das agentes educacionais. Além das agentes educacionais serem mencionadas como “difíceis” porque reclamam e se ausentam em demasia, houve a investida em modificar o método utilizado nesta pesquisa, sugerindo a aplicação dos questionários no formato virtual e assíncrono ao invés da interação presencial e síncrona. No entanto, segundo os regimentos escolares consultados, as funcionárias, assim como as/os profissionais da Educação, não podem recorrer a celulares na escola e, então, tal método dificultaria o acesso das agentes. Em virtude da discriminação, comentários com teor depreciativo ferem o princípio da isonomia, a qual estabelece a igualdade de todas as pessoas perante a lei.

Ademais, no referido município, identificaram-se extensas lacunas temporais nas ações dos Poderes Executivo, Legislativo e secretarias para a efetivação de projetos voltados à conscientização da população, bem como à capacitação profissional dos agentes públicos para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Os textos legislativos municipais, elaborados sob viés anticientificista, com pouco ou sem conhecimento técnico-científico, sem a parceria da universidade local, a qual pode contribuir com pesquisas e conhecimento necessários a essa temática, bem como a centralização das decisões sobre direitos e deveres humanos, colocou em risco a participação democrática. Isso dificultou, mesmo em meio a dados alarmantes de violência sexual contra crianças, a promoção de uma rede de proteção, inclusive com a participação das agentes educacionais.

Tal posicionamento demonstra que o município participante não aderiu aos programas internacionais para a promoção de sociedades pacíficas. Absteve-se do compromisso de desenvolver instituições transparentes, deixou de assegurar o acesso à informação e a representatividade de toda comunidade, bem como a promoção de políticas não-discriminatórias para a redução de violências.

Outro fator crucial que impossibilitou o avanço das políticas públicas de enfrentamento à violência sexual foi a mudança de governo municipal, causando descontinuidade na criação e aplicação de projetos sociais, bem como inferindo na atuação da Secretaria Municipal de Educação para atualização dos documentos pedagógicos junto às escolas. A monopolização das ações educativas de determinadas coordenadorias da Secretaria Municipal de Educação apresentou-se como arbitrária à gestão democrática, prevista na legislação vigente.

Oportuno dizer que a precarização do trabalho, proveniente da terceirização, da feminização e do maternalismo da profissão de agente educacional, sustentou mutuamente o oferecimento de políticas públicas parciais, visto os baixos salários, sobrecarga de trabalho com poucas funcionárias em relação à quantidade de crianças atendidas, falta de cotas às mulheres trans e indígenas, descuido com a inclusão de PcD, etarismo e baixa formação acadêmica.

Embora as agentes educacionais esperem por formação em serviço, não participam da elaboração do Projeto Político-pedagógico [tal como previsto na gestão democrática], instrumento crucial à democratização do ensino e da aprendizagem, tampouco as suas práticas educativas são previstas no currículo, este descontextualizado com as reais práticas pedagógicas das escolas. Isso posto, o município atendeu parcialmente à Agenda 2030 [acordo do Brasil firmado com a Organização das Nações Unidas] para o desenvolvimento sustentável. Comumente, para preencherem o vácuo na qualificação profissional, conforme apontou os questionários, as agentes educacionais procuram por informações referentes à

sexualidade humana em outros espaços, como nas crenças religiosas e no conhecimento biológico, este proporcionado por profissionais da Saúde.

Notadamente, a violência institucional se tornou o principal empecilho à efetivação de ações no enfrentamento à violência sexual no município em questão. Dificultou também a prática da democracia nas escolas e o debate entre profissionais e funcionárias da Educação acerca da importância dos direitos humanos e sexuais, assegurados pela carta magna brasileira, com o intento de promover a proteção e segurança das crianças e adolescentes. Instilou ações coercitivas e punitivas às agentes educacionais, que esperam por formação em educação sexual para o enfrentamento à violência, contudo, são inferiorizadas como ignorantes, incapazes e desinteressadas. Isso incute sentimento de medo e incentiva a apatia mental, demonstrada pela falta de argumento crítico no preenchimento dos questionários de muitas das agentes educacionais.

Como se pode constatar, as agentes educacionais se preocupam com o bem-estar das crianças. Quase a totalidade dessas agentes diferenciaram o toque malicioso no corpo da criança do toque carinhoso, no sentido do cuidar. Sabem da importância de se pensar o corpo no aspecto afetivo e social, porém não possuem instrução adequada na temática para o desenvolvimento de atividades educativas às crianças. Contudo, não têm oportunidade de uma formação profissional continuada e inclusiva diante do posicionamento da Secretaria Municipal de Educação que se referiu à oferta dessa formação [quando oferecida] apenas às profissionais da Educação.

Para que a formação das agentes educacionais ocorra com vistas à melhoria no atendimento das crianças, é inadiável o oferecimento de cursos com certa periodicidade, rodas de conversa para que essas mulheres esclareçam dúvidas, recebam materiais educativos (livros, cartilhas, filmes, aplicativos) e obtenham os recursos educativos necessários para organizarem a rotina de trabalho. Urge o envolvimento delas em reuniões, nas quais estabeleçam diálogo e parceria com as/os docentes e coordenação pedagógica, assim podem colaborar com mais efetividade na sala de aula. Além disso, estando no espaço escolar, onde o principal objetivo é alcançar êxito na aprendizagem, é improtelável o acesso dessas funcionárias aos meios digitais com equipamento apropriado para que realizem os seus estudos e também aprendam.

Ademais, a proposta curricular, com vistas ao enfrentamento da violência sexual, deve abranger projetos voltados à inclusão de toda a diversidade social: gênero, orientação sexual, etnia, idade, condições físicas e mentais.

Portanto, considerando os dados elencados, percebe-se que a educação escolar está atrelada ao sistema sociopolítico e econômico vigente e, mesmo com reformas pedagógicas advindas nos últimos séculos, estas não foram suficientes para sanar problemas educacionais provenientes de práticas tradicionais, conservadoras e excludentes.

Salienta-se a importância da participação efetiva do município no oferecimento de um ensino universal, gratuito, voltado ao direito de cada ser humano viver a sua vida de forma segura, responsável, vinculada às mudanças sociais e no convívio ético e democrático. O corpo e a sexualidade continuam subordinados a uma educação alicerçada aos moldes patriarcais, isso acarreta a violência contra mulheres e meninas. A participação social das mulheres, meninas e meninos, até então, condiciona-se às vontades e aos anseios dos homens, imperando a visão masculina sobre a vida.

Por essa razão, é de suma importância investir na formação docente, sobretudo envolvendo nesta oferta as funcionárias da Educação, a fim de abordar a sexualidade de homens e mulheres em um contexto que mobilize o combate a preconceitos, discriminações, estigmas e estereótipos, repressões, violências, proporcionando um equilíbrio sobre os direitos, deveres e a igualdade de condições para a prática da cidadania.

Vale enfatizar que a educação, em sua forma mais ampla, pode possibilitar a transformação e a emancipação de adultos, jovens e crianças. Destarte, se a escola, como um dos canais por meio do qual a educação acontece, recebe incentivo governamental para apresentar propostas que visem ao exercício da cidadania, da liberdade e do respeito à diversidade, ela se tornará uma das maneiras mais eficientes no enfrentamento a qualquer violência.

Dentro dessa finalidade, a educação, como direito fundamental e inerente a qualquer pessoa, deve promover o amplo diálogo e instigar o pensamento crítico, tanto das crianças, quanto das/os adultas/os. Sendo assim, a educação sexual nas escolas, se oferecida de forma bem planejada e sistematizada, pautada na autonomia das pessoas sobre os seus corpos e sexualidades, pode possibilitar a conscientização e a prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Soma-se a isto o fomento a diferentes ações educativas, primordialmente voltadas a criar propostas desde o âmbito federal ao municipal, com o oferecimento de infraestrutura adequada, indispensável para aplicabilidade de projetos educativos e sociais. Evidentemente, firmar parcerias entre diferentes níveis da educação escolar, como a Educação Básica e o Ensino Superior, sobretudo com as universidades públicas onde ocorre grande parte das pesquisas do país, favorece a formação docente e incentiva a disseminação do conhecimento sistematizado às agentes educacionais.

Urge que as agentes educacionais recebam previamente formação e preparo, a fim de adquirirem informações e saberes necessários para se comunicarem de forma mais eficiente com as crianças e com a comunidade. Igualmente, é inadiável a criação e execução de projetos político-sociais eficazes ao enfrentamento da violência, no lugar de permitir brechas que encorajam atitudes de poder, como o autoritarismo sobreposto à vulnerabilidade das pessoas.

A relevante colaboração das agentes educacionais com esta pesquisa propiciou a elaboração de conhecimentos outros que podem encorajar novas políticas públicas de participação democrática, impulsionar o engajamento social, bem como instigar a Secretaria da Educação a fomentar formação a essas funcionárias.

Em suma, faz-se premente o envolvimento de toda a comunidade com vistas à atuação em prol da rede de proteção, em apoio aos direitos humanos, sexuais e ao exercício da cidadania das crianças e adolescentes. Por fim, sob tantas formas de se adquirir conhecimento, entre elas o estudo de fontes científicas ou legais [quando bem elaboradas], dedicar-se ao enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes é dever de todos e todas.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (org.). **Ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo, 2016.
- APÓS 50 anos, morte da menina Araceli é tema de livro investigativo. **EBC**, *online*, 18 mai. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/apos-50-anos-morte-da-menina-araceli-e-tema-de-livro-investigativo>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi**: prevenção de violência sexual na infância. Petrópolis, RJ: Instituto Cores, 2013. Disponível em: <https://ifan.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Caroline-Arcari-Pipo-e-Fifi.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das cidades educadoras**. Barcelona, ES: AICE, 1990. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE PREVENÇÃO AO SUICÍDIO (IASP). **Relatório anual 2022**. Washington D.C., EUA: IASP, 2022. Disponível em: <https://www.iasp.info/governance-reports/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- AZEVEDO, Maria Amélia. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: problemas teóricos e pesquisa no Brasil. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 1, n. 3, p. 127-135, dez. 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a16.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (org.). **Crianças vitimizadas**: síndrome do pequeno poder. Manaus, AM: Iglu, 1989.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 2.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução: Carmen C. Varriale *et al.* Brasília, DF: Editora UnB, 1998.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BORTOLOZZI, Ana Cláudia. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo: manual didático. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. v. 1.

BRASIL [1940]. **Decreto-Lei Federal n. 2848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 03 jan. 1941. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL [1974]. **Lei Federal n. 6019, de 03 de janeiro de 1974**. Dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas. Brasília, DF, 1974. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6019.htm. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL [1988]. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência, [2019]. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL [1990]. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência, 1990. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL [1993]. **Lei Federal n. 8742, de 07 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da assistência social. Brasília, DF: Câmara, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL [1996]. **Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara, 1996. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL [1997]. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL [1998]. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL [1999a]. **Lei Federal n. 9799, de 26 de maio de 1999**. Insere na Consolidação das Leis do Trabalho regras sobre o acesso da mulher ao mercado de trabalho. Brasília, DF: Presidência, 1999a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9799.htm. Acesso em: 20 jan. 2024

BRASIL [1999b]. **Lei Federal n. 9807, de 13 de julho de 1999**. Institui o Programa Federal de Assistência às Vítimas e Testemunhas Ameaçadas. Brasília, DF: Presidência, 1999b. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9807.htm. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL [1999c]. **Decreto-Lei Federal n. 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Presidência, 1999c. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL [2000]. **Lei Federal n. 9970, de 17 de maio de 2000**. Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Brasília, DF: Presidência, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19970.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL [2009a]. **Lei Federal n. 12014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da LDB com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Câmara, 2009a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12014-6-agosto-2009-590195-publicacaoriginal-115365-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL [2009b]. **Lei Federal n. 12015, de 07 de agosto de 2009**. Altera o Título VI da parte especial do Decreto-Lei n. 2848/1940 - Código Penal. Brasília, DF: Presidência, 2009b. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Lei/L12015.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL [2009c]. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL [2010]. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL [2012]. **Resolução CNAS n. 33, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS). Brasília, DF: MDS, 2012. Disponível em: blog.mds.gov.br/redesuas/resolucao-no-33-de-12-de-dezembro-de-2012/. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL [2014a]. **Lei Federal n. 12990, de 09 de junho de 2014**. Reserva aos negros vinte por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos. Brasília, DF: Presidência, 2014a. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/12990.htm. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL [2014b]. **Lei Federal n. 13010, 26 de junho de 2014**. Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Senado, 2014b. Disponível em: legis.senado.leg.br/norma/584821/publicacao/15642981. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL [2018a]. **Lei Federal n. 13663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/13663.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL [2018b]. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL [2021a]. **Decreto-Lei Federal n. 10701, de 17 de maio de 2021**. Institui o Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Contra Crianças e Adolescentes

e a Comissão Intersetorial de Enfrentamento [...]. Brasília, DF: Presidência, 2021a. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/decreto/d10701.htm. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL [2021b]. **Lei Federal n. 14164, de 10 de junho de 2021**. [...] incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos [...]. Brasília, DF: Presidência, 2021b. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL [2022]. **Portaria Federal n. 357, de 17 de maio de 2022**. Institui o Programa Primeira Infância na Escola. Brasília, DF: ME, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-357-de-17-de-maio-de-2022-400967224>. Acesso em: 22 dez. 2024.

BRASIL [2023a]. **Lei Federal n. 14679, de 18 de setembro de 2023**. Altera LDB para incluir a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação. Brasília, DF: Planalto, 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/Lei/L14679.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL [2023b]. Ministério do Planejamento e Orçamento. **O financiamento da primeira infância no orçamento federal**: agenda transversal e multissetorial da primeira infância 2023: anos base 2022-2023. Brasília, DF: SOF/MPO, 2023b. Disponível em: gov.br/planejamento/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/outras-publicacoes-pasta/primeira-infancia.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL [2024a]. **Lei Federal n. 14811, de 12 de janeiro de 2024**. Altera o Código Penal. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL [2024b]. Lei Federal n. 14843, de 11 de abril de 2024b. Altera a Lei n.º 7210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal). Brasília, DF: Câmara, 2024b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14843-11-abril-2024-795495-publicacaooriginal-171527-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CÂNDIDO, Rita. **A menina das cores**. São Carlos, SP: Scienza, 2021. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/CMESCA/a_menina_das_cores%20\(1\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/CMESCA/a_menina_das_cores%20(1).pdf). Acesso em: 12 jan. 2025.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena, MG: EdUEMG, 2012. v. 1.

CASTRO, Silvio. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

CHACINA da Candelária é lembrada como marco da violência contra jovens pobres. **EBC**, online, 23 jul. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/mais-de-duas-decadas-depois-sociedade-nao-aprendeu-licao-com>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CHAMA violeta. 1 vídeo (2 min). Youtube: Coletivo de Mediadoras de Leitura Luísa Marques. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zzw_hr0aL1&t=3s. Acesso em: 10 dez. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHILDHOOD BRASIL. **Quem somos**. São Paulo: Childhood Brasil, [1999]. Disponível em: www.childhood.org.br/quem-somos/#intro. Acesso em: 07 set. 2023.

CIA ÉXCITON. **Grupo de Dança, Arte e Expressão**. Rio Claro, SP: Unesp, 2007. Disponível em: <https://ib.rc.unesp.br/#!/extensao/exciton/repertorios/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

COLLING, Ana Maria Losandro; TEDESCHI, Antônio (org.). **Dicionário crítico de gênero**. 2. ed. Dourado, MS: Editora da UFGD, 2019.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo**: da renascença às luzes. 5. ed. Tradução de Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. v. 1.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo**: as mutações do olhar: o século XX. 4. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. 3.

COSTA-JUNIOR, Florêncio Mariano da; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Corporeidade e gênero: relações entre homens e mulheres com os cuidados com a saúde. In: VALLE, Tânia Gracy Martins do; MELCHIORI, Lígia Ebner (org.). **Saúde e desenvolvimento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 14-32. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110769>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 3. ed. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre, SC: Artmed, 2010.

CRIANÇA é acordada pelo namorado da mãe no Ano Novo e estuprada em MG. **O Tempo Cidades**, *online*, 03 jan. 2024. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/crianca-e-acordada-pelo-namorado-da-mae-no-ano-novo-e-estuprada-em-mg-1.3305300>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DETENTO em “saidinha temporária” é preso suspeito de estuprar a filha. **Rádio Life FM**, *online*, 17 mar. 2022. Disponível em: <https://radiolifefm.com.br/noticias/detento-em-saidinha-temporaria-e-presosuspeito-de-estuprar-a-filha/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (DataSUS). **Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM)**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://svs.aids.gov.br/daent/centrais-de-conteudos/dados-abertos/sim/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FAÇA BONITO. **Sobre**. Faça Bonito, [2000]. Disponível em: <http://facabonito.org/contato>. Acesso em: 07 set. 2023

FAGNANI, Eduardo. A política social do governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **Texto para discussão**, Campinas, SP, n. 192, jun. 2011. Disponível em: eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3105/TD192.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

FEITOSA, Lourdes Madalena Gazarini Conde. Sexualidade romana: para além dos paradigmas atuais. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**. Araraquara, SP, v. 17, n.1/2, 2013.

FERREIRA, Gabriella Rossetti; INFORSATO, Cassiano Ferreira; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Escola e o diálogo sobre corporeidade e educação sexual. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 211-230, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4876/2847>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, SC, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2006. Disponível em: periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323. Acesso em: 10 dez. 2021.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, PR, v. 17, n. 3, p. 286-293, 1996. Disponível em: <https://www.ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9475>. Acesso em: 03 jan. 2024.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. 2. ed. Londrina, PR: Eduel, 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, São Paulo, v. 17, 2023. Disponível em: <http://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/fbsp/57>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Região Metropolitana de Piracicaba**. São Paulo: Fipe, 2021. Disponível em: http://rmp.pdui.sp.gov.br/wp-content/uploads/RMP_2aOfReg_Geral_2021-10-24-1-1.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016.

FURNISS, Tilman. **Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GABEL, Marceline. **Crianças vítimas de abuso sexual**. Tradução de Sonia Goldfeder. São Paulo: Summus, 1997.

GARRAFFONI, Renata Senna; SANFELICE, Pérola de Paulo. Símbolos fálicos, fertilidade e fruição da vida em Roma: novas abordagens a partir da cultura material de Pompeia. **Romanitas**: Revista de Estudos Grecolatinos, Vitória, ES, n. 9, p. 26-50, mai. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/romanitas/article/view/18478>. Acesso em: 04 jan. 2024.

GOLDMAN, Emma. **Anarquismo e outros ensaios**. Tradução de Sofia Bustamante. Nova Iorque, EUA: Mother Earth Publishing Association, 1910. Disponível em: <http://www.marxists.org/espanol/goldman/1910/002.htm>. Acesso em: 02 jun. 2023.

GRAAF, Anne de. **Histórias da Bíblia para crianças**. Tradução de Lavínia Fávero. São Paulo: Melhoramentos, 2019.

HABIGZANG, Luísa Fernanda; BORGES, Jeane Lessinger; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena. Caracterização dos sintomas do Transtorno de Estresse Pós-traumático (TEPT) em meninas vítimas de abuso sexual. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 27-44, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/S6kthFG5RK45LQ8g5tVVhwx/>. Acesso em: 04 set. 2023.

HABIGZANG, Luísa Fernanda; KOELLER, Silvia Helena; AZEVEDO, Gabriela Azen; MACHADO, Paula Xavier. Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 21, n. 3, p. 341-348, set-dez. 2005. Disponível em: www.scielo.br/j/ptp/a/RQSFdbchSLM3dbmt4VCjXZS/. Acesso em: 04 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Brasília, DF: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 20 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2021. Disponível em: www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html. Acesso em: 31 jul. 2023.

JEFFREY Epstein: poder e perversão. Direção: Lisa Bryant. EUA: Netflix, 2020. (minissérie).

JULIANO, Maria Cristina Carvalho; YUNES, Maria Angela Mattar. Reflexões sobre rede de apoio como mecanismo e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 135-154, 2014. Disponível em: www.scielo.br/j/asoc/a/BxDVLkfcGQLGXVwnHp63HMH/. Acesso em: 08 jan. 2024.

JUNQUEIRA, Luciano Prates. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2004. Disponível em: www.scielo.br/j/sausoc/a/ndN8rqZC7mzXdrFL39q7VSC/. Acesso em: 03 set. 2023.

LE NAOUR, Jean-Yves; VALENTI, Catherine. **Et le viol devint un crime**. France: Vendémiaire, 2014.

LE VIOL. Direção: Alain Tasma. Roteiro: Jean-Yves Le Naour, Catherine Valenti e Natalie Carter. France: EuropaCorp Television, 2017. 1 DVD (87 min.).

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Ações de prevenção à violência sexual infantojuvenil**: analisando a formação e informação da(o) profissional da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. 2022, 238 f. Tese (Livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/101587>. Acesso em: 05 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Porto Alegre, RS: Alternativa, 2001.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2009.

MÃE confessa que estuprou filho de 2 anos junto com o próprio pai, diz delegado. **G1**, *online*, 08 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/09/08/mae-confessa-que-estuprou-filho-junto-com-o-proprio-pai-por-ter-desejo-sexual-pela-crianca-diz-delegado.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MÃE é presa acusada de estuprar casal de filhos no Paraná. **Jusbrasil**, *online*, 27 jun. 2014. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/mae-e-presa-acusada-de-estuprar-casal-de-filhos-no-parana/125257445>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. Tradução de Rosa Krausz. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

MILBOURNE, Anna. **A bela e a fera**: contos de fadas com janelas divertidas. Trad. Nobel. Londres, ENG: Usboune Publishing, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, Isabela Maria Melo; SILVA, Tatiana Fonseca. Tentativa de autoextermínio e violência sexual: perfil de um ambulatório do Distrito Federal. **Health Residencies Journal**, Brasília, DF, v. 4, n. 20, p. 45-51. 2023. Disponível em: <https://hrj.emnuvens.com.br/hrj/article/view/845>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MORAES, Vinícius de. **A arca de Noé**: poemas infantis. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MULHERES de Atenas. Intérprete: Chico Buarque de Holanda. Compositor: HOLANDA, Chico Buarque de; BOAL, Augusto. *In*: MEUS caros amigos. Holanda: Philips Records, ano. 1 disco vinil, lado A, faixa 2 (4 min).

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, MG: UFMG/FAE, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **INSPIRE**: sete estratégias para pôr fim à violência contra crianças. Washington D.C., EUA: OPAS, 2017. Disponível em: <http://iris.paho.org/handle/10665.2/33852>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PAI é preso por estuprar filha de 12 anos em Sobradinho. **Ba.gov.br**, *online*, 12 set. 2019. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/policiacivil/noticia/2024-07/15522/pai-e-preso-por-estuprar-filha-de-12-anos-em-sobradinho>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PEDERSEN, Jaina Raqueli; DIAS, Aline Giovana Sagardia; OLIVEIRA, Beatriz da Rosa; GARCIA, Rubya Souza. Rodas de conversa: em debate a violência sexual contra crianças e adolescentes. **Revista Mundo Livre**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-60, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/mundolivres/article/view/39957>. Acesso em: 04 ago. 2023.

POLÍCIA Civil prende homem acusado de estuprar menor em Campo Grande. **Polícia Judiciária Civil-MT**, *online*, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://www.pjc.mt.gov.br/-/policia-civil-prende-homem-acusado-de-estuprar-menor-em-campo-grande>. Acesso em: 15 jul. 2023.

POLÍCIA prende tio indiciado por estupro de menina de 10 anos. Antes de se entregar, gravou vídeos. **El País**, *online*, 18 ago. 2020. Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-18/policia-prende-tio-indiciado-por-estupro-e-gravidez-de-menina-de-10-anos-que-estava-foragido.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PULHEZ, Elis Michele Romualdo. **Narrativas de professoras negras na intimidade do ambiente escolar**: desdobramentos da lei 10639/03 em torno do saber docente. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, SP. Disponível em: <http://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18901/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

RIBEIRO, Darcy. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (org.) **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina, PR: UEL, 2009. p. 129-140.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 16, p. 115-136, 2001. Disponível em: www.scielo.br/j/cpa/a/gMVfxYcbKMSHnHNLrqwYhkl. Acesso em: 05 set. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero**: poder e impotência. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANDERSON, Christiane. **Abuso sexual em crianças**. São Paulo: M. Books, 2005.

SANTANA, Jair Eduardo. Terceirização. *In*: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; PINTO, Luciana Moraes Raso Sardinha (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2015. v.2. p. 413-415.

SÃO PAULO. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo "Rubem Paiva". **Infância roubada**: crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil. São Paulo: ALESP, 2014. Disponível em: http://al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

SCARINGI, Vanessa Cristina. **Blog Terceiro Acto**: pesquisa e criação artística. Rio Claro, SP, abr. 2010. Disponível em: <https://terceiroactoooficial.blogspot.com/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SCARINGI, Vanessa Cristina. **Deusa das noites**: personagens (des)veladas. Orientador: Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90138>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SCARINGI, Vanessa Cristina; SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Mensagem mundial da in(ex)clusão das pessoas com deficiência: os efeitos da cerimônia de abertura das paralimpíadas. *In*: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; TEIXEIRA, Filomena; CHAGAS, Isabel; VILAÇA, Teresa; MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira; MELO, Sônia Maria Martins de; ROSSI, Célia Regina; MARTINS, Isabel (orgs.). **Questões sobre sexualidade e Educação Sexual**: novos paradigmas e horizontes. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021. p. 129-138. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/80025/1/Bortolozzi...Vilac%cc%a7a%28Orgs.%29%282021%29_QUESTO%cc%83ES%20SOBRE%20SEXUALIDAD E.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

SCARINGI, Vanessa Cristina. **Viagem ao mundo das danças brasileiras**. Orientadora: Profa. Dra. Cátia Mary Volp. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Sandra Pedro da. **Base de dados**: noções básicas. Araraquara, SP: Unesp/FCLar, 2019. (Curso de Metodologia Científica). Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Biblioteca/oficina-base_de_dados-pet-pedagogia-2019.pdf. Acesso em 02 jun. 2023.

"SUPORTARIA ficar mais um pouquinho?" Vídeo: em audiência, juíza de SC induz menina de 11 anos grávida após estupro a desistir de aborto legal. **Intercept Brasil, online**, 20 jun. 2022. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2022/06/20/video-juiza-sc-menina-11-anos-estupro-aborto/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

TOKARSKI, Carolina Pereira; MATIAS, Krislane de Andrade; PINHEIRO, Luana Simões; CORREA, Ranna Mirthes Sousa. De política pública à ideologia de gênero: o processo de (des)institucionalização das políticas para as mulheres de 2003 a 2020. *In*: GOMIDE, Alexandre de Ávila; MORAIS DE SÁ E SILVA, Michelle; LEOPOLDI, Maria Antonieta. **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. Rio de Janeiro: Ipea, 2023. p. 321-356. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11939/7/Desmonte_e_Reconfiguracao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

UNESP Mulheres. 10.0. São Paulo: Unesp apps, 2022. Classificação Livre. Disponível em: https://pwa4.app.vc/unesp_mulheres/home. Acesso em: 12 jan. 2025.

VILAÇA, Maria Teresa Machado. Competência para a ação na educação em sexualidade: potencialidades da parceria entre profissionais da educação e saúde

com integração das tic. *In*: VILELA, Ana Paula (coord.). **Educação sexual: do saber ao fazer: um contributo para a formação de professores**. Braga, PT: CFAE Braga Sul, 2015. p. 29-47. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35394/1/Vilaca\(2015\)-CompetenciaAcaoEdSex.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35394/1/Vilaca(2015)-CompetenciaAcaoEdSex.pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.

VITIELLO, Nelson. Educação sexual necessária. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, Botafogo, RJ, v. 6, n. 1, p. 15-28, jan. 1995. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/793/679. Acesso em: 20 dez. 2024.

ZALUAR, Alba Maria. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 13, p. 3-17, set. 1999. Disponível em: scielo.br/j/spp/a/YtDsTzWVBr8g3KRP5bCy3gs/. Acesso em: 10 fev. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PESQUISAS SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA
CRIANÇAS

PESQUISAS SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS PERÍODO: 2011-2021 (em nível nacional)			
TIPO	ANO	AUTORAS/ES	TÍTULO
Dissertação	2011	SANTOS, R. C. F.	Violência sexual e a formação de educadores – uma proposta de intervenção
Tese	2011	ALBORNOZ, A. C. G.	Desenho da figura humana: indicadores de abandono, abuso sexual e abuso físico em crianças
Dissertação	2012	GUEDES, L. N. A.	A participação de escolas do Ensino Fundamental de Breves-PA no enfrentamento da exploração sexual de crianças e adolescentes
Tese	2012	VOLLET, M. R.	O saber e o não revelar da violência sexual doméstica infantil na dinâmica do profissional escolar
Tese	2012	BRETAN, M. E. N.	Violência sexual contra crianças e adolescentes mediada pela tecnologia da informação e comunicação: elementos para a prevenção vidual
Tese	2012	JAQUES, A. E.	Significado da sexualidade e assuntos correlatos no contexto escolar por professores do Ensino Fundamental na educação sexual: experiências de uma pesquisa-ação
Dissertação	2013	IBIAPINA, A. C.	Violência sexual contra crianças e adolescentes: a participação das escolas públicas municipais da cidade de Imperatriz do Maranhão na rede de enfrentamento
Tese	2013	LÍRIO, F. C.	Avaliação da implementação das ações de enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes em escolas públicas de Ensino Fundamental do bairro do Guamá, Belém-PA
Tese	2013	HAMPEL, A.	“A gente não pensava nisso...”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha-RS
Dissertação	2014	VAGLIATI, A. C.	Gritos do silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar

Tese	2014	OLIVEIRA, E R. B.	“Minha vida de ameba”: os <i>scripts</i> sexo-normativos e a construção social das assexualidades na <i>internet</i> e na escola
Dissertação	2015	PENCO, A.	O projeto “Escola que protege” em Dourados-MS: prevenção da violência sexual infantojuvenil no âmbito educacional
Tese	2015	SILVA, R. D.	Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do <i>Kit Anti-Homofobia</i>
Dissertação	2016	LEAL, C. P.	Enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes realizado na escola Dom Rino Carlesi no município de São Raimundo das Mangabeiras-MA
Dissertação	2016	BARAZETTI, P. C.	O desenho revelando a violência sexual: da formação em serviço aos significados docentes
Dissertação	2017	MEYER, F.	Análise do jogo “Trilha da Proteção” - como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para a violência sexual infantil
Dissertação	2017	RODRIGUES, S. S.	Concepções de profissionais de Educação e Saúde em sexualidade: proposta interventiva e assessoramento para projetos de educação sexual em Abaetetuba-PA
Tese	2017	MIRANDA, A. C.	Educadores/as em formação diante da violência sexual infanto-juvenil: um estudo exploratório do programa escola que protege à luz da psicodinâmica do trabalho
Tese	2017	SPAZIANI, R. B.	Violência sexual contra crianças: a inserção da perspectiva de gênero em pesquisas de pós-graduação da área da Educação (1987-2015)
Dissertação	2018	POLA, L. C. A. G.	Sexualidade humana e educação sexual: elaboração e análise de formação continuada para professores/as do Ensino Fundamental
Dissertação	2018	BOSCARDIN. M. K.	Indicadores considerados por professores para a detecção de abuso sexual infantil

Dissertação	2020	MATOS, R. T.	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
Dissertação	2020	MONTI, L. L.	Estudo sobre violência intrafamiliar contra a criança: conhecimentos e atitudes de professores da Educação Infantil
Tese	2020	FERREIRA, E.	A violência sexual contra crianças e seus desdobramentos no ambiente escolar
Dissertação/ Tese	2021	Nada foi encontrado	

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidada a participar como voluntária do projeto de pesquisa “ATUAÇÃO DAS AGENTES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS”, sob responsabilidade da pesquisadora Vanessa Cristina Scaringi, doutoranda em Educação Escolar pela UNESP, Câmpus Araraquara-SP, sob orientação da Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão. O estudo será realizado sem fins lucrativos com aplicação de questionários individuais para analisar quais atribuições e práticas das agentes educacionais que atuam em escolas de Educação Infantil para o enfrentamento da violência sexual contra crianças. Poderá haver possíveis riscos para a saúde emocional caracterizado por questões mais sensíveis que abarcarão temas como a violência sexual contra crianças, porém são mínimos em relação aos riscos relacionados as atividades cotidianas. No entanto, os desconfortos serão minimizados mediante a garantia de confiabilidade, privacidade, integridade dos documentos e liberdade que você terá em não responder questões que lhe cause possíveis constrangimentos. Terá o direito de buscar assistência e indenização caso sofra algum dano resultante da sua participação na pesquisa. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas e em nenhum momento a sua identidade será revelada. Você será informada de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar o seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. O benefício que a pesquisa terá com a sua participação contribuirá para a comunidade na qual será inserida bem como à sociedade em geral, possibilitando a implementação de novas propostas de ensino e aprendizagem voltados para o conhecimento e a prática de combate e de enfrentamento à violência sexual contra crianças bem como o incentivo à formação das funcionárias atuantes na Educação para o exercício do trabalho de forma saudável na escola e a promoção da qualidade de vida das crianças.

Diante das explicações, se você concorda em participar desta pesquisa, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Local/data: _____, _____ de _____ de 20____

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora responsável

OBS.: este termo apresenta duas vias de igual teor, uma destinada à participante; outra, a pesquisadora.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Este questionário se destina à realização de uma pesquisa científica na área da educação escolar, sendo garantido total anonimato e confidencialidade dos dados. Tem quatro páginas impressas e numeradas, com as respectivas instruções de preenchimento, contendo perguntas sociodemográficas e perguntas gerais e específicas sobre o tema da pesquisa. Ao término do preenchimento das questões, deposite este questionário na urna lacrada e disponibilizada na sua escola.

Desde já agradeço por sua colaboração!

Identificação

1. Idade:

2. Identificação sexual: () Mulher () Homem () Outro

Qual(is)? _____

3. Nível de escolaridade:

- () Ensino Médio () Ensino Superior/Graduação
 () Ensino Superior/Pós-graduação

Questões

Nesta seção, alguns itens possibilitam mais de uma resposta. Se não souber ou não quiser responder, escreva ao lado da questão “não sei responder” ou “não quero responder”.

1. Há quanto tempo você trabalha como agente educacional?

- () 6 meses () 1 a 4 anos () Mais de 5 anos

2. Quais das atribuições a seguir você executa na sua rotina de trabalho na escola? Marque quantas forem necessárias.

Recepciona as crianças nos horários de entrada/saída.	
Participa da elaboração do Projeto Político-pedagógico da escola.	
Atende as dúvidas das famílias sobre a vida escolar das crianças.	
Zela pela segurança, integridade moral, física e bem-estar das crianças.	
Auxilia as/os professoras/professores, dando assistência às crianças em sala de aula e/ou na confecção de materiais pedagógicos coletivos/individuais.	

Auxilia as crianças na alimentação, banho (se vestir/calçar), escovação dentária, uso do banheiro e repouso (sono).	
Acompanha as crianças em atividades extraescolares (passeios, excursões).	
Mantem a direção informada sobre a conduta das crianças, comunicando eventuais ocorrências.	
Elabora atividades de recreação para aplicar com as crianças seja em horário de recreio e/ou no contraturno (período integral).	
Auxilia as crianças com deficiência, seguindo as orientações da/do professora/professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).	
Dá aulas às crianças quando na ausência da/do professora/professor em sala.	
Participa do Conselho Escolar e/ou da Associação de Pais e Mestres (APM).	
Utiliza perfil pessoal nas redes sociais (<i>Facebook, Instagram, WhatsApp</i>) para divulgação de fotos e vídeos das atividades realizadas com as crianças da escola.	

3. Na escola, em uma situação de agressão física entre crianças, qual atitude você toma?

- () Grito com elas e/ou as deixo de castigo.
 () Seguro as crianças pelo braço ou outra parte do corpo para tentar apartar a briga.
 () Encaminho imediatamente para a direção.
 () Escuto com atenção o que as crianças têm a dizer e tento orientá-las sobre limites e respeito.
 () Tento não me envolver, pois logo as crianças se esquecem do ocorrido.

4. O que você responde à criança se esta perguntar a você de onde vem os bebês?

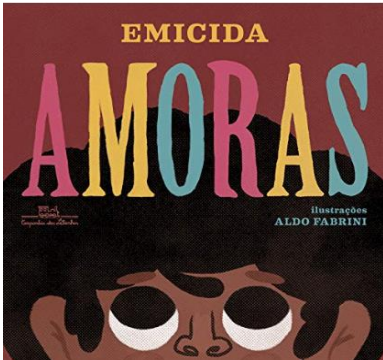
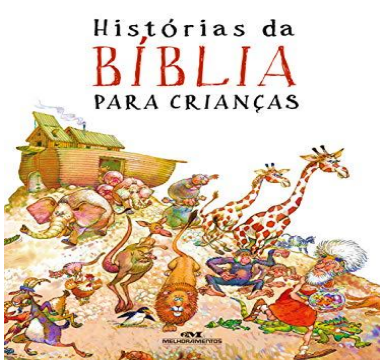

- () Mudo de assunto imediatamente.
 () Peço para que ela pergunte à mãe/pai dela.
 () Respondo naturalmente o necessário sem entrar em detalhes.
 () Digo que não sei.

5. Na sua opinião, existe brinquedo para menino e brinquedo para menina?

- () Sim () Não

Justifique:

6. Qual dos livros abaixo você escolheria para a faixa etária que você atende na escola?

		
<p>“Amoras” é um livro que traz a importância de nos reconhecemos no mundo, desde criança e para sempre.</p>	<p>“Histórias da Bíblia para crianças” traz o ensinamento bíblico de forma alegre para tocar a mente e o coração das crianças.</p>	<p>“A Bela e a Fera” traz a história de uma camponesa entregue a uma estranha fera em troca da liberdade de seu pai.</p>
A-	B-	C-

Comente sobre a sua escolha.

7. Quando você quer se informar sobre assuntos voltados à sexualidade humana, que fontes/pessoas você recorre?

- À minha família e/ou aos amigos/os
 Às pessoas da minha religião/crença
 À mídia (TV/ internet)
 Às/aos profissionais da Saúde
 Outras fontes/pessoas – Quais? _____

8. Na sua opinião, a escola deve tratar sobre assuntos relacionados à sexualidade humana com as crianças?

- Sim Não

Justifique:

9. Você se sente preparada/o para tratar assuntos sobre sexualidade humana com as crianças na escola?

- Nada preparada/o Pouco Médio Muito Bastante preparada/o

10. Na sua opinião, para que serve a educação sexual na escola? Marque mais de uma alternativa, se julgar necessário.

<input type="checkbox"/> Aprender sobre o corpo humano, sobre relações afetivas e sexuais, uso de contraceptivos, Infecções Sexualmente Transmissíveis/AIDS e prevenção à gravidez.	<input type="checkbox"/> Refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre as pessoas, seus corpos, seus comportamentos, seus sentimentos, seus direitos e deveres humanos.
<input type="checkbox"/> Entender sobre os hábitos, costumes e valores morais transmitidos pela família, influenciadas ou não pela sociedade.	<input type="checkbox"/> Incentivar o respeito a si e aos outros e promover habilidades para o autoconhecimento, cuidado e bem-estar.
<input type="checkbox"/> Orientar e promover ações para prevenção, enfrentamento e combate das violências oriundas das relações de gênero.	<input type="checkbox"/> Atender as exigências da legislação educacional.

11. Você recebeu no local de trabalho e/ou no município que está empregada/o formação sobre educação sexual na escola (cursos, palestras, outros)?

Sim Não

Se respondeu sim: 1 vez 2 ou mais vezes

11.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, classifique a formação que recebeu.

Muito boa Boa Regular Ruim Muito ruim

11.2 Você emprega os conhecimentos que têm sobre este assunto em sua prática no cotidiano escolar?

Sim Não Em parte

Justifique: _____

12. Para você, o que é violência sexual infantil?

13. Você sabe reconhecer os sinais que as crianças apresentam quando vítimas da violência sexual infantil?

Sim Não Em parte

13.1 Por gentileza, poderia descrever alguns destes sinais e dizer como é possível identificá-los?

14. No seu local de trabalho e/ou no município em que está empregada/o, há formação profissional para o enfrentamento da violência sexual infantil?

() Sim () Não

14.1. Se respondeu sim à pergunta anterior, por gentileza, descreva como é (ou foi) essa formação.

15. Como você se sente ao olhar para a imagem abaixo?



() Muito incomodada/o () Incomodada/o () Pouco incomodada/o
 () Nada incomoda/o

16. O que você faria se uma criança da escola em que atua revelasse que está sofrendo violência sexual? Se julgar necessário, marque mais de uma alternativa.

- () Daria orientação à criança de como se defender.
 () Conversaria com a família dela para saber o que está acontecendo.
 () Encaminharia o caso à direção da escola.
 () Denunciaria ao Conselho Tutelar ou no Disque 100.
 () Outro (s) – Descreva: _____

17. Para você, o que é prevenção da violência sexual infantil?

18. Em sua opinião, a escola deve implementar ações de prevenção à violência sexual infantil?

() Sim () Não

18.1 Se respondeu sim à pergunta anterior, quais são as ações que a escola deve adotar?

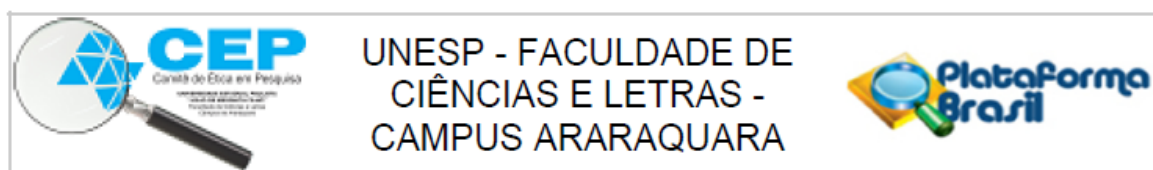
18.2 Você considera que é papel das/os agentes educacionais participarem dessas ações?

Sim Não Em parte

Justifique: _____

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**Pesquisador:** VANESSA CRISTINA SCARINGI**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 54475721.4.0000.5400**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 5.405.085**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/05/2022, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1813943.pdf	16/03/2022 21:06:37		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.doc	16/03/2022 21:01:08	VANESSA CRISTINA SCARINGI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto16mar2022.doc	16/03/2022 21:00:49	VANESSA CRISTINA SCARINGI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE16mar2022.doc	16/03/2022 20:59:54	VANESSA CRISTINA SCARINGI	Aceito
Folha de Rosto	VCScaringi_Folha_de_rosto.pdf	20/12/2021 14:55:51	VANESSA CRISTINA SCARINGI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não