

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**PREVENÇÃO SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL NO
AMBIENTE ESCOLAR E A FORMAÇÃO INICIAL EM UM CURSO DE
PEDAGOGIA**

ISABELA DAIANE PIRONI

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**PREVENÇÃO SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL NO AMBIENTE
ESCOLAR E A FORMAÇÃO INICIAL EM UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada por ISABELA DAIANE PIRONI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

Orientadora:
Profa. Dra.: ELIANE ROSE MAIO

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) (Biblioteca
Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P672p

Pironi, Isabela Daiane

Prevenção sobre violência sexual infantojuvenil no ambiente escolar e a formação inicial em um curso de pedagogia / Isabela Daiane Pironi. -- Maringá, PR, 2023.
232 f.color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Rose Maio.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Violência sexual infantojuvenil - Formação do Pedagogo. 2. Criança - Violência doméstica. 3. Crianças - Abuso sexual. 4. Professores - Formação profissional. 5. Família. I. Maio, Eliane Rose, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.15

Jane Lessa Monção - CRB 9/1173

ISABELA DAIANE PIRONI

**PREVENÇÃO SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL NO AMBIENTE
ESCOLAR E A FORMAÇÃO INICIAL EM UM CURSO DE PEDAGOGIA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Rose Maio (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Márcio de Oliveira – UFAM

Profa. Dra. Carma Maria Martini – UNIR

Maringá, 25 de abril de 2023.

Dedico este trabalho à pessoa que, mesmo não sendo aquela que me gerou, foi a responsável por me dar a vida: à minha avó, dona Florinda Pavan Pironi.

Também dedico para todas as crianças e adolescentes, sobretudo aqueles(as) que foram vítimas de violência sexual, tendo suas vozes caladas.

AGRADECIMENTOS

A primeira pessoa eu preciso agradecer para além deste trabalho. Agradeço por poder dividir os meus dias com ela. Mas em especial, aqui, não posso deixar de agradecer por não soltar a minha mão durante toda essa trajetória, por me olhar nos olhos e dizer “você consegue”, por não duvidar um minuto de mim e, quando surgia a insegurança, por sempre estar disposto a me fazer enxergar que eu era capaz. Obrigada, meu grande amor e parceiro de vida, Dão Pedro de Carvalho Neto, que é tão único e díspar quanto o nome.

À professora Eliane Rose Maio, que muito bem sabe ser autoridade e, ao mesmo tempo, parceira; que é de uma simplicidade e gentileza invejáveis; que nos faz sentir ser possível. Não digo ser igual a ela um dia (como já disse: é preciso ter muito Currículo Lattes para isso), mas pelo menos mostra que somos capazes de chegar um pouco perto do que ela é. Agradeço imensamente pela paciência, pelo carinho e cuidado com cada crítica feita em suas pontuações neste trabalho.

À minha família, sobretudo à minha melhor amiga e irmã, Andressa Maria Pironi, que foi o meu refúgio e é o meu orgulho e inspiração de vida.

Às minhas cunhadas, Vitória Moutinho Carvalho Ângelo Menezes e Isadora Moutinho Carvalho Ângelo Menezes, por me darem colo, amparo e serem luzes no meu caminho durante todo esse tempo, tornando essa caminhada mais leve com suas conversas, conselhos e momentos de risadas.

À minha rede de apoio, que foram presentes que o Mestrado me deu e que ficarão para a vida, às quais eu não posso deixar de mencionar aqui, pois estiveram comigo, cotidianamente, nesse percurso: Jean Pablo Guimarães Rossi, o confidente das minhas angústias, bem como alegrias do dia a dia, obrigada pela parceria desde a minha entrada no Programa, pelos momentos de compartilhamento de reflexões e ideias, por se fazer presente, dividindo as dores e as delícias desta pesquisa; Sharmilla Tassiana de Souza e Etienne Henrique Brasão Martins, que, desde o

momento em que as conheci, não mediram esforços para me ajudar, criando um laço de amizade e apoio sem iguais.

Ao grupo de pesquisa NUDISEX – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Sexual da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pelo compartilhamento de pesquisas das quais muito aprendi e que contribuíram, significativamente, para este trabalho.

Ao grupo de orientandas da professora Eliane Rose Maio, que foram pessoas excepcionais com as quais pude aprender por meio da troca de experiências e conhecimentos toda semana: Berivalda Prado Sachi, Carma Maria Martini, Clara Hanke Ercoles, Claudemar Lopes, Claudia Barbosa, Elaine da Silva Nantes, Gustavo Barrionuevo, Jean Pablo Guimarães Rossi, Leila Antoniassi Sassine, Lua Lamberti de Abreu e Thaise Fernanda Lima Mares.

À minha banca de qualificação e defesa, Professor Dr. Márcio de Oliveira e Professora Dra. Carma Maria Martini, pessoas que admiro, obrigado pela leitura atenta e por cada contribuição que fizeram neste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), bem como aos/às professores e professoras que fazem parte do programa, por todo o suporte durante a minha formação.

Imagina o que seria libertado se tantas pessoas não tivessem que perder tanto tempo lidando com *flashbacks*, guardando segredos, tendo pensamentos suicidas, baixa autoestima, um medo incapacitante de... de tudo, e assim por diante nessa terrível lista. Imagine tudo aquilo de mais fantástico, incrível, fascinante que tantas sobreviventes de estupros poderiam fazer, dizer, criar ou ser, se não tivessem que desperdiçar tempo com seus traumas, sentindo-se frustradas e diminuídas. Imagine a arte que poderíamos criar, as canções que poderíamos cantar, as florestas que poderíamos plantar, as coisas que poderíamos inventar para mudar a vida e salvar o planeta, em vez de perder tempo tentando evitar que nossos corações disparem ao ouvirmos passos atrás de nós no caminho para o ponto de ônibus. É uma perda de potencial imenso.

Sohalia Abdulali (2019, p. 189-190).

PIRONI, Isabela Daiane. **PREVENÇÃO SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL NO AMBIENTE ESCOLAR E A FORMAÇÃO INICIAL EM UM CURSO DE PEDAGOGIA.** 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2023.

RESUMO

Esse trabalho faz parte da linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Diversas pesquisas mostram o papel docente como efetivo no enfrentamento da violência sexual que atinge inúmeras crianças e adolescentes em nosso país. Todavia, estudos demonstram que esse tema é pouco trabalhado nos cursos de formação docente. Nesse sentido, sendo o curso de Licenciatura em Pedagogia responsável por formar futuros(as) professores(as) para uma atuação, em grande parte, com crianças em seus primeiros anos de vida, indagamos para a realização desta pesquisa: Os(as) discentes do curso de Pedagogia da UEM- sede têm acesso a discussões sobre o tema violência sexual infantojuvenil em sua formação inicial? Para responder a essa problematização, apresentamos como objetivo geral investigar se houve reflexão e instrumentação para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes nos últimos anos do curso de Pedagogia da UEM – sede. Como objetivos específicos, demarcamos: identificar as potencialidades e os entraves da abordagem sobre a prevenção da violência sexual na formação dos(as) professores(as); problematizar a perspectiva e o conhecimento do(a) futuro(a) docente sobre a questão da violência sexual infantojuvenil; pontuar mudanças para a formação do(a) pedagogo(a) frente ao tema, caso seja necessário. Para atender a esses objetivos, realizamos uma pesquisa de campo qualitativa descritiva com o apoio da pesquisa bibliográfica e documental, tendo como aporte teórico os Estudos de Gênero e os Estudos Feministas sob a ótica de uma perspectiva pós-estruturalista. Utilizamos, para a coleta de dados, um questionário aberto estruturado que aplicamos em quarenta estudantes do último ano do curso de Pedagogia referido. As discussões foram tratadas a partir da análise de conteúdo categorial temática proposta por Laurence Bardin (1977). Os resultados foram ao encontro de outras pesquisas, pois apontaram para a precária formação inicial docente, demonstrando que esse tema não é trabalhado, de maneira significativa, no currículo desses(as) estudantes, ao restringir o contato desses(as) profissionais com o tema apenas em palestras pontuais, além de apresentar fragilidades para nomear esse tipo de violência, não fazendo com que se sintam aptos(as) para realizarem a prevenção. Embora haja, ainda, a menção da educação em sexualidade desde a infância como forma de prevenção da violência sexual, esta se restringe a questões relacionadas com o corpo, não trazendo relações com questões de gênero. Contudo, esses(as) profissionais apresentaram interesse e reconheceram a necessidade de estudar sobre o tema enquanto futuros(as) professores(as). Concluímos que é preciso ter o reconhecimento e a efetivação das políticas públicas que destaquem a escola como um local de enfrentamento da violência sexual infantojuvenil por parte dos cursos de formação inicial, assim como a criação de novas políticas que reforcem esse papel da escola e que esse tema seja considerado de relevância nessa formação, ao levar em conta que tal realidade é um problema social grave. Destarte, enfatizamos a

imprescindibilidade desse tema no currículo do curso de Pedagogia e em outros cursos formadores de professores(as), atendendo ao papel social, político e ético desses(as) profissionais dentro da sociedade.

Palavras-chave: Violência Sexual; Formação Docente; Curso de Pedagogia; Escola.

PIRONI, Isabela Daiane. **PREVENTION ABOUT CHILD AND JUVENILE SEXUAL VIOLENCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND THE INITIAL FORMATION IN A PEDAGOGY COURSE**. 232 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2023.

ABSTRACT

This work is related to the line of research Teaching, Learning and Teacher Training of the Graduate Program in Education at the State University of Maringá (UEM). Several studies have shown the role of teachers as effective in confronting the sexual violence that affects countless children and adolescents in our country. However, studies show that this theme is little dealt with in teacher education courses. In this sense, being the Pedagogy course responsible for training future teachers to act, in a large extent, with children in their first years of life, we asked for the accomplishment of this research: Do students of the Pedagogy course at UEM- head office have access to discussions on the subject of sexual violence against children and adolescents during their graduation? To answer this problematization, we presented as a general objective to investigate if there has been reflection and instrumentation for the prevention of sexual violence against children and adolescents in the last years of the Pedagogy course from UEM - head office. As specific objectives, we demarcated: to identify the potentialities and the obstacles of the approach about the prevention of sexual violence in the formation of teachers; to problematize the perspective and knowledge of the future teacher about the issue of infant-youth sexual violence; to point out changes for the formation of the pedagogue about the theme, if necessary. To meet these objectives, we carried out a qualitative descriptive field research with the support of bibliographic and documental research, having as theoretical support Gender Studies and Feminist Studies from a post-structuralist perspective. For data collection, we used an open structured questionnaire that we applied to forty students in the last year of the Pedagogy course. The discussions were treated based on the thematic categorical content analysis proposed by Laurence Bardin (1977), in which we elaborated four categories of analysis. The results were in agreement with other research, for they pointed to the precarious initial teaching education, demonstrating that this theme is not worked on in a significant manner in the curriculum of these students, restricting the contact of these professionals with the theme to only occasional lectures, as well as presenting weaknesses to name this type of violence, not making them feel able to carry out prevention. Although there is also mention of sexuality education since childhood as a form of prevention of sexual violence, this is restricted to issues related to the body, not bringing relations with gender issues. However, these professionals presented interest and recognized the need to study about the theme as future teachers. We conclude that it is necessary to have the recognition and the effectiveness of public policies that highlight the school as a place for confronting infant-youth sexual violence by the initial training courses, as well as the creation of new policies that reinforce this role of the school and that this theme be considered of relevance in this training, taking into account that this reality is a serious social problem. Therefore, we emphasize the indispensability of this theme in the curriculum of the Pedagogy course and in other teacher education courses, given the social, political and ethical role of these professionals in society.

Keywords: Sexual Violence; Teacher Training; Pedagogy Course; School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Notícia sobre denúncia de violência sexual em Remígio – Paraíba	27
Figura 2 – Notícia sobre denúncia de violência sexual em Pouso Redondo – Santa Catarina	27
Figura 3 – Notícia sobre denúncia de violência sexual em Vitória – Espírito Santo	28
Figura 4 – Notícia sobre denúncia de violência sexual no Mato Grosso	28
Figura 5 – Fluxo de atendimento da educação para a proteção de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violências	99
Figura 6 – Nuvem de palavras em relação às concepções dos(as) acadêmicos(as) quanto à violência sexual infantil	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Levantamento das notificações das vítimas de feminicídios no Brasil no período de 2019 a 2021.....	79
Gráfico 2 – Levantamento de assassinatos de travestis e mulheres trans notificados no Brasil no período de 2017 a 2021.....	80
Gráfico 3 – Salário médio de pessoas com ensino superior público ou privado.....	81

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Trabalhos encontrados sobre violência sexual infantojuvenil e formação de professores(as) (2011-2020)	62
---	----

LISTA DE SIGLAS

- ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
- AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais
- BDTD – Base Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAP – Colégio de Aplicação Pedagógica
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – Conselho de Ensino e Pesquisa
- CF – Constituição Federal Brasileira
- CMEI – Centros Municipais de Educação Infantil
- CNCD/LGBT – Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- ECA – Estatuto da Criança e Adolescente
- ESP – Escola sem Partido
- FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública
- FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia
- FNCE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INSPER – Instituto de Ensino e Pesquisa
- IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transsexuais, Travestis e Intersexuais
- MEC – Ministério de Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante
NUDISEX – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual
NUPÉLIA – Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura
ONG – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE – Planos Estaduais de Educação
PLD – Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PME – Planos Municipais de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEVSCA – Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Infanto-juvenil
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPE – Programa de Pós-graduação em Educação
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED – Secretária de Estado da Educação
STF – Supremo Tribunal Federal
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UNCME – União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAFIBE – Centro Universitário Faculdade de Filosofia de Bebedouro

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos(as) participantes da pesquisa.....	42
Tabela 2 – Concepções de violência sexual infantil dos(as) participantes da pesquisa.....	144
Tabela 3 – Disciplinas que abordam o tema violência sexual infantojuvenil no curso de Pedagogia.....	156
Tabela 4 – Cursos de extensão, palestras e/ou minicursos sobre violência sexual infantojuvenil.....	159
Tabela 5 – Realização de algum trabalho sobre a temática violência sexual infantojuvenil, gênero e/ou sexualidade.....	160
Tabela 6 – Opinião dos(as) participantes no que se refere à inserção da temática na matriz curricular do curso.....	162
Tabela 7 – Opinião dos(as) participantes sobre os temas gênero e sexualidade que gostariam de ter no curso.....	167
Tabela 8 – Opinião dos(as) participantes sobre como a temática violência sexual infantil poderia ser trabalhada nas escolas.....	176
Tabela 9 – Quais providências foram tomadas em casos de violência sexual infantojuvenil.....	183
Tabela 10 – Opinião dos(as) participantes no que se refere a como se sentem pessoal e profissionalmente para atuar na prevenção da violência sexual infantil.....	185

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	34
2.1 Características da pesquisa	34
2.2 Local da pesquisa	36
2.3 Participantes da pesquisa	42
2.4 Instrumentos para a coleta de dados	45
2.5 Procedimentos para a coleta de dados	46
2.6 Procedimentos para a análise dos dados.....	47
3. A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL E AS SUAS TIPIIFICAÇÕES.....	50
4. VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL E A FORMAÇÃO DOCENTE: LEVANTAMENTO DA LITERATURA CIENTÍFICA	60
5. VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL: O QUE OS ESTUDOS DE GÊNERO E OS ESTUDOS FEMINISTAS TÊM A VER COM ISSO?.....	73
6. VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL E FORMAÇÃO DOCENTE	89
6.2 A escola como local de proteção às violências	92
6.3 Educação em Sexualidade como possibilidade para a prevenção da violência sexual infantojuvenil e outras formas de violência	105
6.4 Docentes como agentes de prevenção da violência sexual infantojuvenil e outras formas de violência	131
.....	143
7. CONCEPÇÕES DOS(AS) ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL E PREVENÇÃO.....	144
7.1 Compreensão quanto à violência sexual infantojuvenil.....	144
7.2 Violência sexual infantojuvenil e o currículo da Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá	154
7.3 O papel da escola e a Educação em Sexualidade para a prevenção da violência sexual infantojuvenil.....	174
7.4 Atitudes frente à violência sexual infantojuvenil	183
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICES	214

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	215
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA	216
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA “A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR: CONCEPÇÃO DOS(AS) ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA”	218
ANEXOS	225
ANEXO A – CARTA DE ACEITE COPEP	226
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA 2020	230

1. INTRODUÇÃO

“As palavras são inimigas da impunidade. São elas que podem trazer uma mudança real” (Sohalia ABDULALI¹, 2019, p. 42).

Começo a minha escrita com essa frase da economista, socióloga e escritora Sohalia Abdulali (2019, p. 43), autora do livro *Do que estamos falando quando falamos de estupro*, e sigo com a citação dela “[...], mas palavras também são luxo. É preciso coragem para falar sobre abuso sexual, em qualquer de suas formas. Para muitas mulheres, falar é letal”. Assim, eu, na posição de uma mulher possibilitada de falar, escolhi debater sobre prevenção de violência sexual infantojuvenil com a esperança de que esse tema tão doloroso e real se torne frequente em nossas conversas, para que cada contribuição que eu faça aqui possa provocar reflexões em relação à temática, a fim de mobilizar e trazer mudanças efetivas frente a esse tipo de violência.

Talvez “escolher” não seja a palavra mais certa para usar, pois, enquanto psicóloga, acredito que a saúde mental e o bem-estar precisam ser pensados no coletivo. À vista disso, também é responsabilidade da Psicologia adentrar nas discussões sociais que permeiam a nossa sociedade. Função que pode ser encontrada nos princípios fundamentais dos primeiros incisos do Código de Ética Profissional do(a) Psicólogo(a), o qual atribui a esse(a) profissional a necessidade de basear o seu trabalho nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DECLARAÇÃO..., 1948), assim como uma responsabilidade social com o comprometimento da análise crítica e histórica da realidade política, econômica, social e cultural. Ainda, esse(a) profissional deve contribuir “para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CFP, 2005, p. 7).

Todavia, dentre tantos temas urgentes e de relevância social, por que, especificamente, a violência sexual contra crianças e adolescentes? Confesso que essa semente foi plantada depois de uma palestra que participei no ano de 2016, com a minha atual orientadora, Eliane Rose Maio, durante o terceiro ano da minha graduação, que foi cursada na cidade de Bebedouro/SP, na instituição Centro

¹ Nesta pesquisa, utilizamos os nomes completos dos(as) autores(as) quando citados(as) pela primeira vez no estudo, a fim de dar visibilidade ao gênero deles(as).

Universitário Faculdade de Filosofia de Bebedouro – UNIFAFIBE. Nessa palestra, a professora argumentou sobre questões de gênero implicadas nesse tipo de violência e sobre sexualidade. Além disso, discursou sobre a necessidade da Educação em Sexualidade na prevenção e no enfrentamento da violência sexual, trazendo discussões sobre o falar de comportamentos autoprotetivos para que as crianças reconheçam possíveis relações abusivas e digam não a elas. Diante disso, comecei a ler e procurar sobre o tema.

Durante os primeiros anos da minha graduação, mesmo não tendo contato direto com essas temáticas, havia um professor especializado em Sexualidade, Professor Me. Renato Cezar Silvério Junior, que, em suas disciplinas, trazia discussões para pensarmos sobre questões de gênero e sexualidade. No quarto ano da graduação, foi colocada a disciplina de Sexualidade Humana na matriz curricular do meu curso, como disciplina eletiva, com o mesmo professor; a partir disso, o meu interesse na temática foi apenas aumentando.

A disciplina teve apenas a duração de um semestre, começando com a introdução dos termos “simples”, como: a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual, significado e explicação da sigla LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis e Intersexos) para que pudessemos adentrar em temas mais complexos, a partir de referências de autores(as) dos estudos de gênero, feministas e da Teoria *Queer*, por exemplo: Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Michel Foucault, Suzana Lopes Penedo, dentre outros(as), dos(as) quais também utilizei como referencial teórico para a realização desta pesquisa. Os tópicos trabalhados na disciplina se condensavam em filmes e músicas que tinham como pauta assuntos relacionados a gênero e diversidade, o que despertava o meu interesse, já que era uma forma de relacionar a disciplina com a realidade.

No último ano, tive a oportunidade de realizar o meu Trabalho de Conclusão do Curso com esse mesmo professor sobre a temática “Educação em Sexualidade e Formação Docente”. Uma revisão bibliográfica que me fez refletir como a Educação em Sexualidade era trabalhada por professores(as), na maioria das vezes por docentes de biologia, no Ensino fundamental II. Trabalho que me mostrou como a ideia desse tipo de educação entre professores(as) está restrita a fatores biológicos, como: reprodução e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), não levando em

consideração elementos históricos, socioculturais, psíquicos, afetivos e subjetivos, nem mesmo a Educação em Sexualidade para a prevenção de vulnerabilidades, violência e preconceitos. Isso me fez pensar sobre a necessidade de se trabalhar, nos cursos formadores de professoras e professores, gênero e sexualidade, no sentido de dar continuidade e expandir a minha pesquisa.

Assim, no ano de 2021, fui aprovada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), justamente e felizmente com a pessoa que foi a responsável por me fazer despertar para esses temas – e, juntas, fomos regando até a semente plantada em 2016 florear e realizarmos este trabalho, o qual eu espero que dê muitos frutos.

Para tanto, este trabalho pretende discutir a violência sexual infantojuvenil e a formação docente. Nesta pesquisa, optamos por utilizar os termos violência sexual e abuso sexual como sinônimos, contudo escolhendo o termo violência sexual para se referir a esse tipo de crueldade contra as crianças. Isso porque é necessário enfatizar que se trata de uma violência que viola os Direitos Humanos, a sexualidade e o desenvolvimento da criança violentada.

Dessa forma, a expressão “abuso sexual” será utilizada apenas nas citações diretas de autores, autoras e leis que optaram por utilizá-la. Claudiney Lofiego Cacau (2021 *apud* Any BORBA – cf. 16º DIA..., 2020), para explicar a preferência pelo termo “violência sexual” em vez de “abuso” em sua pesquisa, afirma que a palavra “abuso” pode ter uma interpretação contraditória, com a compreensão de que é permitido à pessoa olhar, pegar, tocar, mas o que não pode é somente abusar da criança. Compara-se com o consumo de bebida alcoólica, em que apenas o “uso” não é algo prejudicial, porém somente o seu uso excessivo, ou seja, o abuso seria algo preocupante. Logo, comparando-se com a violência sexual, ficaria implícito, ao utilizar o termo “abuso sexual”, que satisfazer os desejos sexuais é permitido, mas o que não pode, apenas, é “abusar” da criança. Por isso, para evitar qualquer tipo de interpretação errônea, optamos pela expressão “violência sexual infantojuvenil”.

Esse tipo de violência é uma realidade mundial que atinge crianças e adolescentes, independentemente da sua faixa etária, classe social ou gênero. De acordo com a pesquisa elaborada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulada “Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil”, do ano de 2017 a 2020, foram registrados 179.277 casos de

estupro ou estupro de vulnerável no Brasil, com vítimas de até 19 anos, totalizando quase 45 mil casos desse tipo de violência por ano, uma vez que as crianças de até 10 anos de idade corresponderam a 62 mil das vítimas (um terço do total) durante esses quatro anos (UNICEF, 2021).

Vale lembrar que esses números não correspondem à realidade, já que há subnotificação dos casos. Ou seja, estima-se que somente 10% da violência sexual cometida contra crianças e adolescentes chegam a ser notificadas às autoridades (CHILDHOOD, 2019a²). De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2022 (FBSP, 2022a), diversos são os motivos para que isso aconteça, a começar pela dificuldade de a vítima compreender que se trata de um crime, medo de sofrer represália do(a) agressor(a), constrangimento e, até mesmo, pela questão do receio da revitimização que possa ter ao relatar a denúncia (FBSP, 2022a). Apesar da queda das denúncias durante o período de pandemia da covid-19³, os dados dos boletins de ocorrência, em 2020, mostraram que o percentual de crianças de até 13 anos de idade vítimas de violência sexual excedeu de 57,9%, em 2019, para 60,6%, em 2020 (FBSP, 2021).

Porém, mesmo com altos números e enquanto os casos desse tipo de violência estão aumentando em nosso país, ao mesmo tempo, em vista do conservadorismo presente no cenário político-social brasileiro, têm se dificultado, cada vez mais, discussões acerca desse tema nas escolas, utilizando-se de desinformações a respeito do tema Educação em Sexualidade que não são pautadas em estudos científicos, como o termo “ideologia de gênero” e a ideia de que falar sobre sexualidade com a criança ‘destruirá sua inocência’ e a incitará a ‘praticar sexo’. Como consequência direta dessa falácia, houve a proibição de termos como “gênero” e “sexualidade” no plano Nacionais e nos planos estaduais e municipais de educação no ano de 2014, representando um grande retrocesso, pois, além da conservação de preconceitos para com as pessoas que fogem à heteronormatividade,⁴ impede

² Childhood Brasil é uma associação privada sem fins lucrativos que tem como objetivo a proteção à infância e à adolescência, com foco no enfrentamento da violência sexual que acomete crianças e adolescentes (CHILDHOOD, [2023]).

³ Uma doença infecciosa provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que teve início no final de 2019, na China, e se estende até os dias atuais. Para a sua prevenção, são recomendados o distanciamento social e o uso de máscara.

⁴ Esse termo, também conhecido como “heterossexualidade compulsória”, leva em consideração apenas a heterossexualidade como padrão dos desejos possíveis e das relações, excluindo todas as outras formas de expressão da sexualidade que não heterossexuais (Adrienne RICH, 1986).

crianças e adolescentes de aprenderem sobre prevenção de violência sexual. Conforme colocado pelo autor Jean Pablo Rossi (2021), esse impedimento cria um tabu ainda maior na temática como se fosse algo proibido a ser debatido em ambiente escolar, devendo, assim, ser responsabilidade única e inteiramente da família.

Contudo, é um equívoco pensar que apenas a família deve ensinar sobre Educação em Sexualidade, visto que é aí que se encontra a maioria dos(as) agressores(as) das vítimas de violência sexual. O *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil* (UNICEF, 2021) traz o dado de que, em todos os anos registrados, ou seja, de 2017 a 2020, a maioria dos casos de estupros aconteceu dentro da casa da própria vítima, mostrando que tanto meninos quanto meninas foram mais violentados(as) dentro da própria residência, sendo 64% e 67%, respectivamente. Além disso, revelou que, em 86% dos casos, os(as) agressores(as) eram conhecidos(as) das vítimas. Ainda, o Relatório do Disque 100 (Disque Direitos Humanos – Ministério dos Direitos Humanos), proveniente de 2019, indicou que, em 40% das denúncias, a violência sexual é cometida pelo pai ou padrasto da vítima (BRASIL, 2019).

Ao observar que a maioria dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes é intrafamiliar, a vítima, por sua vez, apresentará dificuldades em relatar o acontecido para algum membro da família. Ou seja, um ambiente que deveria proteger essas crianças e esses (as) adolescentes acaba por negligenciá-los(as). Desse modo, essas vítimas precisarão de outro espaço para acolhê-las, tendo como refúgio buscar ajuda com pessoas de sua confiança fora desse ambiente, ao colocar, assim, a escola e os(as) professores(as) como agentes tanto de prevenção quanto de identificação e intervenção em relação à violência sexual, já que são eles(as) que permanecerão com a mesma criança por, pelo menos, um ano (Rachel de Faria BRINO; Lúcia Cavalcanti de Albuquerque WILLIANS, 2003).

Entretanto, estudos na área têm demonstrado que as escolas e os(as) professores(as) se encontram despreparados(as) para lidarem com esse tipo de violência em sala de aula (Rita de Cássia Ferreira dos SANTOS, 2011b; Michelle Venâncio IKEFUTI, 2012; Edyane Silva de LIMA, 2013; Andreza Marques de Castro LEÃO; Paulo Rennes Marçal RIBEIRO, 2013; Rosana Trindade de MATOS, 2020). Logo, autores e autoras defendem que esse despreparo está diretamente ligado à escassez do tema sobre maus-tratos infantis nos cursos de formação de

professores(as) (Paula Cristina MARTINS, 2002; Silvia Regina da Silva COSTA, 2008; Julia DONAT *et al.*, 2016).

Para além disso, algumas pesquisas denunciam a dificuldade de os(as) docentes e agentes educacionais lidarem com o tema violência sexual na escola, com fatores relacionados a questões pessoais, por exemplo, a própria criação repressiva, e a falta de formação na área da sexualidade e violência sexual, o que pode acarretar insegurança em intervir nos casos de violência sexual contra os(as) alunos(as) (Patrícia Monteiro RIBEIRO, 2012; Tatiana Savoia LANDINI, 2011; SANTOS, 2011b; LIMA, 2013). A partir disso, acentua-se a necessidade de que os(as) profissionais de educação sejam mais preparados(as) para trabalharem esse tema. Uma das formas de se fazer isso é por meio da formação inicial, investindo para além de conteúdos técnicos, mas aproximando essa formação da nossa realidade social.

Cumprе ressaltar que a responsabilidade da escola, assim como de professores(as) em relação a qualquer tipo de negligência e violência sofrida pela criança e/ou adolescente, é garantida pela Lei nº 8.069, de 13 de 1990, conforme consta no Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), em seu Artigo 245, quando postula que o(a) médico(a), bem como o(a) professor(a), tem o dever de comunicar suspeitas e/ou confirmação de maus-tratos para as autoridades competentes, estando sob pena de multa se assim não o fizer (BRASIL, 1990).

Ademais, os conhecimentos dos(as) professores(as) em relação à sexualidade infantil e sobre a violência sexual contra crianças são potentes indicadores de proteção para esse público (BRINO; WILLIAMS, 2008; Ana Cláudia Bortolozzi MAIA, 2005; Benedito Rodrigues dos SANTOS, 2009; Edyane Silva de LIMA; Eliane Rose MAIO, 2014). Do mesmo modo, outras pesquisas revelam que crianças com informações sistematizadas e científicas sobre os temas são menos vulneráveis do que as crianças que não têm acesso a essas informações, uma vez que elas podem ser mais facilmente coagidas a manter o segredo sobre a violência ocorrida (BRINO; WILLIAMS, 2008).

Isso porque uma das formas de prevenção dessa violência é instruir crianças e adolescentes sobre comportamentos autoprotetivos por meio da Educação em Sexualidade. Assim, esse tipo de Educação garante que a criança aprenda, desde sua primeira infância, a se autoproteger, sabendo dizer “não” a relações abusivas, bem como instruir que ela revele segredos solicitados, em casos de violência sexual,

para alguém que seja da sua confiança (Ana Claudia Bortolozzi MAIA; Marcela PASTANA; Patricia Cristine PEREIRA; Raquel Baptista SPAZANI, 2011).

No entanto, muitos(as) adultos(a) veem a criança como um ser assexuado e inocente. Dessa forma, a ocultação de informações e explicações acerca da sexualidade humana, com o medo de “estimular” a sexualidade da criança, torna-se comum, ao acreditar que o simples diálogo em relação a esse tema incitaria a curiosidade da criança ou faria com que ela antecipasse a sua vida sexual (MAIA; PASTANA; PEREIRA; SPAZANI, 2011; Paula Regina Costa RIBEIRO; Nádya Geisa SOUZA; Diogo SOUZA, 2004).

Diante disso, cito algumas manchetes de notícias (Figuras 1, 2, 3 e 4) que, eventualmente, repercutem na mídia e denunciam esse tipo de violência silenciosa que atinge crianças e adolescentes em diversos cantos do nosso país, mostrando que, após eles(as) receberem palestras sobre o tema, o que acontece é o oposto dessas falácias, pois, ao estarem bem-informados(as), as crianças e os adolescentes ficarão mais protegidos(as) desse tipo de violência.

Figura 1 – Notícia sobre denúncia de violência sexual em Remígio – Paraíba

Após palestra de educação sexual na escola, criança revela abuso e homem é condenado a prisão

Réu apalpou partes íntimas de uma menina de 8 anos, segundo a Justiça; crime foi descoberto através de palestra sobre educação sexual na escola onde a vítima estudava.

Fonte: G1, 04 nov. 2019⁵.

Figura 2 – Notícia sobre denúncia de violência sexual em Pouso Redondo – Santa Catarina

Estupro de seis crianças é revelado após palestra em escola de SC

Abusos eram cometidos pelo mesmo homem em Pouso Redondo

Fonte: CATIE, Talita, 02 de jul. 2021⁶.

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/11/04/apos-palestra-de-educacao-sexual-na-escola-crianca-revela-abuso-e-homem-e-condenado-a-prisao-na-pb.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2021.

⁶ Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/estupro-de-seis-criancas-e-revelado-apos-palestra-em-escola-de-sc>. Acesso em: 14 jan. 2023.

Figura 3 – Notícia sobre denúncia de violência sexual em Vitória – Espírito Santo

Menina denuncia padrasto por estupro após palestra sobre violência sexual, no ES

Padrasto, suspeito de cometer o crime, foi preso pela Polícia Civil. Caso aconteceu em Vila Velha, na Grande Vitória. Criança comentou sobre o ocorrido com uma professora.

Fonte: RODRIGUES, André, 27 de nov. 2021⁷.

Figura 4 – Notícia sobre denúncia de violência sexual no Mato Grosso

Menina escreve bilhete após palestra em escola denunciando o pai por abuso sexual

“Já fui abusada pelo meu pai, isso pode ser denúncia?”, escreveu a criança de 10 anos

Fonte: DETLINGER, Jennifer, 19 de set. 2018⁸.

Conforme visto, as notícias revelam que esse tipo de violência é cometido, na maioria dos casos, por pessoas da família das vítimas, confirmando os dados até então mencionados (BRASIL, 2019; UNICEF, 2021). Outra constância que também aparece é que se trata de meninas que se encontram na faixa etária de até 13 anos, o que também corrobora com informações trazidas no Anuário de Segurança Pública de 2021 (FBSP, 2021), o qual mostra que as vítimas desse tipo de violência, em sua maioria, são meninas (86,9%) de até 13 anos de idade (60,6%).

Além disso, as manchetes apontam para a Educação em Sexualidade funcionando como uma forma de proteção contra esses crimes, visto que faz com que a vítima consiga reconhecer possíveis violências sexuais e é capaz de dar autonomia para que essas crianças e adolescentes denunciem os(as) seus/suas agressores(as). Ademais, apresentam a instituição escolar como local em que essas vítimas podem e sentem segurança em buscar ajuda. No entanto, as notícias mencionam apenas palestras sobre a temática de Educação em Sexualidade e, mesmo se tratando

⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2018/11/27/menina-denuncia-padrasto-por-estupro-apos-palestra-sobre-violencia-sexual-no-es.ghtml>. Acesso em: 14 jan. 2023.

⁸ Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/crianca/menina-escreve-bilhete-apos-palestra-em-escola-denunciando-o-pai-por-abuso-sexual/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

somente de palestras pontuais, surtem efeito para que as crianças reconheçam as situações abusivas que estão vivendo.

Dessa forma, podemos pensar o que poderia provocar uma Educação em Sexualidade sistemática, científica e contínua no que se refere à prevenção de vulnerabilidades na infância e na adolescência. Contudo, para que isso aconteça, é necessária uma formação acadêmica inicial e continuada para professores e professoras, além da equipe pedagógica e agentes educacionais que envolvam essa temática.

Ao pensar nisso e partindo do fato de que as instituições escolares fazem parte da rede de proteção infantojuvenil e têm o dever de garantir os direitos desse público, no que diz respeito à prevenção e ao combate para qualquer forma de violência, salientamos o problema desta pesquisa: os(as) discentes do curso de Pedagogia da UEM – sede – têm acesso a discussões sobre o tema violência sexual infantojuvenil em sua formação inicial?

A partir dessa indagação, propomos como objetivo geral: investigar se há reflexão e instrumentação para a prevenção da violência sexual infantojuvenil nos últimos anos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – sede. Como objetivos específicos, demarcamos: identificar as potencialidades e os entraves da abordagem sobre a prevenção da violência sexual na formação dos(as) professores(as); problematizar a perspectiva e o conhecimento do(a) futuro(a) professor(a) sobre a questão da violência sexual contra crianças e adolescentes; e pontuar mudanças para a formação do(a) pedagogo(a) frente ao tema, caso seja necessário.

Optamos por realizar esta pesquisa com o curso de Pedagogia, considerando que são esses(as) profissionais que terão a oportunidade de estar em contato na sua prática com crianças em seus primeiros anos de vida, de modo a ser possível trabalhar questões de gênero e sexualidade, desde então, para a prevenção de vulnerabilidades, como a violência sexual.

Assim, esta pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, atrelada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX/CNPq). Esse grupo de estudos foi essencial para a elaboração desta dissertação, fazendo-me enxergar a necessidade

de estudarmos e debatermos sobre questões de gênero e diversidade sexual para a erradicação de preconceitos e vulnerabilidades.

O grupo funciona desde o ano de 2009 sob a coordenação da Professora Doutora Eliane Rose Maio, com produções de atividades e pesquisas nas áreas de Educação Sexual e Gênero na Escola, Mídia e Sexualidade, Deficiência e Sexualidade, Diversidade Sexual e Direitos Sexuais. Os encontros ocorrem quinzenalmente, divulgando e compartilhando estudos sobre os temas citados por meio de periódicos, congressos, minicursos, palestras, pesquisa e extensão, rodas de conversa, de maneira a tornar acessível ao público em geral as discussões das quais o grupo se ocupa. Dentre os(as) participantes, estão profissionais e estudantes de diversas áreas, como Pedagogia, Psicologia, Direito, Biologia e Enfermagem, sendo de vários níveis: desde a graduação até o pós-doutorado (MAIO, 2022).

O NUDISEX é responsável pela formação de diversos(as) mestres(as) e doutores(as) em variados temas que envolvem a área da sexualidade. Destacam-se:

- Reginaldo Peixoto (2013) – “*Bullying* e homofobia na escola: implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do Ensino Médio” (Dissertação);
- Márcio de Oliveira (2013) – “Gênero na literatura infantil: a valorização como possibilidade da desconstrução de estereótipos” (Dissertação);
- Lucimar da Luz Leite (2015) – “Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência” (Dissertação);
- Cleber Gabriel Popov (2017) – “Discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual em equipes multidisciplinares de escolas estaduais de Maringá” (Dissertação);
- Márcio de Oliveira (2017) – “Políticas públicas e violência sexual contra crianças e adolescentes: Planos Municipais de Educação do estado do Paraná como documentos de (não) promoção da discussão” (Tese);
- Cleber Diego Gonçalves (2018) – (Maddox) – “A/R/Tografias urgentes na Arte e Educação: forjando territórios dissidentes” (Dissertação);
- Lua Lamberti de Abreu (2019) – “PE-DRAG-OGIA como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos” (Dissertação);

- Ronaldo Nezo (2019) – “A educação para o cuidado de si como estratégia de resistência ao dispositivo de beleza” (Tese);
- Clara Hanke Ercoles (2020) – “Sereias do asfalto e suas trajetórias Educacionais” (Dissertação);
- Lucimar da Luz Leite (2020) – “Marcas da religião na Educação: gênero, sexualidade e formação docente” (Tese);
- Carma Maria Martini (2021) – “Questões de gênero e diversidade sexual: reflexões sobre a formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia” (Tese);
- Gustavo Barrionuevo (2021) – “A/R/Tografia de uma Drag em Educação: do pixel de fuga a uma política de amizade na docência” (Dissertação);
- Cleberson Diego Gonçalves (2021) – (Maddox) – “Decolonização do pensamento em Arte e Educação” (Tese);
- Berivalda de Jesus do Padro Sachi (2022) – “Educação em sexualidade para a prevenção e o enfrentamento da violência sexual no Ensino fundamental I em Astorga – PR: narrativas docentes” (Dissertação);
- Elaine da Silva Nantes (2022) – ““Eu não falava de sexo na escola, mas eu fazia sexo na escola”: educação para a sexualidade e relatos de vida de homens encarcerados” (Tese).

Esta pesquisa, mesmo apresentando algumas semelhanças a outras já realizadas pelo grupo, diferencia-se delas por pesquisar o fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes e a formação docente em um curso de formação de professores(as). Assim, a nossa pesquisa apresenta como procedimento metodológico a aplicação de um questionário estruturado na Plataforma *Google Forms*, com 10 questões abertas para os(as) alunos(as) dos últimos anos do curso de Pedagogia da UEM – sede, ao recorrer a um total de três turmas (uma matutina e duas noturnas) sobre o tema violência sexual infantojuvenil.

É preciso considerar que o período atual de pandemia da Covid-19 que vivenciamos exigiu um certo critério na forma de coleta de dados, não sendo possível o contato físico com os(as) participantes para a realização da coleta. Logo, a coleta foi realizada de forma remota, via *Google Meet*. Responderam ao questionário 40 estudantes, provenientes das três turmas. Para a aplicação nas três turmas, após a anuência da coordenação do Curso, foi feito um pedido prévio para três professoras

do curso de Pedagogia para que cedessem 15 minutos do início de suas aulas. Em duas turmas, aplicamos o questionário logo no início da aula e, na terceira, a professora permitiu que aplicássemos apenas ao final. No primeiro momento, explicamos o tema e o objetivo da pesquisa e, em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexado ao *Google Forms*, de forma a evidenciar o sigilo quanto à identidade de cada participante.

O estudo apresentou uma abordagem qualitativa, pois, por meio do instrumento de coleta de dados utilizado, a pesquisadora fez críticas, uma vez que pôde identificar, compreender e explicar quais são as principais potencialidades e/ou entraves que o público participante expôs em relação à temática investigada, tendo como aporte teórico os Estudos de Gênero e os Estudos Feministas, a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a discussão e a análise dos dados coletados, empregamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977).

A organização do trabalho ocorreu por meio de seções, totalizando oito: a primeira seção se refere à Introdução; na segunda, apresentamos a metodologia que foi utilizada na pesquisa, traçando a trajetória do planejamento até a execução dela. Dessa forma, após a aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP)⁹, aplicamos, via *Google Meet*, um questionário estruturado e elaborado na plataforma *Google Forms* para as três turmas do último ano de Pedagogia da UEM, totalizando 40 participantes.

Em seguida apresentamos algumas sessões teóricas sobre a temática, sendo que na terceira sessão expomos a definição de violência sexual infantojuvenil e as suas tipificações; na quarta fizemos um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas já realizadas referentes ao tema deste estudo; na quinta, evidenciamos uma discussão acerca do aporte teórico; na sexta, apontamos para a necessidade da escola enquanto instituição de prevenção e enfrentamento às violências, assim como sobre a Educação em Sexualidade para cumprir com esse papel e a formação docente englobando a prevenção e o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Em seguida, na sétima seção, expomos os resultados da pesquisa, os dados coletados e a discussão feita sobre esses dados, formando categorias de acordo com

⁹ CAAE: 50380021.7.0000.0104 (ANEXO 1).

Bardin (1977). Por fim, na oitava seção, apresentamos as considerações finais deste trabalho, ao evidenciar as nossas contribuições para o tema violência sexual infantojuvenil e formação docente.

Concernente a todo o exposto, este trabalho visa a contribuir para o entendimento da necessidade da prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes por meio de uma Educação em Sexualidade de qualidade, constituindo-se, também, em um convite para a ação. Todas as crianças têm o direito de se desenvolver livres de qualquer tipo de violência e é o nosso dever lutar para garantir a elas esse direito.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, descrevemos os caminhos planejados antecipadamente para a realização desta pesquisa, incluindo a fundamentação técnica e os métodos de análises utilizados para a sua efetivação, ao caracterizar o tipo de pesquisa, contextualizar o local da pesquisa, o perfil dos(as) participantes, a descrição do instrumento utilizado para a coleta de dados, como se deram os procedimentos para essa coleta e as análises.

2.1 Características da pesquisa

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com a análise descritiva dos dados. Minayo (2001, p. 21) alega que esse tipo de abordagem, nas Ciências Sociais, é responsável pela realidade que não há como ser quantificada. Dessa maneira, ocupar-se-á do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o que equivale a um ambiente mais complexo das relações, dos processos e dos fenômenos que não são capazes de ser restritos a medições: “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p. 22).

Assim, permite atribuir valor aos depoimentos dos atores e das atrizes sociais abrangidos, aos discursos e significados expressados por eles. Possibilita a análise crítica e detalhada dos fenômenos e fatos que a compõem, ao permitir que a pesquisadora teça observações críticas, com a intenção de identificar, compreender e mostrar as potencialidades e/ou entraves que os(as) participantes apresentam no que se refere à temática investigada (Marcelo Milano Falcão VIEIRA; Deborah Moraes ZOUAIN, 2005).

Quanto às pesquisas descritivas, estas têm como objetivo principal “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Antonio Carlos GIL, 2008, p. 28). Dentre elas, destacamos, nesta pesquisa, aquelas que têm por finalidade “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”, pois vai ao encontro do objetivo deste estudo, buscando descrever o que a população compreende sobre a temática da violência sexual.

Em relação à pesquisa de campo, tendo como base a pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, o trabalho de campo nos permite a possibilidade de não apenas uma aproximação daquilo que pretendemos conhecer e estudar, mas também a criação de um conhecimento, a partir da realidade presente nesse campo (Otávio CRUZ NETO, 2001). Assim, a pesquisa de campo, além de nos permitir analisar uma certa realidade (GIL, 2008), ao definirmos o nosso campo de pesquisa, é possível estabelecer um diálogo com essa realidade. Por isso, “o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta” (CRUZ NETO, 2001, p. 52).

Cruz Neto (2001) faz algumas observações no que se refere à pesquisa de campo, alegando que é preciso nos atentarmos ao fato de que, às vezes, o(a) pesquisador(a) adentra em um campo acreditando que servirá apenas para confirmar as hipóteses que já tem e acaba por perder a oportunidade de enxergar o local como possibilidade de novas revelações.

Esse comportamento pode dificultar o diálogo com os elementos envolvidos no estudo na medida em que permite posicionamentos de superioridade e de inferioridade frente ao saber que se busca entender. Além disso, esse procedimento também gera constrangimentos entre pesquisador e grupos envolvidos, podendo implicar no surgimento de falsos depoimentos e propiciando uma posição de defesa das ideias e valores desses grupos (CRUZ NETO, 2001, p. 56).

O autor defende que, para a realização de um trabalho de qualidade no campo, precisamos ter uma programação definida de suas fases exploratórias, firmar os compromissos feitos com esses(as) participantes, a fim de proporcionar o *feedback* dos resultados alcançados da nossa pesquisa para os sujeitos que colaboraram com ela e a viabilidade de novos estudos (CRUZ NETO, 2001).

Além disso, esta pesquisa foi pautada em uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2008, p. 69), apresenta como vantagem “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente”, utilizando-se de livros, teses, dissertações, artigos, dentre outros materiais para a realização desta pesquisa. Com a utilização também da pesquisa documental, que, mesmo sendo muito semelhante à bibliográfica, diferencia-se dela no aspecto de se centrar no uso de documentos normativos, como leis e decretos

(GIL, 2008). Ao discorrer sobre o tema violência sexual infantojuvenil e formação docente, a pesquisa documental se faz necessária, uma vez que recorreremos às normativas que apresentam essa temática como necessária de ser trabalhada no espaço escolar, bem como na formação de professores(as).

A pesquisa foi realizada nos últimos anos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – sede. Compete pontuar que a sede da UEM fica localizada na cidade de Maringá, no interior do estado do Paraná, com três turmas presenciais de Pedagogia. Com o objetivo de formar o(a) pedagogo(a) para a habilitação de licenciatura e o grau acadêmico de Licenciado(a) em Pedagogia, o prazo mínimo de conclusão do curso equivale a 5 anos e o máximo a 8 anos. Atualmente, estão matriculados(as) 451 alunos(as) no total. Esses cursos são divididos em três turmas: turma 01, no turno matutino; e turmas 31 e 32, nos turnos noturnos.

2.2 Local da pesquisa

Nesta subseção, fazemos uma breve apresentação do local pesquisado na dissertação. Assim, explanamos sobre o curso de Pedagogia – sede – da Universidade Estadual de Maringá. A UEM tem sua sede na cidade de Maringá/PR e *campus* nas cidades de Cianorte, Goioerê, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Umuarama e Ivaiporã. Além disso, conta com uma Fazenda Experimental de Iguatemi e um Centro de Pesquisa em Porto Rico – Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura (NUPELIA). Atualmente, a instituição dispõe de 7 Centros de Ensino e 47 Departamentos, com 60 cursos de graduação na modalidade presencial, 6 cursos de graduação na modalidade de ensino a distância, 56 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo divididos entre 35 em nível de mestrado e 21 em nível de doutorado.

Aproximadamente, conta com 108 cursos de pós-graduação *lato sensu*. Cerca de 20 mil estudantes de graduação e pós-graduação fazem parte da instituição, de acordo com a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PLD), e por volta de 1,2 mil pessoas estão matriculadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) integrado à UEM e ao Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP), sendo

que a universidade emprega mais de 3,6 mil servidores(as) públicos(as) (UEM, [2022]).

O curso de Pedagogia da UEM foi criado no ano de 1973 e reconhecido pelo MEC no ano de 1976; desde então, sofreu diversas modificações para chegar ao formato em que se encontra atualmente. No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Pedagogia de 2018, encontramos toda a trajetória histórica que contribuiu para que o curso tivesse a configuração atual. Em seu início, os cursos eram oferecidos nos períodos matutino e noturno, formando o(a) estudante para a prática docente das matérias pedagógicas do 2º grau da época. A partir de 1978 (Resolução nº 050/79 – CEP), o curso também passou a formar especialistas em educação nas categorias de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Logo, o(a) discente finalizava o curso com duas competências: o magistério, sendo esta obrigatória, e outra dentre as três que eram disponibilizadas (PPC, 2018).

Em 1986, após reformulação, o curso começou a contar com a formação em duas habilitações que eram obrigatórias e simultâneas, sendo elas: magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e magistério de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau. Prossegue, também, com as especialidades citadas anteriormente. Em 1988, foi acrescentada a especialidade de Educação Pré-Escolar para os(as) estudantes que fizessem a licenciatura plena em Pedagogia (PPC, 2018).

Essa modificação curricular ocorrida em 1986 foi, principalmente, para a habilitação de magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau. Essa reforma se deu, especialmente, devido a um levantamento em municípios que faziam parte do Núcleo Regional de Maringá, em relação à evasão escolar e repetência, o qual apontou que, de um total de 13.643 de estudantes matriculados(as) na chamada 1ª série, apenas 32% atingiam as últimas séries do 1º grau. Esses dados foram relevantes para que a Universidade refletisse sobre o seu papel perante a realidade escolar, de modo a colocar a docência como principal finalidade na formação do(a) pedagogo(a). Após essa reformulação, apesar de terem sido feitas outras reformas, não se registraram diferenças substanciais em relação à reforma anterior (PPC, 2018).

Foi no ano de 1988 que se deu início a um novo processo de reformulação do curso de Pedagogia, por meio da participação de docentes do curso em eventos com a finalidade de acompanhar as discussões em relação à formação de professores(as)

no Brasil. Logo, foi também nomeada uma comissão pelas Portarias 04/99-DTP e 09/98-DFE para essa finalidade. Aliás, foi nesse momento que a habilitação em Educação Infantil passou a ser implementada no curso. Após isso, o curso começou a qualificar o(a) profissional para a docência com obrigatoriedade nas séries iniciais do Ensino Fundamental (PPC, 2018).

No ano de 2001, foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer nº 009/2001 (BRASIL, 2001), que discorria sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores(as) de educação básica em nível superior. A partir disso, é exigido do(a) profissional uma competência para que atue com uma proposta pedagógica que tenha como pontos principais o currículo e a avaliação, bem como ser capaz de organizar e gerir uma escola. Dessa forma, o perfil do(a) pedagogo(a) foi sendo planejado de acordo com as habilitações que o curso pretendia formar. Isso ocorreu também levando em consideração a adequação do curso à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e à Resolução nº 115/2000 – Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) (Diretrizes do Ensino de Graduação da UEM) (PPC, 2018).

Destarte, o curso de Pedagogia oferecido teria as seguintes especificidades: licenciatura plena, responsável por formar o(a) estudante para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; no Ensino Médio – modalidade normal; e na Coordenação Pedagógica, com ênfase em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional. Isso porque a intenção não era apenas formar um(a) profissional que tivesse competência apenas para gerir ou organizar uma escola, mas um(a) profissional docente capaz de entender os objetivos da educação e do ensino na sociedade, bem como um(a) “profissional da Educação (docente, especialista e pesquisador) com capacidade de articular o ensino e a pesquisa, norteados pelos elementos que fundamentam a produção da vida e, nela, a formação do homem (*sic*) contemporâneo” (PPC, 2018, p. 15).

A partir disso, houve a preocupação de que os eixos integradores atravessassem todos os períodos do curso, possibilitando a reflexão da articulação entre a teoria e a prática. Esses eixos foram assim determinados: sociedade contemporânea em uma perspectiva histórica, políticas públicas da educação brasileira, processo de aquisição do conhecimento e trabalho docente. Fica evidente, no Plano Político-Pedagógico do curso, a preocupação de se fazer a relação entre a

teoria e a prática, tendo esse objetivo como principal em qualquer alteração do currículo (PPC, 2018).

Ademais, o Projeto Político-Pedagógico expõe que a Universidade e os Departamentos do curso entendem que a educação, tanto dentro quanto fora da escola, está ligada ao tecido social e é a partir dele que o seu trabalho será orientado. Diante disso, é proposta a necessidade de se pensar em uma formação em Pedagogia que coloque teoria e prática como uma atividade paralela, já que o curso está comprometido com a formação científica do(a) profissional da educação. Para atender a essa demanda, a comissão passou a colocar que os componentes curriculares, de todas as áreas e departamentos, precisariam levar em consideração os quatro eixos articuladores do curso: sociedade contemporânea em uma perspectiva histórica; políticas públicas para a educação brasileira; processo de aquisição do conhecimento; e trabalho docente em suas diferentes dimensões (PPC, 2018).

Em concordância com a discussão nacional, o curso de Pedagogia da UEM compreende que a essência da formação do(a) pedagogo(a) é a de possibilitar ao(à) estudante uma atuação pedagógica que tenha como base o ensino, a aprendizagem e a pesquisa. Dessa forma, discutiu-se que a organização curricular do curso, de 2001, precisava ser reformulada, uma vez que o modelo contemplava que, primeiro, era obrigatório aos(às) alunos(as) dominarem os conhecimentos científicos, a ciência básica, para, em seguida, aplicá-los. Assim, com a finalidade de superar esse tipo de formação, que era muito comum aos cursos de licenciatura, a comissão do curso visava a uma estrutura curricular que fizesse a integração dos múltiplos componentes curriculares (PPC, 2018).

Ainda, a comissão compreendia que, para assegurar esses três pilares citados anteriormente (ensino, aprendizagem e pesquisa), embora fosse primordial o comprometimento de todo o componente curricular, as áreas de Metodologia e Técnicas de Pesquisa e Práticas de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado eram primordiais. Desse modo, a partir do seu início, o curso ofereceria disciplinas para que o(a) aluno(a) fosse capaz de fundamentar a ação docente de forma mais ampla e, simultaneamente, passasse a desenvolver a prática educacional (PPC, 2018).

Para além disso, a graduação em Pedagogia disponibilizaria discussões introdutórias a respeito da educação especial, educação de jovens e adultos e

educação escolar indígena. Todavia, essas áreas de estudos demandam um maior aprofundamento, devido à complexidade dos seus temas, por meio de estudos adicionais ou especialização. Dessa maneira, vale ressaltar o Mestrado em Educação, que é ofertado anualmente e disponibilizado em duas linhas de pesquisa: linha de pesquisa 1: “História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas”; e linha de pesquisa 2: “Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”. O incentivo da graduação em Pedagogia integrada a uma pós-graduação é notório na leitura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2018).

Ainda, o Projeto Pedagógico mostra que sempre prezou por uma formação de caráter sócio-histórico e para que a docência fosse a base da formação do(a) pedagogo(a), a fim de que o curso não se reduzisse a uma licenciatura comum, fazendo com que as formações do(a) professor(a) e do(a) especialista não fossem separadas, assim como a licenciatura e o bacharelado, de modo que ambos formassem educadores(as).

Após 12 anos de execução do mesmo currículo, introduzido no ano de 2004, em 2016, o Núcleo Docente Estruturante (NDE)/Pedagogia – Gestão 2016/2018 – foi responsável pela reformulação do currículo da graduação em Pedagogia, levando em consideração várias exigências de documentos que orientam a formação de professores no Brasil. Vejamos:

- a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015;
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006;
- c) Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 15/12/2017
- d) Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005/2014;
- e) Decreto n. 8.752, de 9 maio de 2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica;
- f) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004;
- g) Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP Nº 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP Nº 1, de 30/05/2012; h) Políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002) (PPC, 2018, p. 17-18).

Além desses documentos, enquadram-se as políticas institucionais:

Política de Flexibilização prevista na Resolução n. 01/2018-COU, que institui a Política Institucional da Universidade Estadual de Maringá (UEM) para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica; Avaliação Interna dos Cursos de Graduação realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA/ 2012-2015 e 2016); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2012-2016) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI-2009) (PPC, 2018, p. 18).

Para essa modificação curricular, o NDE adotou uma metodologia de trabalho que considerava quatro elementos para essa reestruturação:

a) análise de avaliações de cursos realizadas anteriormente, bem como a definição de diretrizes gerais de reformulação curricular pelo NDE; b) realização de reuniões conjuntas dos Departamentos responsáveis pelo curso, por meio de discussões e definições macro do currículo; c) reuniões com os alunos de curso; d) mobilização das Áreas de conhecimento dos Departamentos, responsáveis pela organização dos componentes curriculares do curso (PPC, 2018, p. 19).

Conforme foi observado, os(as) alunos(as) do curso participaram da última atualização do currículo, sendo realizadas reuniões em que as opiniões deles(as) foram levadas em consideração. Um dos apontamentos foi passar o curso de 4 anos para 5, tanto no matutino quanto no noturno, tirando os 20% que, antes, eram oferecidos a distância com os 4 anos.

Atualmente, o currículo se organiza por meio de dois ciclos formativos: o ciclo de formação inicial integrada, que é constituído pelos eixos integradores, responsáveis pela integração entre as ênfases de docência e gestão do trabalho pedagógico para uma base comum; e os ciclos de formação continuada, encarregados da qualificação profissional que oferece a possibilidade de diferentes tipos de formação. Tais tipos são: os cursos de extensão, de atualização e de especializações que estão no Plano de Desenvolvimento Institucional dos Departamentos de Fundamentos da Educação e de Teoria e Prática da Educação (PPC, 2018).

Diante do exposto, faz-se pertinente expor o objetivo do curso, de acordo com o PPC (2018, p. 27-28):

- Promover a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
- Proporcionar formação docente para a atuação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.
- Formar profissionais da educação para planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, bem como de projetos e experiências educativas não-escolares;
- Produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Por conseguinte, para uma melhor visualização, apresentamos a matriz curricular atual do curso, que está disponível no Anexo B.

Com a explanação, notamos a expansividade do curso de Pedagogia da UEM. Passando pela breve história da formação desse curso, observamos, no decorrer dos anos, a preocupação da articulação da teoria com a prática, ao buscar o comprometimento com o tecido e a realidade social, de modo a incentivar a área de pesquisa, bem como a continuidade da formação por meio da pós-graduação.

2.3 Participantes da pesquisa

Para a realização da pesquisa, escolhemos, preferencialmente, os(as) alunos(as) dos últimos anos (décimo período) do curso das turmas 01, 31 e 32, que tiveram disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Isso porque acreditamos que, por estarem no último ano, esses(as) participantes têm uma visão geral de todo o curso. Assim, tivemos dez participantes da turma 01, 12 da turma 32 e 18 na turma 31, totalizando 40. Na Tabela 1, descrevemos os seus dados pessoais e perfil:

Tabela 1 – Perfil dos(as) participantes da pesquisa

PERFIL DOS(AS) PARTICIPANTES	TURMA 01	TURMA 31	TURMA 32	TOTAL
<i>Idade</i>				
Entre 20-24	10	14	6	30

Entre 25-29	-	2	3	5
30 anos ou mais	-	2	3	5
Não respondeu	-	-	-	-
Total	10	18	12	40
<i>Religião</i>				
Católico(a)	6	10	8	24
Evangélico(a)	1	4	1	6
Cristão(ã) ¹⁰	-	2	2	4
Agnóstico(a)	-	1	-	1
Ateu/Ateia	-	1	-	1
Nenhuma	3	-	-	3
Não respondeu	-	-	1	1
Total	10	18	12	40
<i>Gênero</i>				
Feminino	10	17	11	38
Masculino	-	1	1	2
Não respondeu	-	-	-	-
Total	10	18	12	40
<i>Cor/Etnia</i>				
Amarelo(a)	-	2	-	2
Branco(a)	10	8	9	27
Pardo(a)	-	4	3	7
Negro(a)	-	2	-	2
Não respondeu	-	2		2
Total	10	18	12	40

¹⁰ Define-se “cristão(ã)” como “que declara sua fé em Cristo” (CRISTÃO, [2023]). Ou seja, entendemos que não necessariamente essas pessoas estejam vinculadas com alguma igreja, mas que acreditam em Cristo e agem de acordo com os princípios do Cristianismo.

Atua/Atuou na área da Educação

Sim	7	15	8	30
Não	3	3	3	9
Não respondeu	-	-	1	1
Total	10	18	12	40

Fonte: Banco de dados de pesquisa (2022).

Conforme a Tabela 1, é possível observar que a maioria dos(as) participantes se encontra na faixa etária entre 20-24 anos, sendo 30 pessoas no total (75%), seguido de 5 (12,5%) na idade entre 25-29 anos e 5 (12,5%) com 30 ou mais. No que se refere à religião, tivemos a maioria pertencente à católica, totalizando 24 (60%) pessoas, posteriormente 6 (15%) de evangélicos(as), 4 (10%) cristãos(ãs), 1 (2,5%) agnóstico(a), 1 (2,5%) ateu/ateia, 3 (7,5%) responderam não ser pertencentes a nenhuma religião e 1 (2,5%) não respondeu a essa pergunta.

Em relação ao gênero, a maior parte dos(as) participantes foi do gênero feminino, sendo 38 (95%) e apenas 2 (5%) do gênero masculino. Acerca da cor/etnia, a maioria deles(as) se autodeclararam como brancos(as), 27 (27%), 7 (17,5%) pardos(as), 2 (5%) negros(as), 2 (5%) amarelos(as) e 2 (5%) não responderam. Quanto à atuação na educação, responderam que atuaram ou atuam na área, 30 (75%) de pessoas, 9 (22,5%) responderam que não e 1 (2,5%) não respondeu a essa pergunta.

Para garantir o anonimato dos(as) participantes, foi sugerido que escolhessem um pseudônimo para a transcrição das respostas do questionário na seção de análise dos dados. Tais respostas foram transcritas na íntegra, deixando os erros que podem ter aparecido. Vale ressaltar que, para os pseudônimos que se encontravam repetidos, escolhemos por numerá-los para diferenciação. Os nomes escolhidos foram: A.; Agatha; Ananda; Anônimo; Bia; Debora; Felipe; Fer; Flor; Flor2; Flor3; Gabi; Gabi2; Geo; Girassol; Girassol2; Jeninha; Jo; Jyk; Iari; Lele; Lua; Mady; Maria; Marta; Moranguinho; Oliveira; Oliver; Oliver2; Pam. Pamela; Patricia; Rafaela; Rubens; Silva; Sisi; T. A; Val; Zaca.

2.4 Instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados, aplicamos um Questionário Aberto Estruturado (APÊNDICE C) criado e distribuído pelo *Google Forms*, a fim de verificar o conhecimento dos(as) participantes da pesquisa em relação à prevenção da violência sexual infantojuvenil. Inicialmente, o questionário pretende traçar o perfil dos(as) acadêmicos(as) com pseudônimo escolhido pelo(a) próprio(a) participante (com a intenção de garantir e preservar a identidade dele(a)), além da idade, turma a que pertence, religião, gênero e cor/etnia. Em seguida, são feitas as perguntas específicas quanto ao tema, totalizando 10 perguntas abertas.

O questionário é uma técnica de investigação que tem um agrupamento de questões disponibilizadas aos(às) participantes da pesquisa com o objetivo de coletar informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, dentre outros. Na maioria das vezes, esse instrumento é apresentado por escrito aos sujeitos da pesquisa, sendo denominados autoaplicados. A sua elaboração compreende transpor a finalidade da sua pesquisa em questões específicas e é a partir das respostas dessas questões que são oferecidos os dados para descrever a população pesquisada e/ou testar as hipóteses construídas no delineamento do trabalho (GIL, 2008).

Além disso, esse tipo de instrumento facilitou a pesquisa, visto que uma de suas vantagens é a não necessidade da interação direta entre pesquisador(a) e participantes, possibilitando, dessa forma, alcançar um grande número de pessoas, já que pode ser enviado pelos correios (GIL, 2008). Como a aplicação se deu no momento de pandemia, em que as ordens de distanciamento ainda eram válidas, isso facilitou por ser um meio possível de ser enviado de forma *on-line*. Mas, além dessas vantagens, outras são observadas, como: menos gasto, porque a sua aplicação não necessita de treinamento do(a) pesquisadora; preserva o anonimato dos(as) participantes; é possível de ser respondido no momento que a pessoa julgar mais oportuno e garante mais objetividade por parte do(a) pesquisador(a), uma vez que “não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (GIL, 2008, p. 122).

Em contrapartida, também apresenta as suas desvantagens e limitações, como: não possibilidade do auxílio do(a) pesquisador(a) quando não há a compreensão das instruções ou perguntas; impossibilita saber em que circunstância foi respondido, o que pode comprometer a qualidade das respostas; não garante que seja devidamente preenchido, o que pode diminuir a representatividade da amostra. No que tange ao exposto, faz-se necessário pensar em um questionário com poucas perguntas, pois, ao ser muito extenso, tem alta probabilidade de não ser respondido (GIL, 2008).

Ao levar em consideração essas possíveis desvantagens, atentamo-nos a aplicar o questionário de maneira *on-line* durante as aulas remotas dos(as) participantes de pesquisa, podendo estar disponíveis para tirar qualquer dúvida que surgisse e explicitar os objetivos da pesquisa, assim como o anonimato e a importância da participação de cada um(a) para a realização deste estudo.

2.5 Procedimentos para a coleta de dados

Em um primeiro momento, explicamos o objetivo da nossa pesquisa e solicitamos à Coordenação do Curso de Pedagogia da UEM – sede – a autorização para a realização da pesquisa com os(as) acadêmicos(as) do décimo período do curso. Após a liberação por parte da coordenadora, ela assinou a carta de anuência (APÊNDICE A) permitindo a aplicação do questionário nas turmas 01, 31 e 32, conforme solicitado.

Em seguida, anexamos a carta e submetemos o projeto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM. Depois da aprovação, solicitamos o número de telefone de três professoras, uma de cada disciplina e de cada turma participante, para que pudéssemos solicitar 15 minutos da aula remota de cada uma a fim de nos apresentar, explicar o objetivo da pesquisa e mandar o questionário no *chat* para os(as) alunos(as), com a intenção de que tivessem um tempo reservado para poder respondê-lo e ficar à disposição, caso surgisse alguma dúvida por parte deles(as) em relação às perguntas do questionário.

Cumpre ressaltar que foi levado em consideração o período atual de pandemia que estamos vivenciando, o qual exigiu um certo critério na forma de coleta de dados. No ano em que aplicamos o questionário, 2021, ainda não era permitido o contato

físico com os(as) participantes para a realização da coleta. Assim, a coleta de dados foi realizada de forma *on-line*, via *Google Meet*. As três professoras responderam prontamente nossas mensagens, solicitando um momento da aula delas para marcar um horário, a fim de que pudéssemos realizar a coleta de dados em suas aulas.

Assim, antes de iniciar as três aplicações, foi apresentado e lido com cada turma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), contendo o objetivo da pesquisa e o sigilo quanto às informações coletadas. Também explicamos que não se tratava de uma participação obrigatória, mas que era fundamental para a realização da pesquisa e a discussão do tema no curso, sendo possível deixar de responder às perguntas sob qualquer desconforto que os sujeitos pudessem ter frente à temática de violência sexual. Após o consentimento dos(as) acadêmicos, eles(as) obtiveram acesso ao questionário com os dados gerados e, em seguida, as perguntas referentes ao tema.

A primeira turma que aplicamos o instrumento foi a turma 01 no período matutino. Tratou-se da única turma em que o horário da aplicação foi ao final da aula, o que acreditamos que prejudicou a participação dos(as) estudantes, uma vez que, conforme a aula foi acabando, eles(as) se retiraram da sala, sendo a turma que menos obtivemos respostas (10 no total de 30 alunos(as)).

A segunda turma foi a 32 no período noturno. Aqui, pedimos que fosse solicitado um horário logo no início da aula, a fim de evitar o que aconteceu na aplicação anterior; obtivemos, assim, 12 respostas em um total de 30 alunos(as). Já a última turma que aplicamos foi a 31, também no período noturno. Solicitamos um horário no começo da aula e foi a turma que mais recebemos respostas: 18 de um total de 33. Além disso, solicitamos, no Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia, dez dias depois, para que o questionário fosse enviado via *WhatsApp* às três turmas e mandamos por e-mail. Mesmo assim, não houve aumento no número de respostas, permanecendo com 40 respostas no total.

2.6 Procedimentos para a análise dos dados

Para a análise de dados, os questionários foram analisados na íntegra a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). De acordo com a autora, esse tipo de análise consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Essa técnica, segundo a autora, permite-nos oscilar entre os dois polos da objetividade e da subjetividade, mantendo uma harmonia entre eles, de modo a incorporar ao trabalho outras interpretações, além das que temos enquanto hipóteses, a fim de dar uma certa autonomia ao(à) pesquisador(a) para elaborar operações analíticas que sejam correspondentes ao material que se vai analisar, sem comprometer o rigor científico da pesquisa (BARDIN, 1977).

Dentre as diferentes possibilidades de análise de conteúdo propostas por Bardin (1977), nesta pesquisa, utilizamos a categorial-temática. As categorias são tópicos ou classes em que se compilam um conjunto de informações comuns ante um título mais abrangente, definido por uma organização proposital do(a) pesquisador(a) que será responsável por avaliar quais mensagens são comuns umas às outras para elaborar a categoria de análise. Dessa maneira, ao fazer a classificação dos elementos em categorias, significa investigar o que cada um deles tem em comum entre si; a partir disso, é que se fará o agrupamento.

As categorias desta pesquisa foram definidas de acordo com as escritas expressas por intermédio dos temas das perguntas contidas no questionário respondido por 40 acadêmicos(as) do curso de Pedagogia. Essas categorias serão evidenciadas na seção seguinte, cujas denominações são: 1) compreensão quanto à violência sexual infantojuvenil; 2) violência sexual infantojuvenil e o currículo da Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá; 3) O papel da escola e a Educação em Sexualidade para a prevenção da violência sexual infantojuvenil; 4) atitudes frente à violência sexual infantojuvenil.

Bardin (1977) alega que a utilização da análise de conteúdo presume três fases fundamentais: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira fase, a pré-análise, configura-se como a etapa de organização, ao ter três finalidades: a definição dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e a produção de indicadores que embasem a interpretação final. Faz-se necessário, para isso, uma leitura flutuante do

material escolhido, com a intenção de conhecer o material e se deixar invadir pelas orientações e impressões que ele causará ao(à) pesquisador(a); assim, “a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (BARDIN, 1977, p. 96). Além disso, a autora nos orienta que se faz substancial, nessa etapa, obedecer às regras de exaustividade (precisamos esgotar a totalidade da comunicação, isto é, não deixar nada de fora qualquer elemento que faça parte do *corpus* da análise); representatividade (a amostragem deve representar o universo inicial); homogeneidade (os dados precisam pertencer ao mesmo tema, sendo adquiridos pelas mesmas técnicas e coletados pelos mesmos sujeitos e/ou sujeitos semelhantes); e pertinência (os documentos têm de corresponder ao conteúdo e objetivo da pesquisa).

Finalizada essa etapa, temos a exploração do material; nesta pesquisa, ela foi definida pelo delineamento e pela sistematização das respostas escritas pelos(as) acadêmicos(as), uma vez que essa etapa “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” na fase anterior (BARDIN, 1977, p. 101). Nesse momento, definimos as nossas unidades de codificação, ou seja, as categorias temáticas, agrupando os dados conforme os temas levantados nas questões.

Portanto, a última etapa de tratamento dos dados abrange a análise e a interpretação dos resultados a partir da reflexão teórica sobre eles. Aqui, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101). Nesse ínterim, expomos, minuciosamente, os resultados desta pesquisa na sétima seção, tendo como referencial teórico os Estudos de Gênero e Feministas, por meio das informações que julgamos ser mais relevantes em relação ao tema.

3. A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL E AS SUAS TIPIIFICAÇÕES

Para a conceituação de violência sexual contra crianças e adolescentes, consideramos a criança o sujeito de 0 a 12 anos de idade e adolescente dos 12 aos 18 anos, conforme proposto no Artigo 2º do ECA (BRASIL, 1990).

A violência cometida contra crianças, de maneira geral, é retratada como toda ação ou omissão que seja capaz de ocasionar lesões, danos e transtornos ao desenvolvimento integral desse sujeito. Essas causalidades, na maioria das vezes, envolvem uma relação assimétrica e desigual de poder que se manifesta pela força física, pelo poder econômico ou político, pelo domínio e opressão familiar ou geracional. Ainda, a manifestação desse tipo de violência se enquadra em uma violência estrutural, uma vez que envolve a negligência em relação à aplicação de políticas educacionais, sanitárias, econômicas, responsáveis pela manutenção das condições que impossibilitam ou não promovem o crescimento e desenvolvimento da criança (Suely Ferreira DESLANDES; Simone Gonçalves de ASSIS; Nilton César dos SANTOS, 2005).

Ao adentrar, especificamente, na conceituação de violência sexual infantojuvenil, entendemos que abordar sobre esse tema não é uma tarefa fácil, dado que envolve expor uma realidade, a qual nos revela que esse tipo de violência é real e, na maioria das vezes, acontece na casa da própria vítima. Maria Natividade Silva Rodrigues (2017) explica que essa inquietação ao falar de violência sexual infantojuvenil acontece, pois discutir sobre sexo não está relacionado com esse universo, mas, sim, com o adulto. Dessa forma, “é percebido na sociedade um sentimento generalizado de ‘repulsa’ a qualquer coisa que conecte sexo e criança” e, principalmente, quando envolve a relação de cunho sexual (que se caracteriza como uma violência sexual) de um(a) adulto(a) com uma criança e/ou adolescente (RODRIGUES, 2017, p. 75). Ainda, a autora argumenta que esse sentimento é mais comum em pais, mães e responsáveis que sentem dificuldade de conversar com seus/suas filhos(as) assuntos relacionados ao sexo.

Isso porque, conforme ressaltado por Raquele Spaziani e Ana Cláudia Maia (2015), muitos(as) adultos(as) veem a criança como um ser inocente e, portanto, assexuado. Dessa forma, acabam por negar informações e explicações em relação à sexualidade da criança com medo de a estimular sexualmente. Assim, é comum atribuímos à sexualidade a característica de uma zona proibida para a menoridade.

Posto isso, faremos uma ressalva, nesta seção, antes de expormos sobre a conceituação de violência sexual. Explicaremos, brevemente, a diferença entre sexualidade, sexo e relação sexual, para que não haja distorção quanto aos seus significados.

A sexualidade é algo intrínseco ao ser humano, estando presente em nossa vida desde o nosso nascimento até a nossa morte e sendo expressa de maneiras diferentes de acordo com cada etapa do desenvolvimento. No caso da sexualidade infantil, ela se expressa desde os primeiros dias de vida e continua se manifestando de diferentes modos em todas as fases da infância. Ela faz parte de um dos elementos fundamentais do desenvolvimento global, por isso é essencial que possamos viver a nossa sexualidade de forma saudável (BRASIL, 1997).

É na infância que se iniciam as expressões submersas da sexualidade, em que a criança descobrirá o seu corpo como fonte de prazer (Jane FELIPE, 2012). Assim, independentemente da idade em que a criança se encontra, ela tem sexualidade, já que esta não se limita à vida sexual, mas engloba os sentimentos, as dúvidas, as curiosidades, as descobertas, os afetos e o corpo como um todo. Conforme a criança vai experimentando o mundo, outras formas de expressões de sexualidade são descobertas, como o carinho, o beijo, o abraço, o trocar das fraldas, as palavras de afeto, dentre outras (Alaiane de Fátima dos Santos SILVA; Daiana da SILVA; Iara Amora dos SANTOS, 2009).

Fazemos uma observação, aqui, que, embora a curiosidade da criança a faça demonstrar interesse ou querer ter contato com o corpo de um(a) adulto(a), é responsabilidade única e exclusiva deste de colocar os devidos limites, já que ele(a) se encontra em um desenvolvimento sexual em nível superior ao da criança e/ou adolescente. Faz-se necessário ressaltar que a violência sexual contra crianças e adolescentes envolve a “não correspondência de atividades sexuais à faixa etária e ao desenvolvimento psicosexual, bem como as capacidades cognitiva-emocionais de crianças e adolescentes em consentir, ou mesmo, discernir” (Jordana Maria da SILVEIRA; Jaiane Aparecida PEREIRA, 2008, p. 20), ou seja, também abarca o fato de essas vítimas não terem compreensibilidade para saber o que está, de fato, acontecendo. Ademais, o fato de a criança apresentar um comportamento de sedução que não corresponde à sua idade é um indicativo de que essa criança pode estar ou ter sofrido uma situação abusiva (Marli Kath SATTLER, 2011).

Não podemos deixar de considerar que a sexualidade não é somente uma construção pessoal, mas também social, que se constrói de forma complexa e contínua por toda a nossa vida, incluindo, além de aspectos biológicos/fisiológicos, os fatores psicológicos, sociais, culturais e históricos (Luciana Maria Lunardi CAMPOS, 2015). Louro (2000, p. 6) enfatiza que a sexualidade é atravessada por “processos profundamente culturais e plurais”. À vista disso, por mais que já nascemos com a sexualidade, ela também perpassa por fatores sociais, culturais e históricos.

Uma vez que a violência sexual engloba o componente sexual, discutir esse assunto com crianças e adolescentes implica uma Educação para Sexualidade para a sua prevenção, o que significa ir além de explicar sobre uma relação sexual, mas ensinar, com abordagens apropriadas para cada faixa etária, conceitos sobre autoproteção, consentimento, respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro, a fim de que essas crianças possam se proteger de possíveis violências sexuais às quais se encontram suscetíveis (CHILDHOOD, 2019b; SPAZIANI; MAIA, 2015). Abordar sobre a violência sexual com crianças faz parte da responsabilidade de garantir a elas um desenvolvimento saudável de sua sexualidade.

O sexo, por sua vez, refere-se às características biológicas dos seres humanos. “Classificação biológica das pessoas como machos ou fêmeas, baseada em características orgânicas como cromossomos, níveis hormonais, órgãos reprodutivos e genitais” (Jaqueline Gomes de JESUS, 2012, p. 13). Já a relação sexual diz respeito a uma atividade de prática sexual que inclui, no mínimo, duas pessoas. É caracterizada por vários comportamentos entre os sujeitos envolvidos, de modo a ser destinada para a aquisição de prazer erótico de, ao menos, uma das pessoas envolvidas, independentemente de penetração, orgasmo ou fins reprodutivos (Alain GIAMI, 2008).

Feita essa discussão, voltamos para a definição de violência sexual que, assim como a sexualidade, não se limita à relação sexual, mas é um termo amplo que envolve atitudes que não, necessariamente, abrangem a penetração. Assim, dedicamos esta seção para explanar as diferentes formas de violências sexuais que acometem crianças e adolescentes e que exemplificamos a seguir. Vale ressaltar que, embora a literatura não apresente concordância em relação aos termos que explanamos nesta seção, apresentamos autores(as) para que possamos

compreender os conceitos que envolvem as violências sexuais, mas sem a finalidade de esgotá-los.

Iniciamos entendendo que a violência sexual é considerada “uma violação de direitos, uma transgressão, uma relação de poder perversa e desestruturante” (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p. 38). No que se refere à violência sexual contra crianças e adolescentes, de acordo com o Guia Escolar e o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Criança e Adolescente, esta engloba o abuso sexual e a exploração sexual (SANTOS, 2011a; PNEVSCA, 2013).

Em 2017, houve a alteração da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), no que compete à garantia de direitos da criança e do(a) adolescente vítima de violência sexual. No Artigo 4º, essa legislação explicita como formas de violência sexual:

III - violência sexual, entendida como qualquer conduta que constranja a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não, que compreenda:

a) abuso sexual, entendido como toda ação que se utiliza da criança ou do adolescente para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiro;

b) exploração sexual comercial, entendida como o uso da criança ou do adolescente em atividade sexual em troca de remuneração ou qualquer outra forma de compensação, de forma independente ou sob patrocínio, apoio ou incentivo de terceiro, seja de modo presencial ou por meio eletrônico;

c) tráfico de pessoas, entendido como o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento da criança ou do adolescente, dentro do território nacional ou para o estrangeiro, com o fim de exploração sexual, mediante ameaça, uso de força ou outra forma de coação, rapto, fraude, engano, abuso de autoridade, aproveitamento de situação de vulnerabilidade ou entrega ou aceitação de pagamento, entre os casos previstos na legislação (BRASIL, 2017b, n.p.).

A violência sexual infantojuvenil é um termo bastante abrangente que envolve qualquer ação, por parte de um(a) adulto(a) com uma criança e/ou adolescente, que tenha fins sexuais. Dessa forma, faz-se necessária a discussão sobre os conceitos desse tipo de violência, visto que muito se fala em relação àquelas que envolve o

contato físico, porém outras formas de exposição também se fazem presentes nesse termo (OLIVEIRA; SILVA; MAIO, 2020).

Esse tipo de violência se subdivide em intrafamiliar, extrafamiliar e institucional (SANTOS, 2011a). A violência sexual infantojuvenil intrafamiliar, também chamada de incestuosa, é a que acontece no espaço social interno da família (biológica ou adotiva). Ela compreende qualquer relação de caráter sexual com uma criança e/ou adolescente cometida por um(a) adulto(a) que tenha um laço de parentesco consanguíneo, seja esse de direito ou não, seja uma relação de responsabilidade com a vítima. O pai, padrasto, tio e avô da criança estão dentre os principais agressores desse tipo de violência (ABRÁPIA, 2002; SANTOS, 2011a).

Ao se tratar da violência sexual contra crianças e adolescentes extrafamiliar, esta se enquadra no tipo de violência que é cometido por pessoas que não têm vínculo de parentesco com a criança; assim, o(a) agressor(a) pode ser um(a) conhecido(a) ou desconhecido(a) da vítima. Esse tipo de violência pode ser cometido por agentes cuidadores(as) e socializadores(as) de crianças e adolescentes, como escolas, Organizações Não Governamentais (ONG), igrejas, consultórios médicos e psicológicos, assim como ocorrer em lugares públicos por pessoas totalmente desconhecidas da vítima (SANTOS, 2011a).

Já a institucional equivale às que acontecem em espaços sociais institucionais de guarda de crianças e adolescentes que se encontram em proteção legal e parental do Estado. Ou seja, são as violências sexuais que acontecem em instituições governamentais ou não governamentais que dispõem da guarda da criança e/ou adolescente em casas de abrigo ou lugares que executam medidas socioeducativas. Nesses casos, o que se nota não é uma satisfação de prazer sexual por parte dos(as) funcionários(as) que praticam esse tipo de violência contra os(as) internos(as), mas uma maneira de expressarem o poder instituído que assujeita crianças e adolescentes e é responsável por reproduzir as relações de poder e dominação que há em nossa sociedade (SANTOS, 2011a).

Esses tipos de violência sexual podem ocorrer de diferentes formas. A seguir, apresentaremos as principais delas, de acordo com Abrápiá (2002), Santos (2011a) e Childhood (2019a). Segundo a autora e as associações, as formas de violência sexual podem ser divididas em: violência sexual sem contato físico e com contato físico.

A violência sexual infantojuvenil sem contato físico se subdivide em:

- **assédio sexual:** essa categoria é composta por todo comportamento indesejado que tenha intenção sexual por parte de quem a pratica. Ela é baseada, na maioria das vezes, na posição de poder do(a) agressor(a) sobre a vítima, sendo caracterizada pelo uso de chantagens ou ameaças pelo(a) autor(a) da agressão (SANTOS, 2011a; CHILDHOOD, 2019c). Embora Santos (2011a) a caracterize como uma violência sexual sem contato físico, Childhood (2019b) coloca que ela pode ser expressa de forma verbal, não verbal e, até mesmo, física. Assim, o assédio sexual pode ser caracterizado tanto como uma violência sexual sem contato físico quanto uma violência sexual com contato físico;

- **abuso sexual verbal:** essa forma de violência se caracteriza por conversas abertas sobre atividades sexuais, falas erotizadas que têm como objetivo despertar o interesse da criança e/ou adolescente ou chocá-los(as). Os telefonemas obscenos são exemplos que se enquadram nessa categoria (ABRÁPIA, 2002; SANTOS, 2011a; CHILDHOOD, 2019b);

- **exibicionismo:** como o próprio nome evidencia, é quando há a exibição intencional do corpo nu de um adulto, podendo este apenas mostrar os órgãos genitais ou até se masturbar, na frente de crianças e/ou adolescentes, ou sob a vista deles(as) (ABRÁPIA, 2002; CHILDHOOD, 2019c);

- **voyeurismo:** essa prática pode ser descrita como a ação de observar fixamente atos sexuais ou os órgãos genitais de outras pessoas que não têm a intenção de não quererem ser vistas, para a obtenção de satisfação sexual. Ela pode acontecer de modo extremo, em que o adulto induz a criança e/ou adolescente a se despir ou se masturbar na frente dele (ABRÁPIA, 2022; SANTOS, 2011a; CHILDHOOD, 2019c);

- **exibição de material pornográfico:** essa categoria se refere à exibição de materiais de caráter pornográfico por parte de um adulto para crianças e/ou adolescentes (CHILDHOOD, 2019c). Aqui, fazemos um adendo do quanto é necessário se atentar à classificação indicativa dos materiais visuais oferecidos para esse público, já que a Lei de Classificação Indicativa leva em consideração três eixos temáticos para a sua elaboração, sendo eles: “sexo e nudez”, “drogas” e “violência”. Assim, a legislação postula, em seu Artigo 7º: “A autorização de acesso a obras classificadas como “não recomendado para menores de 18 (dezoito) anos” poderá ser feita apenas para adolescentes com idade igual ou superior a 16 (dezesesseis) anos”

(BRASIL, 2018, p. 7); como podemos ver, mostrar material pornográfico para esse público é considerado um tipo de violência sexual.

Pontuadas as formas de violência sexual sem contato físico, trazemos, agora, as que envolvem o contato físico com a vítima, que se classificam em:

- toques nas partes íntimas (órgãos genitais, glúteos ou seios), ato de encostar ou pressionar os órgãos genitais do perpetrador no corpo da criança ou adolescente, ou ainda de induzir a criança ou adolescente a tocar nos órgãos sexuais do autor do abuso, não importando se por cima ou por baixo da roupa;

- penetração com o(s) dedo(s) ou com objetos. O autor da agressão introduz o dedo na vagina ou no ânus da criança ou adolescente ou induz a criança ou adolescente a introduzir seu(s) dedo(s) ou algum objeto na própria vagina ou ânus;

- sexo oral realizado tanto pelo autor do abuso na criança ou adolescente quanto o contrário. Esta modalidade pode incluir beijos de língua, sucção, beijos ou mordidas nos seios e sucção vaginal, peniana ou anal (SANTOS, 2011a, p. 67).

Todos esses aspectos se configuram como estupro, pois, de acordo com o Código Penal Brasileiro, em seu Artigo 213, o estupro está classificado como o ato de “Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” (BRASIL, 2009, n.p.). Ainda se tratando de vítimas menores de 14 anos, enquadra-se na categoria Estupro de Vulnerável. **‘Estupro de Vulnerável: Art. 217-A do Código Penal’**: “Conjunção carnal ou prática de ato libidinoso com menores de 14 (catorze) anos” (BRASIL, 2009, n.p.). Aqui, insere-se a prática da pedofilia. Faz-se necessário explicar, então, que pedofilia é uma categoria clínica, e não jurídica (RODRIGUES, 2017), por isso a sua prática é chamada de Estupro de Vulnerável.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V – apresenta a definição de pedofilia como uma parafilia em que a pessoa, para se enquadrar nesse transtorno, apresentará:

A. Por um período de pelo menos seis meses, fantasias sexualmente excitantes, impulsos sexuais ou comportamentos intensos e recorrentes envolvendo atividade sexual com criança ou crianças pré-púberes (em geral, 13 anos ou menos).

B. O indivíduo coloca em prática esses impulsos sexuais, ou os impulsos ou as fantasias sexuais causam sofrimento intenso ou dificuldades interpessoais.

C. O indivíduo tem, no mínimo, 16 anos de idade e é pelo menos cinco anos mais velho que a criança ou as crianças do Critério A (APA, 2014, p. 698).

À vista disso, reconhecemos que nem todos(as) os(as) pedófilos(as), necessariamente, serão violentadores(as), e vice-versa, já que estes(as) últimos(as) irão apresentar uma condição desviante, carecendo de um tratamento clínico diferenciado, com o intuito de mudar o seu comportamento sexual considerado inadequado social e culturalmente (José Gonçalo Estrela ZÚQUETE; Ceci Vilar NORONHA, 2012). Nesse sentido, Oliveira (2019, p. 125) corrobora que, ao discutir esse termo, precisamos nos amparar nas variadas ciências para “compreender as suas características e não incorrer em erros. Portanto, mais uma vez, vale destacar que pedofilia é considerada uma doença, um transtorno”. Antonio de Pádua Serafim *et al.* (2009) explicam que é de consenso que não, necessariamente, esses sujeitos irão cometer atos criminosos – e que, na maioria dos casos, não há a realização de atos ilícitos, podendo manter os seus desejos guardados durante a vida inteira, sem os expor ou concretizá-los.

Outra modalidade que se enquadra dentro do fenômeno da violência sexual infantojuvenil é a exploração sexual infantojuvenil. Esta se configura pelo uso sexual da criança ou adolescente para obtenção de lucro, troca ou vantagem (SANTOS, 2011a). Faleiros e Faleiros (2007, p. 41) reforçam que, “além de exploração econômica, a exploração sexual de crianças e adolescentes no mercado do sexo é um abuso, uma violência, uma violação de direitos e um crime”. Esta, por sua vez, pode ocorrer das seguintes formas: pornografia; trocas sexuais; exploração sexual autônoma; exploração sexual agenciada; turismo com motivação sexual; e tráfico (CHILDHOOD, 2019d).

Posto isso, discorreremos sobre as formas que há na modalidade de exploração sexual infantojuvenil. Discutiremos, primeiramente, a pornografia que se enquadra nessa categoria, quando há fins lucrativos. De acordo com o ECA (BRASIL, 1990, p. 112), em seu Artigo 240, é crime: “produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente”. Ainda, em seu Artigo 241, lê-se:

Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente (BRASIL, 1990, p. 113).

Ou seja, a pornografia não se restringe à relação sexual, mas é considerada um crime tanto por quem fotografa quanto por quem faz a exposição de crianças e adolescentes nus ou em posições consideradas sedutoras, com fins sexuais. Outrossim, somente a posse desse tipo de material já se enquadra como crime, mesmo que não seja para o prazer pessoal (SANTOS, 2011a).

Além disso, outro tipo de exploração sexual consiste nas **trocas sexuais, exploração sexual autônoma, turismo com motivação sexual e tráfico sexual**. Explicaremos cada uma dessas modalidades, respectivamente, a seguir.

- **Trocas sexuais**: incluem os casos em que há o oferecimento de favores para as vítimas em troca de algum tipo de satisfação sexual. A troca sexual acontece eventualmente, não havendo uma exploração sexual contínua. É o caso, por exemplo, de crianças que vivem nas ruas e trocam favores sexuais com adultos por comida (SANTOS, 2011a; CHILDHOOD, 2019c).

- **Exploração sexual autônoma**: a própria criança e/ou adolescente, mediante pagamento, realizará a prática de relações sexuais, ou seja, aqui, não há aliciamento de nenhum adulto por trás dessa atividade. Já na **exploração sexual agenciada**, há o aliciamento de serviços sexuais por parte de um adulto. Como exemplo, destacam-se os cafetões e as cafetinas¹¹. Os locais onde geralmente acontecem esse tipo de serviço são os bordéis, os serviços de acompanhamento ou os clubes noturnos (SANTOS, 2011a; CHILDHOOD, 2019c).

- **Turismo com motivação sexual**: é chamado, também, de “turismo sexual”; acontece quando há a organização de excursões turistas com crianças e adolescentes, seja para adultos estrangeiros, seja de outras regiões do próprio país, que tem como fins não declarados promover o prazer sexual para esses adultos e para esta finalidade: aliciar esse mesmo público para a oferta de serviços sexuais (SANTOS, 2011a; CHILDHOOD, 2019c).

¹¹ São nome atribuídos às pessoas que administram bordéis ou casas de prostituição.

- **Tráfico sexual:** aqui, estão contempladas as atividades de cooptação e/ou aliciamento, rapto, intercâmbio, transferência e hospedagem da pessoa recrutada para essa finalidade. Esse tipo de tráfico, geralmente, vem disfarçado com agências de modelo, turismo e empregos internacionais, bem como por agências de adoção internacionais. Assim, são prometidas melhores condições de vida para as crianças/adolescentes em outro país ou em outra região do país e, lá, são obrigados(as) a entrarem nesse mercado da exploração sexual (SANTOS, 2011a).

Como pode ser observado, todas as categorias, embora apresentadas separadamente, encontram-se intimamente interligadas, sendo que uma pode influenciar a outra mutuamente. Por exemplo, o tráfico sexual pode ter como consequência a exploração sexual gerenciada, que pode acarretar a produção de material pornográfico, de maneira a mostrar as várias formas de existência de exploração sexual infantil.

Portanto, diversas são as modalidades das violências sexuais que atingem crianças e adolescentes; conseqüentemente, também precisamos pensar na mobilização de diferentes setores para que essas modalidades sejam prevenidas, identificadas e combatidas. Diante disso, enfatizamos o papel da escola nesses setores como sendo privilegiada para o enfrentamento das violências, ao ter em vista o seu papel na sociedade, conforme verificaremos na seção seguinte.

4. VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL E A FORMAÇÃO DOCENTE: LEVANTAMENTO DA LITERATURA CIENTÍFICA

Nesta seção, apresentamos uma revisão bibliográfica no intuito de fazer um mapeamento das últimas produções acadêmicas sobre o tema violência sexual infantojuvenil e formação docente no que se refere a teses, dissertações e artigos concernentes ao assunto. Para a realização dessa revisão, utilizamos as seguintes bases de dados: Base Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Portal de Periódicos da CAPES, compreendendo o período de dez anos (2011 a 2020).

Para tanto, utilizamos, como critérios de inclusão para a seleção dos estudos, trabalhos que discutiam sobre violência sexual e/ou sexualidade infantil sob a perspectiva de estudantes de cursos de licenciaturas e/ou docentes. Realizamos uma busca avançada na BDTD, com o período definido entre 2011 e 2020, empregando as palavras: “violência sexual infantojuvenil” e “formação (professor* OR educador* OR docente)”. Não colocamos especificação, deixando aberto para “todos os campos”. Encontramos oito trabalhos no total, sendo sete dissertações e uma tese. Após uma leitura criteriosa dos resumos dos trabalhos, restaram duas dissertações que tratavam do tema violência sexual infantojuvenil e formação docente.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, colocamos os termos mencionados anteriormente, “violência sexual infantojuvenil”, utilizando o operador booleano AND e “formação (professor* OR educador* OR docente)”. A busca foi redefinida para Ciências Humanas para Grande Área do Conhecimento, Educação como Área de Conhecimento, Área de Avaliação e Área de Concentração, pelo fato de que o presente trabalho visa a discutir aspectos relacionados à área da Educação, considerando, também, o mesmo recorte temporal. Encontramos novecentos e trinta resultados. Por meio da leitura dos títulos, restaram oitenta trabalhos selecionados e, conseqüentemente, após a leitura detalhada dos resumos, sobraram seis dissertações para a análise, já que foram as que atenderam aos critérios de inclusão deste estudo.

No Portal de Periódicos da CAPES, utilizamos as mesmas palavras-chave, “violência sexual infantojuvenil”, empregando o operador booleano AND e “formação

(professor* OR educador* OR docente)”, ao restringir como data de publicação para os últimos dez anos, de modo a selecionar os tópicos que se relacionavam com o objetivo da pesquisa: “Children & Youth, Sexualidade, Educação Education & Educational, Research, Gender, Violence, Gênero, Education”. Assim, o total correspondeu a 117 trabalhos, entre artigos e resenhas. Porém, após a leitura prévia dos resumos, restaram dois artigos que se relacionavam, diretamente, com o tema proposto. Destarte, os trabalhos encontrados para a realização dessa revisão foram dez: oito dissertações e dois artigos.

Para uma melhor visualização dos trabalhos encontrados, elaboramos o Quadro 1, expondo os nomes dos títulos das dissertações e artigos, os(as) autores(as), ano, programa/instituição e em qual Banco de Dados foi encontrada cada publicação.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados sobre violência sexual infantojuvenil e formação de professores(as) (2011-2020)

Título	Autoras	Ano	Classificação	Programa de Pós-Graduação	Instituição	Banco de Dados	Orientador(a) do Estudo
Violência sexual e a formação de educadores – uma proposta de intervenção	Rita de Cássia Ferreira dos Santos	2011	Dissertação	Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia	UNESP (Presidente Prudente)	Catálogo CAPES	Profa Dra Renata Maria Coimbra Libório
Concepções de licenciandos sobre Violência Sexual e Políticas Educacionais	Michelle Venâncio Ikefuti	2012	Dissertação	Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia	UNESP (Presidente Prudente)	Catálogo CAPES	Profa Dra Renata Maria Coimbra Libório
Curso de Formação Inicial em Sexualidade: relato de uma proposta interventiva	Andreza Marques de Castro Leão Paulo Rennes Marçal Ribeiro	2013	Artigo	Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras	UNESP (Araraquara)	Periódicos CAPES	Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Violência Sexual contra crianças: formação docente em discussão	Edyane Silva de Lima	2013	Dissertação	Educação	UEM (Maringá)	Catálogo CAPES	Profa Dra Eliane Rose Maio
As Políticas Públicas na Prevenção e Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças no Município de Maringá	Priscila da Rocha Luiz Bueno	2016	Dissertação	Educação	UEM (Maringá)	Catálogo CAPES	Profa Dra Eliane Rose Maio
Educação em Sexualidade, Sexualidade e Gênero: desafios para Professoras(es) do Ensino Infantil	Rita de Cassia Vieira Borges	2016	Dissertação	Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras	UNESP (Araraquara)	BDTD	Profa Dra Célia Regina Rossi
Sexualidade Humana e Educação Sexual: elaboração e análise de formação continuada para professores/as do Ensino Fundamental	Lorena Christina de Anchieta Garcia Pola	2018	Dissertação	Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras	UNESP (Araraquara)	BDTD	Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Concepções e Práticas de Professoras da Educação Infantil de um CMEI de Natal/RN em relação à Sexualidade das crianças: reflexões sobre a formação docente	Maria de Fátima Dantas de Souza	2020	Dissertação	Educação	UFRN (Rio Grande do Norte)	Catálogo CAPES	Profa. Dra. Cynara Teixeira Ribeiro
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	Rosana Trindade de Matos	2020	Dissertação	Educação	UFAM (Manaus)	Catálogo CAPES	Prof. Dr. Márcio de Oliveira
A prática de professores da Educação Infantil como ação preventiva da violência sexual de crianças	Márcia Cristiane Ferreira Mendes Anaisa Alves de Moura Maria da Paz Arruda Aragão	2020	Artigo	Educação	UECE (Fortaleza) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (Lisboa – Portugal)	Periódicos CAPES	Profa Dra Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Base Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal de Periódicos CAPES (2022).

A dissertação defendida pela autora Rita de Cássia Ferreira dos Santos, no ano de 2011, trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem quali-quantitativa que apresentou, como objetivo, verificar os conhecimentos dos(as) alunos(as) dos penúltimos anos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em relação ao tema violência sexual infantojuvenil, por meio da aplicação de um questionário. Além disso, realizar um programa de intervenção com os(as) participantes, com a intenção de contribuir para a formação profissional na temática, avaliando os conhecimentos desses(as) participantes antes e depois da realização do programa.

Santos (2011b) traz como resultados que os(as) alunos(as) têm conhecimento sobre a violência sexual enquanto um fenômeno social, mas que não sabem quais são os procedimentos e as atitudes para lidarem frente às suspeitas desses casos. Com a realização do programa de capacitação, Santos (2011b) aponta que foi possível notar mudanças no que se refere às atitudes diante de suspeitas da violência.

Ainda sobre a identificação nos casos de exploração sexual, foi perceptível verificar atitudes mais adequadas por parte dos(as) estudantes, sendo apropriadas as atitudes que englobavam a efetuação da denúncia e medidas de cuidado com a criança em concordância com a literatura e a legislação vigente, como: “Comunicar o Conselho Tutelar”; “Comunicar a direção”; “Conquistar a confiança da criança, realizar a denúncia e acompanhá-la durante o encaminhamento”; “Fazer a denúncia pessoalmente, caso haja necessidade”; “Observar a criança, comunicar a direção e denunciar”; “Observar a criança, pedir o auxílio de um profissional, comunicar a direção e denunciar”; “Observar a criança e comunicar a direção”; “Observar a criança, comunicar a direção e pedir auxílio de outro profissional”.

A partir disso, a pesquisa de Santos (2011b) revela a escassez das discussões no que diz respeito à temática nos cursos de graduação da Universidade pesquisada, trazendo assim, a reflexão de que há lacunas na formação inicial dos(as) professores(as) sobre temas que abrangem os direitos das crianças e dos adolescentes. Santos (2011b) salienta a necessidade da inclusão de assuntos que vão além dos conteúdos de ensino e aprendizagem nos cursos formadores de professores(as), mas que reflitam sobre o papel do(a) educador(a) enquanto um indivíduo que reconhece o caráter político de sua atuação.

Em conformidade com esses resultados, Michelle Venâncio Ikefuti (2012), em sua dissertação, que objetivou identificar o nível de conhecimento que os(as) estudantes dos cursos de licenciatura (Biologia, Educação Física, Física, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia e Química) de três *campus* da UNESP (Araraquara, Presidente Prudente e São José do Rio Preto) têm acerca da violência sexual, assim como saber se essa temática é trabalhada nessas faculdades, por meio da aplicação de um questionário para alunos(as) dos últimos anos de oito cursos de licenciatura e de uma pesquisa caracterizada como documental, de abordagem quali-quantitativa, aponta que, nas três unidades de pesquisas, os resultados foram de que os(as) alunos(as) não se consideram preparados(as) para lidar com casos de violência sexual.

Ainda, a autora destaca que a maioria dos(as) participantes alegou não ter contato com o tema durante a sua graduação. Com isso, esses(as) alunos(as) demonstraram não saber como agir diante de suspeitas ou confirmações de violência sexual, com atitudes que poderiam colocar a criança/adolescente ainda mais em risco, como: chamar os(as) pais/mães ou responsáveis para conversar e/ou investigar melhor antes de tomar qualquer atitude, sabendo que a maioria dos casos desse tipo de violência é intrafamiliar e que, nesse tempo de investigação, a criança poderá estar sendo cada vez mais exposta à violência; essas não são as melhores opções de como agir nos casos aventados.

Conforme cita a autora, amparada pelo ECA (BRASIL, 1990), mesmo as suspeitas de violências contra crianças e adolescentes devem ser denunciadas. Outro ponto que Ikefuti (2012) destaca é que, apesar de uma pequena quantidade, há alunos(as) que não consideram função da Universidade trabalhar essa questão.

Assim, Ikefuti (2012) postula sobre a necessidade de os cursos formadores de docentes se comprometerem com uma formação que traga a responsabilidade desses(as) professores(as) com a formação integral de seus/suas alunos(as), reconhecendo-os(as) como sujeitos de direitos e deveres. Ikefuti (2012), ainda, reflete sobre a falta de conteúdos que contemplem assuntos que se comprometam com temas relacionados à proteção da infância e juventude e que são uma realidade que esses públicos enfrentam, como a violência intrafamiliar, os maus-tratos, o *bullying* e o trabalho infantil.

Por fim, Ikefuti (2012) constata que os(as) alunos(as) dos cursos de licenciaturas pesquisados atuam sem ter conhecimento sobre questões que são temas transversais postos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos com referenciais de qualidade comuns para todos(as) os(as) estudantes do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de que todos(as) tenham acesso ao mesmo conjunto de conhecimento classificados como básicos e essencial para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997), por exemplo: ética, cidadania, saúde, sexualidade, cultura, desconhecendo como assegurar o direito de crianças e adolescentes. Mostra-se, assim, como mudanças nos currículos universitários de cursos formadores de professores(as) são necessárias.

Ao corroborar com as pesquisas destacadas, apresentamos o artigo da autora Andreza Marques de Castro Leão e do autor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, publicado no ano de 2013, que buscou identificar as concepções de alunos(as) do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara/SP sobre sexualidade infantil e relações de gênero, com o intuito de verificar as principais necessidades em relação à temática de sexualidade e educação sexual, para, em seguida, realizar uma intervenção em forma de curso. A pesquisa se classificou como uma abordagem quali-quantitativa. Os dados foram coletados por meio da aplicação de dois questionários: um no primeiro momento da pesquisa, para levantar quais são os assuntos que precisariam de mais atenção no curso, e o outro foi aplicado ao final do curso, para a sua avaliação.

Por conseguinte, mesmo não se tratando do tema violência sexual infantojuvenil de maneira direta, escolhemos para fazer parte dessa revisão trabalhos que englobam a discussão sobre sexualidade infantil e Educação em Sexualidade, visto que, ao se tratar de violência sexual infantojuvenil, a discussão sobre sexualidade infantil também se faz necessária, isso porque uma das formas de prevenção desse tipo de violência é ensinar crianças e adolescentes sobre comportamentos autoprotetivos por meio da Educação em Sexualidade. Outrossim, uma das funções da Educação em Sexualidade é que a criança aprenda, desde sua primeira infância, a se autoprotoger, saber dizer “não” a relações abusivas, assim como instruir que as crianças revelem segredos solicitados, em casos de violência sexual, para alguém que seja da sua confiança (MAIA *et al.*, 2011; RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004).

A partir disso, os principais pontos que os(as) alunos(as) participantes da pesquisa de Leão e Ribeiro (2013) tiveram mais dificuldade em lidar foram: masturbação pela criança, seguida da violência sexual infantojuvenil, exibição dos órgãos genitais e exploração corporal entre as crianças. Dessa forma, sexualidade, educação sexual, sexualidade infantil, violência sexual, adolescência e sexualidade e deficiências foram os temas de mais interesse dos(as) participantes, sendo pontuados como os mais relevantes por eles(as).

Leão e Ribeiro (2013) apontaram que a educação sexual não é vista pelos(as) estudantes como algo significativo para o desenvolvimento da criança, e que o assunto só deve ser levantado quando tiver alguma manifestação de curiosidade partindo do(a) estudante. Assim, Leão e Ribeiro (2013), por meio da intervenção, trabalharam com os(as) alunos(as) no sentido de desmitificar isso e colocar a educação sexual como um direito da criança desde o seu nascimento e como forma de prevenção de violência sexual infantojuvenil. Por fim, Leão e Ribeiro (2013) afirmam que os cursos de licenciatura precisam possibilitar espaços para as discussões concernentes à sexualidade e às relações de gênero em seus currículos, ao proporcionar uma formação que permita que a educação sexual na escola se relacione aos seguintes aspectos:

[...] ampliação da noção de sexualidade, instrumentalização do futuro professor para lidar com as dificuldades geradas pelos preconceitos e mitos gerados pela cultura sexual, reflexão sobre atitudes e valores sexuais, e inserção da cidadania como um dos pilares para uma vida sexual plena (LEÃO; RIBEIRO, 2013, p. 636).

Expõe-se, com isso, a necessidade de esse tema ser trabalhado nos cursos de graduação para a igualdade de gênero e prevenção de vulnerabilidades, como a violência sexual contra crianças e adolescentes.

A dissertação da autora Edyane Silva de Lima, proveniente do ano de 2013, mostra a dificuldade de professores(as) em sua atuação, um fato que coaduna com as pesquisas já expostas, que discutem sobre a falta de discussões quanto ao assunto nos cursos de licenciatura. A pesquisa de Lima (2013) teve como objetivo compreender o entendimento, os encaminhamentos às situações de violência sexual, bem como a formação de profissionais da educação de escolas que atendem crianças de zero a dez anos de idade de uma cidade no interior do Paraná. A pesquisadora se

utilizou de pesquisa exploratória, envolvendo um levantamento bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa para a realização da pesquisa. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais contaram com a participação de 59 pessoas, dentre elas: professores(as), diretores(as), coordenadores(as), profissionais da equipe pedagógica e profissionais da rede de atendimento à criança e ao/à adolescente.

Por meio das entrevistas realizadas, Lima (2013) pôde constatar fragilidades na formação docente dos(as) entrevistados(as) em relação ao tema, mostrando a necessidade de ações voltadas para uma capacitação continuada que envolva assuntos, como atitudes e encaminhamentos em relação a esse tipo de violência. Além disso, a pesquisa demonstrou o desconhecimento dos(as) profissionais de educação em relação ao papel da escola na prevenção desse fenômeno, esquecendo da função social dessa instituição, ao mostrar profissionais incapacitados(as) para atuarem frente a casos desse tipo de violência.

Em concordância com esse resultado, a dissertação elaborada por Priscila da Rocha Luiz Bueno, defendida no ano de 2016, que apresentou como objetivo investigar os casos de violência sexual infantil no município de Maringá/PR entre os anos de 2014 e 2015, assim como quais foram os encaminhamentos e acompanhamentos realizados pelos órgãos investigados, como o Conselho Tutelar e a Secretaria Municipal de Saúde do Município, analisando quais documentos e/ou políticas públicas eles utilizam para o enfrentamento e as medidas preventivas e paliativas. Tudo isso ocorreu por meio de uma pesquisa descritiva-exploratória, com abordagem qualitativa, e por meio de uma análise documental e entrevistas semiestruturadas com quatro pessoas: dois/duas profissionais do Conselho Tutelar e dois/duas representantes da Secretaria Municipal de Saúde.

A autora também traz a discussão no que se refere à lacuna quanto à formação docente em relação ao tema, uma vez que o encaminhamento que esses(as) profissionais dão a essas vítimas não correspondem aos mais apropriados, isto é, não direcionam essas vítimas para os órgãos especializados, trazendo, assim, a discussão sobre a necessidade de uma formação referente ao tema com profissionais de todas as áreas responsáveis por lidarem com o público infanto-juvenil. Além disso, enquanto Lima (2013) conclui sobre a dificuldade da articulação entre os serviços responsáveis por acolher a vítima, em sua pesquisa, Bueno (2016) também pontua sobre essa

dificuldade ao sinalizar a necessidade de o Conselho Tutelar e a Secretaria de Saúde do Município realizarem um trabalho que seja o mais coletivo possível, de maneira a colocar a violência sexual infantil como pauta de todas as reuniões desses órgãos.

A dissertação defendida no ano de 2017, pela pesquisadora Rita de Cassia Vieira Borges, buscou investigar as concepções dos(as) professores(as) e funcionários(as), pertencentes a um Centro de Educação Infantil, sobre sexo, sexualidade e Educação em Sexualidade quanto à orientação do trabalho pedagógico em vista das manifestações da sexualidade dos(as) alunos(as) que atendem a faixa etária de crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade. Para atender a esse objetivo, foi feita uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, utilizando, como forma de coleta de dados, a observação participante e, em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as participantes da pesquisa.

Borges (2017) afirma que todas as participantes concordam que as crianças têm sexualidade. Porém, algumas entrevistadas relacionaram esses comportamentos ao erotismo. No que se refere à concepção de sexo, as entrevistadas a associaram à relação sexual, colocando os órgãos sexuais como definidores do gênero masculino ou feminino, o que pode levar à naturalização dos corpos. Ainda, Borges (2017) reitera que existe uma demanda por formações continuadas que possibilitem que professores(as) desenvolvam ações, didáticas, métodos, assim como novas práxis para trabalharem com as temáticas que envolvam sexualidade e relações de gênero. Destarte, é possível notar o próprio interesse das participantes na formação do tema e o reconhecimento de sua relevância desses assuntos em suas atuações.

O fato exposto também pode ser observado na dissertação que foi defendida no ano de 2018, pela autora Lorena Christina de Anchieta Garcia Pola, a qual objetivou elaborar, desenvolver e descrever uma proposta de formação de professores(as) em Educação Sexual. Participaram dessa pesquisa 29 profissionais da educação, dentre eles(as), professoras e membros da Equipe Gestora do Ensino Fundamental I. Na efetivação do curso, foram realizados quatro encontros, com uma hora de duração, que se basearam na discussão sobre o conceito de sexo e sexualidade, Plano Municipal de Educação vigente, Educação Sexual no Projeto Político-Pedagógico e Violência Sexual Infantil, além da análise e da reflexão sobre materiais pedagógicos nessa área. A pesquisa foi caracterizada como descritiva e um estudo de caso, em

que, para o registro dos dados observados no decorrer das intervenções, utilizou-se, como ferramenta, o diário de campo.

As professoras participantes de sua pesquisa pontuaram que conteúdos relacionados à Educação Sexual, como Identidade de Gênero, Expressão de Gênero, Sexo Biológico e Orientação Sexual, não foram, em nenhum momento, trabalhados em suas graduações – tampouco em suas pós-graduações. Logo, isso demonstra a falta de temas nos currículos formadores de professores(as) no que diz respeito à Sexualidade Humana. Em se tratando do tema Violência Sexual Infantil, Pola (2018) alega que foi o que mais se destacou como positivo pelas participantes da pesquisa.

Assim, Pola (2018) enfatiza que a compreensão da necessidade de se discutir sobre educação sexual na infância é mais compreensível quando se trata de prevenção às violências do que quando se trata de reprodução humana. As professoras se mostraram muito preocupadas em ter conhecimento quanto à violência e exploração sexual infantil. Isso porque, ao conviver diariamente com seus/suas alunos(as), as professoras desconfiam da existência desse tipo de violência. Pola (2018) aborda que, especialmente no que se refere à Violência Sexual Infantil, é necessário destacar a necessidade da implantação nas escolas de programas voltados para a formação continuada no tema Educação em Sexualidade.

A dissertação defendida no ano de 2020, pela autora Rosana Trindade de Matos, analisou como acontece o trabalho de Educação Sexual sob a percepção das gestoras em relação às questões que envolvem a violência sexual infantil nos Centros Municipais de Educação infantil (CMEI) em Manaus/AM. Por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando-se da pesquisa de campo, bibliográfica e documental, por intermédio de um questionário aplicado para nove gestoras de nove CMEIs, esses aspectos metodológicos também corroboram com os resultados da pesquisa, já que Matos (2020) observou que as participantes não se sentem preparadas em mediar casos de violência sexual, havendo a falta de material para isso, ao revelar como se faz necessária uma formação para trabalhar sobre o tema no espaço escolar. Além disso, Matos (2020) apontou que a visão sobre educação sexual das gestoras entrevistadas se restringiu ao campo biológico, ignorando outros aspectos, como os culturais, sociais, políticos e históricos.

Por fim, apresentamos o artigo escrito pelas autoras Márcia Cristiane Ferreira Mendes, Anaisa Alves de Moura e Maria da Paz Arruda Aragão, no ano de 2020, que

apresentou como objetivo refletir sobre a atuação docente em relação ao combate à violência e à exploração sexual infantil, por meio de experiências que tiveram em um projeto de extensão, o qual proporcionou aos(as) professores(as) um aprofundamento no tema, assim como ações pedagógicas e intervenções com crianças de 3 a 5 anos em Centros de Educação Infantil em uma cidade no interior do estado do Ceará. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, por meio de revisão bibliográfica sobre a temática “Educação Sexual na Educação Infantil” e com o relato das experiências das autoras no projeto de extensão.

A Educação Sexual e a Violência Sexual Infantil foram os temas explorados no projeto, ao aprofundar conceitos sobre: violência sexual, tipos de abuso, exploração sexual, possíveis abusadores(as), situações de riscos, comportamentos que a criança pode apresentar ao passar por violências, assim como intervenções pedagógicas com o intuito de valorizar os sentimentos, a autoestima, o conhecimento de mundo e a identidade das crianças, de maneira a empregar o lúdico como ferramenta.

Mendes, Moura e Aragão (2020) expõem que, em um primeiro momento, tanto os(as) professores(as) quanto a escola tiveram um certo estranhamento pelo projeto se tratar do tema “Educação Sexual”, mas que, mesmo com essa preocupação, ambos(as) reconheceram o tema como relevante para a prevenção da violência sexual infantil; após a explanação do material didático utilizado, puderam ver que cada material respeitava a fase de desenvolvimento que a criança se encontrava.

Adiante, Mendes, Moura e Aragão (2020) pontuam sobre a necessidade da formação docente para a prevenção dessas formas de violências para que os(as) docentes planejem suas ações pedagógicas nesse sentido, destacando a urgência desse tema desde o ensino infantil, dado que, desde essa fase, também são relatados diversos casos desse tipo de crueldade no Brasil. Assim, as autoras evidenciam ser substancial fazer parte dessa discussão as famílias, a fim de propiciar diálogos por meio de palestras que tragam a valorização familiar e a proteção e garantia de direitos das crianças.

Todas as pesquisas citadas mostraram a precária formação docente tanto inicial quanto continuada no que se refere à sexualidade e à violência sexual infantojuvenil. Com esse levantamento, averiguamos que precisamos voltar a nossa atenção para essas questões no que tange ao papel da escola em relação à prevenção e ao enfrentamento diante desse cenário. Pelas pesquisas explanadas, foi

possível mostrar que os(as) estudantes de licenciatura e profissionais de educação, em sua maioria, não estão preparados(as) para trabalhar com esse tema nas escolas, justamente pela falta de qualificação para isso, um fato mencionado por grande parte dos(as) participantes nas pesquisas analisadas.

Porém, a problemática não se condensa na escassez da temática em suas formações; precisamos frisar que se faz necessário, também, o apoio social para o enfrentamento desse tipo de violência, com a efetivação e criação de políticas públicas para tal ação, a elaboração e a disponibilidade de materiais didáticos e paradidáticos para os(as) profissionais da educação, bem como locais para que essas discussões entre o público sejam concretizadas. Não podemos apenas culpabilizar e responsabilizar os(as) professores(as) no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, mas entender ser preciso que a comunidade escolar esteja ciente quanto ao seu papel nessa luta.

Logo, com a elaboração deste estudo, foi possível observar como a formação docente em relação à Educação em Sexualidade se faz imprescindível para prevenir esse tipo de violência, trazendo a reflexão para uma educação que combata qualquer forma de violência contra a criança e/ou adolescente e que se comprometa em formar professores(as) conscientes da realidade social de seus/suas alunos(as).

5. VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL: O QUE OS ESTUDOS DE GÊNERO E OS ESTUDOS FEMINISTAS TÊM A VER COM ISSO?

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero (Chimamanda Ngozi ADICHIE, 2014, p. 41).

Ao iniciar esta seção com a frase da escritora feminista nigeriana Chimamanda Adichie (2014), já chamamos a atenção para a necessidade de refletirmos sobre as normas de gênero, que são re(forçadas) sobre os nossos corpos, buscando nos colocar dentro de determinadas caixas que são impostas social e culturalmente para cada gênero.

Assim, ao pensar nisso, para a realização desta pesquisa, recorreremos aos Estudos de Gênero e aos Estudos Feministas, sob a ótica de uma perspectiva pós-estruturalista. Inicialmente, a escolha pelos Estudos de Gênero se deve ao fato de que não há como abordar sobre o tema violência sexual sem discutir gênero e violência de gênero, uma vez que a maioria das violências sexuais tem como agressores pessoas do gênero masculino e, como vítimas, pessoas do gênero feminino, mais especificamente, meninas (UNICEF, 2021; FBSP, 2021; BRASIL, 2019).

A violência de gênero, conforme aponta Maria Cecília de Souza Minayo (2007, p. 26),

[...] constitui-se em formas de opressão e de crueldade nas relações entre homens e mulheres, estruturalmente construídas, reproduzidas na cotidianidade e geralmente sofridas pelas mulheres. Esse tipo de violência se apresenta como forma de dominação e existe em qualquer classe social, entre todas as raças, etnias e faixas etárias. Sua expressão maior é o machismo naturalizado na socialização que é feita por homens e mulheres.

Embora essa definição inclua as violências entre homens e mulheres, e vice-versa, ela atinge, principalmente, as mulheres, além de contemplar crianças e adolescentes. Ao restringir a violência de gênero àquela praticada contra as mulheres, não se abrangem as violações dos direitos das crianças e adolescentes dos gêneros masculino e feminino, que também podem ser cometidas por mulheres. Ainda que

estas raramente cometam violência sexual contra crianças e adolescentes (estimando que se trata de 1 a 3% das estatísticas internacionais nesse tipo de violência), elas aparecem em grandes números como espancadoras de seus/suas filhos(as). Apesar de as mulheres aparecerem nessa posição, o homem é considerado o maior agressor físico, porque, além de as vítimas serem os(as) seus/suas filhos(as), podem ser companheiros(as) (Maira de Fátima ARAÚJO, 2002).

Nesta pesquisa, a relação violência-gênero se faz necessária não somente para apontar o envolvimento de homens e mulheres enquanto vítimas e/ou autores(as) das violências, mas para mostrar, também, o envolvimento desses sujeitos que buscam afirmar, por meio da violência, suas identidades masculinas e femininas (Mireya SUÁREZ; Lourdes BANDEIRA, 1999). Nesse sentido, os Estudos de Gênero e os Estudos Feministas nos guiam neste trabalho, visto que foram eles os responsáveis por proporem que refletíssemos sobre os processos de construção da feminilidade e da masculinidade, desnaturalizando as diferenças entre homens e mulheres. Conforme propõe Guacira Lopes Louro (1997, p. 21):

[...] é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Diante disso, a discussão sobre o conceito de gênero é fundamental e, ao fazê-la, precisamos pensar a partir de uma abordagem histórica. As discussões de gênero nascem com o feminismo, mais precisamente com a Segunda Onda do movimento, sendo que a Primeira Onda tem o seu reconhecimento a partir do “sufragismo”, na virada do século XIX para o século XX. O sufragismo foi um movimento que lutou para que mulheres também tivessem o direito ao voto – e, ao tomar uma proporção inesperada, acabou se estendendo por vários países ocidentais. Além do direito ao voto, os objetivos desse movimento se restringiram aos interesses das mulheres brancas de classe média, como demandas relacionadas à organização familiar, acesso ao estudo, assim como a possibilidade de exercer determinadas profissões; quando atingidas essas finalidades, houve, de certa forma, uma acomodação desse movimento (LOURO, 1997).

Foi a partir da denominada Segunda Onda, a qual teve início no final da década de 1960, que o Feminismo passou a se preocupar com questões para além das sociais e políticas, voltando-se às construções teóricas. Foi nessa época, por volta da década de 1970, que temos a origem do conceito de *gender* (gênero) como categoria analítica para diferenciação do termo *sex* (sexo) (LOURO, 1997). Foram as feministas que começaram a usar a palavra gênero como uma forma de explicar a diferença social no que diz respeito à diferenciação dos papéis que homens e mulheres desempenham em nossa sociedade (Joan SCOTT, 1995). É a partir daí, em meio a debates entre estudiosas e militantes, de um lado, e críticos(as), do outro, que o conceito de gênero foi produzido e problematizado.

Logo, as justificativas para as desigualdades existentes entre homens e mulheres passaram a ser investigadas não pelas diferenças biológicas, mas na organização social, na história, nas possibilidades de acesso aos recursos disponibilizados pelas sociedades, assim como nas formas de representatividade. “O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (LOURO, 1997, p. 23).

A propósito, foi nessa época que os movimentos feministas começaram a ressaltar que, para compreender o poder dos homens sob as mulheres, por meio do uso da violência, era preciso entender a estrutura patriarcal da nossa sociedade. Foi por meio dos movimentos das mulheres que as violências doméstica e sexual, enraizadas com naturalidade na cultura brasileira, passaram a se tornar visíveis, mas, ainda, atravessam as relações interpessoais nos vários fragmentos da sociedade, revelando-se como uma negação dos direitos básicos de cidadania (Gabriela Soares BALESTERO; Renata Nascimento GOMES, 2015).

Scott (1995) considera que há quatro diferentes abordagens teóricas no que compete à maneira de pensar o conceito de gênero: patriarcal, marxista, relação objeto e pós-estruturalista. Utilizamos esta última como referencial teórico deste trabalho, vinculando-a aos Estudos de Gênero e aos Estudos Feministas. O pós-estruturalismo, por sua vez, é “uma forma particular de teorização cultural que faz a crítica do sujeito centrado, autônomo e universal (do modernismo e do humanismo)” (Jimena FURLANI, 2017, p. 71); àquele que, no decorrer de toda a história, foi delegado o lugar de reconhecimento, representatividade positiva e todos os tipos de privilégio: “homem, branco, ocidental, cristão, burguês, masculino, heterossexual”

(FURLANI, 2017, p. 71). Ademais, esse tipo de teorização nos permite pensar o sujeito não como sendo definido a partir de um marcador de sua identidade, por exemplo, apenas a sua classe social. É possível vê-lo, porém, como sendo resultado e afetado por todas as identidades que o atravessam para além da sua condição social, mas também pela sua raça, etnia, gênero, sexualidade, dentre outros marcadores identitários (FURLANI, 2017).

Além disso, tomando como base o autor Michel Foucault (1985), o pós-estruturalismo nos permite pensar o conceito de poder e os seus efeitos, considerando-o não por meio da repressão, mas por meio da produção de discursos.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1985, p. 8).

Compreendemos, assim, que somos resultados de um processo de produção cultural, social, histórico e político; de saberes; de resultados de discursos que produzem verdades que estão emaranhadas nas relações de poder. Isto é: nesse poder não como algo centrado e/ou estrutural, mas como algo móvel e fluído, que se encontra em toda parte (FURLANI, 2017). O poder, por conseguinte, não parte somente de uma macroestrutura, mas se encontra como uma forma de micropoderes, podendo estar presente em todos os tipos de relações, independentemente da classe social a que pertencemos, atingindo, muitas vezes, de maneira sútil, os nossos corpos, gestos, atitudes, discursos, aprendizagens e vida quotidiana (FOUCAULT, 1985).

De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes da dominação e os circuitos da exploração se recobrem, se apoiam e interferem uns nos outros, mas não coincidem (FOUCAULT, 1985, p. 91).

A discussão de poder nesta pesquisa se faz necessária, pois, conforme apontam Vicente de Paula Faleiros e Eva Silveira Faleiros (2007), o marco teórico utilizado para conceituar a violência cometida contra crianças e adolescentes no

nosso país tem como base a teoria do poder. Todo poder se encontra envolvido por uma relação, porém não podemos pensar que ele sempre estará vinculado à violência. O poder, então, apenas será considerado violento ao se caracterizar como uma relação de força de quem o detém e o pratica buscando atingir objetivos e adquirir vantagens, como dominação, prazer sexual, lucro etc. Assim, a relação violenta, por também ser desigual, acaba por se organizar como um processo de dominação, por meio do qual o(a) dominador(a), ao se utilizar da coerção e das agressões, faz do(a) dominado(a) um objeto para obter os seus benefícios. Esse tipo de relação acaba por negar os direitos e desestruturar a identidade da vítima. Ainda, esse “poder violento é arbitrário ao ser ‘autovalidado’ por quem o detém e se julga no direito de criar suas próprias regras, muitas vezes contrárias às normas legais” (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p. 29).

De modo a voltar às questões de gênero, este se encontra emaranhado nas relações de poder. Louro (1997, p.41), tendo como base as ideias foucaultianas, entende que os gêneros “se produzem nas e pelas relações de poder” não apenas como uma construção social, mas também como um discurso, responsável por produzir “verdades” e que se encontra dentro de uma relação de poder, tornando-se, assim, produzido.

Podemos pensar, portanto, o conceito de gênero como a forma com que os indivíduos se constroem e se caracterizam como “homens” ou “mulheres” (Cristina Gross MORAES; Eric Seger de CAMARGO; Henrique Caetano NARDI, 2015). Destarte, podemos considerar o gênero mutável e evolutivo, abrindo amplo espaço para a discussão. Scott (1995, p. 86) o define como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e se trata uma forma primeira de significar as relações de poder”. Já a pesquisadora Judith Butler (2003) amplia ao acrescentar a performatividade a esse conceito. Alega que ele é resultado de rituais que são repetidos continuamente, de maneira a naturalizar o corpo sexuado, tendo como principal objetivo a heterossexualidade normativa dos sujeitos. A partir dessas percepções em relação a esse termo, foi possível uma compreensão dos mecanismos de criação, manutenção e naturalização das desigualdades (Denise CARREIRA, 2016).

João Felipe Souza (2006) explica que, embora as diferenças de comportamento entre homens e mulheres se tratem de construções culturais, a noção

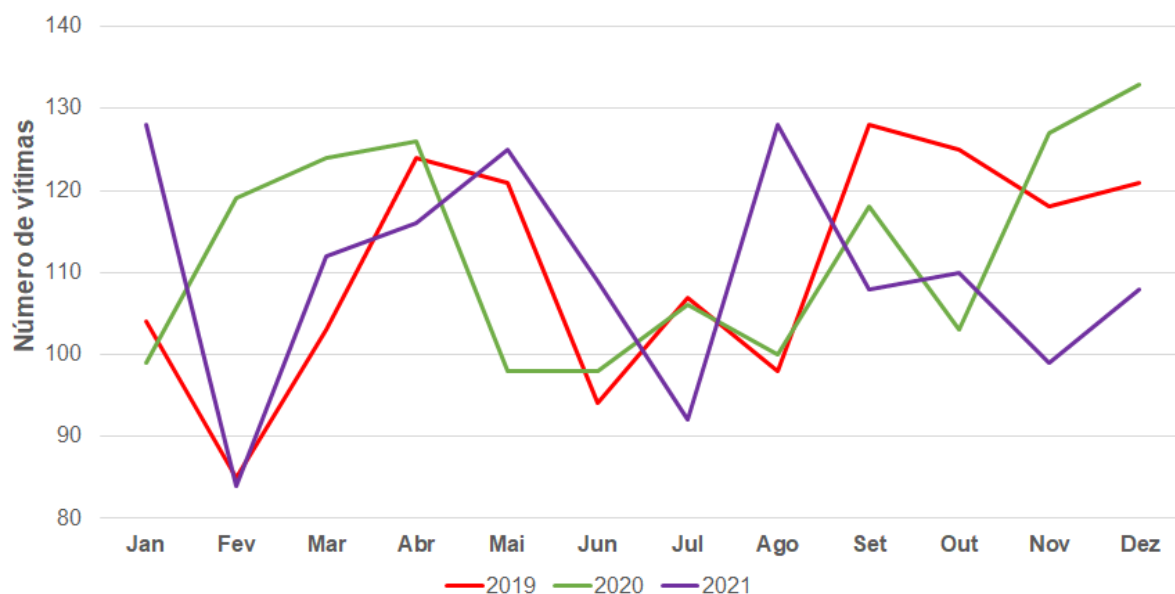
do sexo biológico como uma forma de explicar determinados comportamentos ainda se predomina enraizada em nossa sociedade, utilizando-se de explicações, como: os meninos e os homens são mais fortes, agitados, agressivos e racionais; já se tratando das meninas e mulheres, estas são delicadas, afetivas, meigas, passivas e sensíveis. Esses discursos são repetidos e disseminados por muitas instituições da nossa sociedade, como discursos religiosos, pedagógicos, médicos, dentre outros. Isso colabora com a naturalização de certos tipos de violência, como a de gênero e a sexual, ou seja, a temática deste estudo.

Em cada dez crianças/adolescentes vítimas de violência sexual, oito são pertencentes ao sexo feminino. Meninos também fazem parte dessas vítimas, porém tendem a denunciar menos esses ocorridos. Isso se deve ao machismo enraizado em nossa sociedade, no qual se cobra dos meninos que eles devem ser capazes de se protegerem sozinhos – e que, quando se trata de agressores do gênero masculino, tal situação colocaria em dúvida a orientação sexual deles (IKEFUTI, 2012).

Todos esses fatos se devem à desigualdade de gênero que se materializa de diversas formas, além da violência sexual, por exemplo, nos altos números de vítimas de feminicídio¹² no nosso país, conforme evidencia, a seguir, o Gráfico 1, feito pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em um documento concernente à violência contra mulheres em 2021.

¹² O crime de feminicídio é caracterizado como uma circunstância qualificada do crime de homicídio, sendo identificado como o assassinato de uma mulher somente pelo seu gênero (BRASIL, 2015).

Gráfico 1 – Levantamento das notificações das vítimas de feminicídios no Brasil no período de 2019 a 2021



Anos	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
2019	104	85	103	124	121	94	107	98	128	125	118	121
2020	99	119	124	126	98	98	106	100	118	103	127	133
2021	128	84	112	116	125	109	92	128	108	110	99	108

Fonte: Adaptado de FBSP (2022b).

No ano de 2021, tiveram 1.319 feminicídios no Brasil; mesmo apresentando 2,4% a menos de um número de vítimas em relação ao ano anterior, foi um feminicídio a cada 7 horas. Além disso, pudemos observar que, no ano de 2020, especificamente entre os meses de fevereiro e maio, houve um aumento dos casos, período em que também tivemos maiores restrições quanto ao isolamento social (FBSP, 2022b). Para além disso, no documento completo do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2022, podemos destacar que, dentre essas mulheres, a maioria é negra, sendo 62% delas (FBSP, 2022b), o que denuncia a violência racial que permeia esse tipo de crime. Em 81,7% dos casos, essas mulheres foram mortas pelo companheiro ou ex-companheiro.

Ademais, destacamos, aqui, as mortes de pessoas trans¹³, que, de acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), organizada por Bruna

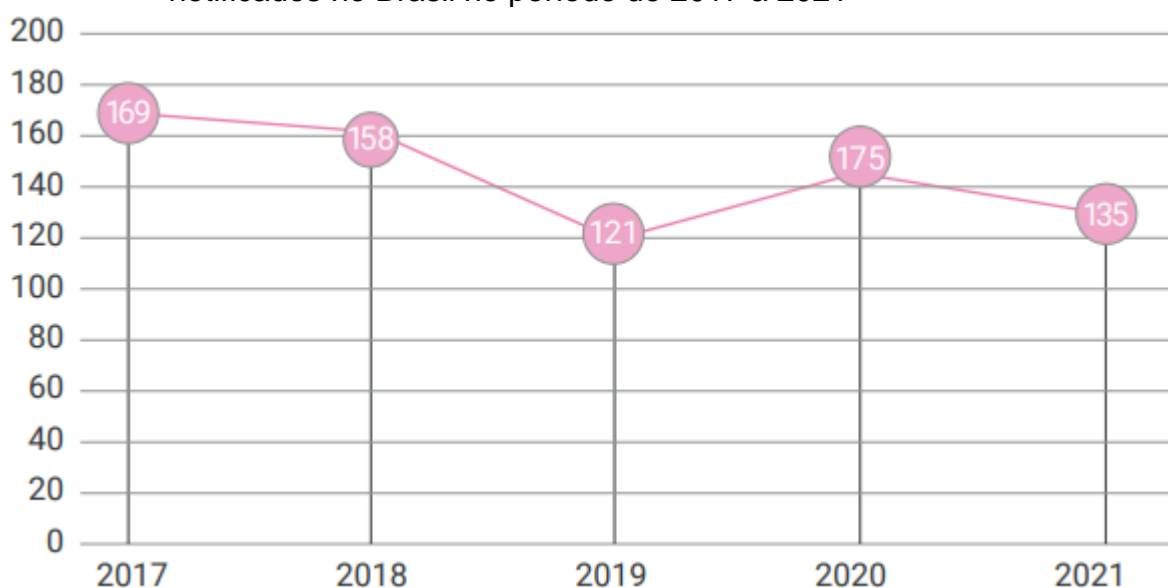
¹³ Pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento (Jaqueline Gomes de JESUS, 2012).

Benevides (2022), no ano de 2021, somaram-se 140 vítimas de homicídio. Destacamos esses números, pois concordamos que:

Crimes de ódio com motivações LGBTfóbicas têm forte influência do patriarcado – e do machismo. Travestis e mulheres trans devem ser inseridas e estar protegidas por todas as políticas destinadas as demais mulheres, especialmente aquelas de proteção às vítimas de violências, sem nenhum tipo de hierarquia ou discriminação entre essas identidades e mulheres cisgêneras (BENEVIDES, 2022, p. 54).

Dessas vítimas, 135 eram travestis/mulheres trans¹⁴, evidenciando “como a própria escolha da vítima tem relação direta com a identidade de gênero (feminina) expressa pelas vítimas, que representam 96% dos casos” (BENEVIDES, 2022, p. 51). Observemos o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Levantamento de assassinatos de travestis e mulheres trans notificados no Brasil no período de 2017 a 2021



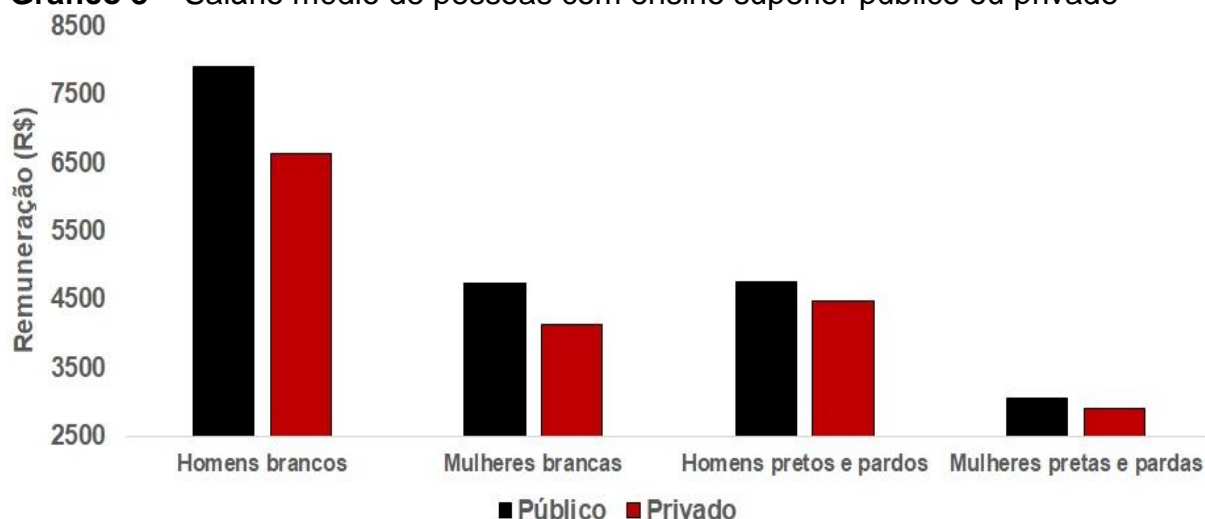
Fonte: Benevides (2022, p. 52).

Ainda, nos casos em que se foi possível fazer a identificação racial das vítimas, observou-se que, em 81% desses casos, as vítimas eram travestis/mulheres trans negras – pretas e pardas –, deixando evidente a desigualdade racial presente nesse tipo de violência.

¹⁴ “Pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como mulher” (GOMES, 2012, p. 16).

Acrescentamos que a desigualdade de gênero e racial não se encontra somente tão explícita assim na forma de violências, mas também pode ser identificada, por exemplo, na diferença salarial entre homens e mulheres, conforme demonstra o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Salário médio de pessoas com ensino superior público ou privado



Fonte: Adaptado do gráfico elaborado por G1, 2020, com dados do Insuper¹⁵, 2020.

O Gráfico 3 mostra que, independentemente do tipo do ensino superior cursado por mulheres brancas/negras, homens brancos/negros, as mulheres sempre estarão ganhando salários menores que os homens, mas, quando consideramos a identidade racial dessas pessoas, homens pretos e pardos ainda se encontram com salários inferiores aos das mulheres e homens brancos; vale realçar: temos as mulheres pretas e pardas ocupando a última posição.

Ao voltar para a violência sexual e levando em consideração que esse tipo de violência ocorre, na maioria das vezes, dentro da família da vítima, Araújo (2002) corrobora que são muitos os processos que fazem parte de famílias abusivas, dentre eles, dois fatores sobressaem: a questão de gênero e o fator econômico. Nesse sentido, a autora aponta que a dominação masculina e, conseqüentemente, a submissão da mulher se encontram cristalizadas, ajudando a naturalizar a produção e reprodução de atitudes abusivas realizadas pelo homem – e, muitas vezes, pai, que também é o provedor tanto material quanto assumir a função de chefe da família. As

¹⁵ Instituto de Ensino e Pesquisa.

mulheres, por sua vez, ao serem colocadas nesse estado de inferioridade, acabam sendo vítimas dos poderes delegados aos seus maridos e/ou companheiros, o que facilita a reprodução de comportamentos abusivos por parte deles. Diante disso, a autora assinala que denunciar essa violência envolve questionar esses lugares de inferioridade em que a mulher é colocada, já que não é algo ‘natural’, mas construído socialmente, assim como mostram os Estudos de Gênero.

Compreendemos que não somente a família, mas outras instituições também são responsáveis pela construção dos papéis a serem executados pelos gêneros, como o Estado e a igreja. O autor Pierre Bourdieu (2003), ao dialogar sobre dominação masculina, aponta a família como a primeira instituição social a ser responsável por (re)produzir a representação da dominação masculina; é o primeiro espaço onde se inicia o conhecimento da divisão de tarefas de acordo com o gênero de cada integrante.

Fazemos um adendo: a família a qual o autor se refere é a organização convencional de família, ou seja, aquela formada pela figura paterna, materna e os(as) filhos(as). Porém, adicionamos, aqui, o modelo de organizações familiares não convencionais, inclusive sujeitos que têm como primeiro agente socializador abrigos e instituições de acolhimento, já que as normas de gênero, conforme dialoga Louro (2008), são reproduzidas por inúmeras vertentes sociais e culturais em que estamos o tempo todo mergulhados(as) e há o investimento na naturalização dos comportamentos de maneira contínua e repetitiva.

Além disso, temos as igrejas, que são encarregadas de perpetuar a ideia patriarcal moralista em relação à inferioridade das mulheres, punindo qualquer ato contrário aos seus costumes, como roupas e alguns comportamentos (BOURDIEU, 2003). Essa instituição, destacando a Igreja Católica, tem uma função na manutenção da nossa estrutura patriarcal. O seu discurso ideológico ainda ecoa em nossa sociedade, sustentando as desigualdades entre os gêneros. Um exemplo é a falácia “ideologia de gênero” criada pela própria, a fim de barrar e – como tentativa – impedir os avanços proporcionados pelos Estudos de Gênero e Feministas (Rogério Diniz JUNQUEIRA, 2017). Por último, enfatiza-se o Estado, que coloca a família patriarcal como o núcleo da sociedade, concedendo uma importância demasiada ao homem em relação à mulher (BOURDIEU, 2003).

O autor cita o movimento feminista como uma das formas de contribuição para a problematização e o questionamento dessa dominação masculina e que colaborou com a desmistificação de determinados comportamentos, por exemplo, ao contribuir para a inserção da mulher no mercado de trabalho, tirando o seu papel como aquele atribuído somente ao ambiente doméstico. Ainda, em relação ao acesso feminino ao ambiente escolar, isso possibilitou mais independência econômica dentro da família, provocando mudanças na estrutura familiar, de modo a haver o crescimento do número de divórcios (BOURDIEU, 2003). Acrescentamos, aqui, a escola como o ambiente encarregado da construção desigual entre os gêneros. Também, como um local responsável por repetir os discursos que “permanentemente, se definem e se diferenciam em processos de formação de meninos e meninas, de homens e mulheres” (FURLANI, 2017, p. 163).

Louro (2008, p. 18) alega que esses discursos que nos ajudam a formar o modo como vivemos nossos gêneros e sexualidades provêm não apenas desses espaços já citados e conhecidos tradicionalmente pela sua autoridade, como ciência, família, religião, medicina e justiça, mas que esse processo compreende múltiplas instâncias que “nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda a parte”, o que ela chama de Pedagogias Culturais Contemporâneas, englobando todo o impacto das mídias na nossa vivência, assim como novelas, publicidade, revistas, internet, cinema, *shopping center*, dentre outros.

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado (LOURO, 2008, p. 18).

Compartilhamos da ideia de Bourdieu (1989) que, ao argumentar sobre violência simbólica, o autor traz o conceito de poder simbólico como aquele que tem a intenção de ser sutil e se encontra nas entrelinhas. Segundo o sociólogo, “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7).

Assim como Louro (2008) dialoga sobre a sutileza em que as normas de gênero são impostas para nós, situação similar acontece com o poder simbólico proposto por

Bourdieu (1989), que recebe esse nome por se manifestar a partir de um sistema simbólico, como a linguagem, a arte, a religião e as mídias em geral. Esses sistemas de símbolos formam produções simbólicas, que atuam com mecanismos de dominação, sendo responsáveis por reafirmar relações desiguais, hegemônicas, bem como preconceitos e diferentes formas de violências.

Em um artigo, Fernando Guimarães Oliveira da Silva, Márcio de Oliveira e Eliane Rose Maio (2018) problematizam um desses artefatos culturais simbólicos. Os autores e a autora discutem determinadas letras de músicas de *funk* e sertanejo¹⁶ como forma de legitimar a pedofilização de corpos de adolescentes e crianças do gênero feminino na nossa sociedade. Nesse sentido, a música funciona como uma forma de culturalizar o nome de “novinha” ao relacionar os corpos infanto-juvenis às práticas sexuais como algo “natural”. Diante disso, alguns aspectos analisados nessas músicas pelos autores e pela autora nos chamam a atenção.

O primeiro é que a “novinha” se mostra como alguém sensual e como um corpo que se encontra disponível para satisfazer os desejos de pessoas adultas, além da “novinha” nas letras das músicas (que pode ser uma criança ou adolescente) como culpada pela sexualização do seu corpo. Sobre essa culpabilização das mulheres em relação às violências sexuais que sofrem, Karen Giffin (1994) corrobora que também é resultado de construções sociais que fazemos a respeito dos gêneros. Conforme a figura feminina é identificada com a natureza/corpo/emoção e a figura masculina com a cultura/mente/razão, a mulher é considerada aquela que desvia o homem do caminho da razão e da moralidade. Ela é vista como sedutora, pecadora, responsável por atrair sexualmente o homem e, assim, vista como a guardiã da moralidade. A partir disso, as mulheres sempre podem ser culpadas pelos ataques sexuais que, segundo essa lógica, elas mesmas atraem.

Outra questão problematizada no artigo é a forma como a feminilidade e a masculinidade aparecem nessas músicas, colocando a imagem da “novinha” como submissa ao homem. “As músicas anunciam a legitimidade das práticas que investem os corpos de sexismos e os tornam díspares” (SILVA; OLIVEIRA; MAIO, 2018, p. 683).

¹⁶ Destacamos as músicas específicas analisadas pelos autores e pela autora com a intenção da não estigmatização do ritmo *funk*. Pontuamos que vários são os ritmos que podem trazer a pedofilização do corpo feminino; mais precisamente, aqui, os autores e a autora discutem a respeito das seguintes letras de *funk*: “*Oh novinha eu quero te ver contente* – Mc Don Juan”; “*Essa novinha* – Lucas & Orelha”; “*Eu sou do corre* – Mc Don Juan”. Assim como as músicas sertanejas: “*Vem novinha* – Henrique e Juliano”; “*Novinha* – Maycon & Renato”; “*As Novinhas Estão Sensacional* – Pedro Paulo e Alex”.

Delega-se o papel de explorador ao gênero masculino e de dominada ao gênero feminino, objetificando o corpo feminino, ao reforçar estereótipos atribuídos a esses corpos que são utilizados como justificativas para as violências de um gênero sob o outro. Enquanto a mulher é culpabilizada pela violência sofrida, os homens, com o argumento de que a sexualidade masculina é algo incontrollável, e que, por causa disso, precisa ser satisfeita a qualquer custo, mesmo que, para isso, transforma-se a mulher em um mero objeto de satisfação, não têm nem sequer seus comportamentos no que se refere a assédios sexuais considerados violentos “quando se comportam dessa forma podem não ser vistos como violentos, mas como alguém que atesta a natureza de ‘ser homem’” (Romeu GOMES, 2011, p. 147).

Em conformidade com o exposto, a pesquisadora Sohaila Abdulali (2019), que faz parte dos Estudos de Gênero, afirma que vivemos e reforçamos uma cultura do estupro por meio desses discursos enraizados sobre feminilidade e masculinidade que passamos para os(as) filhos(as). Ela enfatiza que a cultura do estupro se refere à totalidade de todas as coisas que realizamos, das pequenas às grandes atitudes que fazemos, dizemos e acreditamos e que, em último nível, levam à conclusão de que a violência sexual por parte dos homens contra as mulheres – e aqui a autora fala, especificamente, sobre o estupro – acaba sendo algo “aceitável” e “justificável” de se cometer.

Diante disso, a autora alega que: servir o(a) filho(a) primeiro(a), que é algo muito comum na cultura indiana (que é a nacionalidade da autora); fazer piadas sobre mulheres dirigirem mal; reservar dinheiro para o dote da sua filha (algo também comum à cultura indiana); reproduzir discursos de que “menino não tem jeito, vai sempre agir como menino”, tudo isso dito de maneira isolada não significa uma defesa ao estupro. Mas cada uma dessas atitudes é responsável por tirar um fragmento do respeito próprio de mulheres e meninas, fazendo com que os meninos se sintam “um pouco mais autorizados, um pouco mais importantes, como se tivessem passe livre para circular pelo mundo e pegar o que quiserem sem pensar duas vezes” (ABDULALI, 2019, p. 159). Assim, a autora nos contempla ao afirmar que

[...] se quisermos ensinar nossos filhos a se tornarem seres humanos decentes, que respeitam os outros e a si, temos que lidar com as ideias de masculinidade e feminilidade. E de patriarcado. Não, não fuja. Realmente precisamos (ABDULALI, 2019, p. 159).

A ativista brasileira Sheylli Caleffi, criadora e administradora do grupo no Facebook “As incríveis mulheres que vão morrer duas vezes! Rede de Sobreviventes”¹⁷, também aborda sobre a cultura do estupro e o quanto todos(as) somos responsáveis por alimentar essa cultura no nosso dia a dia. Ao ser questionada em uma entrevista sobre “Por que as pessoas têm tanta dificuldade de acreditar na vítima que foi estuprada?”; “Porque a primeira reação das pessoas é duvidar se realmente aconteceu o ato?”, Caleffi (2018, n.p.) responde que, ao reconhecer que um estupro aconteceu, precisamos reconhecer a nossa responsabilidade nisso, e “ninguém quer reconhecer que é responsável, ninguém quer reconhecer que é um pouco responsável por qualquer estupro que acontece em qualquer lugar do país ou do mundo”.

Ela segue dizendo que esse não é somente um problema que envolve apenas a vítima e o(a) violentador(a), mas precisamos reconhecer que isso é um problema social, e que toda a sociedade contribui para atingirmos o número de um estupro a cada 20 minutos no Brasil. Também, que isso é fruto de cada atitude e comentário machista que “deixamos passar” no nosso dia a dia. Então, sempre que nos omitimos ao ver agressões de homens contra as suas esposas; que compartilhamos fotos íntimas que não foram liberadas para o público; que não denunciemos formas de violências; que normalizamos traições; estamos contribuindo para essa cultura do estupro. Respondemos à pergunta: “É a nossa culpa compartilhada que faz com que a gente escape?”: é a nossa culpa que faz com que não acreditemos nessas vítimas. Isso nos faz refletir sobre como as ideias cristalizadas de feminilidades e masculinidades que temos nos estimula a “naturalizar” determinados tipos de violência.

Nesse sentido, recorreremos aos Estudos de Gênero, já que eles são responsáveis por apontar “para os modos como a violência e suas múltiplas facetas são construídas nos sujeitos sociais indiscutivelmente mais presentes nos sujeitos masculinos e nas muitas formas de masculinidades” (FURLANI, 2017, p. 173). Esses estudos revelam que a sociedade, ao construir o que é “o masculino”, assim como o que é “o feminino”, é responsável por criar atributos. Alguns desses atributos são “a

¹⁷ Grupo que funciona como uma rede de apoio. É destinado às mulheres vítimas de violência sexual. *Link* de consulta ao grupo para mais informações: <https://www.facebook.com/groups/SobreviventesEmRede/permalink/1868643080119560>. Acesso em: 24 abr. 2022.

violência, a dureza, a bravura, a agressividade a meninos e homens” (FURLANI, 2017, p. 176). Diante disso, corroborando conosco, a autora justifica a necessidade de uma educação sexual que inclua as discussões de gênero voltadas para os meninos.

Conforme colocado por Louro (2008), assim como ser mulher, ser homem não é resultado de algo puramente ‘natural’, mas ambos são processos que se fazem no âmbito da cultura. Precisamos compreender que não é no momento do nascimento, não é quando nomeamos os corpos como machos ou fêmeas que se produz um sujeito masculino ou feminino, porém os gêneros, bem como as sexualidades, constituem algo que se dá em um processo ao longo da vida, de maneira contínua e infundável. A intenção não é negar a materialidade dos corpos, contudo assumir que é na singularidade de uma cultura que essa materialidade obtém significados.

Concernente ao exposto, concordamos com Adichie (2014) e entendemos que, se temos uma cultura que autoriza determinados tipos de violência a determinados tipos de corpos, como a violência de gênero cometida contra as mulheres – e, aqui, adicionamos as violências contra pessoas não brancas, LGBTIfobia¹⁸ e de religião –, precisamos mudar a nossa cultura e trabalhar esses significados de masculinidade e feminilidade, uma vez que “a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura” (ADICHIE, 2014, p. 57).

Assim, os Estudos Feministas com os Estudos de Gênero nos permitem fazer essa problematização de como as feminilidades e masculinidades são impostas a nós, contribuindo para a superação dessas desigualdades sociais entre homens e mulheres, ao trazer discussões que buscam superar esse modelo biologizante que dita o que é ser homem ou mulher em nossa sociedade.

Sobre os Estudos Feministas, Furlani (2017, p. 89) alega que

[...] o feminismo possibilitou a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher; demonstrou as desigualdades sociais entre homens e mulheres no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, a bens materiais etc.; questionou as representações acerca do “ser mulher” e do “ser feminino”; estudou o patriarcado, o machismo e a heteronormatividade e vem demonstrando o caráter de construção social e cultural dessas representações numa sociedade misógina e sexista.

¹⁸ Todo tipo de violência cometida contra pessoas não heterossexuais ou cisgêneras.

Os Estudos de Gênero, por sua vez, assim como os Estudos Feministas, encontram-se dentro de um campo interdisciplinar e se voltam para a reflexão e o reconhecimento da identidade de gênero e a representação de gênero como categoria central de análise. Englobam-se os estudos sobre as mulheres, o feminismo, os gêneros, a política e as masculinidades.

Dessa forma, ponderamos que são esses aportes teóricos que nos contemplam para as discussões feitas nesta pesquisa, uma vez que foram eles que trouxeram à tona temas que, antes, eram considerados menores, como: família, infância, maternidade, paternidade, sexualidade, dentre outros. Junto a isso, tem-se a possibilidade de pensarmos que há várias maneiras de se viver as masculinidades e as feminilidades e que elas são resultados de construções sociais e culturais. Foi por meio desses estudos que tais temas começaram a ganhar visibilidade como objeto de estudos de pesquisas (Jane FELIPE, 2007).

Acreditamos que, ao mostrar diferentes formas possíveis de se viver as identidades de gênero e colocar em desconstrução o que se é “esperado” por cada gênero, auxilia-nos, conforme postula Gomes (2011, p. 151), a “criticar a desqualificação de um gênero em prol da valorização de outro”. Tal contexto possibilita a diminuição da naturalização de violências de um gênero sob o outro, exatamente como acontece na violência sexual.

6. VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL E FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, primeiramente, explanamos sobre a função da escola em nossa sociedade. Em seguida, discorremos sobre essa instituição enquanto local de proteção e enfrentamento das formas de violência que atingem crianças e adolescentes, focando, principalmente, na violência sexual contra crianças e adolescentes, ao apresentar documentos da educação brasileira que reforçam a responsabilidade social desse ambiente. Na sequência, abrangemos como a Educação em Sexualidade, trabalhada de forma sistemática e científica, pode auxiliar essa instituição a cumprir com o seu papel, combatendo, além das violências sexuais, as de gêneros e raciais.

Ademais, refutamos algumas falácias decorrentes de grupos fundamentalistas que dificultaram a discussão sobre esses temas nas escolas. Por último, discutimos e ressaltamos o(a) docente como principal agente dentro do espaço escolar para realizar a prevenção da violência sexual infantojuvenil e de outras, contestando sobre a necessidade de uma formação inicial que tenha currículos contemplados por temas sociais para que esses(as) profissionais desenvolvam consciência de seus compromissos políticos-pedagógicos.

6.1 O papel social da escola

Por volta do século XII e XIII, com o surgimento e a ascensão da burguesia, a escola, que já existia enquanto uma educadora secundária (já que o trabalho e a experiência campestre eram o que ocupavam a função primária até então), deixa de ser reservada apenas a uma minoria, considerada elite, e passa a ser universal e obrigatória. Com o crescimento da vida urbana, que teve como base a indústria, a qual “se rege por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado direito positivo que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos” (Dermeval SAVIANI, 2016, p. 60), entende-se que, para ser um(a) cidadão(ã), ou seja, para participar, de modo ativo, dentro da urbanização que se seguia, bem como para ser um(a) trabalhador(a) produtivo(a), passa a ser indispensável a ingressão na cultura letrada. E, por se tratar de um sistema formal e sistemático, apenas é capaz de se efetuar por outro meio que também tenha essas

mesmas características. A escola constitui a instituição que oferecerá, de maneira sistemática, a acessibilidade à cultura letrada exigida pela sociedade moderna (SAVIANI, 2016).

O autor alega que, com o passar do tempo, essa instituição “foi-se depurando, complexificando e alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação” (SAVINI, 2007, p. 156).

Ao levar em consideração que, atualmente, a sociedade apresenta como sistema de produção o capitalismo e, conseqüentemente, temos a divisão de classes com interesses divergentes, a escola, enquanto um instrumento social, também é afetada pelo confronto de interesses que fundamenta a sociedade. Isso faz com que acabe por desempenhar a função de servir esse capital. Contudo, compreendemos que essa instituição não é neutra, nem pode se enquadrar somente como um local de transmissão de conhecimentos. Mas se trata de um ambiente heterogêneo, com características variadas e peculiares que apresentam adversidades e demandas sociais e que, mesmo reproduzindo as relações sociais capitalistas, a escola pode ser capaz de se tornar um espaço que possibilita o pensamento crítico e a transformação (Alessandra de Oliveira Capuchinho GOMES, 2014).

A escola, por sua vez, tem de se mobilizar para vencer o *status quo*, recuperar o conhecimento que fora historicamente acumulado e promover o acesso desses conhecimentos a todos os sujeitos, pois, para cumprir com a sua função educativa, faz-se necessário que a escola tenha por objetivo formar cidadãos(ãs) que sejam capazes de reconhecer sua situação, conseguir intervir nessa realidade e transformá-la (GOMES, 2014).

Desde a década de 60, com a expansão e a universalização da escola, esta se transformou em uma instituição de massas. Assim, com o difuso acesso a esse espaço, passamos a enfrentar a acelerada ampliação da quantidade de estudantes que adentraram nesse ambiente e, por causa da inexistência de uma política educacional capaz de privilegiar a qualidade do ensino, surgiram alguns problemas, como o aumento dos turnos diários e do número de alunos(as) por turma, podendo comprometer a efetividade do ensino oferecido. Porém, para além disso, foi essa universalização do acesso à escola que possibilitou que crianças e adolescentes de diferentes realidades, com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas,

que antes não tinham acesso a esse espaço, passassem a fazer parte dessa instituição (José Geraldo Silveira BUENO, 2001).

A partir disso, precisamos pensar esse espaço como um local justo, que promova a justiça social e que seja inclusivo em vez de exclusivo e de qualidade para todos(as). Para Bernardete Gatti (2013, p. 53), a escola justa “é aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos”.

Posto isso, compreendemos que apenas a garantia do acesso a essa instituição não é suficiente, mas se faz necessário assegurar que o(a) estudante seja capaz de obter os conhecimentos socialmente elaborados, a partir da garantia de uma escola que proporcione esses conhecimentos para todos(as) seus/suas alunos(as), de modo que a função social seja, de fato, efetiva (Cheila Soethe TRAMONTIN; Paulino José ORSO, 2016). Conforme alega Saviani (2011, p. 14),

[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.

De acordo com o autor, mesmo essa afirmação parecendo óbvia, é exatamente por esse motivo que isso pode cair no esquecimento e/ou ocultamento, o que pode causar a neutralização dos efeitos da escola no processo de democratização. Por essa razão, não nos esqueçamos desse local como responsável pela sistematização de saberes para todos(as) os(as) estudantes. Ainda, concordamos com José Carlos Libâneo (2002, p. 51) que a “escola é o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir; é o mundo do conhecimento”. Por isso, pensamos na escola como um ambiente responsável por ensinar e em que aprendemos conteúdos científicos, culturas, formas de incorporar os meios cognitivos de entender o mundo e procurar formas de modificá-lo para que, assim, possamos viver melhor como cidadãos(as) críticos(as) e conscientes.

Para ter uma dimensão do impacto dessa instituição no nosso país, os dados do Censo Escolar de 2021, que foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram que, hodiernamente,

existem 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, com um número de matrículas nesse mesmo ano resultando em 46,7 milhões. Na rede municipal, encontram-se matriculados(as), em sua maioria, 49,6% estudantes; em segundo, a estadual, com 32,2%; logo depois, a privada, com 17,4%; e, por último, a União (rede federal) corresponde a 0,08% desses(as) alunos(as) (BRASIL, 2022). Posto isso, não podemos ignorar a quantidade de crianças e adolescentes que passam e/ou passarão por esse ambiente, de diferentes classes sociais, gêneros, etnias, dentre outros marcadores de identidade, fazendo desse espaço um local privilegiado para que se tenha o direito de vivência plena desse público garantido. Dessa maneira, apresentamos, na subseção a seguir, a função social da escola na proteção das violências e como instituição de garantia aos direitos das crianças e adolescentes.

6.2 A escola como local de proteção às violências

Para início de conversa, ao falar sobre infância nesta pesquisa, consideramos as infâncias, no plural. O modelo de “infância universal”, na realidade, reflete e privilegia crianças que correspondem ao modelo “branco, cis heterossexual, magro, sem problemas de saúde física e mental e de classe média” (Edna Carvalho da SILVA *et al.*, 2021, p. 65) e, adicionamos também, cristã. Então, faz-se necessário assumirmos uma visão plural da criança, reconhecendo suas singularidades e diversidades, ao considerar e incluir infâncias não brancas, negras, indígenas, homossexuais, trans, gordas e crianças com deficiências (SILVA *et al.*, 2021).

Ao citar os documentos que têm por objetivo proteger a infância neste trabalho, concordamos com Silva *et al.* (2021), que, após analisarem um trecho da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), denuncia que esse documento que ampara a Educação Infantil apresenta uma

[...] concepção de criança universal e natural, com referências a um sujeito genérico, sem cultura e identidade. Os apontamentos realizados acerca dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e dos Campos de Experiências indicam uma perspectiva essencialista das infâncias, privilegiando um discurso que prevê um sujeito passivo, deslocalizado histórico e socialmente. Essa estratégia de um documento generalizado que propõe um sujeito impreciso, privilegia uma noção de identidade cisgênera branca, pautada em discursos biológicos e adotada por movimentos conservadores (SILVA *et al.*, 2021, p. 70-71).

Assim, reconhecemos que, mesmo com a existência desses documentos no que diz respeito à proteção das infâncias, muito há de ser feito para que todas elas possam ser contempladas por esses materiais.

Com a criação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, um passo foi dado no que se refere à garantia de proteção às infâncias e às adolescências. O Artigo 277 é o principal no que se refere aos maus-tratos e à violência sexual infantojuvenil:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, n.p.).

Dessa forma, esse documento coloca a responsabilidade de assegurar os direitos da criança não somente na família, mas também no Estado, incluindo as instituições sociais e, em consequência, a escola. Foi a partir desse artigo da CF que a sociedade civil organizada encontrou formas de propor leis para a defesa desse público, criando o ECA em 1990, ao colocar as crianças e adolescentes como sujeitos de dignidade humana e de direitos (RODRIGUES, 2017).

Embora a CF tenha sido a fonte primária que deu origem ao ECA e que traz a necessidade de proteção de crianças e adolescentes, foi com esse conjunto de normas propriamente dito que o público em foco passou de objeto de poder paterno, que se materializava, muitas vezes, em violências físicas e sexuais, para protagonista do seu processo educacional (RODRIGUES, 2017). Tal documento foi responsável por ampliar a garantia e proteção dos menores de idade contra todas as formas de violência, incluindo o objeto de análise desta pesquisa: a violência sexual contra crianças e adolescentes.

O ECA (BRASIL, 1990) apresenta como prioridade a garantia de direitos fundamentais, por exemplo: educação, saúde, cultura, esporte e lazer; em suma, compreende as políticas públicas que asseguram a proteção do público jovem (crianças e adolescentes). Destarte, a escola aparece tendo como função, além de instruir e educar, mas a de junto à comunidade, assegurar os direitos das crianças e

adolescentes, conforme apontando no Artigo 227 da CF (já citado) e regulamentado no Artigo 4º do ECA, que destaca a proteção integral como obrigação de todos(as):

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

A escola, enquanto um direito de todos(as), tem o dever de priorizar ações de educação visando aos Direitos Humanos, por meio de um trabalho coletivo que leve em consideração os diferentes sujeitos que fazem parte do espaço escolar. Nesse sentido, o ECA (1990) se caracteriza como um guia neste trabalho, pois é uma legislação de Direitos Humanos de crianças e adolescentes que contribui para o desenvolvimento da cidadania, a qual é a principal finalidade da educação. Esse documento enfatiza o seguinte:

Art. 53º A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência [...] (BRASIL, 1990, p. 45-46).

Ao considerar a escola um direito de todas as crianças e adolescentes, ela se torna um ambiente de passagem obrigatória para esse público, conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394), em seu Artigo 4º: a “educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1996, n.p.). Assim, podemos pressupor que vítimas e agressores(as) de diferentes tipos de violência, incluindo a sexual, terão como local de passagem a escola, ao justificar, mais uma vez, a necessidade dessa instituição de trabalhar para o seu enfrentamento.

De acordo com o Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil (UNICEF, 2021), no ano de 2017 a 2020, ocorreram 179.277 casos de estupro ou estupro de vulnerável com vítimas de até 19 anos, totalizando uma média de quase 45 mil casos por ano. Em relação à faixa etária, temos que,

nesses últimos quatro anos, mais de 22 mil crianças de 0 a 4 anos foram estupradas no nosso país, 40 mil de 5 a 9 anos, 74 mil crianças e adolescentes de 10 a 14 anos e 29 mil adolescentes de 15 a 19 anos. No que se refere ao gênero, as meninas representam 86% do total dos casos, sendo a idade de 13 anos a mais recorrente. Já os meninos representam 14% dos casos, e a maioria se concentra na infância, entre 0 e 9 anos (59% dos casos). A divisão por raça/cor ficou comprometida nessa análise devido à falta do preenchimento dessa informação na maioria dos registros (em 41% deles, não havia essa informação), porém, no restante dos casos, o número foi de 55% de vítimas brancas e 44% negras, 0,6% outras. Desses crimes, em todas as faixas etárias e independentemente do gênero, a maioria teve como local do crime a própria casa da vítima, representando 64% dos meninos e 67% das meninas. Outrossim, 86% desses crimes foram cometidos por agressores(as) conhecidos(as) das vítimas (UNICEF, 2021).

Conforme colocado, os números de violência sexual contra crianças e adolescentes no nosso país são altíssimos. Revelam, ainda, que esse tipo de violência acontece dentro da casa da própria vítima. Nesse sentido, a escola pode ser a ajuda que a criança e/ou adolescente tanto precisa, mas não consegue buscar sozinho(a). Matos (2020) corrobora afirmando que esse ambiente pode funcionar como um porta-voz dessas vítimas e, ao mesmo tempo, um espaço seguro e eficaz no combate a esse tipo de violência.

Esses altos índices de violência sexual infanto-juvenil apurados em nosso país justificam a necessidade de defender que, cada vez mais, diferentes instituições estejam comprometidas com a proteção de crianças e adolescentes para um melhor resultado no combate a esse tipo de violência. Dessa forma, a escola representa uma potente instituição para cumprir com essa função, servindo como um canal de denúncia contra esses crimes (OLIVEIRA; SILVA; MAIO, 2020).

Dessa maneira, Faleiros e Faleiros (2007) apontam a escola como um ambiente que também tem a função de atendimento, ou seja: ela é uma instituição que apresenta como objetivo proteger os(as) seus/suas alunos(as) contra qualquer violação de seus direitos e oportunizar para eles(as) possibilidades de pleno desenvolvimento escolar, mental, psicológico, sexual, moral e social. No entanto, o autor e a autora afirmam que, obviamente, essas obrigações não são únicas e

exclusivas da escola, mas de toda a rede de proteção da qual a instituição escolar faz parte e tem um papel predominante. Para o autor e a autora:

[...] a escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência. Dentre os problemas mais pungentes que temos enfrentado no Brasil, estão as diversas formas de violência cometidas contra crianças e adolescentes. A análise desse quadro social revela que as marcas físicas visíveis no corpo deixam um rastro de marcas psicológicas invisíveis e profundas. Combater a teia de violência que muitas vezes começa dentro de casa e em locais que deveriam abrigar, proteger e socializar as pessoas é uma tarefa que somente poderá ser cumprida pela mobilização de uma rede de proteção integral em que a escola se destaca como possuidora de responsabilidade social ampliada (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p. 7).

A terceira edição do Guia Escolar – Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes –, publicado no ano de 2011, elaborado por meio de um projeto entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com o MEC/SECADI¹⁹, também é um documento que delega à escola um papel preponderante no enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil, ocupando um lugar privilegiado no que diz respeito à sua prevenção e no empoderamento dos(as) estudantes. O documento foi elaborado com o objetivo de facilitar a promoção de debates em nível nacional entre as Universidades, redes de ensino e as redes de proteção das crianças e adolescentes, a fim de que o tema violência sexual infantojuvenil seja inserido na agenda escolar (SANTOS, 2011a).

Ainda, esse Guia Escolar (SANTOS, 2011a) apresenta as formas de prevenções quanto à violência sexual contra crianças e adolescentes, sendo elaborado de acordo com as diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU), categorizadas em: primária – *i.e.*: ações feitas pela comunidade escolar com o intuito de extinguir ou amenizar os aspectos sociais, culturais e ambientais que possibilitem os maus-tratos; secundária – *i.e.*: identificar, de forma precoce, crianças e adolescentes que se encontram em situações de risco, buscando evitar os atos de violência ou sua repetição; e terciária – *i.e.*: acompanhamento integral da vítima e do(a) agressor(a) como encaminhamentos para uma equipe multidisciplinar (SANTOS, 2011a).

¹⁹ Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Atentemo-nos, aqui, à prevenção primária e secundária. A prevenção primária engloba ações que têm como objetivo impedir que a violência sexual aconteça. A escola, por sua vez, é citada como a principal instituição nessa função, sendo considerada um ambiente privilegiado para tal. E, para que ela cumpra com esse objetivo, faz-se necessário, em um primeiro momento, informar toda a comunidade escolar no que se refere à realidade da violência sexual que afeta crianças e adolescentes, já que os(as) educadores(as) terão a compreensão no que se refere às diferentes modalidades desse tipo de violência (SANTOS, 2011a). Além disso, na prevenção primária, sugere-nos, pelo Guia Escolar (SANTOS, 2011a), o desenvolvimento de programas de Educação em Sexualidade, colocando essa forma de educação como essencial para a prevenção desse tipo de violência.

Em relação à prevenção secundária, o ambiente escolar, mais uma vez, encontra-se presente, pois se refere à identificação e à notificação dessa forma de violência por parte dos(as) profissionais da educação. Dessa maneira, o Guia (SANTOS, 2011a) coloca que educadores(as) precisam estar atentos(as) para os sinais e sintomas que indicam que a criança esteja sofrendo violência sexual, até mesmo em relação às marcas físicas que não são aparentes e que aperfeiçoam as suas abordagens de escuta, pois estas precisam ser feitas de maneira cuidadosa, já que se trata de uma violência dolorosa e um momento delicado para a vítima.

Nesse sentido, fazemos um adendo para explicar sobre a Lei de Escuta Protegida (Lei nº 13.431), que garante a escuta especializada de crianças e adolescentes no relato de violência sofrida, protegendo as vítimas da revitimização (BRASIL, 2017b) e reforçando o papel da escola no enfrentamento desse tipo de violência. Leiamos o Artigo 19:

A escuta especializada é o procedimento realizado pelos órgãos da rede de proteção nos campos da **educação**, da saúde, da assistência social, da segurança pública e dos direitos humanos, com o objetivo de assegurar o acompanhamento da vítima ou da testemunha de violência, para a superação das consequências da violação sofrida, limitado ao estritamente necessário para o cumprimento da finalidade de proteção social e de provimento de cuidados (BRASIL, 2017b, n.p., grifo nosso).

Assim, a UNICEF (2021) e a CHILDHOOD (2019a) elaboraram um *kit* de comunicação para toda a rede de apoio quanto ao papel de cada uma de acordo com

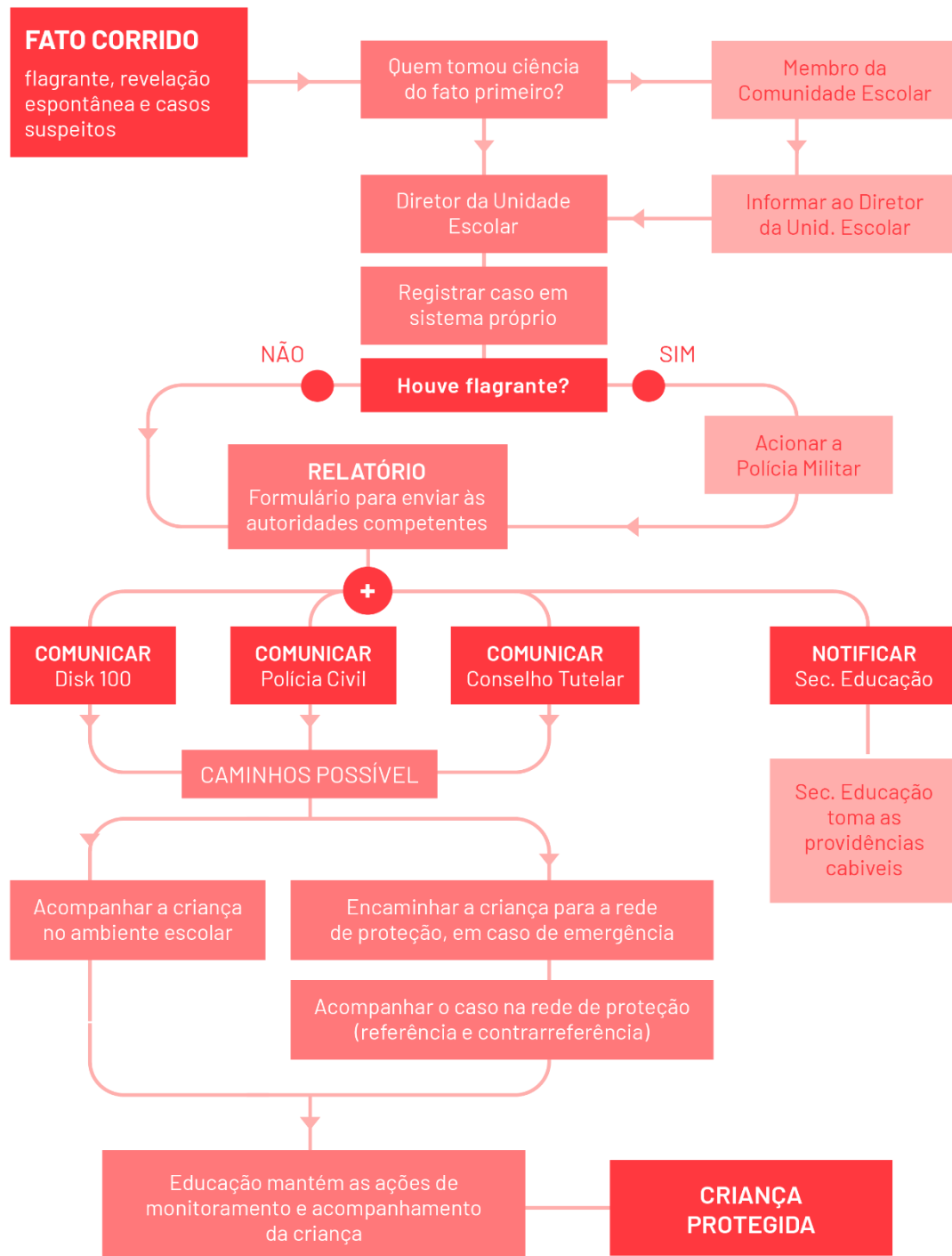
a legislação, o que inclui a educação. Esse guia explica que cabe à rede de ensino criar um fluxo interno com informações sobre como a escola deve proceder em casos de suspeita ou confirmações de ocorrências de violência contra a criança e/ou adolescente, assim como fornecer capacitação para os(as) profissionais de educação serem capazes de seguir o fluxo e acolher as vítimas e testemunhas envolvidas nesse processo. Além disso, postula que “a Secretaria de Educação deve criar ou designar órgãos específicos para implementar ações de prevenção e resposta à violência contra crianças ou adolescentes” (CHILDHOOD, 2019a, p. 1). Aqui, podemos citar uma programação que envolva a Educação em Sexualidade. Outra informação trazida pelo Guia é a de que:

[...] é importante instruir todos os profissionais da rede de Educação sobre a importância de se proteger a identidade da criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência, bem como sobre o correto encaminhamento dos casos e dos estudantes (CHILDHOOD, 2019a, p. 1).

Ademais, oferece a explicação à maneira como o(a) educador(a) deve e não deve agir na escuta especializada, como: ouvir a vítima sem interrompê-la; não culpabilizar e não se utilizar de falas que minimizem a violência sofrida; fazer um registro de maneira objetiva, sendo fiel ao relato da vítima, inclusive com o vocabulário utilizado por ela; não pedir detalhes do ocorrido, sem opiniões pessoais, julgamentos ou interpretações subjetivas; não deixar de recorrer às autoridades, até mesmo em casos de suspeitas de violência, uma vez que não cabe ao/à profissional de educação julgar se a violência ocorreu ou não, pois isso é papel das autoridades competentes (UNICEF, 2021).

A seguir, apresentamos a Figura 5, que explana sobre o fluxo de atendimento da educação para a proteção de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violências.

Figura 5 – Fluxo de atendimento da educação para a proteção de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violências



Fonte: Adaptada de UNICEF e CHILDHOOD (2019b).

Essa figura é uma forma didática de os(as) profissionais de educação entenderem a continuação do processo após feita a denúncia. Nesse sentido, o Guia Escolar (2011) informa como acompanhar os desdobramentos da denúncia é benéfico para que o sistema de garantia de direitos funcione em rede. O sistema de garantia de direitos das crianças e adolescentes é formado por vários órgãos responsáveis por assegurar a promoção, a defesa e o controle na execução das leis que protegem esse público, sendo eles: Conselhos Tutelares, Delegacias Especializadas em crimes contra crianças e adolescentes, as Varas da Infância e da Juventude, o Ministério Público, a Defensoria Pública e os Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Após a denúncia da violência, o(a) profissional de educação, ao acompanhar a sequência do caso, fará a interação dos(as) educadores(as) com esse conjunto de instituições, fazendo com que elas conversem entre si, de modo a fortalecer a rede de proteção (SANTOS, 2011a).

O Conselho Tutelar é um órgão autônomo que tem por função atender crianças e adolescentes que se encontram em situações de violação dos seus direitos, por meio da aplicação de medidas de proteção, bem como pais, mães ou responsáveis por esse público (BRASIL, 1990). Comumente, é esse órgão o primeiro a ter conhecimento dos casos de violência, sendo responsável por fazer o encaminhamento para outros serviços, assim como a notificação para, por exemplo, as Delegacias de Proteção à Criança e ao(à) Adolescente.

Essa Delegacia é um Órgão da Polícia Civil que tem como função investigar e apurar os fatos infracionais que foram atribuídos às crianças e/ou adolescentes, ou de que eles(as) foram vítimas. Uma vez constatado o fato, serão as Varas da Infância e da Juventude que aplicarão a lei do ECA para resolver os conflitos referentes aos direitos desse público. O Ministério Público será o órgão responsável por fiscalizar o cumprimento dessa lei. A Defensoria Pública ficará encarregada de fornecer assistência judiciária de maneira gratuita a quem precisar na figura de defensores(as) públicos(as) ou advogados(as), sendo que o ECA (BRASIL, 1990) estipula que esse também é um direito de todas as crianças e adolescentes. Por fim, os Centros de Defesa destinados a esse público são organizações não governamentais que ofertam programas de suporte jurídico para essa população (SANTOS, 2011a).

Outro documento que apresenta a educação como atuante na prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes é o Plano Nacional de Enfrentamento

da Violência Infanto-juvenil (PNEVSCA), aprovado no ano de 2000, consentido pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Esse Plano serviu como referência e proporcionou uma metodologia para a criação de políticas, programas e serviços no que se refere ao enfrentamento da violência sexual infantojuvenil. A atual versão do Plano é do ano de 2013 e foi resultado de um processo de revisão feito pelo Comitê Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes e pela então Coordenação do Programa Nacional de Promoção dos Direitos Humanos/PR (PNEVSCA, 2013).

O PNEVSCA (2013) apresenta como objetivo geral um conjunto de ações articuladas que permitam as intervenções de cunho técnico, político e financeiro para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Para isso, as diretrizes foram divididas em 6 eixos estratégicos: prevenção; atenção; defesa e responsabilização; participação e protagonismo; comunicação e mobilização social; estudos e pesquisas. Fazemos uma pequena apresentação de cada eixo citado, lembrando que o foco, aqui, não é nos dedicarmos a aprofundar cada um deles, mas expor, brevemente, do que se trata cada uma dessas políticas públicas.

Assim, a **prevenção** fundamentada no Artigo 70 do ECA (BRASIL, 1990) consiste em reafirmar que é nosso dever prevenir a violação dos direitos das crianças e adolescentes. Para isso, inclui o “envolvimento das diferentes mídias em campanhas de mobilização e prevenção da violência sexual; a qualificação das campanhas de prevenção; o fortalecimento da rede familiar e comunitária e **a inserção das escolas em ações de prevenção**” (PNEVSCA, 2013, p. 23, grifos nossos).

No que corresponde ao eixo da **atenção**, este se baseia no Artigo 86 do ECA (BRASIL, 1990), enfatizando que os direitos das crianças e dos(as) adolescentes serão assegurados por meio de um conjunto de ações articuladas que tenham como objetivo o atendimento integral desse público. Tal conjunto busca respeitar os Direitos Humanos, além de entender que a violência sexual não acontece de maneira isolada, mas que envolve fatores multidimensionais, de modo a se relacionar com aspectos culturais, econômicos e características psicoemocionais dos sujeitos afetados, não observando a capacidade de serem respondidos por apenas uma instituição e/ou política pública, mas apontando para a imprescindibilidade de um conjunto de ações articuladas para atender a esse tipo de violência.

O eixo **defesa e responsabilização** se ocupa da fiscalização, investigação e responsabilização nesse tipo de violência, sendo encarregado por atualizar os dados estatísticos da ocorrência dessas violações, oferecer serviços de notificação que sejam qualificados, proporcionar a responsabilização de quem praticou a ação violenta, ao combater a impunidade nesse tipo de crime (PNEVSCA, 2013).

No que se refere à **comunicação e mobilização social**, esse eixo diz respeito ao comprometimento e à necessidade de envolver todos os segmentos da sociedade na formulação, execução e mobilização nas ações de enfrentamento à violência sexual infantojuvenil, fazendo com que conversem entre si e promovam o fortalecimento da rede de proteção da criança e do adolescente (PNEVSCA, 2013).

Já a **participação e protagonismo** se ampara no Artigo 15 do ECA (BRASIL, 1990), o qual expõe que a criança e o (a) adolescente têm o direito à liberdade; dessa forma, expressa que ele(a) é um sujeito com direito de opinião, com direito de participação também da vida política e na formulação de leis. Nesse sentido, tal eixo deve garantir que um número considerável de crianças e adolescentes participe dos espaços que asseguram os seus direitos, em fóruns, instituições e encontros e programas que tenham esse objetivo (PNEVSCA, 2013).

Por fim, temos o eixo de **estudos e pesquisas**, que objetiva, por meio de estudos e pesquisas, dados estatísticos e diagnósticos, identificar as formas de violência sexual contra crianças e adolescentes no território nacional e produzir informações quanto a isso para que toda a comunidade esteja ciente desse tipo de violência (PNEVSCA, 2013).

Destacamos, aqui, os eixos referentes à prevenção, à participação e ao protagonismo. Nesses eixos, a educação, a sensibilização e a autodefesa são colocadas como ações contra a violência sexual, enfatizando a criança e/ou adolescente como ativo(a) pela defesa de seus direitos e na participação da execução de políticas de proteção para eles(as). Nesse sentido, podemos inserir o destaque ao papel da escola, mais uma vez, no combate a essa forma de violência e apresentamos a Educação em Sexualidade como aliada ao cumprimento dessa função, uma vez que é a partir dela que as crianças e os(as) adolescentes serão capazes de reconhecer seus direitos sexuais e, conseqüentemente, enfrentar e prevenir as formas de dominação e coerção sexual que se manifestam pelas violências sexuais (Denise Carvalho CAMPOS; Lilian Caroline URNAU, 2021).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), documento com o objetivo de ser um guia de referência para amparar a educação, apresentam a necessidade de uma Educação em Sexualidade nas escolas para a prevenção da violência sexual infantojuvenil, assim como outras violências, como a social, de gênero e racial. Logo, essa discussão é citada no caderno de Orientação Sexual como Tema Transversal dentre os temas urgentes que precisavam ser tratados nos currículos, constituindo-se um assunto que deve ser integrado a toda área do Ensino Fundamental e não se limitar a nenhum campo específico de conhecimento, mas que deve ser tratado em diferentes áreas (BRASIL, 1997). Fazemos uma observação em relação ao termo utilizado para se referir às discussões de gênero e sexualidade, em razão de a expressão “orientação sexual” significar a atração afetiva sexual das pessoas (JESUS, 2012). A partir disso, acreditamos ser mais coerente utilizar o termo Educação em Sexualidade, deslocando o(a) aluno(a) como sujeito ativo nesse processo, e não apenas como receptor(a) de informações, por meio de orientações.

De acordo com o documento:

[...] ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1997, p. 287).

Ainda, os PCN (BRASIL, 1997, p. 293) trazem a discussão no que diz respeito à prevenção primária da violência sexual infantojuvenil nas escolas:

[...] trata-se de favorecer a apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene. Isso contribui para o fortalecimento da autoestima, com a consequente inibição do submetimento ao outro.

Além disso, o documento traz críticas em relação ao foco biológico, em que são tratadas as discussões sobre sexualidade, restritas à área de Ciências Naturais. Alega

que a abordagem desse tema se dá apenas por meio da reprodução humana, informações em relação a questões anatômicas e fisiológicas. Argumenta que falta um trabalho que venha a abranger as ansiedades, as curiosidades e os interesses das crianças e adolescentes, uma vez que o foco é apenas no corpo biológico, e não engloba a dimensão da sexualidade (BRASIL, 1997). Assim, os PCN direcionam que a proposta de Orientação Sexual trabalhe no sentido de levar em consideração todas as dimensões da sexualidade: além da biológica, a psíquica, a sociocultural e as implicações políticas.

Para isso, sugere-se que os programas de orientação sexual se ancorem em três eixos para a sua realização: corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, possibilitando a “abordagem dos diferentes assuntos, que variam de acordo com a faixa etária, cultura regional e fatos contemporâneos veiculados pela mídia ou vividos por uma determinada comunidade” (BRASIL, 1997, p. 316). Dessa maneira, os PCN (BRASIL, 1997) colocam que o trabalho com Orientação Sexual reflita e se contraponha aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social articulados à sexualidade.

Contudo, ainda que a intenção do documento tenha sido trazer abordagens pluralistas para o tema da sexualidade, a autora Helena Altmann (2001) traz críticas em relação a isso, ao alegar que os PCN (BRASIL, 1997) não problematizam a discussão da sexualidade a partir de sua constituição histórica, assim como não apresentam a historicidade das categorias da homossexualidade e da heterossexualidade. Além disso, a autora afirma que o documento foca em uma visão normalizadora da sexualidade, sob o ponto de vista biológico.

Pontuamos, dessa forma, que a sexualidade humana precisa ser considerada e trabalhada levando em conta a sua ampla dimensão, visto que ela não se restringe a um corpo que reproduz, engravida e adoce. Mas vai além dessas questões: é uma construção pessoal e social, ou seja, que se constrói de forma complexa e constante por toda a vida, incluindo aspectos biológicos, fisiológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos (CAMPOS, 2015).

Outro documento que salienta a escola no combate às violências equivale às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013), elaboradas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo objetivo

consiste em oferecer diretrizes para orientar as propostas pedagógicas de toda a rede brasileira de ensino. O documento propõe que a escola deve focar em uma educação que combata as formas de violências desde a Educação Infantil: “[...] o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p. 89). As diretrizes defendem uma educação atrelada aos Direitos Humanos com um projeto político-pedagógico que contemple práticas que colaborem com a igualdade e o enfrentamento de todas as expressões de violência, discriminação e preconceito, recomendando a inserção da discussão das diferenças sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero, já que essas diferenças têm se encontrado e causado um impacto na escola e nos(as) profissionais que nela atuam (BRASIL, 2013).

Outrossim, podemos citar a Lei Maria da Penha de 2006 (Lei nº 11.340), que é de natureza preventiva, reforçando a necessidade de a escola trabalhar na prevenção de violências. Vejamos o Artigo 8º:

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2006b, n.p.).

Uma vez explanado o papel da escola e reconhecendo que ela é um local privilegiado para a prevenção, identificação e denúncias da violência sexual contra crianças e adolescentes e de outras formas de violências, discutimos, agora, a Educação em Sexualidade como um mecanismo para que tal instituição consiga atingir essa função.

6.3 Educação em Sexualidade como possibilidade para a prevenção da violência sexual infantojuvenil e outras formas de violência

Você não perde a inocência quando fica sabendo de atos terríveis; você perde a inocência ao cometê-los. Uma cultura aberta, de tolerância, honestidade e discussão, é a melhor maneira de salvaguardar a inocência, e não de destruí-la (ABDULALI, 2019, p. 156).

Iniciamos a presente subseção em concordância com a citação da autora e defendemos, aqui, uma Educação em Sexualidade feita de maneira aberta e consciente nas escolas, respeitando a faixa etária de cada estudante, para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. Coadunamos, ainda, quando a autora argumenta que, embora o assunto violência sexual não seja um tema confortável de se debater, em vista do elevado número de violência desse tipo em nosso país, é um tema necessário que precisa ser discutido com as crianças e os(as) adolescentes. Nesse sentido, ao fazer isso, não iremos tirar a “inocência” deles(as), mas contribuiremos para preservá-la (ABDULALI, 2019).

Landini (2011) compartilha dessa mesma ideia, ao alegar que abordar sobre violência sexual com crianças e adolescentes não implica aliená-los(as) dessa realidade, mas instruí-los(as) para o enfrentamento desse tipo de violência por meio da abordagem sobre sexualidade:

pensar possíveis soluções para o problema da violência sexual implica pensar crianças e adolescentes como sujeitos ativos – proteger da violência e do abuso não significa isolá-los do mundo (real e virtual), mas prepará-los para lidar com essas situações. Para tanto, a abertura para falar sobre sexualidade é imprescindível (LANDINI, 2011, p. 97-98).

Isso porque, se as crianças e/ou adolescentes tiverem um espaço acolhedor e aberto a diálogos para falar sobre sexualidade, eles(as) se sentirão acolhidos(as) para expor possíveis episódios de violência sexual (LEÃO; RIBEIRO, 2013). Conforme discutimos anteriormente, a sexualidade é parte integral do ser humano (BRASIL, 1997). Por isso, precisamos colocar a sexualidade “como algo essencial à formação humana, desde a mais tenra idade” (Berivalda de Jesus do Prado SACHI, 2018, p. 26).

A sexualidade na infância faz parte do desenvolvimento humano, com manifestações prazerosas, saudáveis e essenciais para a saúde psicosssexual da criança, podendo ser manifestada de diferentes formas em diferentes faixas etárias (MAIA *et al.*, 2011).

A criança vive sua sexualidade desde que nasce; possui, desde o princípio, o instinto e as atividades sexuais. Primeiro, através da amamentação (primeiro contato sexual com a mãe). Depois, ao sentir-se no mundo exterior ao útero materno, o corpo é seu universo sexual,

assim a noção de corpo é essencial para a noção de sexualidade. Este corpo infantil, na inter-relação de laços estreitos e afetuosos de intimidades, passa a ser um palco de manifestações de sensual intimidade decorrentes de abraços, carinhos e afagos trocados pelos pequenos com seus pares, familiares. Desde o nascimento, o corpo do bebê possui inúmeros pontos anatômicos, geradores e produtores de sensações e de excitação sexual. Os pequenos sentem prazeres e desprazeres corporais e os expressam por emoções oriundas dos afetos e das carícias provocados pelo outro, evidenciando uma sexualidade infante sentida, vivida e simbolizada de maneira singular (Karla Firmino da SILVA, 2016, p. 20).

Por sua vez, a Educação em Sexualidade levará em consideração e respeitará cada faixa etária para a sua prática. Mas essas manifestações sexuais das crianças são ignoradas nos espaços escolares, sendo vistas como algo negativo por alguns profissionais da Educação Infantil. Todavia, precisamos entender que o reconhecimento da sexualidade da criança não a faz ser menos ingênua, uma vez que a sexualidade dela não pode ser comparada à adulta, mas como parte do seu processo de desenvolvimento (FURLANI, 2017).

Compreender as crianças como seres sexuados, ou seja, como capazes de expressar a sexualidade de diferentes formas, é essencial para uma Educação em Sexualidade saudável e consciente. A descoberta por elas de que o seu corpo é uma fonte de prazer pode vir acompanhada de muitas perguntas. Cabe aos(as) professores(as) estarem preparados(as) para esses questionamentos, mantendo condutas flexíveis, de modo a se esforçar para compreender o que a criança questionou. Assim, eles(as) devem responder a essas perguntas, de maneira objetiva, para evitar explicações ilusórias (Ana Cláudia Néri BASTOS; Eder José de LIMA, 2021).

A sexualidade compreende todas as formas que as pessoas expressam sua busca pelo prazer (Roger Henrique CAMPOS, 2019). Aqui, pensamos no prazer não ligado ao prazer sexual, mas ao prazer como a busca pelo bem-estar, uma vez que a sexualidade infantil irá se basear na curiosidade da criança e/ou na inocência das descobertas que elas terão em relação ao seu corpo. Dessa forma, o autor revela que a sexualidade está ligada à aprendizagem, porque aprendizagem é prazer e questiona que muitos(as) professores(as) não fazem essa relação do quanto a sexualidade é significativa no processo de aprendizagem (CAMPOS, 2019). Katia Krepsky Valladares (2005) reforça que as curiosidades sexuais provenientes da sexualidade

infantil serão responsáveis por criarem espaços prazerosos para todos os tipos de interesse, incluindo àqueles referentes ao saber. Destarte, podemos afirmar que a sexualidade infantil não pode ser ignorada no espaço escolar, uma vez que ela também está articulada ao processo de aprendizagem da criança.

É responsabilidade da escola promover a educação integral de crianças e adolescentes. Logo, é dever dessa instituição abordar a sexualidade, tendo em vista a promoção da Educação em Sexualidade (FURLANI, 2017). Campos (2019) reitera que pais, mães, professores(as), muitas vezes sem saberem o significado de sexualidade, omitem a abordagem do tema com as crianças, de modo que não recebem as informações necessárias durante o seu desenvolvimento. As manifestações da sexualidade da criança exigem do(a) educador(a) muita atenção, pois não se trata de vigiar esses sujeitos, mas observar e orientar da maneira mais objetiva possível. E, para isso, é necessário o conhecimento técnico e científico desprovido de preconceitos e tabus. Portanto, defendemos uma formação docente que trabalhe o conceito de sexualidade e suas manifestações na infância, a fim de que essas crianças sejam educadas integralmente.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, 2002), em seu manual, recomenda que a prevenção da violência sexual infantojuvenil ocorra de maneira precoce, uma vez que a criança está sujeita a sofrê-la desde a sua primeira infância. Deve ser focada em uma prevenção primária que inclua um trabalho escolar, o qual baseie em informações sobre corpo e sexualidade, na criação de espaços para a discussão e questionamento sobre tabus, crenças e valores quanto a relacionamentos e comportamentos sexuais, para que a criança se torne menos vulnerável e mais protegida frente a esse tipo de violência e se sinta mais bem preparada para pedir ajuda, caso venha a ser uma vítima dessa violência. Assim, destacamos, aqui, o papel da Educação em Sexualidade como uma ferramenta para que se tenha essas reflexões e que pais, mães e/ou responsáveis, professores(as), alunos(as) se sintam seguros(as) para falar sobre os temas sugeridos.

Contudo, os assuntos relacionados à sexualidade são vistos como algo perigoso para ser discutido com crianças e adolescentes, principalmente na infância, por se considerar um assunto que deve ser evitado para esse público. Muitos(as) pais, mães, responsáveis, educadores(as) temem que o diálogo aberto sobre o tema pode

acabar “estimulando precocemente” a sexualidade da criança, ao contribuir para a antecipação da vida sexual deles(as), sendo um assunto pertencente apenas ao mundo adulto (MAIA *et al.*, 2011; Randys Caldeira GONÇALVES; José Henrique FALEIRO; Guilherme MALAFAIA, 2013). Além disso, há o medo do aparecimento de comportamentos desviantes daquilo que é socialmente estipulado para cada gênero (LEÃO; RIBEIRO, 2011).

Relacionamos esses comportamentos ao que Louro (1997) denomina um processo de “fabricação” dos corpos, que acontece de maneira muito sutil, por meio de práticas do nosso dia que reiteram os estereótipos que, por serem repetidos tantas vezes, são tidos como “naturais” e esperados para cada gênero e quando acontece uma situação oposta a essa esperada, como menciona a própria autora: “quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquila e meninas que preferem jogos mais agressivos se tem essa “preocupação” como se isso fosse um indicativo de “desvios” de comportamento” (LOURO, 1997, p. 64).

As expressões da sexualidade infantil, ora por meio da corporeidade e depois da curiosidade, ora pelas interações interpessoais, sobretudo no que se refere aos primeiros anos de vida, vão sendo formadas à medida que essas crianças recebem as intervenções dos adultos ao seu redor, com os valores do que é considerado “certo” e/ou “errado”, do que é permitido e, inclusive, pelas linguagens não verbais, ou seja: mesmo pelas expressões, as crianças entendem se o que estão fazendo é ou não aceitável (SOUSA, 2016).

Desse modo, podemos afirmar que há diferentes maneiras de educar sexualmente as crianças, até mesmo pela repressão, por um olhar, uma conversa, um abraço, um afastamento e o silêncio. A criança, por sua vez, com as repressões que recebe, passa toda a sua infância aprendendo que deve se abdicar do seu prazer e se sentir culpada em vivenciá-lo. Com frequência, alguns/mas pais, mães e/ou responsáveis, por não saberem o que fazer diante das expressões de sexualidade de seus/suas filhos(as) e com o pensamento de que eles(as) são “assexuados(as)”, acreditando que, ao tratar do assunto, poderiam contribuir para a antecipação da prática sexual deles(as), privam esses jovens de uma Educação em Sexualidade (SOUSA, 2016). Essas atitudes tanto por parte dos(as) familiares quanto por parte dos(as) professores(as) refletem a Educação em Sexualidade repressiva que esses sujeitos tiveram e passam adiante (LIMA, 2013; SOUSA, 2016; CAMPOS, 2019).

No entanto, estudos sobre o tema defendem que uma abordagem consciente, que respeite e leve em consideração cada faixa etária do desenvolvimento da criança e/ou adolescente, contribuirá para a formação de futuros adultos mentalmente saudáveis para expressarem sua sexualidade de maneira segura e responsável. Sem contar a prevenção da gravidez precoce e as IST, que, muitas vezes, ocorrem por falta de informações sobre o tema e para além disso, mas auxiliando na quebra de tabus e preconceitos (GONÇALVES; FALEIRO; MALAFAIA, 2013; CAMPOS, 2019; MAIA *et al.*, 2011).

Em conformidade com essas informações, uma pesquisa realizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no ano de 1999 e repetida, mais recentemente, em 2015, revelou que pessoas que passaram por algum programa de Educação em Sexualidade tiveram o início da sua vida sexual mais tarde do que aqueles(as) que não tiveram informação (Alexandre PUTTI, 2019). Reafirma-se, assim, a importância da Educação em Sexualidade para o exercício de uma sexualidade responsável.

A omissão e a negação do tema para crianças e adolescentes por parte dos adultos contribuem para que tenham uma visão distorcida e equivocada de suas próprias sexualidades, podendo, até mesmo, trazer danos à vida da relação deles(as) futuramente. De forma genérica, o preconceito, a discriminação, os medos e os tabus se encontram presentes nos discursos e nas atitudes dessas pessoas ao longo de toda a vida (LEÃO; RIBEIRO, 2013). Por isso, somos a favor de que essas informações cheguem aos(às) estudantes “por meio do ensino sistematizado e com a mediação do/a professor/a” (SACHI, 2018, p. 28). Reconhecemos a necessidade de uma formação acadêmica desse(a) professor(a) focada na temática e que faça ele(a) pensar sobre como foram ensinadas questões relativas à sexualidade, tendo em vista ser evidente que, se não aprenderam sobre o tema, também não terão subsídios necessários para ensinar (SACHI, 2018).

Maia (2005) traz a problematização de que a falta de informações referentes à sexualidade negada às crianças, sendo um assunto levado para o campo do segredo, acaba por beneficiar o(a) abusador(a), pois é nesse segredo que ele(a) aproveitará para reproduzir os atos de violência contra elas. A autora destaca que é necessário, mas ao mesmo tempo desafiador, que ensinemos às crianças a saber identificar situações de abuso, a fim de que possam saber diferenciar carinho de abuso, por

exemplo, de maneira a orientar e as ensinar a reconhecer um toque indesejado, seguido do pedido de um segredo. Assim, podemos refletir o quanto a Educação em Sexualidade contribui para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes, uma vez que eles(as), ao estarem desinformados(as), são mais vulneráveis a esse tipo de violência.

Isso porque a Educação em Sexualidade contribui para que esses sujeitos saibam os “limites aceitáveis socialmente de incursões corporais, conscientizando-as de seus direitos, entre estes, de dizer não ao que considerar suspeito” (LEÃO; RIBEIRO, 2013, p. 612). Dessa maneira, é papel do(a) professor(a) abordar o tema da violência sexual com esse público, estando disponível ao diálogo, já que, conforme exposto, crianças desinformadas estão mais suscetíveis a esse tipo de violência (MAIA, 2005; LEÃO; RIBEIRO, 2013). Cabe, então, à escola, por meio dos(as) professores(as), criar condições de apoio e proteção aos(às) estudantes por intermédio de ações educativas, como a autodefesa e a conscientização, valorizando as etapas do desenvolvimento deles(as) (LIMA; MAIO, 2014).

É preciso refletir que manter as crianças longe desses assuntos não irá sanar a curiosidade delas, que é algo característico e saudável da infância, mas fará com que apresentem muitas dúvidas. A partir disso, cabe aos adultos permitirem que manifestem suas curiosidades e saibam como responder às questões levantadas por elas, de modo a respeitarem o nível cognitivo de cada uma, por meio de uma linguagem acessível (MAIA, 2005; LEÃO; RIBEIRO, 2011). Logo, podemos pensar em outros possíveis espaços que essa criança poderá tirar suas dúvidas, caso não tenha um ambiente seguro para dialogar sobre elas, podendo se deparar com informações que não sejam adequadas à sua idade. Concordamos com Sachi (2018, p. 30) ao apresentar que “o agravante é justamente esse, tendo em vista que tais informações chegam até a criança de forma não pedagógica”.

Um estudo realizado em 19 países da União Europeia no ano de 2020 sobre a relação de meninos e meninas de idades entre 9 e 16 anos com o mundo digital demonstrou que esse público, muitas vezes, procura imagens sexuais na internet por curiosidade, para tentar encontrar respostas às perguntas em relação à puberdade, seus corpos e identidade sexual (David SMAHEL *et al.*, 2020), deparando-se com materiais e informações que não são adequadas à faixa etária e desenvolvimento psicosssexual em que se encontram.

Abdulali (2019, p. 65) discute que, na ausência de uma Educação em Sexualidade que não seja abrangente,

[...] acabamos dependendo da mídia e de outras instituições culturais para modelar como o sexo deve ser. Independentemente de você tentar preencher essas lacunas voltando-se aos defensores da abstinência, à corrente principal da cultura popular ou à pornografia gratuita pela internet, o mais provável é que acabe com uma ideia incrivelmente estreita e falida de como funciona o sexo, uma ideia que coloca os homens como protagonistas sexuais, as mulheres como as (in)felizes receptoras do desejo dos homens, e a comunicação do consentimento como algo letal tanto para o tesão quanto para o romance [...].

Assim, a autora nos faz refletir que a falta de uma Educação em Sexualidade, feita de maneira consciente nas escolas, pode contribuir para a violência sexual, dado que os artefatos culturais como mídias e músicas se baseiam em uma ideia pronta de homem e mulher, colocando esta última como submissa ao homem e o consentimento em uma relação como algo desnecessário (ABDULALI, 2019).

Precisamos compreender que a sexualidade está presente em nosso cotidiano e no das crianças, quer de forma sistematizada, quer não, por meio de informações obtidas no convívio social e pelas mídias. Nesse sentido, entendemos a importância da Educação em Sexualidade nas salas de aulas, visto que, por meio dela, essas crianças poderão aprender sobre sexualidade de modo científico (Berivalda SACHI; Eliane MAIO, 2021).

Ao ser capaz de proporcionar no ambiente escolar um espaço seguro para que se possa ter discussões a respeito da sexualidade, a fim de que os(as) alunos(as) exponham suas questões sobre o tema, a Educação em Sexualidade também é capaz de minimizar e sanar as dificuldades e desinformações no que tange ao sexo e à sexualidade, à intimidade, ao respeito e à privacidade, levando o sujeito à orientação quanto ao seu próprio corpo, gênero, identidade e sua relação íntima com o outro (CAMPOS, 2019).

A sexualidade, por sua vez, não está relacionada às questões corporais, mas é um termo amplo considerado como

[...] a central aspect of being human throughout life encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in

thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, legal, historical, religious and spiritual factors (WHO, 2007, n.p.)²⁰.

Ao levar em conta esse amplo conceito, a Educação em Sexualidade, considerada essencial para a saúde global, abrangerá o bem-estar pessoal e social, visto que não incluirá apenas o trabalho para a ausência de IST, mas também uma abordagem positiva da sexualidade experimentada nas relações interpessoais (Teresa VILAÇA, 2016). Ou seja, ela irá

[...] educar para diferentes possibilidades de experimentar o prazer, a intimidade sexual e as relações interpessoais, evidenciando que os corpos as sexualidades e os gêneros são continuamente refeitos no dia a dia, desde que nascemos até que morremos, nas interações entre o biológico material existente nas práticas socioculturais que vivenciamos e que originam múltiplos corpos, sexualidade, masculinidades e feminilidades (VILAÇA, 2016, p. 36).

Contribui-se, assim, para o bem-estar das crianças, adolescentes e adultos, considerando questões sobre os gêneros e a diversidade como elementos essenciais das sexualidades experienciadas. Posto isso, ao discutirmos Educação em Sexualidade na infância, precisamos considerar essas questões, uma vez que as normas de gênero e sexualidade são (re)forçadas nas crianças, até mesmo antes do seu nascimento.

Sobre o assunto, João Paulo Baliscei (2022, p. 19) argumenta que ser menino e ser menina na nossa sociedade não tem nada de natural, mas se trata de identidades que são resultados de “intensos, porém sutis, projetos, nos quais ações, advertências, censuras, parabenizações e constrangimentos atingem os corpos infantis na tentativa de fazê-los ou masculinos ou femininos”. A isso, o autor denomina projeto de masculinização dos meninos e projeto de feminilização das meninas, que

²⁰ “[...] um aspecto central do ser humano, presente ao longo de toda sua vida e que engloba o sexo, a identidade, os papéis de gênero, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas são sempre vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais” (WHO, 2007, n.p., tradução nossa).

incluem todas as práticas culturais que têm por objetivo encaixar as crianças nas normas binárias, cisgênero e heterossexuais presentes na sociedade (BALISCEI, 2021).

Isabela Daiane Pironi, Jean Pablo Rossi e Eliane Rose Maio (2021), ao analisarem os atuais chás de revelação, denunciam como esses projetos ocorrem antes mesmo do nascimento das crianças, discutindo que esses eventos promovem a cisheteronormatização dos corpos e de como eles são comemorados de maneiras assimétricas quando revelado o sexo, considerando o menino um objeto de desejo primário, e a menina uma segunda opção, inferior ao menino. Isso mostra que esses chás de revelação funcionam como mais um mecanismo que reforça comportamentos esperados por esses sujeitos, por meio de brinquedos que remetem ao campo público, para os meninos, e ao campo privado, para as meninas. Contribuem para a naturalização da correlação entre sexo, gênero e orientação sexual. Dessa maneira, todos(as) aqueles(as) que não corresponderem a essas expectativas serão “invisibilizados/as e considerados/as abjetos pela lógica da cisheteronormatividade, como se não tivessem direito de festejar os seus gêneros, seus corpos e suas sexualidades” (PIRONI; ROSSI; MAIO, 2021, p. 36).

Todo esse investimento para que se tenha uma relação compulsória entre sexo, gênero e orientação sexual (BUTLER, 2003) é resultado de uma cultura que se recusa a aceitar a diversidade de gênero e sexual que existe; dessa maneira, somos influenciados(as) a acreditar que a identidade de gênero do sujeito funciona como uma espécie de pacote: a partir de um determinado sexo biológico, todo o conjunto – ou seja, a identidade de gênero, a orientação sexual e a expressão de gênero – deve seguir uma correlação (Beatriz Accioly LINS; Bernardo Fonseca MACHADO; Michélie ESCOURA, 2016). Porém, é preciso considerar que há uma variedade de formas de existir, com diferentes combinações entre sexo, identidades de gêneros e sexuais.

Para uma melhor compreensão, pontuamos que o gênero de uma pessoa não se limita ao seu sexo biológico, mas vai além dele: “o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente” (JESUS, 2012, p. 6). Assim, a identidade de gênero é social e se refere ao gênero em que a pessoa se identifica, que não obrigatoriamente será igual ao seu sexo, o qual é biológico. Por consequência, também não apresenta relação com a orientação sexual, sendo

aspectos diferentes que não se misturam (JESUS, 2012). A orientação sexual é definida por Jesus (2012, p. 15) como a “atração afetivo-sexual por alguém. Sexualidade. Diferente do senso pessoal de pertencer a algum gênero”. Além disso, ela pode não ser permanente (Alípio Filho de SOUSA, 2009).

Após essa explicação, voltamos à discussão da infância como uma fase em que as normas de gêneros e sexuais são constantemente reforçadas. Sobre isso, Daniela Finco (2005, p. 1) pontua que

[...] as normas sociais prescrevem posturas, comportamentos, atitudes diferenciadas para homens e mulheres. Desde a infância, tais atitudes são enraizadas através dos relacionamentos na família, na escola, construindo assim valores, nem sempre explícitos, mas que sutilmente determinam nossos comportamentos.

A partir disso, refletimos sobre a relação violência-gênero que envolve a violência sexual contra crianças e adolescentes, uma vez que meninas estão dentre as principais vítimas e homens dentre os principais agressores (FBSP, 2021; UNICEF, 2021; BRASIL, 2019). Sabendo que meninos e meninas são atravessados(as) pelo projeto de masculinização e projeto de feminilização (BALISCEI, 2021) em que, ao menino, é ensinado ser ativo, forte, superior, e, à menina, é ensinado ser passiva, submissa, cordial, delicada, podemos pensar/indagar: de que forma estamos contribuindo para esse tipo de violência, ao ensinar uma educação sexista às crianças?

Kellen Cristina Florentino Reis (2008) explica que essa educação baseada na diferença entre os sexos é respaldada no modelo arquétipo que coloca a figura do homem como caçador contra a fêmea, que é frágil. Assim, por meio de relações de poder, cria-se um modelo de masculinidade e de feminilidade, em que, à mulher, é imposto o papel de passiva, submissa, afetiva, compreensiva, delicada, enquanto, ao homem, um comportamento agressivo, dominador, ativo, insensível e provedor desde seu nascimento. Dessa maneira, ao ensinarmos esses valores às crianças, também podemos pensar/indagar: de que forma estamos contribuindo para essa relação violência-gênero, ao colocar a imagem da mulher como submissa ao homem desde suas infâncias?

Faz-se necessário pensar a escola como um espaço que traga a discussão e a problematização dessas questões. Dado que, ao entrar na escola, meninos e meninas

já têm conhecimento em relação à sua identidade sexual e qual é o papel que, dentro dessa identidade, designa-se a eles(as), mesmo que ainda não tenham, de maneira objetiva, o alcance e o significado disso (Montserrat MORENO, 1999). A escola, por sua vez, colaborará eficazmente com a confirmação desses significados do que é ser menina ou menino. Ou seja, desde pequenas, “as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola” (FINCO, 2005, p. 9).

Furlani (2017) nos contempla ao defender a Educação em Sexualidade, a partir da Educação Infantil, apoiada nos estudos das relações de gênero no processo de formação das crianças e jovens. A autora afirma que os preconceitos advindos da nossa sociedade machista, sexista, homofóbica e misógina são construídos a partir de discursos que nos são ensinados no decorrer de toda a nossa vida. A escola, por seu turno, desempenha um papel basilar nessa educação, que também constitui as representações sociais de homens e mulheres de maneira desigual. Nesse sentido, a Educação em Sexualidade pode aparecer como uma forma de contestação dessa educação desigual em gênero para meninos e meninas, por meio de uma prática pedagógica pautada na coeducação²¹.

Não somente a escola, mas também a mídia, a igreja, a ciência, as leis e muitos dispositivos tecnológicos nos ensinam, por intermédio de repetidos discursos, as diferentes formas de experimentarmos os prazeres, os desejos, os modos de dar e receber afeto, de amar e ser amado(a), a partir de uma perspectiva binária e normalizadora (LOURO, 1997). Focando na escola, esta, como uma instituição que foi atravessada pelo gênero, reproduz padrões de masculinidade e feminilidade que foram naturalizados cultural e socialmente (LOURO, 1997). A escola, ainda, pertence a uma sociedade conservadora e discriminatória; é uma instituição com um papel basilar tanto no que diz respeito às construções de identidades de gênero quanto nas identidades sexuais, sendo responsável por (re)produzir as desigualdades de gênero, raça e etnia da nossa sociedade (LOURO, 1997).

No entanto, a instituição escolar, ao mesmo tempo em que é um local onde essas desigualdades se fazem presentes e se reproduzem, pode ser considerada um espaço seguro para que se debata e conteste essas desigualdades, visto que esse é

²¹ “Coeducação significa um ensino misto onde se prioriza a convivência entre meninas e meninos, que desenvolvem as atividades pedagógicas, juntos” (FURLANI, 2017, p. 108).

um ambiente cujo objetivo consiste em construir cidadãos(ãs) que tenham capacidade crítica e reflexiva por meio de educação de qualidade (LOURO, 1997; FURLANI, 2017; ROSSI, 2021).

Vivemos em um país marcado por violências e desigualdades, violência contra as mulheres²², genocídio da juventude negra²³, violência física e psicológica contra pessoas que não seguem os padrões da heteronormatividade²⁴ e em um país que está no topo do *ranking* no assassinato de pessoas transgêneras²⁵. Dessa maneira, é inevitável que sejam promovidas discussões sobre desigualdade de gênero, raça e orientação sexual, sobretudo nas escolas públicas do Brasil. Faz-se substancial trazer como pauta de discussão essas questões das pessoas que frequentam os espaços escolares e condição para que se construa, de maneira efetiva, uma sociedade democrática (COSTA, 2016). Furlani (2017, p. 24) reitera que “é possível considerar o contexto educacional como campo não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados”.

Logo, defendemos uma Educação em Sexualidade que trabalhe para a desconstrução de desigualdades, contribuindo para a equidade de gênero e das sexualidades e que leve em consideração a interseccionalidade²⁶ que atravessa essas existências. Vemos a escola não apenas como um local de compartilhamento de conteúdo formal, mas também por ser responsável pela produção de sujeitos e identidades (LOURO, 1997), a partir das normas estabelecidas social e culturalmente. Podemos entender, então, que ela já educa sexualmente as crianças e os(as) adolescentes, mesmo que de modo não intencional (SPAZIANI; MAIA, 2015).

²² No ano de 2021, ocorreram 1.319 mortes por feminicídio no país, correspondendo a uma morte por feminicídio a cada 7 horas (FBSP, 2022).

²³ 76,2% das pessoas assassinadas no Brasil no ano de 2020 eram negras, sendo 81% das vítimas de violência letal adolescentes entre 15 e 19 anos (FBSP, 2021).

²⁴ Em 2020, registraram-se 237 mortes violentas de LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil, de acordo com o levantamento feito pelo Grupo Gay da Bahia (2021).

²⁵ No ano de 2021, foram 140 assassinatos de pessoas trans, 135 correspondendo a travestis e mulheres trans e os outros cinco casos de homens trans e pessoas transmasculinas (BENEVIDES, 2022).

²⁶ O conceito de interseccionalidade foi desenvolvido no ano de 1989 pela estadunidense Kimberlé Crenshaw, permitindo a articulação de questões de gênero, identidade de gênero e raça de forma simultânea. “Um debate interseccional permite colocar em evidência reflexões que emergem de setores variados de nossa sociedade, como a academia, o movimento social de negras e negros e o movimento de travestis e mulheres transexuais” (Meggy Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2018, p. 167), entendendo que são resultados de múltiplos processos.

Mesmo as autoras alegando não ser de modo intencional, questionamos se não é do interesse hegemônico fazer a manutenção do *status quo*, visto que negar a problematização dessas questões no ambiente escolar é fazer o apagamento de todos(as) que deturpam a ficção de normalidade hegemônica, ou seja, do sujeito branco, masculino, homem, cisgênero, heterossexual, padrão, são, jovem, classe média-alta, cristão (Lua Lamberti de ABREU, 2019).

Assim, entendemos que o silenciamento, ou seja, a ausência desses temas, na verdade, diz muito, simbolizando uma garantia dessa norma. Destarte, a ignorância pode ser considerada a responsável por manter valores ou comportamentos vistos como legítimos pela nossa sociedade. A negação dos(as) homossexuais – aqui, acrescentamos as negações de todas as pessoas que fogem dos binarismos de gênero e sexualidade, como as pessoas transgêneras – faz com que essas pessoas sejam alvos de insultos e violências, de modo que se reconheçam como desviantes, abjetos e indesejados(as) (LOURO, 1997; BUTLER, 2003).

Reconhecemos que, além de incluir questões relacionadas à autoproteção do corpo, que permite com que crianças e/ou adolescentes reconheçam situações de violência sexual, é essencial que se construam espaços de discussões de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar, visto que as construções sociais e culturais sob os gêneros e sexualidades contribuem para a manutenção de violências – dentre elas, a violência sexual.

Maio, Oliveira e Reginaldo Peixoto (2020) corroboram que a abordagem dos temas gênero e diversidade sexual no espaço escolar, a partir de práticas escolares democráticas e científicas, pode ser um instrumento que contribuirá para a diminuição das desigualdades, assim como das discriminações sociais, principalmente no que se refere às mulheres e pessoas LGBTI, ao combater a misoginia, o machismo, o sexismo, o patriarcado, a LGBTIfobia e ser capaz de promover a equidade de gênero e diversidade sexual, por meio do exercício do convívio com as diversas características humanas, sociais, políticas, históricas e culturais.

Contudo, a discussão desses temas no espaço escolar tem sido atacada por reacionários(as) do nosso cenário político-social. Isso reflete o crescimento de um movimento fundamentalista na nossa política, formado por deputados(as) da “bancada evangélica” e por católicos(as) conservadores(as) que negam as múltiplas

expressões de gênero e sexualidades e uma educação inclusiva baseada nas premissas dos Direitos Humanos (Apoliana Regina GROFF *et al.*, 2015).

Ao retratar o contexto violento que o nosso país tem perpassado, fruto de movimentos ultraconservadores, e sendo alimentado por discursos de ódio pelo ex-presidente ~~Jair Messias Bolsonaro~~ (2019-2022), do Partido Liberal (PL), que se pauta na discriminação das múltiplas identidades de gênero e sexual que existem, tem-se apologia às diferentes formas de violências, como a homofobia e a sexual, além da desvalorização da ciência. Reduz-se, nesse âmago, a Educação em Sexualidade como algo fútil, ao contribuir para a proibição da sua inserção no ambiente escolar (SACHI; MAIO, 2021).

Como resultado de todo esse conservadorismo, vivemos um retrocesso no que se refere à Educação em Sexualidade com a retirada das palavras “gênero e sexualidade” em documentos que amparam a educação brasileira, como aconteceu com o Plano Nacional de Educação (PNE), nos Planos Estaduais de Educação (PEE) e nos Planos Municipais de Educação (PME), ao refletir na atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (ROSSI, 2021).

O PNE (BRASIL, 2014) é o documento utilizado para fundamentar as diretrizes educacionais brasileiras e está amparado pelo Artigo 24 da CF de 1988. O plano foi implementado com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base em valores, como o desenvolvimento humano, com o objetivo de melhorar o cenário da educação brasileira, por meio de uma educação democrática para todos(as).

A regulamentação do PNE é realizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (BRASIL, 1996), que permite à União formular e organizar em conjunto com os estados e municípios orientações e metas para os próximos 10 anos subsequentes (BRASIL, 2014). Em sua última versão, no ano de 2014, que se estenderá até 2024, houve polêmica na alteração do Inciso III do Artigo 2º do substitutivo da Câmara, que previa “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2014, p. 22).

O Senado, então, alterou essa diretriz retirando a frase “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” e substituindo por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Dessa maneira, o Inciso ficou assim: “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43).

Em junho e julho do ano seguinte, os Planos Municipais (PME) de 2015 – documento que deve aderir e respeitar os mesmos princípios e diretrizes estabelecidos no PNE, porém deve levar em consideração as particularidades de cada cidade para a sua criação, respeitando os Direitos Humanos e a diversidade – seguiram os mesmos caminhos, causando polêmicas em sua atualização com a retirada dos termos gênero e sexualidade do documento em diversos municípios (Aline Pereira de AZEVEDO; Pedro Henrique Azevedo da Silva PAIVA; Ana Maria Moraes COSTA, 2015).

Além disso, houve a extinção do Comitê de Gênero em setembro de 2015, que havia sido assinado pela Portaria nº 916/2015, com o intuito de dar conselho ao plano do Ministério da Educação, que tinha como objetivo:

[...] propor diretrizes e apresentar subsídios técnicos e políticos para a formulação, avaliação e aperfeiçoamento de políticas que visem à garantia do direito à educação de qualidade, dentre outras ações, projetos e programas educacionais, com a promoção dos direitos relacionados às questões de gênero e o enfrentamento das diversas formas de preconceito, discriminação e violência (BRASIL, 2015d, n.p.).

Em poucos dias, pela pressão exercida pela Câmara dos Deputados à Presidência da República, o Comitê de Gênero foi substituído pelo Comitê de Combate à Discriminação, excluindo a palavra gênero do texto da Portaria (BRASIL, 2015d).

Toda essa regressão também acompanhou a atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no final do ano de 2017 e início de 2018. A BNCC é um documento normativo que tem por objetivo oferecer as bases para a elaboração dos currículos em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2018). Dentre as dez competências gerais estabelecidas pelo documento, a de número 9 corresponde a:

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Na primeira versão entre as palavras gênero e idade, havia a menção do termo “orientação sexual”. Além disso, destaca-se um trecho em que a BNCC ressalta que os sistemas de rede de ensino devem englobar para os currículos alguns temas “contemporâneos que afetam a vida humana” (BRASIL, 2018, p. 19). Na versão anterior, mencionavam-se os termos “gênero e sexualidade”; já na versão atual, limitou-se ao termo “sexualidade”. Nas habilidades a serem desenvolvidas em ciências, no 8º ano, a versão anterior colocava a necessidade de acolher a diversidade dos sujeitos, sem preconceitos baseados na identidade de gênero e orientação sexual. Na última versão, apenas aparece a expressão “diferenças de gênero” (BRASIL, 2018).

Os regressos e as polêmicas envolvendo a retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual”, primeiramente, no PNE, e, conseqüentemente, nesses outros documentos citados, devem-se ao crescimento da chamada falácia “ideologia de gênero” utilizada por pessoas e, dentre elas, políticos que defendem ideias e posturas tradicionais, reacionárias e fundamentalistas no que diz respeito aos papéis de gênero e diversidade sexual (Toni REIS; Edla EGGERT, 2017). Sobre ideologia de gênero, Junqueira (2017, p. 26) afirma que,

[...] com efeito, por meio de uma tematização acerca dos “riscos” da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visa, além de recuperar espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero. Para tanto, tais cruzados morais investem maciçamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual. Deste modo, procuram também promover a restauração ou, mais propriamente, o agiornamento do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade.

O autor explica que o termo é uma invenção católica que surgiu entre a década de 1990 e os anos 2000 como ataque e contradição das conquistas dos Estudos de Gênero e Estudos Feministas. Outrossim, desde a sua invenção, ramificou-se em diferentes sintagmas²⁷ para efetivamente se encaixarem na mídia e no meio político, de modo a surtir efeitos e chegar a ser autenticado como categorias políticas, “passando a figurar em documentos de Estado e estar presentes em pronunciamentos de dirigentes políticos, inclusive com ares de aparente laicidade” (JUNQUEIRA, 2017, p. 28).

Podemos citar como exemplos desses documentos os da educação brasileira, explanados anteriormente, em que houve uma aliança formada por evangélicos(as) e católicos(as) ortodoxos(as), assim como conservadores(as) e reacionários(as) que defendem o que denominam família e costumes tradicionais brasileiros, já que se juntaram com o intuito de transmitir e espalhar informações falsas para impedir que houvesse a discussão e uma possibilidade de equidade de gênero e respeito à diversidade sexual nesses documentos, cuja única intenção é a diminuição das discriminações e violências baseadas nas diferenças de gêneros e sexuais (REIS; EGGERT, 2017). Discursos que são alimentados e ecoam até hoje, levando para o ambiente escolar a proibição das discussões de gênero e sexualidade.

Vale ressaltar que, em nenhum momento, esses documentos citados, em qualquer uma das suas versões, sequer mencionaram o termo “ideologia de gênero”, mas o que os documentos defendem é a igualdade de gênero, tendo como finalidade assegurar a equidade de gênero e o respeito às sexualidades. Muito diferente do que afirmaram os reacionários, os quais, segundo eles(as), esses documentos estariam implementando a “ideologia de gênero” na educação (REIS; EGGERT, 2017).

Os argumentos empregados pelas pessoas que espalharam a noção de “ideologia de gênero”, ou seja, referindo-se a um “totalitarismo”, “nazismo”, “imposição”, podem ser aplicados da mesma forma aos(às) seus/suas “adeptos(as)”, visto que são eles(as) que pretendem garantir a imposição da manutenção das desigualdades de gênero em que meninas e mulheres são colocadas como inferiores

²⁷ “Teoria do gender, ideologia de gender, ideologia da ausência de sexo, teoria subjetiva do gênero sexual, teoria do gênero queer, teoria do gênero radical, teoria feminista do gênero, teoria feminista radical, teoria feminista violenta, ideologia ultra feminista do gender, ideologia do lobby gay, ditadura do gender, genderismo, ou, simplesmente, gender” (JUNQUEIRA, 2017, p. 28).

aos meninos e homens, ao manipular pessoas que não têm senso crítico mediante uma ideologia fascista sem fundamento científico (REIS; EGGERT, 2017).

De maneira a corroborar com essa reflexão, Lamberti (2019) argumenta que essa proibição nos currículos escolares, o não dito, na verdade, refere-se a uma ideologia de gênero que chama de anterior, baseada nos comportamentos heterocentrados que foram normalizados pelos binarismos de gênero, os quais são responsáveis por violências e opressões no sentido de corrigir e/ou punir os corpos que fogem dessa norma.

A ficção de normalidade é uma ideologia de gênero, que diz o que pessoas podem ou não ser. Quando feministas e estudiosas da área de gênero denunciam violências como essas, a sociedade desacredita-nos, ancorada na ideia de verdade absoluta, ignorando os processos históricos de naturalização de tais hábitos, tais performances e tais conceitos (LAMBERTI, 2019, p. 61).

Nesse sentido, ela nos convida a pensar se evitar as discussões de gênero e sexualidade nas escolas não se configura como uma forma de doutrinação.

Se gênero é uma ideologia, o que tira o caráter ideológico da “família tradicional brasileira”? Falar que “isso é de menina” não é um processo ideológico e de doutrinação subjetiva do que aquele corpo, lido como menina, pode ou não gostar? Desacreditar os estudos de gênero como não ciência com quais fundamentos, uma vez que nossas produções estão em diversos âmbitos chancelados cientificamente, e subvertendo estas mesmas chancelas? Será que discutir violência sexual, disparidades de gênero, respeito e equidade vão contra a noção de família? Quais famílias? Se a escola, como instituição formativa, engajada com a emancipação da sujeita, não discutir gênero e/ou sexualidade, onde tais informações serão veiculadas? As famílias têm preparo para discutir sobre os temas citados? Com qual formação? A família é isenta de ser ou não científica? E, por fim, se vamos punir e processar professoras que discutirem gênero em sala, jamais poderemos estudar relações humanas, uma vez que são todas transpassadas por construções generificadas de “homem” e “mulher”? (LAMBERTI, 2019, p. 63-64).

À vista disso, podemos afirmar que a “ideologia de gênero” existe, mas não da forma como tratam os chamados antigêneros – e muito menos provém do campo dos Estudos de Gênero ou Feministas e/ou movimentos LGBTI. Diferentemente disso, trata-se de uma falácia, uma invenção católica polêmica que funciona como uma arma política, agindo para invalidar as conquistas e o caráter crítico e emancipador dos

movimentos feministas e Estudos de Gênero, além de questionar os direitos por eles atingidos, ao estabelecer contraposições à democracia, bem como aos Direitos Humanos.

Funciona, ainda, como um mecanismo para que se mantenha a influência religiosa, inclusive em espaços da sociedade que deveriam ser laicos, como a educação e a saúde pública. Toda essa estratégia trabalha para a naturalização e atualização da hegemonia masculina, assim como das normas de gênero e da matriz heterossexual, valorizando determinadas maneiras de ser, pensar e agir baseadas em preceitos “morais, religiosos, tradicionais, dogmáticos morais, religiosos, tradicionais, dogmáticos, intransigentes e antipluralistas” (JUNQUEIRA, 2017, p. 48).

É diante desse cenário que também começa a ganhar força o movimento Escola sem Partido (ESP)²⁸ e, a partir de então, são criados diversos Projetos de Lei para a implementação da ESP dentro das escolas. A título de exemplificação, destacamos o chamado Programa Escola sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015). De acordo com o projeto, o Programa tem como objetivo reprimir as ações de “doutrinação” política e ideológica, assim como as práticas que poderiam estar em discordância com as convicções religiosas ou morais dos pais e/ou responsáveis dos(as) estudantes dentro da sala de aula (BRASIL, 2015a).

Dessa maneira, os(as) professores(as) teriam alguns deveres a cumprir, dentre eles, destacamos o primeiro: “O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (BRASIL, 2015a, p. 4), estando sujeito à detenção, à perda do cargo e à proibição de exercer qualquer outra função pública por até três anos, caso esse(a) profissional descumprisse os deveres propostos pelo projeto. Assim, há a sugestão de uma escola que seja neutra no que diz respeito a qualquer questão que envolva opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias (ESCOLA SEM PARTIDO, [2019]).

Contudo, é nessa suposta neutralidade da ESP que se escondem os políticos conservadores que disseminam ideias repressoras e violentas. Denunciamos, portanto, que se trata de uma estratégia para abrir um caminho para a violência, em

²⁸ O movimento Escola sem Partido foi criado no ano de 2004 pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib; o movimento surgiu como uma resposta à instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários (ESCOLA SEM PARTIDO, [2019]).

consenso com a sociedade, contra aqueles(as) que não compartilham da mesma ideologia conservadora desses políticos. Ou seja, não tem nada de apartidário na ESP, mas esta pode ser considerada, na verdade, uma “escola partida” (Marise Nogueira RAMOS, 2017).

Além disso, a ESP defende a proibição da discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas, sendo esses temas considerados os grandes inimigos do movimento, que precisa ser combatido pelas famílias dentro das salas de aula. A intenção é invisibilizar e, até mesmo, criminalizar todas as ações educativas propostas por professores(as) que tragam a discussão de temas, como a desigualdade de gênero, a diversidade sexual, o combate ao preconceito e ao sexismo, bem como a LGBTIfobia. Ademais, os materiais didáticos e paradidáticos que apresentem a abordagem crítica e reflexiva foram – e são – alvos constantes de ataques por parte dos defensores da ESP, com a justificativa de que o material está doutrinando os(as) estudantes e implementando uma ideologia de gênero nas escolas (Amana MATTOS *et al.*, 2017).

Diante disso, concordamos com Rossi (2021) de que os discursos impostos pela ESP simplificam e ignoram a complexidade do papel formativo da escola na sociedade, restringindo-a a uma função de ensinamento técnico, como se fosse possível separar o ensinar do educar, de modo a defender que, ao ensinar, o(a) professor(a) também está educando e reconhecer isso não é desvalorizar a família. O autor argumenta que todo esse discurso cria um clima persecutório e de censura entre os(as) docentes, reforçando o medo e, conseqüentemente, o silenciamento no que diz respeito às temáticas de gênero, sexualidade, discriminação e Direitos Humanos no espaço escolar, temas que o autor reconhece, e nós concordamos, que são responsáveis por formar pessoas capazes de se contrapor às desigualdades e promover a superação de todo tipo de opressão, injustiça, preconceito e discriminação.

Alertamos que, embora o Programa Escola sem Partido tenha sido arquivado por falta de consenso, o Movimento Escola sem Partido continua ganhando força e sendo responsável pela disseminação de outros projetos de leis com a mesma intenção. Podemos citar como exemplo a defesa pelo *homeschooling*/ensino domiciliar – um projeto que defendia que a criança poderia aprender as disciplinas escolares sem precisar frequentar a escola, de maneira a fazer isso dentro de sua

casa –, que ganhou força nesses últimos anos. Assim como o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, o qual garantia subsídios financeiros e programáticos para escolas públicas, caso as comunidades escolares optassem pela sua militarização, reforça a falácia de ideologia de gênero sobre o ensino de gênero e sexualidade nas escolas, ao causar pânico moral nas práticas de professores(as) que se sentem ameaçados(as) de trabalhar esses temas dentro da sala de aula.

Todavia, mesmo com os retrocessos que marcaram a educação no que se refere aos temas gênero e sexualidade, existem marcos legais que amparam a discussão da diversidade humana e, conseqüentemente, da educação para a sexualidade nos contextos escolares. No artigo “Por uma virada sociopolítica: a importância da discussão sobre gêneros e sexualidades nas aulas e na pesquisa em (educação) matemática”, os autores Washington Santos Reis e Agnaldo de Conceição Esquinca (2022) fazem um compilado de documentos legais que asseguram o debate desses temas nos espaços educacionais, os quais destacamos a seguir.

O primeiro deles é a já citada Constituição Federal (BRASIL, 1988), mas, aqui, evidenciamos, também, o seu Artigo 3º, que, em seu Inciso IV, alega: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No Artigo 5º, adiciona-se que “todos são iguais perante a lei”; e, em seu Inciso I, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. Por esses princípios, podemos concluir que, enquanto houver exclusão e discriminação de mulheres e pessoas que fogem à cisheteronormatividade, “os objetivos fundamentais da Carta Magna não estarão sendo cumpridos, assim como a instituição de um Estado Democrático de Direito” (REIS; ESQUINCALHA, 2022, p. 72).

Em relação aos documentos específicos da educação brasileira, citamos a LDB (BRASIL, 1996) que, em seu Artigo 3º, Inciso I, aponta que “o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, em seu Inciso III, “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, seguido do Inciso IV: “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Diante do exposto, incluímos o já citado PCN (BRASIL, 1997) com a orientação sexual em seus temas transversais, considerado as relações de gênero e o respeito à diversidade. Para mais, em 2004, foi fundado o Programa Brasil sem Homofobia pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Esse Programa tem nove eixos, cujos objetivos são:

- Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual;
- **Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;**
- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos,
- De modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB;
- Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p. 22, grifos nossos).

O Programa traz a preocupação com uma educação crítica nas escolas para o enfrentamento e combate às discriminações nesse local. A partir dele, foram criadas outras políticas para a população LGBTI. Destacamos a criação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTI, em 2009, que tinha como finalidade:

[...] orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersetorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas (BRASIL, 2009, p. 10).

No ano de 2005, evidenciamos o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, criado pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, que teve como um de seus objetivos:

a inclusão das questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares, além do reconhecimento e busca de formas que alterem as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias (FONTES, 2005, p. 10).

Esses dois últimos programas citados, com o Brasil sem Homofobia, contribuíram para a efetivação dos temas transversais propostos nos PCNs, ainda com o amparo “inclusive com o suporte para a formação inicial e continuada de

professores e a criação de materiais de apoio e revisão dos parâmetros de avaliação dos livros didáticos” (REIS; ESQUINCALHA, 2022, p. 74-75).

Em 2007, ocorreu a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que engloba diferentes níveis de educação: básico, superior, não formal e a dos sistemas de justiça e segurança. Esse programa reforça objetivos já consolidados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que coloca a educação como responsável para contribuir.

Exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações (BRASIL, 2007, p. 25).

Os autores citam a Lei nº 13.185 (BRASIL, 2015c), a qual institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), que foi promulgada no ano de 2015 e que coloca, em seu Artigo 1º, o seguinte postulado:

no contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (***bullying***) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015c, n.p., grifo no original).

Além disso, os autores destacam que essa legislação tem caráter preventivo e é citada a necessidade da capacitação de docentes, bem como de toda equipe pedagógica para a discussão do tema nos ambientes escolares. Porém, mesmo trazendo essa lei como uma forma de justificar o combate à LGBTIfobia e outras maneiras de violências dentro do ambiente escolar, eles fazem uma crítica da qual concordamos e compartilhamos: faz-se imprescindível que haja a discussão profunda de cada caso e que se nomeiem essas violências pelo que elas são: racismo, homofobia, misoginia, transfobia, gordofobia, capacitismo, dentre outras, uma vez que a palavra *bullying* é muito generalista e pode mascarar a violência por trás das atitudes (REIS; ESQUINCALHA, 2022).

No ano de 2015, tivemos a Resolução nº 12, publicada pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais,

Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), que afirma, em seus Artigos 1º e 6º, respectivamente:

Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.

Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito (BRASIL, 2015e, p. 2).

Por fim, citamos a já referenciada BNCC (BRASIL, 2018) que, mesmo tendo passado por retrocessos, ainda podemos encontrar pontos que mencionam a valorização à diversidade e questões de gênero em suas competências gerais:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Ademais, os autores trazem o que chamam de “traços possíveis de resistência” no que se refere à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), publicada em 2019, pois, em suas competências gerais, alega que é papel dos(as) professores(as) acolher e valorizar as diversidades e identidades humanas (REIS; ESQUINCALHA, 2022). Em seu Artigo 8º, que se refere aos fundamentos pedagógicos para os cursos de formação inicial de professores(as) da educação básica, tem-se o seguinte:

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019, p. 5).

Posto isso, precisamos reconhecer que, mesmo com todos os ataques sofridos para a retirada de temas sociais nas discussões que permeiam os espaços escolares, podemos encontrar, nesses materiais legais citados, resistências que corroboram e dão subsídios para que professores(as) entendam que esses temas precisam ser debatidos nas escolas.

Mediante o ultraconservadorismo brasileiro, que ganhou força com a eleição do ex-presidente ~~Jair Messias Bolsonaro~~ (2019-2022), tivemos uma diminuição das pautas sociais e o crescimento do Movimento Escola sem Partido, principalmente causando o abafamento das temáticas ligadas a gênero e sexualidade (REIS; ESQUINCALHA, 2022). Diante disso, os autores apresentam o Manual de Defesa contra Censura nas Escolas (MDCE), publicado no ano de 2018 e atualizado em 2022, sendo criado por órgãos educacionais e dos Direitos Humanos, com a cooperação do Supremo Tribunal Federal (STF):

a nova edição do Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas vem atualizar e fortalecer este instrumento, lançado pela primeira vez ao final de 2018 por um conjunto de organizações da sociedade civil, em resposta ao perverso fenômeno ultraconservador na educação, em especial, aos ataques aos princípios constitucionais da liberdade de ensino e do pluralismo de concepções pedagógicas e às normas educacionais, bem como à interdição do debate sobre igualdade de gênero, raça e sexualidade nas escolas. Agressões sofridas por professoras, professores, estudantes, familiares e demais profissionais de educação. A atualização do Manual de Defesa contempla: 1) as históricas decisões de 2020 do Supremo Tribunal Federal (STF) referentes à inconstitucionalidade de leis inspiradas no movimento Escola sem Partido e em grupos fundamentalistas religiosos, entre elas, as leis que proíbem a abordagem sobre igualdade de gênero e sexualidade nas escolas; 2) a inclusão de outros casos de cerceamento e novos tipos de ameaças promovidas por movimentos e grupos ultraconservadores contra comunidades escolares; 3) alterações recentes de normativas nacionais e internacionais de direitos humanos; e 4) novas possibilidades no campo das estratégias jurídicas, políticas e pedagógicas de enfrentamento ao acirramento do autoritarismo na educação (MANUAL..., 2022, p. 3).

Ao ter em vista tudo o que foi exposto até aqui, com amparo na consolidação de uma escola que trabalhe para o enfrentamento de violências, como a violência sexual, de gênero e aquela praticada contra pessoas LGBTI, defendemos uma formação docente que vai além da tecnicista, mas que prepare os(as) professores(as) para que possam atuar de maneira democrática, considerando a pluralidade e a diversidade que existem, não as ignorando. Assim, enfatizamos a necessidade de uma formação docente que recorra a essas questões para que os(as) educadores(as) possam empoderar seus/suas alunos(as) em sala de aula.

6.4 Docentes como agentes de prevenção da violência sexual infantojuvenil e outras formas de violência

Vale ressaltar que sabemos que a escola não se faz apenas pela figura do(a) professor(a), mas envolve toda a equipe pedagógica, ou seja, direção, coordenação, gestão, dentre outras áreas. Porém, salientamos, aqui, a imprescindibilidade de uma formação inicial para os(as) docentes, tendo em vista que é esse(a) profissional que terá mais contato com o(a) aluno(a), uma vez que são eles(as) que dividirão a permanência na sala de aula por mais tempo que outros(as) profissionais da equipe escolar com o(a) estudante, sendo considerados(as), assim, potentes agentes de prevenção, identificação e intervenção nos casos de violência sexual infantojuvenil.

Conforme já discutimos anteriormente, defendemos uma escola que leve em consideração a realidade social e não a exclua. Para tanto, precisamos de professores(as) que formem crianças para a vida, e não somente para o acúmulo de informações, mas que se preocupem em educá-las integralmente, considerando, dessa maneira, a Educação em Sexualidade. A atualidade nos direciona para um processo escolar, em todos os segmentos, até mesmo no que se refere à formação docente, de modo a estar minimamente integrada com políticas públicas que possam combater e reduzir as injustiças e desigualdades sociais (FURLANI, 2017).

Contudo, temos consciência de que, mesmo que temas, como gênero e diversidade sexual, estejam presentes em documentos da educação, muitas vezes, essas temáticas “ainda refletem, por parte dos/as professores/as, uma abordagem difusa, quando muitas vezes permeadas por erros e ideologias que aparecem como limites para uma prática docente de qualidade” (OLIVEIRA; MAIO, 2012, p. 54).

A dificuldade de o(a) educador(a) lidar com as questões ligadas à sexualidade e, conseqüentemente, em relação à violência sexual infanto-juvenil é apresentada em diversas pesquisas como resultantes do desconhecimento, medos, tabus, frutos da experiência de vida desses(as) profissionais, refletindo a própria criação repressiva que tiveram, ou seja, a própria falta de Educação em Sexualidade, além da ausência de formação em relação aos temas (LANDINI, 2011; SANTOS, 2011b; IKEFUTI, 2012; LIMA, 2013).

Oliveira, Silva e Maio (2020) apontam que o fato de a escola ainda não ser considerada um local efetivo para a proteção e denúncia da violência sexual infanto-juvenil reflete na dificuldade que os(as) professores(as) têm em adotar, nas suas práticas, uma Educação em Sexualidade para um pensamento crítico e empoderado, visto que muitos(as) desses(as) profissionais se preocupam com as represálias que poderão sofrer pela comunidade externa.

Mesmo que os autores e a autora não entrem nessa discussão, aqui, destacamos o alcance, por exemplo, da falácia “ideologia de gênero” e do Movimento ESP, discutidos anteriormente, que acabam por silenciar professores(as) em relação ao tema por medo de ameaças²⁹.

Em entrevista concedida para o Jornal El País, o pesquisador Lucas Bulgarelli, coordenador do Núcleo de Pesquisas em Gênero e Sexualidade da Comissão de Diversidade Sexual e de Gênero da OAB-SP, comentou que as campanhas que envolvem a falácia “ideologia de gênero” acabam por amedrontar profissionais que fazem discussões a respeito de Educação em Sexualidade, gênero, direitos sexuais e reprodutivos, que são recursos os quais auxiliam que jovens consigam identificar abusos, mais especificamente, saber identificar a denúncia de violências (Flávia MARREIRO, 2020). Por isso, reforçamos a necessidade de uma formação inicial e continuada que envolva a Educação em Sexualidade para que esses(as)

²⁹ Professor de Jaguariúna é ameaçado após vídeo de aula sobre gênero viralizar (ACIDADEON, 2022). Disponível em: <https://www.acidadeon.com/campinas/cotidiano/Professor-de-Jaguariuna-e-ameacado-apos-video-de-aula-sobre-genero-viralizar-20220303-0014.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Políciais e evangélicos fundamentalistas ameaçam escola municipal em SP por praticar ‘ideologia de gênero’ (Débora LOPES, 2021). Disponível em: <https://theintercept.com/2021/11/16/policiais-e-evangelicos-fundamentalistas-ameacam-escola-municipal-em-sp-por-praticar-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MP ajuíza Colégio Santo Agostinho por ‘ideologia de gênero’ em aulas (Rafaela MANSUR, 2018). Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/mp-ajuiza-colegio-santo-agostinho-por-ideologia-de-genero-em-aulas-1.2072705>. Acesso em: 20 mar. 2022.

profissionais, antes de empoderarem seus/suas alunos(as), empoderem a si mesmos(as) para que possam trabalhar com segurança esses temas na sala de aula.

Os(as) professores(as), do mesmo modo que os(as) alunos(as), têm as próprias expressões da sua sexualidade, carregada de opiniões e valores, por isso necessitam assumir uma postura profissional no ensino de sexualidade para não transmitirem seus pontos de vista como os únicos possíveis. Dessa maneira, esses(as) profissionais carecem de buscar meios que lhes façam repensar a própria sexualidade. Por essa razão, precisamos considerar a criação de disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação que trabalhem a sexualidade humana, fornecendo possibilidades para pesquisas e estudos relacionados (CAMPOS, 2019).

Os PCN (BRASIL, 1997) também recomendam que esses(as) profissionais tenham uma formação especializada em sexualidade e que seja feita de maneira constante, a fim de que possam contestar suas dificuldades, crenças e valores em relação à temática, sendo capaz de realizarem, assim, um trabalho em Educação em Sexualidade de qualidade e assumam uma postura profissional em sala de aula seguindo princípios democráticos e pluralistas.

É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição de valores específicos (BRASIL, 1997, p. 303).

Ao discutir essas questões, os PCN (BRASIL, 1997) foram considerados um avanço em relação à temática Educação em Sexualidade. Contudo, não houve nenhuma efetivação da prática no que se refere a se preocupar em formar professores(as) capacitados(as) para ensinarem sobre questões ligadas ao sexo e à

sexualidade nas escolas. Mesmo as áreas da Sexualidade e da Educação em Sexualidade tendo um vasto aporte teórico, bem como muitas pesquisas sendo realizadas nas universidades brasileiras em relação à temática, os órgãos governamentais não apresentaram, ainda, nenhuma ação eficaz que inclui o tema como possível de debate na formação de professores(as) (RIBEIRO, 2009). Assim, faz-se necessário inserir disciplinas de sexualidade no currículo dos cursos de Pedagogia e em outras licenciaturas, no intuito de formar professores(as) aptos(as) a realizarem o trabalho de Educação em Sexualidade, a fim de que o sexo seja retirado dos banheiros das escolas e migre para a sala de aula (RIBEIRO, 2009), para que a temática, então, seja trabalhada de maneira científica e sistematizada (SACHI; MAIO, 2021).

Nesse sentido, discutiremos a visão que os cursos formadores de professores(as) têm dado a essas questões. De acordo com Maria Aparecida Souza e Sheila Siqueira da Silva (2015, p. 14), uma formação para a diversidade demanda a compreensão de saberes atuais e

[...] a utilização de ações que transformem a educação na busca de estratégias de ensino que considere as mudanças decorrentes de um mundo globalizado que cada vez mais exige novas maneiras e práticas docentes nos espaços educativos.

A escola, atualmente, não pode ser mais vista pelos(as) professores(as) como um espaço apenas dedicado à aprendizagem de conteúdos formais e preparação para o mercado de trabalho, sendo necessário que eles(as) estejam preparados(as) para responder, como educadores(as) profissionais, às demandas da atualidade (Gabriella Rossetti FERREIRA; Maria Isabel Seixas da Cunha CHAGAS; Andreza Marques de Castro LEÃO, 2016). Nesse sentido, o(a) professor(a) perpassa por caminhos que se estendem para além do conhecimento específico da sua área de formação, mas é atravessado pela esfera social, tendo um compromisso e responsabilidade com a comunidade, de maneira a não se limitar ao repasse de informações do currículo formal (Francisca Tatiana Dourado GONÇALVES *et al.*, 2018).

Destarte, Santos (2011b) propõe que, diante desse cenário, faz-se necessário que o(a) professor(a) deixe de ser visto(a) apenas como um(a) especialista de uma disciplina específica, mas que veja o seu papel de forma mais ampla, ciente do caráter político do seu trabalho, relacionando-o aos conceitos de cidadania, democracia,

comunidade, solidariedade e emancipação individual e social. Cumpre assinalar: o conhecimento obtido no processo de formação é o mais abrangente possível, em razão de não se limitar a procedimentos técnicos e teorias predeterminadas, ao ultrapassar os conteúdos formais envolvidos no processo de aprendizagem.

A partir disso, precisamos pensar no papel do(a) professor(a) enquanto agentes de prevenção e proteção da violência sexual infantojuvenil, uma vez que os casos, em sua maioria, são intrafamiliares e, por isso, apresentarão dificuldades de relatá-la a algum membro da família, tendo a sua figura como alguém de confiança, bem como podemos considerar a acessibilidade e o tempo que esses(as) profissionais passam, diariamente, com crianças e adolescentes (BRINO; WILLIANS, 2003; SANTOS, 2011b; IKEFUTI, 2012). Delega-se ao(à) professor(a) uma responsabilidade social, o que também pode ser lido no Artigo 245 do ECA:

[...] deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990, p. 117).

Faz-se substancial entender que a função docente tem um papel social e político insubstituível; portanto, os(as) professores(as) precisam adotar uma postura crítica no que diz respeito à sua atuação (ROSSI, 2021). Os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica das Diretrizes Curriculares Nacionais trazem a necessidade de uma formação crítica comprometida com a realidade social:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015b, p. 4).

O documento também coloca que o processo de formação desses(as) profissionais deve contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional

e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015b, p. 5). Nesse sentido, podemos pensar a inserção da Educação em Sexualidade nos currículos dos cursos formadores de professores(as) como aliada para uma formação docente que abarque esses quesitos propostos por tal diretriz, uma vez que a Educação em Sexualidade poderá trabalhar para o reconhecimento e a valorização da diversidade sexual, de gênero e étnico-racial (FURLANI, 2017).

Entretanto, conforme discute Santos (2011b), os cursos de formação docente estão repletos de tecnicismo e objetivam uma formação direcionada para o processo de ensino e aprendizagem de disciplinas específicas, ignorando não apenas conteúdos relacionados à sexualidade, ética e cidadania, mas também deixando de lado questões referentes à prática docente, às pedagógicas e às de caráter político-pedagógico, que se estendem para além do conhecimento de uma determinada disciplina.

Ao entender que a formação docente acontece dentro de uma relação de saber e poder, interpretamos a “ignorância” em relação a esses temas e, principalmente, em relação a assuntos referentes à sexualidade, a partir das ideias foucaultianas, as quais explicam que o autor recusa a hipótese repressiva, mas dizendo que esta se encontra em um discurso que é responsável por produzir verdades (FOUCAULT, 1985). Isso nos proporciona a compressão do conceito de sexualidade como um “dispositivo histórico”, alegando que ela é uma invenção social, já que foi produzida, reforçada e repetida historicamente por meio dos discursos de legitimação (FOUCAULT, 1985).

Portanto, a ausência desses temas, o não-dito, revela a construção de um currículo para a manutenção dessas “verdades” que foram construídas e precisam ser realimentadas, contribuindo para a manutenção do *status quo*, com a intenção de formar sujeitos cuja finalidade seja construir identidades que se encaixem ao padrão cisheteronormativo, sendo esse currículo, portanto, um documento também político (LOURO, 2000).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Antonio Flávio Barbosa MOREIRA; Tadeu Tomas da SILVA, 2002, p. 7-8).

É diante dessa reflexão que questionamos a falta de temas, como gênero, sexualidade, cidadania, ética e política dentro dos cursos formadores de professores(as). Gatti (2010) argumenta que há toda uma tradição disciplinar que marca a identidade docente e é responsável por orientar os(as) futuros(as) professores(as) em seus cursos de formação a se afinarem mais com as necessidades oriundas da sua área específica de conhecimento do que com as outras demandas da escola básica. Como consequência disso, há a resistência da criação de um currículo interdisciplinar nesses cursos.

Silmão Alberto, Reginaldo Leandro Placido e Ivonete Telles Medeiros Placido (2020) elucidam que essa fragmentação do conhecimento é fruto do tecnicismo advindo do paradigma newtoniano-cartesiano, que trouxe a visão desintegrada do ser humano, ao propor a prevalência da razão sobre a emoção, e conferiu essa característica, assim como a supervalorização da visão racional, também à educação e à forma de agir educacionalmente, dividindo o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas, o que afetou e diminuiu a prática pedagógica do(a) professor(a), principalmente no ensino superior, em que a divisão do conhecimento em áreas, por vezes, sobrepõe-se ao todo.

Para a superação desse paradigma, os autores e a autora defendem a postura de um(a) professor(a) reflexivo(a) que terá como desafio a formação integral do sujeito, visto que o ser humano é indivisível, utilizando-se tanto da razão quanto das emoções e dos sentimentos no processo de construção do conhecimento. O(a) professor(a) reflexivo(a) é o sujeito que será capaz de investigar, de maneira crítica, os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que a sua prática docente se realiza, conseguindo intervir nessa realidade para ser possível transformá-la. Contudo, precisamos pensar no conceito de professor(a) reflexivo(a) como um conceito político-epistemológico que demanda da ajuda de políticas públicas para a sua efetivação. Do contrário, torna-se um simples discurso ambíguo, falacioso e retórico, servindo apenas para a culpabilização do(a) professor(a) (Selma Garrido PIMENTA; Maria Socorro Lucena LIMA, 2006).

Sobre o tecnicismo, compete ressaltar que não estamos condenando o uso de técnicas, uma vez que compreendemos, concordando com Pimenta e Lima (2006), que a prática de qualquer profissão envolve a necessidade da utilização de técnicas, visto que é algo imprescindível para a execução de ações e operações próprias. No

entanto, somente essa habilidade não é o bastante para a resolução dos problemas encontrados por esses(as) profissionais, já que, ao restringir suas ações a técnicas, limita-se ao “prático”, o que deixa de lado o domínio do conhecimento científico, mas restrito a intervenções técnicas derivadas desse conhecimento.

As autoras complementam que essa realidade é consequência de posturas dicotômicas em que teoria e prática são vistas separadamente, o que pode gerar falhas no processo de formação docente. A prática pela prática e o uso inadequado de técnicas sem o uso da reflexão reforçam a ilusão de que é possível uma prática sem teoria ou de uma teoria desassociada da prática (PIMENTA; LIMA, 2006).

A partir dessa discussão, precisamos pensar em uma formação docente que articule teoria, técnica e prática. Conforme exposto por Campos (2019), os(as) educadores(as), no geral, necessitam dominar três conjuntos de saberes para o exercício da sua profissão de maneira plena, sendo o tripé para uma boa atuação: compreensão significativa dos conteúdos que serão ensinados, o domínio dos conhecimentos técnicos-pedagógicos, isto é, os métodos e técnicas empregados para a transmissão de conteúdos e a experiência, ou seja, a prática, pois pouco adianta ter conhecimento e uma boa formação técnico-pedagógica, mas não ter a experiência de ensino. Concordamos com esse ponto de vista, porque compreendemos que o saber fazer de uma profissão se aperfeiçoa a partir da aprendizagem pautada em uma formação prática (OLIVEIRA; MAIO, 2012).

Observamos, todavia, que essa dimensão prática dos cursos responsáveis pela formação de professores(as) está sendo deixada para segundo plano (PIMENTA; LIMA, 2006; GATTI, 2010; OLIVEIRA; MAIO, 2012). Isso vai contra o que determina a Resolução CNE/CP nº 2, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015b) para a formação dos(as) professores(as) do magistério para a educação básica. Em seu Artigo 5º, estabelece que

[...] a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015b, p. 6).

Fica evidente uma formação que aproxime a teoria da prática e contemple a realidade educacional dos(as) educandos(as), o que também vai de acordo com o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia de 2006, as quais postulam que, na formação inicial,

[...] o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006a, p. 19).

Aqui, novamente, vemos a defesa de uma formação docente que considera a teoria e a prática iguais no processo de formação do(a) professor(a) e, para além disso, reconhece a necessidade de que essa formação prepare um(a) profissional pautado(a) em princípios democráticos e éticos, de modo a ser capaz de se contextualizar com a realidade educacional. Em relação ao princípio “relevância social”, podemos pensar em uma formação que leve em conta a Educação em Sexualidade para a prevenção de violências, sobretudo da violência sexual infantojuvenil, visto o elevado número de crianças e adolescentes que são vítimas desse tipo de violência em nosso país, conforme explanamos anteriormente.

Porém, em pesquisa realizada por Gatti (2010), após analisar os projetos pedagógicos de 71 cursos de Pedagogia distribuídos por todo o país, a autora constatou que há uma assimetria no que se refere à teoria e à prática, favorecendo muito mais os conteúdos teóricos em seus currículos. Ademais, a escola, enquanto instituição social e de ensino, é um componente quase inexistente nas ementas desses cursos, o que nos leva a pensar em uma formação de natureza mais abstrata e pouco relacionada ao contexto em que o(a) professor(a) irá trabalhar. Aliás, em relação a todos os cursos analisados³⁰, a conclusão da autora foi que os currículos responsáveis pela formação de professores(as) têm uma característica fragmentária, com disciplinas dispersas umas das outras.

Pimenta e Lima (2006) argumentam que os currículos de formação vêm se construindo de um conjunto de disciplinas que se encontram isoladas umas das

³⁰ Além dos cursos de Pedagogia, foram investigados outros cursos de licenciatura na pesquisa, sendo 32 de Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas (GATTI, 2020).

outras, desprovidas de explicitação da relação delas com a realidade que foi responsável por sua origem. Como tais, não podem sequer ser denominadas teorias, isso porque se resumem a saberes disciplinares em cursos de formação que, muitas vezes, encontram-se desarticulados do campo de atuação profissional desses(as) futuros(as) docentes. As autoras acrescentam que as disciplinas do currículo adotam quase que uma completa autonomia do campo de atuação desses(as) profissionais, especialmente em relação ao significado social, cultural e humano no que tange à atuação deles(as).

Assim, como podemos pensar em uma formação docente que coloque os(as) docentes como agentes de prevenção da violência sexual infantojuvenil se não há, nos cursos de formação, a reflexão quanto ao papel social, cultural, político e humano da sua atuação? Ainda, diante de toda a discussão, questionamos: como pensar em uma Educação em Sexualidade nas escolas se a própria formação docente tem dificuldade de pensar a educação e o ser humano em sua integralidade? Ao propor a necessidade da discussão da sexualidade em salas de aulas, defendemos uma educação integral de crianças e adolescentes, que os(as) considerem seres por inteiros, atravessados(as) por crenças, valores, sentimentos, emoções, identidades e sexualidades.

Compreendemos que a comunidade acadêmica precisa estruturar seus currículos para que seja capaz de estabelecer uma reflexão crítica, contextualizada e integrada do papel da educação enquanto transformadora da realidade (OLIVEIRA; MAIO, 2012) – e, principalmente, no que se refere ao seu papel social, ao colocar os(as) docentes como possíveis agentes de proteção de violências.

Vale ressaltar que não partimos do pressuposto de que existe uma maneira ideal de trabalhar a Educação em Sexualidade nos cursos de professores(as) e/ou para que possa discuti-la nas salas de aulas, mas consideramos a imprescindibilidade de estar vinculada à produção intelectual e ao contexto econômico e ideológico de cada época. Ainda, ela tem de “pensar as questões de gênero e de sexualidade como fatores que redimensionam o pensamento dos/as alunos/as e as suas formas de viver enquanto seres sexuados e formadores de sexualidades” (OLIVEIRA; MAIO, 2012, p. 50).

Ferreira, Chagas e Leão (2016, p. 351) alegam que, para que professores(as) transpassem as barreiras e inseguranças no que se refere à Educação em

Sexualidade, faz-se necessária uma formação docente sólida para esse(a) profissional no tema, propondo alguns caminhos de como essa formação pode se concretizar:

- 1) começar desde a formação inicial;
- 2) ter um conteúdo programático flexível e aberto à inclusão de tópicos que venham ao encontro das necessidades e interesses do corpo docente;
- 3) determinar um tempo de duração alargado, diferenciado das demais áreas, devido à complexidade que ela exige;
- 4) promover momentos de partilha e troca de experiências;
- 5) possibilitar ações concretas e práticas durante a sua realização para que estas sejam partilhadas e discutidas;
- 6) revelar continuidade por meio de diferentes ações pontuais e estratégias, de modo a dar suporte e manter a atualização dos professores.

As autoras complementam que se faz necessária uma formação efetiva de docentes em Educação em Sexualidade que proporcione a consciência de que todos(as) são educadores(as) sexuais e que isso já acontece, independentemente da existência ou não da prevalência de currículos sobre o tema (FERREIRA; CHAGAS; LEÃO, 2016).

Sachi (2018) argumenta que, na maioria das vezes, as Universidades não oferecem essa formação e, por se tratar de uma temática urgente, cabe aos(as) profissionais tomarem a iniciativa e buscarem, por si próprios(as), informações sobre sexualidade e suas implicações, a fim de expandir os seus conhecimentos acerca desses temas.

Ferreira, Chagas e Leão (2016) concordam que os(as) profissionais precisam ser proativos(as) diante dos seus crescimentos e desenvolvimentos profissionais, assim como colaborativos(as) para partilharem seus conhecimentos com seus pares, porém há o reconhecimento da dificuldade diante disso, uma vez que não há espaços reflexivos nas escolas para que isso aconteça, além de haver uma sobrecarga de trabalhos burocráticos a ser enfrentada.

Mesmo reconhecendo que há uma série de bibliografias disponíveis sobre a temática e que se faz necessária a mudança de atitude por parte do(a) docente, na busca por informações para se atualizarem acerca do assunto, sabemos que há todo um sistema por trás que não permite a formação docente nesses temas. Ponderamos, assim, que precisamos ter cautela, uma vez que não podemos culpabilizar os(as)

professores(as) pela falta de informações sobre essas questões. Mas entendemos que isso é fruto da falta de formação tanto inicial quanto continuada para eles(as), assim como a privação por parte da escola de não possibilitar locais de debates sobre o tema e a escassez de políticas públicas. Por isso, não podemos apenas culpar docentes, mas ter a consciência de que há um sistema que nega o acesso a essas questões para eles(as).

Acreditamos se tratar de uma discussão complexa. Mesmo defendendo que não pode haver uma culpabilização deles(as), também não podemos desresponsabilizá-los(as) diante do tema, dado que, na ação docente, é preciso “reconstruir-se, ressignificar-se pedagogicamente com frequência, para melhor condução e construção do processo de ensino, crescimento e comprometimento profissional, acompanhando as potenciais e atuais exigências sociais” (GONÇALVES *et al.*, 2018, p. 1523).

Nesse sentido, faz-se imprescindível olhar os dois lados da moeda e ter cuidado ao fazer esse jogo do “empurra”: ora culpabilizando apenas docentes, ora colocando a culpa somente no sistema e não tomarmos nenhuma atitude pessoal para mudar isso. Devemos considerar que essa formação docente é feita, também, por outros(as) professores(as) e compete a eles(as) que se mobilizem para mudá-la, caso necessário.

Ao pensar que esse espaço se faz por microrrelações de poderes, “nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados” (FOUCAULT, 1985, p. 85). Contudo, também entendemos que somente o acesso à informação é diferente de construção de conhecimento, mas este se faz por meio da discussão, do debate e da pluralidade.

Quanto ao que foi abordado, Ferreira, Chagas e Leão (2016, p. 352) pontuam que

[...] as formações e iniciativas em prol da sexualidade e da educação sexual são importantes para a instrumentalização das mudanças no âmbito escolar, porém, não se pode esquecer que o professor, mesmo sendo uma das chaves para a mudança, necessita de um trabalho conjunto com o gestor da escola, família, os funcionários, juntamente com as políticas governamentais de educação de seu país, estado, município e comunidade.

Compreendemos que as formações docentes referentes à Educação em Sexualidade necessitam ser continuamente nutridas para que os(as) docentes sintam que estão sendo apoiados(as) e fortalecidos(as) para a execução desse tipo de trabalho no espaço escolar. Ainda, nesse ambiente, faz-se substancial debater sobre esse tipo de educação, buscando discorrer em relação à relevância do envolvimento de todos os atores que compõem a escola para além de professores(as), mas pais, mães e/ou responsáveis e alunos(as) como ativos(as) nesse processo (Erica Rodrigues do Nascimento AUGUSTINI; Célia Regina ROSSI, 2016).

Diante do exposto, reconhecemos que, embora as capacitações sobre o tema sejam necessárias, não se exclui a imprescindibilidade de que haja, na formação inicial – ou seja, nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas –, disciplinas que traçam a discussão no que se refere à sexualidade humana, à diversidade de gênero e se: e às violências.

7. CONCEPÇÕES DOS(AS) ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL E PREVENÇÃO

Nesta seção, apresentamos e discutimos os dados coletados por meio de categorias de análise, totalizando quatro categorias. Os resultados foram explanados a partir dos Estudos de Gênero e Feministas, utilizando, também, as pesquisas encontradas no levantamento da literatura científica deste trabalho (Seção 2) para comparações. As quatro categorias foram criadas a partir da transcrição das respostas obtidas nos questionários, que foram transcritas na íntegra, sendo mantidas exatamente conforme os(as) participantes escreveram. Como empregamos a categoria temática de Bardin (1977), unimos as perguntas, assim como as respostas que faziam parte do mesmo tema, para compor essas categorias.

7.1 Compreensão quanto à violência sexual infantojuvenil

Na categoria em foco, abordamos o que os(as) acadêmicos(as) do curso de Pedagogia compreendem por violência sexual infantojuvenil. Conforme declara Santos (2011a), ao colocar a instituição escolar como protagonista na prevenção primária desse tipo de violência, faz-se necessário, em primeiro lugar, que a comunidade escolar esteja informada sobre essa realidade que atinge crianças e adolescentes, possibilitando aos(às) educadores(as) detalhes sobre as modalidades de violência, já que, para a prevenção desse fenômeno, primeiramente, é preciso conhecê-lo. Vejamos a Tabela 2:

Tabela 2 – Concepções de violência sexual infantil dos(as) participantes da pesquisa

Classe temática	Respostas dos(as) participantes
Para além da penetração e ato sexual	Lua, Gabi, Jeninha, Girassol, Jky, Ananda, Flor 2, Oliver, Moranguinho, Debora, Zaca, A., Rafaela, Anônimo
Violência física ou psicológica	Oliver 2, Fel, Iari, Bia, Geo, Sisi, Silva
Violência praticada sem o consentimento da criança	Pamela, Marta, Fer, Mady, Jo, Maria, Nati

Algo que prejudica a sexualidade da criança	Agatha
Algo que fere o desenvolvimento da criança	Patricia
Algo que fere os direitos das crianças	Val, Gabi2
Acontece na maioria das vezes dentro da própria casa	T.A, Girassol2
Exploração sexual	Lele
Assunto de extrema importância	Oliveira
Fazer sexo com a criança	Rubens
A escola é um ambiente de acolhimento	Flor
Qualquer tipo de violência	Flor3

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Logo, por meio da nuvem de palavras (Figura 6), podemos observar algumas das mais utilizadas pelos(as) participantes ao se referirem a esse tipo de violência.

Figura 6 – Nuvem de palavras em relação às concepções dos(as) acadêmicos(as) quanto à violência sexual infantojuvenil



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Conforme observado, as palavras mais utilizadas pelos(as) participantes foram: violência, sexual, crianças, física, ato, toques, abuso, danos, agressão, adolescentes, física, psicológicos, sexualidade, consentimento, pornografia. Entendemos que, quando se fala sobre a violência sexual infantojuvenil, todos esses fatores estão presentes. Mas precisamos compreender que essa forma de violência abrange poder, coação e/ou sedução e não, necessariamente, será praticada com o uso da força física, o que significa que a vítima pode ou não apresentar marcas visíveis (ARAÚJO, 2002). Ela pode envolver atos sexuais com ou sem penetração, como já discutido na Seção 3, sendo classificada em diferentes formas: assédio sexual, abuso sexual verbal, exibicionismo, *voyeurismo*, exibição de material pornográfico, toques nas partes íntimas, sexo oral, estupro, pornografia, trocas sexuais, exploração sexual autônoma e gerenciada, turismo com motivação sexual e tráfico sexual.

Nesse sentido, pelas respostas obtidas, podemos constatar que muitos(as) alunos(as) entendem que essa forma de violência vai além da penetração e/ou ato sexual, mas que ela pode envolver outros atos, conforme pode ser verificado:

Lua: Quando alguém toca em alguma parte íntima da criança, mostra algo inapropriado...

Gabi: Quando uma criança é abusada, com ou sem penetração, e também quando é obrigada a fazer coisas que não quer em outra pessoa.

Jeninha: Entendo que seja qualquer tipo de violação ao corpo infantil, ou até mesmo ações que violem a criança, sem necessariamente ocorrer toque físico.

Girassol: É todo envolvimento de uma criança em uma atividade sexual.

Flor: Qualquer abuso voltado às crianças, olhar maldoso, toques inapropriados, estupros etc.

Jyk: Toque, insinuações, ato concreto, olhares constrangedores, exposições a conteúdos desapropriado (pornô ou foto de genitálias) à idade da criança, dentre outras coisas.

Ananda: Gestos, palavras, toques ou o ato sexual que desrespeite o corpo da criança causando violência psicológica, moral e física.

Flor2: Qualquer tipo de violência, seja verbal, por insinuação ou ato, que expõe a criança em situação constrangedora.

Oliver: Entendo que a violência sexual infantil se trata da ação na qual um indivíduo invade o espaço corporal de uma criança, desde o passar a mão em qualquer parte do corpo dela de forma maliciosa, até o ato sexual em si.

Moranginho: Violência sexual infantil seria invadir a privacidade do corpo da criança, seja com toque de malícia até penetrações.

Porém, obtivemos, também, respostas que corroboram com os resultados da pesquisa de Lima (2013), em que muitos(as) professores(as) apontaram equívocos no que se refere à definição dessa forma de violência, ao confundi-la com a violência física ou psicológica:

Oliver2: A violência sexual infantil é qualquer ato de abuso realizado a uma criança, seja psicológico, físico, sexual etc.

Fel: Qualquer forma de abuso físico ou psicológico sexual que envolva uma criança.

Iari: Entendo que seja tudo aquilo que, de certa forma, invade, agride a criança.

Bia: O uso de força física ou psicológica contra as crianças e adolescentes, que não são capazes de se defender ou de entender o significado de tal atitude.

Geo: Acredito que seja um ato físico, moral, verbal ou, até mesmo, psicológico, que são ações indesejadas sem o consentimento das crianças.

Diante das respostas obtidas, faz-se necessário compreender que a violência sexual infantojuvenil pode ocorrer ou não com o uso da força física (SANTOS, 2011a); assim, uma vez que é utilizada essa força, a violência sexual também pode ser considerada uma violência física. Como demonstram Faleiros e Faleiros (2007), isso pode acarretar consequências psicológicas à vítima. Contudo, é preciso que cada forma de violência seja entendida na íntegra, para que a sua identificação, intervenção, enfrentamento e punição sejam feitos de acordo com a natureza dos atos cometidos.

Para uma melhor compreensão, pontuamos que a violência física se refere a uma relação social de poder, que é expressa por meio de marcas que se encontram, principalmente, no corpo. Já a violência psicológica é caracterizada por uma relação de poder díspar entre adultos(as) que têm algum tipo de autoridade sobre a criança e/ou adolescente, sendo efetuada por meio de mando arbitrário, agressões verbais ou gestuais com a finalidade de, muitas vezes, aterrorizar a pessoa (FALEIROS; FALEIROS, 2007). Por sua vez, a violência sexual infantojuvenil é entendida como todo ato ou jogo sexual em que um(a) adulto(a) ou adolescente mais velho(a) que a vítima (sendo essa uma criança ou adolescente) tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual (BRASIL, 2002).

Outras respostas que se repetiram foram aquelas que se referem à violência sexual enquanto um tipo de violência praticada sem o consentimento e/ou vontade da criança:

Pam: Entendo que é todo tipo de ação que vai contra a vontade e a consciência da criança, praticando atos dos quais ela não está preparada e não sabe o que está havendo, lhe causando danos físicos e psicológicos, como medo, angústia, confusão...

Marta: Crianças ou adolescentes que são expostos ou envolvidos em situações sexuais que acontecem sem o consentimento.

Fer: É um ato sexual indesejado ou uma tentativa indesejada sob manipulação, pressão e/ou medo.

Mady: Quando ela tem o seu corpo violado, quando alguém faz algo com ela contra a sua vontade.

Jo: Ato sexual entre adultos e criança violando a inocência contra a vontade da criança.

Maria: É todo e qualquer ato que uma pessoa consciente faz com crianças, desconsiderando sua atitude indefesa, sem seu consentimento e qualquer tipo de respeito, no qual o outro consciente (adulto ou não) age de forma violenta, agressiva, invasiva, violentando principalmente seus órgãos íntimos.

As respostas afirmam que esse tipo de violência acontece sem a vontade, consciência e/ou consentimento da criança, o que pode ser interpretado que, se a criança aprovar esse contato sexual, não será considerado uma violência, mas precisamos frisar que é total responsabilidade do(a) adulto(a) colocar os devidos limites em uma relação com uma criança, pois ela ainda não tem capacidade cognitiva de consentimento. A partir disso, podemos citar o Código Penal Brasileiro, que qualifica como estupro de vulnerável qualquer ato de cunho sexual com menores de 14 anos de idade, independentemente se houve consentimento da vítima, justamente porque a permissão da criança abaixo dessa idade não é válida (BRASIL, 2009).

Fazemos uma observação nas respostas que trazem a criança enquanto ser “inocente” e/ou “indefesa” que, muitas vezes, propicia uma visão da criança como um ser assexuado (MAIA *et al.*, 2011). Na pesquisa de Borges (2017), por exemplo, todas as educadoras participantes (14 no total) concordaram que as crianças são seres que têm sexualidade, porém algumas delas afirmaram se sentirem constrangidas com a manifestação dos comportamentos da criança quanto à sua sexualidade (em relação à manipulação dos órgãos genitais), ao associar esses comportamentos ao erotismo. Isso pode ser observado em uma das falas de uma professora entrevistada que classificou as crianças como “as que têm uma certa malícia e aquelas que têm essência de criança” (BORGES, 2017, p. 76).

Vale ressaltar que esse entendimento dos órgãos genitais enquanto fonte de prazer faz parte de uma sexualidade saudável da criança; cabe ao(à) professor(a) estar preparado(a) e informado(a) para explicar à criança que a escola não é um ambiente adequado para essa manifestação (FURLANI, 2017). Faz-se necessário lembrar, também, que a criança não tem essa “malícia” pontuada pela educadora na pesquisa de Borges (2017), ao considerar que a sua sexualidade deve ser entendida

dentro do seu processo de desenvolvimento, e não comparada a de um adulto que está em outra fase do desenvolvimento, dado que esse último se encontra “em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou adolescente” (BRASIL, 2002, p. 13). Ainda, é preciso estar atento(a) a esses comportamentos, porque a sua repetição, após a orientação, pode ser um sinal de que essa criança seja uma possível vítima de violência sexual.

Leão e Ribeiro (2013) apontaram, em sua pesquisa, a sexualidade infantil, seguida da violência sexual infantojuvenil como os temas considerados mais difíceis de lidar pelos(as) estudantes de Pedagogia que participaram do estudo. Tal dificuldade pode ser explicada, justamente, por essa visão da criança como “inocente e pura”, conforme demonstrado por algumas das participantes da pesquisa. As manifestações da sexualidade nessa fase da vida acabam por contrariar essa visão culturalmente introjetada. Considerando que esses(as) discentes serão futuros(as) docentes que terão a possibilidade de atuar em todas as etapas da vida de um ser humano e modalidades de ensino, bem como na gestão dessas modalidades, faz-se necessário que sejam formados(as) e informados(as) sobre esses temas, principalmente porque a escola é o ambiente em que essas atitudes e comportamentos irão se manifestar, assim como perguntas, brincadeiras e curiosidades de cunho sexual.

No estudo de Souza (2020), uma das professoras entrevistadas mencionou a sexualidade como uma forma de a criança chamar a atenção. Isso aponta para a negação da sexualidade infantil como parte do desenvolvimento dela, com as manifestações isoladas para se alcançar um objetivo, por exemplo, chamar a atenção. Apenas uma das profissionais participantes relacionou a sexualidade a uma busca pelo bem-estar, quando citou o ato da amamentação, como uma situação concreta da sexualidade na criança. Ao contrário das demais, ela apresentava uma formação com especialização e participações em palestras sobre o tema, o que pode ter sido um fator preponderante para ter mais conhecimento no que tange à temática, contemplando-nos quanto à necessidade de uma formação docente inicial e continuada relacionada a tais assuntos para uma compreensão eficaz desses termos.

Outrossim, pudemos notar, em algumas respostas, o conhecimento da violência sexual infantojuvenil como uma violência que prejudica o desenvolvimento da criança, assim como a sua sexualidade e algo que fere os seus direitos:

Agatha: Algo que fere a sexualidade infantil.

Patricia: Uma violência que interfere e prejudica o desenvolvimento da criança em todos os sentidos.

Val: Todo e qualquer atitude, ação que transgrida ou prive a criança de desfrutar dos seus direitos, segundo o que está descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Gabi: Quaisquer práticas referentes à sexualidade que violem a intimidade das crianças e as coloquem em situações de risco, desconfortáveis e incompatíveis com seus direitos.

De acordo com as respostas evidenciadas, trazemos as possíveis consequências negativas ao desenvolvimento de crianças e/ou adolescentes que foram violentados(as) sexualmente – e que também são sinais e sintomas de que esse tipo de violência esteja ocorrendo. Em relação à parte física, destacamos as ISTs, englobando a Síndrome da Imunodeficiência Humana – AIDS; gravidez precoce ou aborto; e o uso de substâncias lícitas ou ilícitas (SANTOS, 2009). No que diz respeito às consequências no comportamento/sentimento, enfatizam-se:

- Tristeza, abatimento profundo ou depressão crônica. Fraco controle de impulsos e comportamento autodestrutivo ou suicida.
- Baixo nível de estima própria e excessiva preocupação em agradar os outros.
- Vergonha excessiva, inclusive de mudar de roupa diante de outras pessoas.
- Culpa e autoflagelação.
- Ansiedade generalizada, comportamento tenso, sempre em estado de alerta, fadiga.
- Comportamento agressivo, raivoso, principalmente dirigido contra irmãos e um dos pais não incestuosos.
- Alguns podem ter transtornos dissociativos na forma de personalidade múltipla (SANTOS, 2009, p. 58).

Além disso, há os prejuízos na sexualidade dessas vítimas, como: expressar afeto, de forma sexualizada, inapropriado para a faixa etária em que a criança e/ou adolescente se encontra; desenvolver brincadeiras sexuais de maneira persistente com amigos(as), animais e brinquedos; masturbar-se de forma compulsiva. Com isso, têm-se as seguintes consequências nas futuras relações sexuais: dificuldade de ter uma vida sexual saudável, podendo evitar todo e qualquer contato sexual; baixa qualidade nas relações sexuais (demorar muito para ou não conseguir atingir o

orgasmo); sexualizar excessivamente todas as relações, sendo incapazes de distinguir sexo de afeto, além de poder apresentar um comportamento sexual compulsivo (SANTOS, 2009). Apontamos, também, as mudanças de hábitos, como: alimentares, caracterizadas pela perda de apetite (anorexia) ou consumo excessivo de alimentos (obesidade); padrão de sono alterado com pesadelos regulares; prática de delitos e envolvimento em situações de exploração sexual (SANTOS, 2009).

Algo que se faz necessário enfatizar nesta pesquisa concerne aos malefícios que podem aparecer no que se refere à frequência e ao desempenho escolar dessas vítimas, já que se trata de uma situação que os(as) professores(as) que convivem com a criança e/ou adolescente podem notar, como: a queda sem justificativa de faltas na escola e a dificuldade de concentração e aprendizagem, cuja consequência é o baixo rendimento escolar, bem como o isolamento social excessivo, com dificuldade de confiar nas pessoas ao seu redor (SANTOS, 2009).

Ainda em relação às respostas destacadas, discutimos que foi a partir da implementação do ECA (BRASIL, 1990) que a violência sexual cometida contra crianças e adolescentes deixou de ser considerada apenas crimes contra a liberdade sexual e passou a ser entendida como uma violação dos Direitos Humanos, isto é, violação ao respeito à dignidade, à liberdade, à convivência familiar e comunitária e ao desenvolvimento de sexualidade saudável (SANTOS, 2011a).

Faleiros e Faleiros (2007, p. 38) afirmam que esse tipo de violência também é considerado uma violação dos Direitos Humanos universais, assim como dos direitos particulares da pessoa em desenvolvimento: “direito à integridade física e psicológica, ao respeito, à dignidade, ao processo de desenvolvimento físico, psicológico, moral e sexual sadio e à proteção integral”, principalmente, quando se trata de uma criança e adolescente que têm os seus direitos de uma sexualidade plena, a qual se encontra, em desenvolvimento, negada.

Apenas duas respostas demonstraram o conhecimento sobre a realidade mostrada nos canais de denúncia de que esse tipo de violência acontece, na maioria das vezes, dentro da casa da própria vítima, por algum conhecido dela (UNICE, 2021; FBSP, 2021; BRASIL, 2019), conforme podemos observar:

T.A: A violência sexual infantil, na maioria dos casos, acontece dentro das próprias famílias e, muitas vezes, a própria família acoberta isso. A criança ou adolescente é obrigado a manter relações sexuais e ameaçado, caso não guarde o segredo.

Girassol2: O meu entendimento sobre violência sexual infantil é quando uma criança sofre abuso sexual normalmente por um ente mais próximo dela.

A propósito, somente uma das participantes incluiu o termo exploração sexual a esse tipo de violência – Lele: “*Compreendo como uma forma de violentar sexualmente as crianças e adolescentes, sejam por abusos ou explorações sexuais*”. Conforme já explicitamos na Seção 3, essa forma de violência sexual se diferencia pelo fato de haver uma relação mercantil entre vítima e agressor(a), podendo ser classificada em: pornografia, trocas sexuais, exploração sexual autônoma, turismo com motivação sexual e tráfico sexual (SANTOS, 2011a; CHILDHOOD, 2019d).

Por fim, observamos que há dificuldades por parte dos(as) acadêmicos(as) na definição do termo aqui proposto, um fato que pode ser visto na fragilidade das respostas dadas por eles(as). Embora existam alguns termos que, por certo, são utilizados ao definir esse tipo de violência, ainda há confusão e impertinência nas respostas atribuídas. Assim, concordamos com Lima (2013), ao postular que a falta de conhecimento dos sujeitos em relação a esse conceito pode resultar em um possível desconhecimento no que se refere aos sinais e à identificação da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Mas, para além disso, compartilhamos do mesmo entendimento que Matos (2020), ao alegar que as fragilidades nas respostas das entrevistadas, também encontradas em sua pesquisa, acabam por contribuir para que as crianças não obtenham informações quanto às vulnerabilidades a que estão expostas, visto que compreender as concepções dessas violências ultrapassa apenas saber o seu significado, mas reconhecer que essa violência tem aspectos agravantes, como pobreza, famílias em riscos, negligência, abusos de álcool e, principalmente, falta de políticas públicas, situações que constituem uma realidade na qual as crianças inseridas nos Centro de Educação Infantil públicos do Brasil se encontram.

Por isso, defendemos que a compreensão desse termo, articulado à realidade do contexto social, é fundamental para pensarmos na prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes, um fato que, conforme as respostas salientadas, apresentou falhas.

7.2 Violência sexual infantojuvenil e o currículo da Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá

Nessa categoria de análise, abordamos de que forma o tema violência sexual contra crianças e adolescentes foi trabalhado no currículo dos(as) acadêmicos(as) do curso de Pedagogia da UEM.

Isso porque faz necessário colocar em discussão a formação de professores(as) para a educação básica, a fim de que eles(as) sejam detentores(as) de práticas educativas fecundas, isto é, que sejam preparados(as) para uma ação docente com consciência em relação ao contexto e às demandas sociais atuais, conhecimento e instrumentos. As práticas educacionais são atravessadas por fatores culturais e, em vista disso, necessitam ser significadas. Mas, com o currículo engessado das universidades, em razão da vigência de uma ciência positivada, o que acontece é que o conhecimento “da ciência” acaba por ser isolado do “conhecimento pedagógico-educacional”, sendo este último subjugado como de menor importância. Por conseguinte, a ação pedagógica é que carece de atenção, entendendo que a “prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita [...]” (GATTI, 2013, p. 55).

Diante disso, reiteremos que a “prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos” (GATTI, 2013, p. 55). Nesse sentido, a formação docente precisa ser pensada e desempenhada a partir da função social da escola, e não somente das áreas disciplinares, mas pensando no caráter social próprio da educação básica, de modo a considerar crianças e adolescentes seres em desenvolvimento, que são atravessados(as) pelas questões sociais (GATTI, 2013) – aqui, acrescentamos de geração, sexo, raça/etnia, gênero, sexualidade. Para isso, é substancial

[...] fazer a formação de professores para além do improviso, na direção de superação de uma posição missionária ou de um mero ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional e agente social da mais alta importância (GATTI, 2013, p. 59).

Ao pensar nisso, destacamos alguns incisos presentes no Projeto Pedagógico do Curso que prevê que o(a) egresso(a) de Pedagogia deverá estar apto(a) a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (PPC, 2018, p. 27).

Chamamos a atenção para esses incisos, uma vez que eles trazem o compromisso de uma prática pedagógica e formação inicial articulada à realidade social, enfatizando o papel do(a) pedagogo(a) para a eliminação de desigualdades e violências presentes no cenário da educação brasileira. Além disso, informam que toda criança deve ser educada integralmente; dessa maneira, podemos acrescentar, aqui, a Educação em Sexualidade, concordando com Furlani (2017) que, se a educação formal tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito e para a sua cidadania plena, a Educação em Sexualidade precisa, também, estar presente nos currículos.

O que nos intrigou foi o fato de o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, redigido no ano de 2018, utilizar a palavra “escolhas sexuais” para se referir ao termo “orientação sexual”. Compreendemos este último como o mais adequado, pois, ao se utilizar de palavras, como escolhas e/ou opção sexual, há a consideração de que essas pessoas seriam capazes de escolher a sua forma de desejo, mas pessoas não têm uma capacidade avaliativa de realizar uma escolha no que se refere à sua sexualidade. É coeso assinalar que “essas experiências caracterizam-se por sua fluidez e transitoriedade, por conseguinte, não são fixas e predeterminadas” (Glauberto da Silva QUIRINO; João Batista Teixeira da ROCHA, 2012, p. 222).

Ao levar em consideração essa discussão, apontamos para a presença do tema violência sexual contra crianças e adolescentes nas disciplinas durante o curso. Verifiquemos a Tabela 3:

Tabela 3 – Disciplinas que abordaram o tema violência sexual infantojuvenil no curso de Pedagogia

Classe temática	Respostas dos(as) participantes
Não	Lua, Fer, Rubens, Silva, Flor, Girassol2, Val, Fel, Flor2, Rafa, Gaby, Iari, Flor3, Mady, Lele, Anônimo, Oliver2, Geo, Jo, Maria, Moranguinho, Pamela
Sim, na disciplina de Psicologia de Educação, no primeiro ano, com a professora Eliane Rose Maio	Gabi, Agatha, Jeninha, Oliveira, Deb, Girassol, Pam, Jyk, Bia.
Sim, na disciplina da professora Eliane Maio e Jeinni Puzil	T.A, Naty
Sim, no início do curso	Sisi
Foi abordado em diversas disciplinas, principalmente na da professora Eliane Maio	Marta
Apenas palestras sobre o assunto	Zaca, A., Oliver
Sim, com a professora Lilian e a professora Eliane Maio	Patricia
Sim, na disciplina do professor Marcos Coelho	Ananda

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Como pode ser observado, a maioria dos(as) participantes respondeu que não houve a discussão sobre o tema em nenhuma disciplina do curso. No entanto, muitos(as) alunos(as) disseram que, mesmo não tendo nenhuma disciplina específica sobre o tema, algumas professoras relacionaram com outros assuntos a questão da violência sexual:

Agatha: Não há uma disciplina específica sobre essa temática, mas a disciplina de Psicologia da Educação: Aspectos Neuropsíquicos e Afetivos abordou essa temática. O professor responsável por ministrar foi a Professora Dra. Eliane Rose Maio.

Jeninha: A única disciplina que tive que tratou o tema foi de Psicologia com a professora Eliane R. Maio, mas creio que só tivemos acesso a esse tema por ela ser quem é.

T.A.: O tema não estava diretamente incluso nas disciplinas, mas as Professoras Eliane Maio e Jeinni Puziol abordaram o tema com a gente na universidade, pois entendem que ele é indispensável para a nossa formação acadêmica e docente. Então, elas deram um jeito de encaixar a temática, porque não temos uma disciplina só disso, infelizmente.

De acordo com as respostas, pudemos notar que a professora mais citada como responsável por abordar o tema foi a Professora Doutora Eliane Rose Maio, orientadora deste trabalho. Chama-nos a atenção a resposta de Jeninha, dando ênfase que acredita apenas ter acesso à temática por causa do fato de a professora ter Mestrado e Doutorado na área e pesquisar temas afins.

Porém, inquieta-nos o fato de o tema – de tamanha relevância social (o que pode ser observado nos dados de denúncia desse tipo de violência) – não ser preocupação, também, de demais professores(as), já que os incisos do Projeto Pedagógico do Curso demandam que eles(as) articulem as suas práticas a essa realidade social (PPC, 2018). Outro fato é que a professora Jeinni, também citada como quem foi responsável por trabalhar sobre o tema, é professora temporária; por isso, pode não pertencer mais ao curso, e a professora Eliane Rose Maio está aposentada da graduação, desde o final de 2018.

O mesmo resultado é encontrado na pesquisa de Santos (2011b), em que apenas 32,3% dos(as) alunos(as) confirmaram ter discussões sobre o tema violência sexual em alguma disciplina de suas graduações. Os cursos pesquisados que mais responderam afirmando isso foi o de Educação Física e Pedagogia, que também contavam com disciplinas ministradas pela orientadora do trabalho de Santos, a Professora Doutora Renata Maria Coimbra Libório, uma estudiosa do tema, assim como a orientadora deste estudo.

Em conformidade com o exposto, apresentamos a pesquisa de Ikefuti (2012) que, ao aplicar o mesmo questionário que Santos (2011b) em diferentes *campus* da UNESP, em cursos de licenciatura, constatou que apenas os mesmos cursos citados por Santos (2011b) foram os que alegaram ter a discussão sobre a temática nas disciplinas curriculares. Ikefuti (2012) também pontua que esses cursos se destacaram dos demais, pelo fato de terem aulas com a mesma orientadora que lecionou, nesses cursos, as disciplinas de Psicologia, no curso de Educação Física, e Fundamentos da Educação Inclusiva, na Pedagogia.

Lima (2013) corrobora que, em sua pesquisa, poucos(as) foram os(as) professores(as) que tiveram algum conteúdo na sua matriz curricular que tratava da temática, sendo evidenciada, de modo incipiente, em disciplinas de Psicologia. Conforme as respostas superficiais, a autora afirma que não houve a discussão sobre a temática na matriz curricular que tratasse da violência sexual contra crianças e adolescentes de maneira efetiva, colocando como necessária a busca de informações e capacitação frente ao tema, por meio de formação continuada para todos os(as) agentes escolares.

O estudo de Souza (2020) mostrou a escassez das temáticas envolvendo sexualidade infantil, assim como temas derivados desse assunto, como a violência sexual infantojuvenil, quando todas as professoras participantes alegaram que não tiveram formação inicial e continuada sobre essa temática, mas o que nos chamou a atenção foi o fato de uma professora enfatizar que os cursos de formação docente estão mais concentrados em se preocupar com o desenvolvimento cognitivo das crianças, não dando relevância para o desenvolvimento social, afetivo, psicosssexual deles(as).

Isso nos faz refletir sobre a visão dicotômica do ser humano nos cursos que formam professores(as), como se fosse possível fazer a separação do cognitivo/social/afetivo/sexual; mais especificamente, como se o sujeito escolar fosse desprovido de sexualidade. Precisamos enfatizar, todavia, que a sexualidade faz parte desses sujeitos: “não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1997, p. 81).

Esses resultados apresentados nos fazem reafirmar a necessidade de uma formação mais abrangente, de modo a se voltar para demandas mais amplas, e não somente para a mera técnica específica de cada matéria, mas que sejam cursos responsáveis por formar professores(as) centrados(as) na perspectiva dos Direitos Humanos, diversidade, pluralidade e para a formação de consciência, posturas e atitudes inclusivas. Pontua-se a importância de englobar, na matriz curricular, discussões sobre os diferentes tipos de violência, por exemplo, a violência sexual, assim como a criação de políticas públicas na área educacional para a sensibilização desses(as) profissionais, a fim de lidarem com a prevenção desse tipo de violência.

Em seguida, na Tabela 4, discutimos a presença de algum curso de extensão, palestra e/ou minicurso sobre o tema violência sexual durante o curso:

Tabela 4 – Cursos de extensão, palestras e/ou minicursos sobre violência sexual infantojuvenil

Classe temática	Respostas dos(as) participantes
Sim	Lua, Oliveira, Agatha, Deb, Pam, Fer, Patricia, Oliver2, A., Silva, Fel, Rafa, Maria, Pamela, Naty
Sim, com a professora Eliane Rose Maio	Gabi, Flor2, Geo
Um evento organizado pela professora Eliane Rose Maio	Jeninha, T.A., Bia
Sim, ofertou uma série de cursos de extensões e palestras	Girassol, Marta, Sisi
Sim, palestras com a professora Eliane Rose Maio	Zaca
Não me recordo	Rubens, Flor, Girassol2, Moranguinho, Lele
Não	Val, Ananda, Oliver, Jo
Não tenho conhecimento	Flor3
Palestras	Gaby, Jyk, Iari,
Debates com a professora Eliane Rose Maio	Anônimo

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Conforme pode ser averiguado, em relação à organização de eventos extracurriculares na UEM, no que se refere ao tema violência sexual infantojuvenil, obtivemos bastantes respostas positivas, demonstrando que a instituição realiza muitas atividades sobre a temática para os(as) alunos(as). Ainda, a profissional mais citada como organizadora dos eventos foi a mesma Professora Doutora, Eliane Rose Maio, responsável por abordar o tema, também, nas suas disciplinas.

Mesmo com essas respostas, podemos observar que apenas três participantes responderam que a instituição ofereceu uma série de cursos e palestras, porém sem mais explicações, o que nos faz elaborar a hipótese de que essas atividades não sejam algo contínuo, mas equivalem a atividades que acontecem esporadicamente, conforme responderam as alunas a seguir:

Jeninha: Pude participar de um evento organizado pela professora Eliane R. Maio, creio que tenha sido em parceria com a UEM. Foi o único até o momento (já estou no penúltimo semestre do curso).

T.A: Sim, a professora Eliane Maio promoveu um evento em 2018 com o título “Violência Sexual Infantil e na Adolescência”. Foram 5 dias de evento com várias palestras e intervenções artísticas. Infelizmente, esse assunto é um tabu dentro da universidade e a maioria prefere não falar sobre ele, mas a Profa. Maio se empenha muito para que ele seja trabalhado!

Jyk: Somente no primeiro ano, e a principal organizadora e palestrante era a Eliane Maio, que na época era minha professora e que nos disponibilizou *links* para a inscrição. Fora isso, não.

Ainda, o participante Rubens escreveu: “*não fui informado ou fiquei sabendo, geralmente as ações na UEM não são muito divulgadas*”. Isso nos chamou a atenção para que futuros eventos sejam mais bem divulgados para os(as) estudantes. Mas também podemos questionar o porquê de algumas pessoas terem respondido que não se lembram ou não têm conhecimentos, já que se trata do mesmo curso e do mesmo ano. Logo, indagamos para reflexão: i) será que esse tema era algo considerado relevante para esses(as) estudantes?; ii) será que estão se formando com a consciência da importância de se informar sobre temas que refletem a respeito dos problemas sociais, como o desta pesquisa? Essas são algumas hipóteses que podem ser pensadas.

Abranger o tema violência sexual contra crianças e adolescentes por meio de palestras, cursos, eventos de extensão, embora sejam formas válidas para mobilizar os(as) futuros(as) professores(as) a atuarem em defesa das crianças e adolescentes, é pouco diante das complexidades vivenciadas. Reafirmamos que a introdução da temática na matriz curricular do curso seja a melhor alternativa para proporcionar um tempo maior para o(a) estudante na abordagem dessa temática.

Posteriormente, na Tabela 5, discutimos se esse era um tema que os(as) participantes tinham realizado algum trabalho sobre:

Tabela 5 – Realização de algum trabalho sobre a temática violência sexual infantojuvenil, gênero e/ou sexualidade

Classe temática	Respostas dos(as) participantes
Não	Lua, Oliveira, Gabi, Agatha, Jeninha, Deb, Sisi, Pam, T.A., Marta, Zaca, Fer, Oliver, Naty, Silva, Flor, Girassol2, Val,

	Fel, Flor2, Rafa, Jfk, Flor3, Mady, Anônimo, Ananda, Oliver2, Bia. Geo, Jo, Maria, Moranguinho, Pamela
Sim, na escola em que eu estagiava	Girassol
Sim, no meu trabalho de conclusão de curso	A.
Sim	Patricia, Rubens, Gabi
Não durante a minha graduação, mas no ensino médio	Iari
Não recorde	Lele

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

De acordo com o exposto, podemos ver que a maioria dos(as) alunos(as) disse não ter realizado nenhum trabalho sobre o tema no decorrer do curso, o que pode ser consequência da falta de discussão dessas temáticas durante a formação, nas disciplinas e na falta de atividades extracurriculares contínuas oferecidas pela universidade, conforme mostramos nas discussões já aventadas.

Poucas foram as alunas que, mesmo assim, realizaram trabalhos sobre o tema, sendo que uma delas relatou que o seu trabalho de conclusão de curso era sobre a prevenção desse tipo de violência:

A.: Sim, estou realizando meu TCC sobre o tema. Utilizei 5 literaturas infantis de caráter preventivo para a prevenção ao abuso sexual.

Gabi: Sim, já fiz um PIC na área de História da Educação que abordou, dentre outras temáticas, a questão da educação sexual.

Vale ressaltar que outros(as) estudantes revelaram o interesse em elaborar trabalhos referentes ao tema:

Oliver: Nunca realizei sobre a temática, mas já tive a vontade de falar sobre o tema.

Jyk: Não, mas gostaria. No entanto, não são todos os professores que orientam temas tão polêmicos.

Bia: Elaborei um plano de aula sobre o tema para uma disciplina, mas não cheguei a desenvolvê-lo na prática.

Geo: Ainda não, porém pretendo iniciar com projeto de iniciação científica voltado aos estudos sobre sexualidade na educação infantil.

A partir disso, podemos questionar que, se tivessem mais professores(as) que trabalhassem sobre o tema, esses estudos poderiam ser realizados, um fato que fica evidente na fala de Jyk. O que também nos chama atenção nessa resposta é o fato de a estudante se referir ao tema como “polêmico”. Entendemos que isso pode ser a falta de contato de discussões sobre o tema, uma vez que sabemos que se trata de um tabu, justamente pela escassez de debates sobre ele e, por causa disso, pode ser conduzido ao campo do “polêmico”. Contudo, reiteramos que é um tema dialógico, capaz de provocar muitas discussões, e necessário, por se tratar de uma realidade que atinge inúmeras crianças e adolescentes em nosso país.

Ainda nessa categoria, na Tabela 6, explanamos qual é a opinião dos(as) participantes sobre trabalhar violência sexual infantojuvenil na Matriz (Grade) Curricular do curso de Pedagogia:

Tabela 6 – Opinião dos(as) participantes no que se refere à inserção da temática na matriz curricular do curso

Classe temática	Respostas dos(as) participantes
Importante	Lua, Oliveira, Deb, Sisi, Pamela, Marta, Zaca, Patricia, Oliver, Silva, Felipe, Flor2, Jyk, Flor3, Mady, Ananda, Oliver2, Jo, Maria, Moranguinho, Pam.
Essencial	Gabi, Naty, Gaby, Iari
Necessário	Agatha, Jeninha, Girassol, T.A., Flor, Rafa, Anônimo, Bia
Ótimo	A., Fer
Urgente	Rubens
Uma boa temática	Val

Teria de ser abordada de forma teórica e prática	Girassol2
Bom	Lele
Acho que deveria existir há muito tempo no curso	Geo

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

De acordo com as respostas, podemos ver que todos(as) estudantes acreditam que trabalhar o tema violência sexual contra crianças e adolescentes, na matriz curricular, é algo substancial. Faz-se preciso ter consciência, portanto, que esse é um tema relevante para a formação enquanto futuros(as) docentes.

Muitas alunas responderam que esse tema se faz necessário devido ao fato de os(as) professores(as) estarem entre os potentes agentes de identificação desse tipo de violência:

Deb: Extremamente importante, pois, infelizmente, é a realidade de muitas crianças, e precisamos saber identificá-la e buscar o auxílio necessário.

Pamela: Acho importante, pois é um tema muito delicado que mexe com nossas questões internas, por isso precisamos estar preparadas para atuar na nossa profissão, identificando e ajudando crianças e adolescentes que passam por essas agressões.

Naty: Essencial, uma vez que trabalharemos com as crianças e, através do nosso trabalho, podemos identificar se a criança está passando por uma situação dessa, pois as crianças dão sinais, basta estarmos atentos e cientes a eles.

Girassol2: Primeiramente, deveria ser abordado de forma teórica/prática nas disciplinas de formação e estágio na área de Educação Infantil para conseguirmos, em nossos campos de estágio, identificar, caso alguma criança esteja sendo alvo de violência sexual.

Flor2: Acho importantíssimo, considerando que o professor pode identificar esses abusos no ambiente escolar.

Flor3: Tema de extrema importância, pois a escola é um dos principais locais em que se pode descobrir um possível caso de abuso e intervir.

Concordamos que os(as) professores(as) sejam potentes agentes de identificação desse tipo de violência (BRINO; WILLIANS, 2003). Porém, defendemos,

sobretudo, a escola e esses(as) profissionais enquanto essenciais para a prevenção primária desse tipo de violência, já que podem atuar de modo a impedir que esses atos aconteçam. A prevenção primária se refere às ações, pelas instituições escolares, com a intenção de extinguir ou diminuir os fatores sociais e culturais responsáveis por favorecer os maus-tratos, sendo sugerido, para atingir essa medida, programas de Educação em Sexualidade, a fim de que crianças se empoderem de seus corpos. Encontramos esses aspectos na resposta de Geo: *“Acho que já deveria existir há muito tempo, preparar a gente enquanto professor para saber conversar com nossas crianças sobre o assunto assim auxiliando com a prevenção”*.

Ademais, sabendo que esse tipo de violência afeta, em grande parte, meninas, precisamos compreender a necessidade da prevenção primária por meio de um trabalho que se proponha a questionar, também, as relações de poder que estão fixadas em nossa sociedade. Essa relação violência sexual-gênero é resultado de uma educação sexista proposta desde a infância, pois, enquanto o menino é educado para a agressividade e o poder, a menina é delegada ao lugar da docilidade e submissão. Dessa maneira, *“o homem é educado para dominar os demais, a mulher para obedecê-lo e a criança para ser submissa a ambos, por serem adultos”* (SPAZIANI; MAIA, 2015, p. 69).

Nesse âmbito, a identificação desse tipo de violência aparece como forma de prevenção secundária, tendo em vista que a violência já aconteceu e cabe aos(as) profissionais de educação reconhecer os seus indícios para evitar a sua repetição. Além disso, carecem de estar capacitados(as) para habilidades de escuta e acolhimento da vítima (SANTOS, 2011a).

A resposta dada por Pamela, em que ela enfatiza que *“é um tema muito delicado que mexe com nossas questões internas, por isso precisamos estar preparadas para atuar na nossa profissão”*, vai ao encontro da literatura, que coloca a dificuldade de os(as) professores(as) tratarem desse tema em sala de aula devido a questões pessoais, acabando por mostrar, muitas vezes, a criação da Educação em Sexualidade que também lhes foi negada, de forma a contribuir para colocar esse tema enquanto um tabu (MAIO, 2011; LANDINI, 2011; LIMA; MAIO, 2014). Por isso, faz-se necessário ter essas discussões nos cursos de graduação para romper com esses valores e fazer com que os(as) docentes apresentem uma postura profissional diante da temática.

Com base nisso, trazemos a resposta de Girassol:

Girassol: Acredito que seja NECESSÁRIO. Muitas vezes, devido à nossa formação inicial e à sociedade conservadora, temos uma visão distorcida da realidade. Na escola, pude perceber, infelizmente, o quanto a violência sexual está presente.

O comentário em foco nos faz pensar sobre a necessidade de um currículo articulado à realidade da instituição escolar. Porém, conforme discutido, essa matriz é marcada muito mais pelas demandas das áreas específicas de cada licenciatura do que partem das demandas oriundas da escola básica. A formação de professores(as) precisa partir do campo prático da educação básica e agrupar a ele os conhecimentos necessários, principalmente por se tratar de um trabalho educacional que envolve a formação de crianças e adolescentes (GATTI, 2010; GATTI, 2013). Um fato que se encontra presente na Meta 13 do PNE, em sua Estratégia 13.4:

[...] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, n.p.).

Louro (1997) afirma que a escolha dos conteúdos curriculares engessada nessa visão conservadora colocada por Girassol se refere a um campo de exercício desigual de poder. Os currículos são responsáveis por hierarquizar, subordinar, legitimar e desqualificar os sujeitos – aqui, acrescentamos determinados conteúdos: “a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais” (LOURO, 1997, p. 85). Nesse sentido, para a superação dessas questões, precisamos assumir atitudes vigilantes procurando interferir nesses jogos de poderes.

Conforme assevera Santos (2011b), a sistematização desses saberes tem de ser atravessada por uma postura crítica do(a) professor(a). A ele(a), cabe refletir sobre tais conteúdos e qual postura assumir frente ao sistema sociopolítico, econômico e

cultural, buscando-se pela emancipação e autonomia do seu trabalho, assim como dos(as) seus/suas alunos(as).

Para além disso, quando a aluna fala sobre a visão distorcida da realidade, questionamo-nos: o que distorce a realidade da violência sexual? A própria estudante fala do conservadorismo, podendo vir de uma visão cristã que prevalece tanto no nosso cenário político quanto no social. Isso também se reflete nas práticas de professores(as). Nesse sentido, indagamos se essa visão distorcida não se faz a partir do fundamentalismo que nos cerca e que tem ganhado força nos últimos anos, das estruturas que impedem a percepção de que é necessário trabalhar com prevenção da violência sexual, assim como da Educação em Sexualidade, ou seja, com aquilo que realmente abala a estrutura machista patriarcal que impera na nossa sociedade (ROSSI, 2021).

Aqui, também podemos indagar se não seria esse o fato da predominância das respostas de os(as) alunos(as) se referirem apenas à identificação desse tipo de violência, e não à discussão da necessidade de uma prevenção primária, que é responsável por questionar essa estrutura machista. A essa forma de abordagem da Educação em Sexualidade, a autora Furlani (2017) chama de moral-tradicionista, que tem como defensores(as) os(as) conservadores(as) que usam da religião para, dentre outras coisas, colocarem-se como favoráveis aos papéis sexuais tradicionais, de modo a imbricar em uma Educação em Sexualidade que se dá pela privação da informação.

Na pesquisa de Pola (2018), a discussão sobre o tema violência sexual entre professoras foi a que mais se destacou como algo positivo. A partir disso, a autora alega que, ao tratar da Educação em Sexualidade, a prevenção da violência sexual infantojuvenil é um tema mais compreensível do que quando se fala sobre a reprodução humana (relações sexuais, por exemplo).

Vale ressaltar que a prevenção da violência sexual precisa, também, ser trabalhada sob o prisma de outras discussões, como a problematização das questões de gênero, assim como as relações de poder responsáveis por produzir modelos desde a tenra idade, exatamente como produzem perpetradores(as) de violências. Algo que pode estar relacionado à educação sexista que recebemos desde a infância, em que o menino é educado para a agressividade e o poder, e a menina para a docilidade e a submissão (SPAZIANI; MAIA, 2015), ou seja, a discussão precisa

ultrapassar as questões do corpo, mas adentrar em todo o machismo enraizado e responsável por produzir essa cultura do estupro.

Precisamos de uma formação inicial para que esses(as) alunos(as) estejam atentos(as) a essas questões e sejam capazes de problematizá-las. Matos (2020) mostra, em sua pesquisa, que, na falta de uma formação sobre o tema, as profissionais de educação participantes de sua pesquisa revelaram buscar informações sobre a temática na mídia e internet, o que julgamos contribuir para uma visão erotizada de criança, já que “frequentemente, a criança é colocada pela mídia como objeto de desejo a ser consumido, fazendo com que se torne alvo de erotização” (SPAZIANI; MAIA, 2015, p. 68).

Embora haja preocupação para o enfrentamento da violência sexual que acomete crianças e adolescentes por parte de vários segmentos sociais, observamos, pelas respostas explanadas nesta pesquisa e em comparação à literatura, que pouca atenção tem sido dada à formação de futuros(as) docentes no que se refere ao fenômeno. Podemos ver que pouco tem sido feito nesses cursos para a garantia de uma formação sólida dos(as) seus/suas alunos(as) no que tange a uma prática em direção a assegurar os direitos das crianças e adolescentes.

Defendemos que são urgentes as ações, nesse sentido, para que essa formação seja feita desde as suas graduações, e não somente por ações esporádicas, resultantes de pessoas responsáveis por estudar o tema, mas que, reconhecendo a gravidade da questão, lutem pelo enfrentamento desse tipo de violência em suas práticas.

Mesmo com a falta de questões que envolvem gênero e sexualidade quando se fala sobre a prevenção da violência sexual infantojuvenil na fala dos(as) participantes, ao serem perguntados(as) sobre quais temas em relação a gênero e sexualidade gostariam de ter no curso, reconheceram a importância de esses temas estarem presentes no currículo. Vejamos a Tabela 7:

Tabela 7 – Opinião dos(as) participantes sobre os temas gênero e sexualidade que gostariam de ter no curso

Classe temática	Respostas dos(as) participantes
Gostaria de ter o tema para trabalhar com as crianças	Lua, Oliveira, Zaca, Fer

Todos os possíveis	Gabi, Agatha, Bia, Val
Como trabalhar o tema em sala de aula/didáticas	Jeninha, Sisi, Pamela, Silva, Gabi2, Flor3, Maria, Moranguinho
Como identificar e proceder diante de casos de violência sexual	Jky, Mady, Oliveir, Jo, Oliver2
Questões sobre feminismo e machismo	T.A.
Questões sobre identidade de gênero e orientação sexual	Rubens, Flor, Felipe, Girassol2, Rafaela, Iari, Lele, Geo.
Não respondeu	Debora, Girassol, Ananda
Violência sexual infantil e exploração sexual	Marta, Flor2
É um tema essencial	Patricia
Particularidades sobre esse tema	Nati
Gênero e sexualidade	Anônimo
Pelo menos, o básico	Pam

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

A princípio, muitos(as) revelaram que gostariam de ter o tema, principalmente, para ser trabalhado com crianças:

Lua: Tudo que nos auxilie a compreender como trabalhar com as crianças para a prevenção.

Oliveira: Gostaria de ter uma matéria que me auxiliasse nessa didática, de como ensinar isso para as crianças.

Zaca: Algo que seja no sentido de como ensinar a criança o respeito pelo corpo e sexualidade e como lidar com casos de assédio na escola.

Fer: 1) Risco ao bem-estar e o futuro das crianças; 2) Proteção dos direitos da infância e da adolescência.

Além disso, obtivemos algumas respostas mais generalizadas, pedindo que todos os temas que envolvem o assunto gênero e sexualidade seja trabalhado no curso:

Gabi: Todos possíveis.

Agatha: Se possível, o máximo possível.

Bia: Todos os possíveis.

Mas também muitas foram as respostas que envolviam o ensinamento sobre como trabalhar essas temáticas em sala de aula:

Jeninha: Como trabalhar isso em sala de aula, os conceitos e diálogos existentes sobre esses temas. Creio que gostaria de trabalhar tudo que fosse possível no decorrer da graduação.

Sisi: Sobre como trabalhar isso com os alunos e quais as vertentes trabalhar.

Pamela: Metodologias e didáticas, ou seja, sugestões de atividades para trabalhar as questões de gênero e sexualidade. Como lidar com essas questões ao se deparar com elas.

Silva: Qual a metodologia para trabalhar a educação sexual no ambiente escolar.

Girassol2: Exemplos de práticas educativas a fim de se trabalhar a educação sexual vinculada à questão de gênero e à sexualidade.

Gabi2: Sobre a educação sexual e identidade de gênero, melhores maneiras de trabalhar etc.

Flor3: Algo que nos ensinasse a postura e a maneira de agir sobre o tema, fazendo com que compreendêssemos tal relação, gênero e sexualidade.

Maria: Como trabalhar o respeito à diversidade, suporte em casos de abuso, como lidar com os impactos cognitivos causados pelo abuso e outros.

Moranginho: Principalmente, como trabalhar isso com todas as faixas etárias dentro do ambiente escolar.

Pontuamos que não pretendemos trazer uma receita sobre como tratar desse assunto, pois trabalhar o tema em currículo não se restringe a trazer fórmulas prontas

de como ensinar essas questões para os(as) alunos(as), mas pretendemos travar essa discussão para que cada professor(a) seja capaz de adequar esses temas à sua realidade escolar, a partir das discussões aventadas sobre esses assuntos nas suas licenciaturas.

Defendemos, portanto, uma formação que possibilite aos(às) seus/suas estudantes o pensamento crítico, a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas e a proteção de crianças e adolescentes contra a violência sexual. Compartilhamos das ideias de Reginaldo Peixoto e Thauane Cristine Branquinho Pereira (2021), autor e autora que alegam que, historicamente, foi concedido à educação o papel transformador, e sendo os(as) professores(as) profissionais responsáveis por atuarem frente ao conhecimento científico, o qual foi elaborado sócio, histórico e culturalmente, são esses os sujeitos capazes de exercer uma educação transformadora, desenvolver as discussões sobre os Direitos Humanos, bem como os papéis e as liberdades de cada um(a). Mas, para que isso aconteça, faz-se necessário que esse(a) profissional tenha um processo formativo amplo que lhe permita a “[...] resignificação do seu papel e da sua prática, tanto como profissional da educação, quanto como sujeito humano – histórico, social e cultural” (PEIXOTO; PEREIRA, 2021, p. 17).

Algumas respostas ainda estiveram concentradas na identificação e nas formas de como proceder diante de uma situação de violência sexual infantojuvenil:

Jyk: Como detectar, como lidar com a situação, como proceder e notificar, prevenção, como abordar a família, como investigar o causador, dentre outras coisas.

Mady: Sobre como conduzir, proceder, identificar, caso aconteça com alguma violência sexual.

Oliver: Diversidade, percepção de quando o abuso está ocorrendo, formas de orientar a reação do abuso.

Jo: Como lidar com uma criança que demonstrou ou confessou ter sido abusada.

Ao considerar essas respostas, destacamos a necessidade de se fazer a denúncia, lembrando que essa atitude é obrigatória de acordo com o ECA (BRASIL, 1990), por parte dos(as) profissionais da educação ou da saúde que realizem a notificação, mesmo em caso somente de suspeita da ocorrência da violência, estando

sujeitos à multa, caso a ação não se concretize (BRASIL, 1990). Uma notificação, quando bem fundamentada, pode evitar que essa violência ocorra e, possivelmente, outros traumas apareçam. Ela pode ser feita caso o(a) profissional perceba algum sinal e/ou sintoma de violência ou pelos dados fornecidos pela própria vítima (SANTOS, 2011a).

Diante disso, várias são as formas de realizar a denúncia, podendo ser por telefone – ligando diretamente para os Conselhos Tutelares e/ou Delegacias de Polícia, especialmente se a cidade tiver uma Delegacia que seja especializada na proteção de crianças e adolescentes, ou, ainda, por meio de denúncia anônima por intermédio do Disque Direitos Humanos – Disque 100. Outra maneira é por escrito – é provável que já exista uma ficha padronizada específica para isso; se não tiver, a recomendação é fazer um relatório. Há, também, a possibilidade de uma visita ao órgão competente, podendo o(a) denunciante acompanhar ou não a vítima para fazer a notificação. Por fim, é possível fazer uma solicitação de atendimento aos órgãos competentes na escola (SANTOS, 2011a).

Algo recorrente nas respostas é sobre o “como proceder, como lidar, como orientar”. Para nos direcionar a essas questões, Santos (2011a) aponta alguns comportamentos que se devem ou não adotar em uma revelação de violência feita pela vítima. Em um primeiro momento, o(a) profissional precisa compreender que o papel dele(a) não é avaliar se ocorreu ou não a violação, mas criar um ambiente favorável para que a vítima se sinta à vontade para comunicar a situação.

Ao saber disso, é necessário um ambiente sigiloso, para que o(a) profissional e a criança e/ou adolescente tenham essa conversa à sós, respeitando a privacidade e identidade do(a) menor, ouvindo-o(a) atentamente, sem interrupções e sem frases que possam colocar em dúvida o relato. Ao mesmo tempo, não esboçar reações extremas, pois isso pode acarretar a sensação de culpa nessa vítima. O(a) profissional deve evitar que a sua curiosidade pressione a vítima a contar mais rapidamente ou em saber os detalhes, assim como fazer com ele(a) repita várias vezes o que já disse (SANTOS, 2011a).

O ideal é que se tenha o mínimo de perguntas possíveis, já que pode haver a possibilidade de perguntas sugestivas que invalidam o relato ou que colaborem com a criação de fantasias que não existiram, de fato, fazendo com que aumente o sentimento de culpa do(a) menor. Deve-se evitar promessas que não poderão ser

cumpridas, como dizer que não irá contar para ninguém o ocorrido, pois o segredo precisa ser quebrado para ser notificado às autoridades. Por fim, deve-se anotar, fielmente, tudo o que foi relatado pela criança ou adolescente, inclusive no que se refere ao comportamento dele(a) durante a revelação, porque é um indicador de como a vítima estava se sentindo. Todas essas informações serão utilizadas nos procedimentos legais subsequentes. Ademais, não se pode deixar de explicar para o(a) menor que precisa notificar às autoridades, a fim de que sejam tomadas as providências necessárias (SANTOS, 2011a).

Outras participantes sugeriram alguns temas, como violência sexual infantojuvenil, mas para além dele:

Marta: Violência infantil. Exploração sexual infantil.

Rubens: A questão das sexualidades, as diversidades sexuais, os diversos gêneros, as novas constituições familiares.

Flor: Identidade sexual, orientação sexual, homossexualidade, dentre outros.

Felipe: Identidade de gênero, violências sexuais e psicológicas.

Rafaela: Educação Sexual.

Iari: identidade de gênero, violação sexual, abusos, violência contra a criança e adolescente, gravidez precoce devido a esses abusos, aborto etc.

Lele: A violência e o abuso sexual. Os conceitos desses temas, a origem, a diversidade sexual e de gênero...

Geo: Identidade de gênero, educação sexual, violência sexual.

Ainda, uma questão que nos chamou atenção foi a de T.A., que englobou múltiplos temas dentro de gênero e sexualidade. Trouxe, aliás, questões sobre feminismo e machismo:

T.A.: Sobre identidade de gênero e orientação sexual, como evitar situações de abuso e violência, sobre feminismo e as consequências do machismo, masculinidades tóxicas, poligamia e relacionamentos fora da hetero-cis-normatividade, sobre tudo.

O fato de apenas uma aluna trazer esses temas variados para a discussão é algo que nos intriga, já que, como visto nos incisos do Projeto Pedagógico do Curso, há um comprometimento que os(as) alunos(as) que saem do curso de Pedagogia estejam conscientes das diversidades e dos problemas socioculturais, com o objetivo de contribuir para a superação das desigualdades e violências (PPC, 2018). A partir disso, concordamos que a

[...] Universidade (isso mesmo, Universidade com “U” maiúsculo). Universidade essa que finca suas estacas em uma “dada Ciência” hegemônica e colonizada, talvez, descolada de outras “epistemes”, que, mesmo sem se observar colonizada, reproduz as relações de poder, eurocênicas, legitimando apenas certos conhecimentos (tidos como válidos para ela) e silenciando outros e, conseqüentemente, outras formas de “existências” no mundo [...] (Marcos da Cruz Alves SIQUEIRA; Igor Micheletto MARTINS; Harryson Júnio Lessa GONÇALVES, 2022, p. 89).

Mostra-se, assim, um currículo engessado e hegemônico, pouco interessado na contestação da realidade que nos cerca. Conforme pode ser observado nas respostas, há o interesse desses(as) futuros(as) docentes sobre o tema gênero e sexualidade. Entretanto, essa foi, também, a única questão que apenas três participantes não responderam. Isso nos faz questionar se essas pessoas conseguem entender que, para o combate à violência sexual que assola crianças e adolescentes, não basta somente ter estudos e campanhas no que se refere às suas conseqüências, mas que o debate sobre gênero e sexualidade é imprescindível nessa discussão, uma vez que, além de se tratar de uma questão de gênero, as lutas não podem ser separadas.

O patriarcado nunca foi dissociado do racismo. Da transfobia. Da heteronormatividade. Do capacitismo. Da gordofobia. Da opressão de classes enquanto sistemas que operam, todos, no controle do corpo das mulheres, na violência contra as mulheres [...] (Raíssa Éris GRIMM, 2018, *on-line*).

Posto isso, reiteramos que a discussão que envolva violências sexuais não pode ser dissociada dos debates sobre gênero, sexualidade, machismo, patriarcado, LGBTIfobia, gordofobia, racismo, capacitismo, dentre outros temas que se desdobram quando fugimos do corpo hegemônico.

7.3 O papel da escola e a Educação em Sexualidade para a prevenção da violência sexual infantojuvenil

De acordo com o ECA (BRASIL, 1990, p. 22): “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Portanto, inclui-se a escola com o dever de assegurar a proteção integral dos(as) menores de idade, protegendo-os(as) contra todas as formas de violência, ao englobar a violência sexual.

Esse tipo de violência que atinge crianças e adolescentes é algo que causa ameaça à sobrevivência, ao bem-estar e ao futuro deles(as) e pode provocar sérias consequências ao seu desenvolvimento, saúde, assim como na sua aprendizagem. Esse público se mostra vulnerável apenas por se encontrar na condição que está, ou seja, como crianças e adolescentes. Mas também outros fatores e marcadores de identidade se combinam e os tornam mais suscetíveis à violência sexual, como o gênero, a raça/etnia e ter deficiência (SANTOS, 2011a).

Por isso, a Educação em Sexualidade que defendemos neste trabalho parte dos pressupostos do pós-estruturalismo, uma vez que essa teorização entende que os sujeitos da educação são formados por distintos marcadores sociais que expressam as suas diferenças, sendo eles a sua condição física, gênero sexualidade, raça, etnia, origem social, religião, classe social, geração, estado civil, dentre outros (FURLANI, 2017). São marcados pela interseccionalidade que pode atribuir a esses sujeitos ora privilégios e/ou ora exclusões e vulnerabilidades.

Ao estarem expostos a vários tipos de violências e não conseguirem ajuda por parte da comunidade, escola ou, até mesmo, da sociedade, esses sujeitos podem internalizar a ideia de que a violência é algo admissível, sendo capaz de perpetuarem o seu espiral. É nesse sentido que se faz necessário pensar o espaço da escola enquanto acolhimento para essas vítimas, colocando a imagem do(a) educador(a) como aliado(a) desses(as) menores (SANTOS, 2011a).

Mas, para além da função do acolhimento, defendemos o papel da escola enquanto local de prevenção primária desse tipo de violência, de modo a trabalhar para evitar que ela aconteça. Essa função social da escola é posta desde a Educação Infantil pela LDBEN (BRASIL, 1996, n.p., grifos nossos), quando ela demanda que

[...] conteúdos relativos aos direitos humanos e à **prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente** serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Além disso, apresentamos o PNE, que, em sua Meta 7 (Estratégia 7.23), aponta a escola como uma instituição estratégica no combate às violências contra os(as) estudantes, ao alegar que esse ambiente tem de:

[...] garantir políticas de combate à **violência na escola**, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a **violência doméstica e sexual**, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p. 65, grifos nossos).

Posto isso, não estamos trazendo nenhuma novidade ao exigir da escola o seu papel social frente a essa determinada forma de violência. Com a ajuda da Educação em Sexualidade, esperamos que o espaço escolar traga informações científicas e sistematizadas sobre o assunto, ao buscar que os(as) menores expressem mais consciência do próprio corpo, além de trabalhar a autoestima, discutir questões de gênero, sexualidade e diversidade e trabalhar para a prevenção da violência sexual.

A função social da escola pode ser caracterizada pelo desenvolvimento integral da criança, no auxílio para uma cidadania plena, a fim de diminuir as desigualdades, na promoção da inclusão social e pela democratização do conhecimento. Diante disso, a inserção nos currículos da Educação em Sexualidade se faz algo incontestável, uma vez que, sem esse tipo de educação, ela não estaria cumprindo com o seu papel de educar integralmente, mas, sim, parcialmente (FURLANI, 2017). Compreendemos que a sexualidade está presente na escola, porque ela constitui os sujeitos; não é algo que ele possa se desfazer. A criança vivencia a sua sexualidade por meio de circunstâncias cotidianas ao fazer parte, também, do desenvolvimento que a caracteriza (LOURO, 1997).

Logo, para compor essa categoria de análise, consideramos, na Tabela 8, as respostas referentes a como essa temática poderia ser trabalhada nas escolas e de que forma a Educação em Sexualidade poderia contribuir para isso.

Tabela 8 – Opinião dos(as) participantes sobre como a temática violência sexual infantojuvenil poderia ser trabalhada nas escolas

Classe temática	Respostas dos(as) participantes
Por meio da Educação em Sexualidade	Jeninha, Zaca, Silva, Mady, Bia
Ensinar crianças a reconhecerem relações abusivas	Lua, Girassol, T.A, Oliver, Flor 3, Anônimo, Moranguinho, Debora, Pam
Por meio de forma lúdica e utilizando a literatura	Oliveira, Flor, Felipe, Geo, Jo, Maria, A.
Por meio da formação inicial e continuada de professores(as)	Agatha, Patricia, Girassol2, Ananda
De uma forma natural	Gabi
Rodas de conversa	Sisi, Pamela
Disciplinas voltadas para o assunto	Marta, Jyk
Cursos e palestras	Fer, Rubens, Nati, Val, Rafaela, Iari
De acordo com a faixa etária da criança	Flor2
Deve ser trabalhada como qualquer outro tema	Gabi2
Por meio de vídeo, filmes e/ou teatro	Lele, Oliver2

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Em um primeiro momento, encontramos, nas respostas, a menção à Educação em Sexualidade como forma de prevenir esse tipo de violência e colocada como algo a ser trabalhado nas escolas:

Jeninha: Por meio da educação sexual e o diálogo franco entre educando, escola e família.

Zaca: Acredito que a educação sexual é extremamente importante para que as crianças possam reconhecer o perigo que correm.

Silva: Através de aulas sobre educação sexual, em que é passado para o aluno o assunto de forma lúdica e explicativa.

Mady: Acredito que a educação sexual ajudaria.

Bia: Por meio da Educação Sexual.

Diante das respostas, citamos Furlani (2017), a qual reitera que, hodiernamente, temos duas justificativas que podem ser utilizadas para que a Educação em Sexualidade seja inserida nos currículos da Educação Infantil, em atividades que se resumem aos aprendizados em relação aos cuidados com o corpo e na compreensão das regras sociais no que se refere à nudez e à noção de privacidade. A autora explica que uma dessas justificativas se refere à identificação do autoerotismo (masturbação) como um ato positivo e possível de educação, e a outra justificativa é o temor da violência sexual infantojuvenil.

Em relação a essa última, a Educação em Sexualidade trabalha no combate a esse problema social que atinge inúmeras crianças e adolescentes em nosso país. Principalmente as atividades que “discutem o corpo humano voltadas ao desenvolvimento da autonomia pessoal e corporal” (FURLANI, 2017, p. 144-145) que podem auxiliar as crianças a saberem identificar quando o adulto “ultrapassa” os limites da sua intimidade, fazendo com que elas se sintam constrangidas. Ainda, sendo essas atividades pedagógicas sistemáticas inseridas no currículo escolar, acabam por colaborar para que os(as) estudantes sejam capazes de reconhecerem uma cultura sexual favorável a falar sobre o assunto dentro da escola, o que dá o suporte e incentiva para que eles(as) consigam denunciar seus/suas agressores(as).

Muitos(as) dos(as) participantes reconheceram que a temática violência sexual infantojuvenil precisa ser trabalhada nas escolas no sentido de ensinarem às crianças a protegerem seus corpos e reconhecerem relações abusivas:

Lua: De forma com que as crianças conheçam seu corpo e entendam que ninguém pode tocar em suas partes íntimas sem consentimento.

Girassol: Por meio da educação sexual, ensinar o toque do sim e o toque do não, a fim de mostrar que não é correto aquilo e incentivarmos nossas crianças a falarem, dialogarem e denunciarem, pois muitas sofrem a violência e nem sabem que aquilo é errado, muitas pessoas só vão descobrir que foram violentadas depois de cursos, palestras e terapias.

T.A: Ensinando o nome correto das partes do corpo (incluindo as partes íntimas), ensinando sobre os “toques do sim e do não”

(prevenção do abuso sexual infantil), dando abertura para diálogos e perguntas, deixando os alunos expressarem seus medos e inseguranças etc.

Oliver: Poderia ter o início dessa temática já nos anos iniciais, em que as crianças começassem a reconhecer que o seu corpo não pode ser tocado por estranhos. Alguns recursos poderiam ajudar, como livros, vídeos etc.

Flor 3: De maneira que trabalhe com as crianças as partes dos corpos e quais não se devem deixar tocar. Também trabalhar com a conscientização sobre todos os tipos de abuso sexual, adequando-se para a faixa etária da criança.

Anônimo: Eu não saberia ao certo responder essa pergunta. No entanto, acredito que devemos começar refletindo o que pode e o que não se pode ser admitido. Muitas crianças passam pela violência sexual e crescem achando que isso é normal.

Moranginho: Penso que, no meio das aulas, o assunto possa ser abordado de maneira natural, bem como questões de higiene, por exemplo. Ensinar a criança onde pode ser tocada e onde não, o que é normal e o que é errado e violência.

Diante de tais respostas positivas por parte de futuros(as) professores(as), questionamos o porquê, de muitas vezes, os pais, as mães e responsáveis pelas crianças e adolescentes serem contra esse tipo de ensino. Acreditamos que o que contribui para isso é o fato de que a visão distorcida sobre a Educação em Sexualidade se transformou em pauta política conservadora, e a disseminação de falácias em relação ao tema colabora com a reprodução da falsa ideia de que essa educação é responsável por erotizar crianças e adolescentes.

Esses ideais conservadores, bem como a ideia de que irá acabar com o conceito de família, ao ensinar menino a ser menina, e vice-versa, tornam-se proferidos por políticos que têm a intenção de se posicionarem contra a Educação em Sexualidade. Sem fundamentação científica alguma, acabam por prestar um desserviço à proteção dessas crianças e adolescentes, o que reverberam e encontram apoio na sociedade, a qual acredita que isso é verdade e se posiciona contra esse tipo de ensino.

Ao contrário do que se pensa e indo ao encontro das respostas dos(as) participantes desta pesquisa, a Educação em Sexualidade é uma das maneiras mais efetivas para a prevenção e o enfrentamento da violência sexual infantojuvenil. O ensinamento, desde a primeira infância e com abordagens que sejam apropriadas

para cada idade, de conceitos, como “autoproteção, consentimento, integridade corporal, sentimentos e a diferença entre toques agradáveis/bem-vindos e toques que são invasivos/desconfortáveis” (CHILDHOOD, 2019b, n.p.), mostra-se indispensável para aumentar a chance de proteger crianças e adolescentes desse tipo de violência.

Fazemos uma ressalva em “toques agradáveis/bem-vindos” e “toques invasivos/desconfortáveis”. Assim como a resposta dada por T.A., defendemos que seja melhor utilizar o toque do sim e o toque do não, já que nem sempre o(a) agressor(a) tocará a criança de maneira desagradável, pois ela tem um corpo que reage ao ambiente e aos toques, podendo não necessariamente ser algo desconfortável para essa criança.

Dialogar sobre sexualidade com crianças e adolescentes é capaz de trazer vários benefícios tanto para a saúde sexual quanto para a física e emocional deles(as). Essa conversa precisa levar em consideração o respeito às fases de crescimento, assim como qual conteúdo se deve abordar em cada uma delas, ao prezar pelas diversas formas e expressão da sexualidade e empoderar crianças e adolescentes em relação aos seus próprios corpos (CHILDHOOD, 2019b).

Ao pensar nisso, trouxemos quais conceitos apropriados podem ser ensinados em cada faixa etária, de acordo com Abrapia (2002) e Childhood (2019b). Lembramos, aqui, que a intenção é dar um direcionamento sobre quais conteúdos o desenvolvimento em que a criança se encontra permite que ela tome conhecimento. Assim, ao se tratar de crianças menores de quatro anos de idade, precisamos ensinar: que meninos e meninas são diferentes (aqui, estamos falando sobre os seus corpos, e não sobre os seus direitos); os nomes corretos dos órgãos genitais, pois, conforme demonstra a pesquisa de Eliane Maio (2011), a linguagem popular está repleta de repressão sexual, por isso se faz necessário que os nomes científicos, como pênis e vulva, sejam empregados, sobretudo, no ambiente escolar, na Educação Infantil, quando professores(as) forem trabalhar o esquema corporal, dando a mesma ênfase de verbalização aos órgãos sexuais que é conferida às outras partes do corpo (MAIO, 2011).

Além disso, explicar que os(as) bebês vêm da barriga da mãe; responder perguntas simples sobre o corpo e o seu funcionamento; trazer o conceito de privacidade (por exemplo, informar o motivo de ser necessário cobrirmos as partes íntimas e porque não podemos tocar nas partes íntimas dos outros sujeitos). Quando

alguém for querer tocar nessas partes, a criança deve dizer não, assim como quando pedir para guardar segredos. Também é fundamental nomear as pessoas que sejam de confiança para a criança pedir ajuda, caso seja tocada (CHILDHOOD, 2019b).

Já para crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade, devemos informar que os corpos de meninos e meninas mudam quando crescem; trazer explicações, de maneira simples, sobre o nascimento dos(as) bebês (atualmente, há livros adequados para essa faixa etária que explicam, de modo científico, quais são os processos que ocorrem em uma relação sexual para as crianças); apresentar as regras que se referem aos limites pessoais; procurar dar repostas simples, de forma não ilusória, sobre o corpo humano; explicar sobre violência sexual usando conceitos simples (como dizer o que é violência sexual se uma pessoa tocar nas suas partes íntimas ou obrigar a tocar nas partes dela); ensinar que ainda se configura como uma violência sexual, mesmo se for cometida por alguém que essa criança conheça; que esse tipo de violência nunca é culpa da criança (CHILDHOOD, 2019b).

Em relação às crianças e pré-púberes na faixa etária entre sete a doze anos, atentemo-nos a ensinar sobre o que esperar e como lidar com as mudanças que a puberdade traz; explicar que a violência sexual pode ocorrer com ou mesmo sem contato físico; e sobre como as crianças devem manter a segurança e limites ao conhecer pessoas *on-line*. Já na fase de puberdade, atentemo-nos para regras de encontros; conversar sobre reprodução, gravidez, parto, IST e contracepção (CHILDHOOD, 2019b).

Matos (2019), em sua pesquisa, ao encontrar respostas semelhantes no que se refere à Educação em Sexualidade, chama-nos atenção para o cuidado que se deve ter quando se restringe essas informações ao corpo. Posto isso, Furlani (2017) afirma que essa discussão deve abranger as identidades culturais que são responsáveis por constituir os sujeitos sociais e escolares, fazendo articulação, portanto, ao gênero, raça, etnia, orientação sexual, classe social, dentre outros aspectos.

Por esse motivo, além de explicar as partes do corpo, a autora cita atividades planejadas para a Educação em Sexualidade, a qual deve conter:

- Conhecer os vários modelos de famílias (explicitando as muitas formas de conjugalidade – os laços afetivos e de convivência mútua).

- Iniciar o entendimento acerca das “diferenças” (pessoais, familiares, linguísticas) ao encontro do respeito às diferenças de gênero, racial, étnica, sexual, de condição física etc.
- Apresentar a educação de meninos e meninas a partir dos Estudos de Gênero. Discutir (antecipar) informações acerca das mudanças futuras do corpo (na puberdade).
- Discutir (antecipar) informações acerca das mudanças futuras do corpo (na puberdade) (FURLANI, 2017, p. 137).

Não podemos deixar de incluir que a violência sexual se enquadra em uma violência de gênero, uma vez que, conforme já discutimos, as meninas são as principais vítimas, e os homens os que mais cometem esse tipo de violência. Nesse sentido, precisamos considerar a discussão da violência de gênero um fato que merece atenção por parte da escola, já que, de acordo com os PCN, ela “constitui-se em atentado contra a dignidade e até a integridade física das mulheres” (BRASIL, 1997, p. 325).

A escola deve ser alvo de discussões desse tipo de assunto, com o intuito de prevenir essas formas de violência e garantir o respeito ao próximo. Outro ponto enfatizado pelos PCN (BRASIL, 1997), que contribui para essa desigualdade entre os gêneros e para as violências, é o material didático na sala de aula. Esse material, muitas vezes, traz estereótipos em relação aos gêneros, por exemplo, estar sempre associando a mulher à esfera doméstica, enquanto o homem é representado desempenhando atividades sempre na esfera pública. “A atenção, o questionamento e a crítica dos educadores no trato dessas questões é parte do seu exercício profissional, que contribui para o acesso à plena cidadania de meninos e meninas” (BRASIL, 1998, p. 325).

Outra maneira de trabalhar as questões sobre violência sexual evidenciadas pelos(as) participantes foi pela forma lúdica utilizando a literatura:

Oliveira: Com livros, atividades que explique de forma lúdica.

A: Acredito que o tema pode ser trabalhado de forma lúdica, através de brincadeiras e literaturas educativas.

Flor: Através de livros, contação de história e, a partir disso, uma conversa mais sobre o tema com eles.

Felipe: Por meio de oficinas lúdicas ou, até mesmo, ligado a determinadas disciplinas.

Geo: Através de diálogos, roda de conversa, discussões, literaturas, filme...

Jo: De forma lúdica com intuito de prevenção para as crianças aprenderem a se proteger e procurar ajuda.

Maria: Na ludicidade, por meio de histórias, teatros, palestras, rodas de conversa e outros, bem como analisando as produções das crianças, como desenhos, textos, expressões e outros.

Sachi (2022) discute que a ludicidade é uma das estratégias pedagógicas que pode ser utilizada para dialogar com as crianças sobre sexualidade. Por meio dela, somos capazes de desenvolver métodos de ensino que facilitam o(a) estudante no seu aprendizado. Contudo, a autora tece críticas de que esses materiais pedagógicos, no que se refere ao tema em questão, na maioria das vezes, não se encontram, de maneira gratuita e disponível, para o corpo docente nas escolas. A partir disso, ela defende que é responsabilidade do poder público providenciá-los, mas que também é possível que sejam criados pelos próprios agentes escolares por meio de parcerias e que sejam reutilizados.

Outro ponto que nos chamou a atenção é que, além da resposta de Felipe, que menciona que o assunto poderia vir “*ligado a determinadas disciplinas*”, apenas outra estudante (Marta) mencionou que deveria ser por “*disciplinas voltadas para o assunto*”. Os PCN (BRASIL, 1997, p. 307) orientam que “cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho”. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas.

Ainda, alguns sujeitos reconheceram a necessidade de se pensar, primeiramente, na formação docente, indo ao encontro do que prega esta pesquisa: para oferecer uma Educação em Sexualidade de qualidade, faz-se necessário pensar na formação docente. Vejamos:

Agatha: A partir de projetos, formação de professores.

Patricia: Dar suporte para os professores e apoio fundamental para os alunos que sofrem qualquer tipo de violência.

Girassol2: Por intermédio da oferta de curso de formação e formação continuada para todo coletivo escolar!

Ananda: Poderia ser trabalhada na formação de professores e, posteriormente, com os alunos.

Não temos a intenção, aqui, de adotar uma postura ingênua no que se refere ao papel da escola enquanto responsável por transformar toda a sociedade e/ou que seja possível, por meio de apenas uma instituição, eliminar todas as formas de violência, mas entendemos que esse é um processo que ocorre por intermédio da “construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares – dentro e fora da escola” (LOURO, 1997, p. 127).

Todavia, pretendemos mostrar que, por meio da difusão de informações e discussões aqui realizadas, seja uma forma de expor que também se (re)produzem as violências e esse espaço se caracterize como um local privilegiado para o seu questionamento. Ainda, que professores(as) reconheçam que o cotidiano e o imediato são políticos, voltando seus olhares para essas questões, a fim de que consigam “desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”” (LOURO, 1997, p. 87), ao atingir, dessa forma, a intervenção nos jogos de poder.

7.4 Atitudes frente à violência sexual infantojuvenil

Nessa categoria de análise, apresentamos as atitudes que os(as) estudantes tomaram ao se depararem com esse tipo de violência em sua atuação e se eles(as) se sentem aptos(as) para trabalhar as formas de prevenção. Verifiquemos a Tabela 9:

Tabela 9 – Quais providências foram tomadas em casos de violência sexual infantojuvenil

Classe temática	Respostas dos(as) participantes
Não presenciei nenhum caso	Lua, Oliveira, Agatha, Debora, Zaca, Fer, Rubens, Oliver, Naty, Silva, Flor, Girasol2, Val, Felipe, Flor2, Rafaela, Gabi2, Jyk, Iari, Flor3, Mady, Lele, Ananda, Oliver2, Não, Geo, Jo, Maria, Moranguinho, Pam.

Conversei com a professora responsável sobre, pois não fazia parte da escola	Gabi
Não presenciei diretamente a situação	Jeninha, Pamela, Anônimo,
Passamos para a direção que, em conjunto com a psicóloga do município, deram os encaminhamentos para uma melhor investigação	Girassol
Comuniquei a diretora da escola	Sisi, Patricia
Houve uma suspeita e avisei a professora titular da sala, que repassou a situação para a diretora da escola; também conversei com a minha professora de estágio da UEM, que repassou a situação para a coordenação de estágio do DTP, o qual entrou em contato com a SEDUC	T.A.
Já tive informações	Marta
Sim, quando o fato ocorreu, a escola tomou as providências	A.

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Conforme pode ser observado, os(as) participantes, em sua maioria, relataram não ter presenciado nenhum caso de violência sexual infantojuvenil nas escolas em que atuaram. Mas os(as) que relataram não tomaram nenhuma atitude de denúncia para órgãos responsáveis diretamente, porém passaram para outros(as) profissionais da escola, superiores a eles(as) (professoras ou diretoras), a fim de que, então, pudessem tomar alguma providência, o que pode ter sido uma atitude justificável, já

que declararam que isso aconteceu durante as suas atividades de estágios. Ainda, alguns sujeitos disseram que não souberam sobre o desenrolar dos casos.

No fluxo de atendimento elaborado a partir da Lei da Escuta Protegida (BRASIL, 2017b), a recomendação é que a comunicação às autoridades cabíveis seja feita por meio da direção da unidade escolar. Então, o(a) professor(a), ao suspeitar e/ou confirmar a violência sofrida, deve informar para a direção e esta tomar as medidas necessárias. Todavia, para que isso aconteça, a escola precisa elaborar um fluxo interno acerca de como prosseguir nesses casos, assim como deve capacitar todos(as) os(as) profissionais da instituição sobre seguir esse fluxo.

Além disso, durante toda a investigação, a escola deve manter o Conselho Tutelar e o Ministério Público – aqui, acrescentamos que não somente esses órgãos, mas também todo órgão público e de proteção da infância – inteirados sobre o desempenho escolar e social desse(a) aluno(a), uma vez que a conduta escolar é um indicativo que assinala o bem-estar físico e emocional dos(as) estudantes, bem como a efetividade das medidas de proteção (O FLUXO..., [2023]).

Frisamos que a notificação dos casos de violência sexual se configura como um dever de todo(a) o(a) profissional da educação e um direito das crianças e adolescentes, pois esse tipo de conduta se enquadra na forma de prevenção secundária, que é quando esses(as) jovens se encontram em situações de risco ou quando a violência já ocorreu, sendo um meio de proteção desse público, ao evitar que a violência se repita, de modo que não cause mais consequências a essas vítimas (SANTOS, 2011a).

A falta do tema violência sexual contra crianças e adolescentes trazido, de forma significativa, no curso, também se reflete no despreparo dos(as) alunos(as) no que se refere à sua prevenção, conforme pode ser observado na Tabela 10:

Tabela 10 – Opinião dos(as) participantes no que se refere a como se sentem pessoal e profissionalmente para atuar na prevenção da violência sexual infantojuvenil

Classe temática	Respostas dos(as) participantes
Não me sinto preparado(a)	Gabi, Jeninha, Pamela, Fer, Silva, Flor2, Gabi2, Mady, Lele, Moranguinho, Oliveira, Agatha, Debora, Girassol, Sisi, Marta, Zaca, Silva, Flor, Girassol2, Val, Felipe, Flor2, Rafaela, Jyk, Flor3, Ananda, Bia, Geo, Jo, Maria, Pam.

Me sinto preparado(a)	T.A, A., Patricia, Rubens, Oliver, Iari, Oliver, Nati
Mais ou menos	Lua
De 100%, eu me sinto 60%	Anônimo
Não totalmente	Oliver2

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022).

Assim, pudemos notar que a maioria respondeu que não está apta para trabalhar esse tema, expressando-se da seguinte forma:

Gabi: Não, preciso me aprofundar mais sobre o assunto e como lidar.

Jeninha: Nenhum pouco, acredito que iria ficar sem chão e sem o que fazer. Iria querer proteger essa criança, mas sem saber como.

Pamela: Sinceramente não, tenho certeza de que daria o meu melhor para tratar do caso, mas sei que, pessoalmente, eu seria muito afetada por um caso assim, pois é chocante e triste, trazendo diversos sentimentos negativos e, profissionalmente, ainda tenho muito a estudar para trabalhar melhor essas questões.

Fer: Infelizmente, não. Por isso acredito que seria essência ter essa temática no currículo de Pedagogia.

Silva: Não. Acredito que essa temática poderia ser mais introduzida no ambiente acadêmico e profissionalizante.

Flor2: Acredito que não. Caso eu tivesse que atuar voltado para o tema, eu precisaria estudar e me aprofundar mais sobre o assunto e o modo de falar nessa atuação.

Gabi2: Não, acredito que necessito de mais formação na área para compreender como lidar corretamente em diferentes situações.

Mady: Não, acredito que precisaria de uma formação.

Lele: Não, pois ainda não tenho o conhecimento para explicar ou orientar uma criança sobre a temática. Apenas o básico.

Moranginho: Pessoal sim, profissional não tanto, por não ter respaldo durante a graduação. Tenho ideias de como trabalhar, mas não tenho base de ser a maneira correta e adequada.

Muitas dessas respostas trazem a preocupação de tratar sobre o tema de maneira “adequada”. Lembramos, aqui, que a intenção não é passar uma forma de como abordar essa temática de uma maneira que sirva para se encaixar em qualquer realidade, como se fosse uma “receita de bolo” ao serem disponibilizadas as discussões em relação ao tema nos cursos de formação docente, mas que esses(as) futuros(as) professores(as) tenham materiais para que sejam capazes de “criar e recriar novas atividades para o processo de ensino-aprendizagem em uma dimensão colaborativa de uma docência permeada de interações” (FURLANI, 2017, p. 6).

Por isso, defendemos que esses temas sejam trabalhados no currículos seja em disciplinas específicas, mas também que os/as docentes responsáveis por formar esses(as) professores(as) entendam a possibilidade de também trazer a discussão e problematização de gênero e sexualidade em suas disciplinas, já que é um tema abrangente, que atravessa todos nós e também as questões da humanidade.

Seis foram as estudantes que responderam que se sentem preparadas para trabalhar a temática em sala de aula. Tivemos, ainda, respostas que consideravam estudar sobre o tema algo contínuo, conforme pode ser observado:

T.A: Acredito que estou no caminho para isso, participo dos encontros do NUDISEX, mas ainda tenho muito que caminhar, e é uma formação que nunca pode estagnar, sempre temos que continuar buscando estudar e entender quais didáticas podemos usar em sala de aula.

A: Acredito que, por escrever o meu TCC sobre o tema, eu consigo visualizar minha atuação na área, porém devo me dedicar ainda mais a estudos sobre o tema.

Patricia: Sim, mas é importante estar sempre atento com o aluno, pois ele pode se sentir pior do que esta.

Rubens: Sim, prontamente.

Oliver: Acredito que é uma situação difícil, mas, como já assisti algumas palestras, com um breve conhecimento que tenho, caso surgisse alguma situação, saberia como decorrer com a situação.

Iari: Acredito que sim, é um tema que busco por conta própria aprender, visando que tenha uma filha de apenas dois anos, então sempre que possível busco me inteirar, mas ainda falta uma formação adequada na qual eu gostaria de fazer.

Identificamos, na resposta de T.A, como ela ressalta sobre o papel significativo do grupo de pesquisa NUDISEX, coordenado pela orientadora deste estudo, para que

possa lidar melhor com a temática. Ainda, na resposta de A., a aluna se sente apta apenas porque buscou se aprofundar no tema para o seu trabalho de conclusão de curso. Já na resposta de Iari, podemos ver que a aluna busca pelo tema devido a questões pessoais e revela a falta de formação e a necessidade de saber mais para uma atuação eficaz.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa na área da Educação, diante do cenário político-social que nos encontramos, não é tarefa fácil. É visível o sucateamento que essa área vem sofrendo nos últimos anos, principalmente no que se refere à Educação em Sexualidade, atacada por diversas *fakes news* absurdas que tentam nos impedir de tratar com crianças e adolescentes assuntos tão urgentes, como a temática deste trabalho, ou seja, a violência sexual.

Para exemplificação, trazemos algumas dessas notícias: “É #FAKE que ilustração de ato sexual foi usada em cartilha do MEC para crianças”, publicada pelo G1, no ano de 2018. A *fake news* trata de uma imagem de relação sexual entre dois homens; foi acusada de estar sendo distribuída pelo MEC nas escolas, porém a imagem faz parte de um álbum elaborado pelo Ministério da Saúde, em 2008, para profissionais de serviços de referência em HIV/Aids e dos Centros de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPS AD). Constituíam-se, portanto, de um material educativo que mostrava maneiras de prevenção ao HIV e outras ISTs (EXTRA, 2018).

Outro exemplo é a notícia: “Fake news sobre ‘kit gay’ volta a circular a um mês e meio da eleição”, publicada pelo jornal *on-line* Extra, no ano de 2022. Essa foi uma notícia que tomou bastante repercussão nas eleições do ano de 2018 e que, em 2022, voltou a circular no mesmo período, quando o deputado federal Eduardo Bolsonaro (PL) compartilhou um vídeo no *Instagram* que mostrava uma criança com o livro “Aparelho Sexual e Cia – Um guia inusitado para crianças descoladas”, alegando que faria parte do “kit gay” distribuído pelas escolas. Vale mencionar que esse livro também não foi entregue nesses espaços.

Ademais, o material é destinado a pré-adolescentes entre 11 e 15 anos, e não conforme aparece no vídeo, com uma criança de 6 anos. Esse termo, conhecido como “kit gay”, foi criado por deputados(as) de oposição na época do governo de Dilma Rousseff (2011-2016), para nomear uma cartilha chamada “Escola sem Homofobia”, elaborada pelo MEC, em 2011, para professores(as), de modo a conter um material organizado por profissionais de educação com atividades sobre como combater a homofobia em sala de aula. Devido à polêmica e à pressão, ele não foi distribuído (EXTRA, 2022).

Por último, citamos: “É #FAKE que Prefeitura de Fortaleza distribuiu cartilha dizendo que é natural fazer masturbação infantil para acalmar as crianças”, notícia publicada pelo jornal G1, no ano de 2019 e atualizada em 2022, pois, novamente, essa polêmica veio à tona. A notícia conta sobre uma *youtuber* conservadora, chamada Regina Vilella, que comentou a respeito do vídeo que circulava nas redes sociais. Nesse vídeo, os *slides* mostrados não eram referentes ao material pedagógico da escola, mas provenientes de outra apresentação com menção à masturbação infantil nos séculos passados, sendo apresentado totalmente fora do contexto. Havia, ainda, a falácia de que “são muito naturais abraços, carícias e masturbação infantil para acalmar as crianças” (G1, 2019, *on-line*). O G1 analisou o material oficial da Prefeitura de Fortaleza intitulado “A sexualidade na primeira infância”, destinado a coordenadores(as) pedagógicos(as); na apostila, não havia essa informação (G1, 2019).

Por isso, posso afirmar que a realização desta pesquisa foi um desafio, mas, ao mesmo tempo, foram esses ataques que me impulsionaram a continuar a estudar, pesquisar, escrever e divulgar, cada vez mais, sobre esse assunto, a fim de desmentir, com justificativas fundamentadas em estudos científicos, tais atrocidades disseminadas quanto ao tema.

A propósito, foi este estudo que me deu subsídio para poder lutar, a fim de que esse tema seja trabalhado nas escolas, de modo a reconhecer o papel social dessa instituição e os documentos e as leis educacionais que asseguram a necessidade de tratar da temática violência sexual infantojuvenil no currículo escolar. Para mais, foi, também, o que me deu segurança para levar, com as minhas palavras, o tema para crianças e adolescentes, pois, com a oportunidade de fazer o Mestrado em uma Universidade Pública, acredito que este é o meu dever ético: levar o meu conhecimento para a comunidade, mas também se trata de uma vontade pessoal que eu tinha: poder estar mais bem preparada e ter propriedade para debater o assunto. Foi com cada leitura, escrita, encontros semanais com o grupo de pesquisa NUDISEX que pude me fortalecer e aprender mais sobre o tema, bem como outros assuntos relacionados ao gênero e à sexualidade.

Mesmo já realizando outras pesquisas na minha graduação, esta foi a primeira vez que tive a oportunidade de fazer uma pesquisa de campo, o que contribuiu, positivamente, para a minha experiência como pesquisadora, pois fez com que eu aprendesse sobre as metodologias desse tipo de pesquisa, tendo contato direto com

o público, ao produzir novos conhecimentos e analisar dados, até então inéditos, tal como fazer o exercício comparativo com outras pesquisas para observar diferenças e semelhanças.

Com a realização deste trabalho, compreendi que é de fundamental importância trabalhar a violência sexual na formação docente, uma vez que a escola se apresenta como tendo um papel privilegiado na prevenção, identificação e intervenção nesse tipo de violência. Pude entender que, embora esses(as) profissionais tenham oportunidade de estar por horas dentro da sala de aula com possíveis vítimas, é um tema que cabe não somente a eles(as) combaterem, mas é uma obrigação de todos(as) os(as) agentes escolares, desde a gestão até os funcionários que fazem parte da limpeza, assim como precisa ser um compromisso de nós todos(as) enquanto comunidade.

Além disso, foi com a pesquisa que pude ter consciência da dimensão de atos que são considerados violência sexual, os quais, muitas vezes, são naturalizados em nossa sociedade, bem como fatores que existem por trás desse tipo de violência: que esta não pode ser compreendida de maneira isolada, mas que, quando falamos sobre violência sexual, também estamos falando sobre violência de gênero, de um machismo enraizado na nossa sociedade, que, de certa forma, permite que essa forma de violência aconteça. Inclusive, esta é uma das minhas perspectivas futuras de pesquisa: partir para intervenções com o intuito de focar no que contribui para que os casos de violência sexual infantojuvenil cresçam e sejam, infelizmente, algo comum, de maneira a direcionar o foco, ainda mais, para a sua prevenção.

Conforme já discutido, os números da violência sexual contra crianças e adolescentes em nosso país são alarmantes e continuam crescendo a cada ano: dos 66.020 estupros que ocorreram no ano de 2021, 75,5% eram estupros de vulneráveis e 61,3% tinham até 13 anos de idade (FSBP, 2021). Ou seja, a maioria dos estupros que acontecem em nosso país e que chegam a ser notificados é de crianças e adolescentes. Diante disso, expomos algumas ponderações sobre o presente estudo com a intenção de causar reflexões, questionamentos, intervenções e mudanças na dada realidade investigada. Primeiramente, pudemos observar que a violência sexual infantojuvenil é um problema social grave que não se limita à vítima e ao(a) agressor(a), mas envolve a mobilização de todos os setores da sociedade – e, aqui,

deixamos evidente o papel de protagonista da escola e dos(as) docentes como agentes de prevenção desse tipo de violência.

Por conseguinte, esta pesquisa apresentou como objetivo geral investigar se há reflexão e instrumentação para a prevenção da violência sexual infantojuvenil nos últimos anos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – sede. Como objetivos específicos, foram demarcados: identificar as potencialidades e os entraves da abordagem sobre a prevenção da violência sexual na formação dos(as) professores(as); problematizar a perspectiva e o conhecimento do(a) futuro(a) docente sobre a questão da violência sexual infantojuvenil; pontuar mudanças para a formação do(a) pedagogo(a) frente ao tema, caso seja necessário. Faz-se substancial realçar que são esses(as) futuros(as) docentes que terão a oportunidade de trabalhar com crianças logo na sua primeira infância, mais especificamente, trabalhar para a prevenção da violência sexual infantojuvenil desde então.

Com a intenção de alcançar esses objetivos, utilizamos, como metodologia, a pesquisa qualitativa descritiva, ao recorrer à pesquisa bibliográfica e documental, com o referencial teórico dos Estudos de Gênero e os Estudos Feministas sob a ótica de uma perspectiva pós-estruturalista. Após a aplicação de um questionário em 40 alunos(as) do último ano de Pedagogia, elaboramos categorias temáticas, segundo a autora Bardin (1977), para a análise de dados, totalizando quatro categorias.

A partir disso, foi possível observar que se faz necessário que o tema violência sexual infantojuvenil seja trabalhado, de maneira efetiva, nos cursos de Pedagogia e dentre outros cursos que são responsáveis pela formação de futuros(as) professores(as), uma vez que, conforme os dados expostos, vimos que os(as) participantes, mesmo apresentando variações concernentes à compreensão desse tipo de violência, ainda tiveram confusões e fragilidades nas respostas, confundindo tal violência com outros tipos. Um fato que pode ser explicado pela falta do tema no currículo, ficando restrito a uma professora (orientadora deste estudo) que se encontra aposentada, bem como limitado a palestras, cursos e eventos esporádicos.

Porém, mesmo com a falta de formação em relação ao tema na formação, os(as) participantes da pesquisa reconheceram o papel da escola e da Educação em Sexualidade para prevenção e enfrentamento desse tipo de violência, entendendo que esse tipo de Educação proporciona às crianças informações imprescindíveis para que elas tenham autonomia corporal, saibam reconhecer toques abusivos e dizer não a

eles, assim como sobre como pedir ajuda. Todavia, não questionaram sobre a necessidade da Educação em Sexualidade no sentido de proporcionar uma educação não sexista que debata a violência sexual enquanto uma violência de gênero. Ademais, embora tenham sido poucos(as) participantes que relataram ter conhecimento de casos de violências sexuais em suas atuações, eles(as) comunicaram a superiores dentro da escola e não souberam sobre o desenrolar do caso, o que pode mostrar a falta do funcionamento do trabalho em rede.

Apesar de o curso apresentar um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) comprometido com os problemas socioculturais no que se refere ao tema pesquisado, ele evidencia falhas para essa articulação. Isso pode ser explicado por uma formação docente desvinculada da função social da escola, por meio de um currículo engessado, focado na especialização de cada área, esquecendo-se das políticas públicas que defendem a necessidade de uma educação que combata qualquer forma de violência contra crianças e adolescentes. Posto isso, enfatizamos ser fundamental que os departamentos responsáveis pela atualização dos PPC estejam atentos a essa questão, já que é um problema social recorrente em nosso país, além de ser o papel social das escolas enfrentar as violências, de modo que insiram o tema na reformulação dos documentos do curso.

Também reconhecemos os limites desta pesquisa, visto que foi um estudo realizado apenas nos últimos anos do curso de Pedagogia de uma dada Universidade. Logo, deixamos para o(a) leitor(a) a possibilidade de investigação para outros cursos, assim como intervenções no sentido de formações sobre o tema para esses(as) estudantes que foquem, principalmente, na estrutura que está por trás desse tipo de violência, como o machismo, além de fazer a intersecção com outros marcadores de identidade que permeiam essa e outras violências.

Por fim, deixamos evidente ser essencial investir em mais pesquisas sobre essa temática, com a intenção de possibilitar uma maior visibilidade no que se refere à necessidade de formação docente que leve em consideração esse assunto, além de políticas públicas (bem como a efetivação e avaliação daquelas que já existem). Ademais, consideramos a necessidade dos(as) gestores(as) escolares pensarem na elaboração dos documentos internos de modo que contemplem essa temática, além do fornecimento de matérias didáticos e paradidáticos para as instituições escolares e para os(as) e profissionais da educação possibilitando a acessibilidade para que

esses(as) trabalhem sobre o tema em sua atuação de modo que crianças e adolescentes tenham o seu direito de desenvolvimento pleno garantido.

REFERÊNCIAS

16º DIA de Simpósio Nacional de Fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos - Virtual. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (160 min 22 s). Publicado pelo canal Marcelo Nascimento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oibaVrBFZnc&t=548s>. Acesso em: 9 mar. 2023.

A EDUCAÇÃO e a proteção de crianças e adolescentes contra as violências. [S. l.: s. n.], [2023]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13TkahB_9R7XTrW3smMvYncbgz_xP_4Vn/view. Acesso em: 11 mar. 2023.

ABDULALI, Sohaila. **Do que estamos falando quando falamos de estupro**. São Paulo: Vestígio, 2019.

ABRAPIA. **Abuso sexual**: mitos e realidades. 3. ed. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 2002.

ABREU, Lua Lamberti de. **Pe-drag-ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

ACIDADEON. Professor de Jaguariúna é ameaçado após vídeo de aula sobre gênero viralizar. **ACidadeON**, 3 mar. 2022. Disponível em: <https://www.acidadeon.com/campinas/cotidiano/Professor-de-Jaguariuna-e-ameacado-apos-video-de-aula-sobre-genero-viralizar-20220303-0014.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ALBERTO, Simão; PLACIDO, Reginaldo Leandro; PLACIDO, Ivonete Telles Medeiros. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1652-1668, ago. 2020.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Femininos**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 2, p. 3-11, 2002.

AUGUSTINI, Erica Rodrigues do Nascimento; ROSSI, Celia Regina. A Bela Adormecida na perspectiva de/as professoras/as do Ensino Fundamental I: um estudo analítico-descritivo. *In*: LEÃO, Andreza Marques de Castro; MUZZETI, Luci Regina (org.). **Abordagem panorâmica educacional**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 263-277.

AZEVEDO, Aline Pereira de; PAIVA, Pedro Henrique Azevedo da Silva; COSTA, Ana Maria Morais. Gênero e sexualidade no P.N.E. (2014-2024): discursos e sujeitos no contexto mossoroense. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Mossoró. **Anais** [...]. Mossoró: CONEDU, 2015.

BALESTERO, Gabriela Soares; GOMES, Renata Nascimento. Violência de gênero: uma análise crítica da dominação masculina. **Revista CEJ**, Brasília, DF, v. 19, n. 66, p. 44-49, maio/ago. 2015.

BALISCEI, João Paulo. "Parabéns, é uma criança!": cultura visual (heteroterrorizante) nos chás de revelação. *In*: BALISCEI, João Paulo (org.). **É de menina ou menino?** Imagens de gêneros, sexualidades e educação. Curitiba: Bagai, 2022. p. 18-31.

BALISCEI, João Paulo. **Não se nasce azul ou rosa**: torna-se. Cultura visual, gênero e infâncias. Salvador: Devires, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRIONUEVO, Gustavo. **A/R/Tografia de uma Drag em Educação**: do pixel de fuga a uma política de amizade na docência. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

BASTOS, Ana Cláudia Néri; LIMA, Eder José de (org.). **A sexualidade na educação infantil**. São Paulo: Editora do Autor, 2021.

BENEVIDES, Bruna G. (org.). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília, DF: Distrito Drag, ANTRA, 2022.

BORGES, Rita de Cassia Vieira. **Educação em sexualidade, sexualidade e gênero**: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2015a]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/201. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, [1940]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Disque Direitos Humanos**. Relatório 2019. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/disque-100/relatorio-2019_disque-100.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2021. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**, 31 out. 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2021#:~:text=Matrículas%20%20Foram%20contabilizadas%20178%2C4,49%2C6%25\)%20dos%20alunos](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2021#:~:text=Matrículas%20%20Foram%20contabilizadas%20178%2C4,49%2C6%25)%20dos%20alunos). Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009**. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12015.htm#art2. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, [2015c]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, [2017b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de maio de 2001**. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde**: um passo a mais na cidadania em saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília, DF: Presidência da República/Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BRASIL. **Portaria nº 916, de 9 de setembro de 2015**. Institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 173, p. 16, 10 set. 2015d.

BRASIL. **Portaria nº 1.189, de 3 de agosto de 2018**. Regulamenta o processo de classificação indicativa de que tratam o art. 74 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o art. 3º da Lei nº 10.359, de 27 de dezembro de 2001, e o art. 11 da Lei nº 12.485, de 12 de setembro de 2011. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/35518982/do1-2018-08-06-portaria-n-1-189-de-3-de-agosto-de-2018-35518938. Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília, DF: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 92, p. 11, 16 maio 2006a.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015b.

BRASIL. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 48, p. 3, 12 mar. 2015e.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 113-128, 2003.

BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 2, p. 209-226, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, n. 17, n. 17, p. 101-110, 2001.

BUENO, Priscila da Rocha Luiz. **As políticas públicas na prevenção e enfrentamento da violência sexual contra crianças no município de Maringá**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CACAU, Claudiney Lofiego. **Políticas Públicas Educacionais: análises sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes nos Planos Municipais de Educação da região Metropolitana de Manaus/AM**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

CALEFFI, Sheylli. **Por que é tão difícil acreditar nas vítimas?** [S. l.], 7 jan. 2018. Facebook: SheylliOficial. Disponível em: <https://www.facebook.com/SheylliOficial/videos/2016985365243674>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CAMPOS, Denise Carvalho; URNAU, Lílian Caroline. Exploração sexual de crianças e adolescentes: reflexão sobre o papel da escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 1-9, 2021.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, 2015.

CAMPOS, Roger Henrique. **Infância e sexualidade: desafios para a educação sexual infantil**. Curitiba: Juruá, 2019.

CARREIRA, Denise. O informe Brasil – Gênero e educação: da CONAE às diretrizes nacionais. In: VIANNA, Cláudia *et al.* (org.). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 25-54.

CFP. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. [S. l.]: CFP, 2005.

CHILDHOOD BRASIL. A violência sexual infantil no Brasil. **Childhood Brasil**, 14 ago. 2019a. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/a-violencia-sexual-infantil-no-brasil>. Acesso em: 9 mar. 2023.

CHILDHOOD BRASIL. Educação sexual para a prevenção do abuso sexual de crianças e adolescentes. **Childhood Brasil**, 26 ago. 2019b. Disponível em:

<https://www.childhood.org.br/educacao-sexual-para-a-prevencao-do-abuso-sexual-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 9 mar. 2023.

CHILDHOOD BRASIL. Quem somos. **Childhood Brasil**, [2023]. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/quem-somos>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CHILDHOOD BRASIL. Tipos de abuso sexual de crianças e adolescentes. **Childhood Brasil**, 11 set. 2019c. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/tipos-de-abuso-sexual-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 9 mar. 2023.

CHILDHOOD BRASIL. Tipos de exploração sexual infantil, **Childhood Brasil**, 8 nov. 2019d. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/tipos-de-exploracao-sexual-infantil->. Acesso em: 9 mar. 2023.

COSTA, Ana Carolina Francischette da. Educar para as diversidades: resistência em tempos de retrocessos. *In*: COSTA, Ana Carolina Francischette da *et al.* (org.). **Gênero e diversidade sexual: percursos e reflexões na construção de um Observatório LGBT**. São Paulo: Pontocom, 2016. p. 197-201.

COSTA, Sílvia Regina da Silva. **Concepções e práticas de profissionais de educação sobre os maus-tratos contra crianças**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

CRISTÃO. *In*: MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S. l.: s. n.], [2023]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cristão>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-67.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. [S. l.: s. n.], 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira; ASSIS, Simone Gonçalves de; SANTOS, Nilton César dos. Violências envolvendo crianças no Brasil: um plural estruturado e estruturante. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005. p. 43-78.

DETLINGER, Jennifer. Menina escreve bilhete após palestra em escola denunciando o pai por abuso sexual. **Pais&Filhos**, 19 set. 2018. Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/crianca/menina-escreve-bilhete-apos-palestra-em-escola-denunciando-o-pai-por-abuso-sexual/>. Acesso em: 9 mar. 2023.

DONAT, Julia *et al.* Professores e maus-tratos – uma revisão teórica sobre reconhecimento, denúncia e capacitação. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 66-73, jan./abr. 2016.

ERCOLES, Clara Hanke. **Sereias do asfalto e suas trajetórias educacionais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. **Escola sem Partido**, [2019]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

EXTRA. É #FAKE que ilustração de ato sexual foi usada em cartilha do MEC para crianças. **G1**, 25 set. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/09/25/e-fake-que-ilustracao-de-ato-sexual-foi-usada-em-cartilha-do-mec-para-criancas.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2023.

EXTRA. Fake news sobre ‘*kit gay*’ volta a circular a um mês e meio da eleição. **Extra**, 22 ago. 2022. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/fake-news-sobre-kit-gay-volta-circular-um-mes-meio-da-eleicao-25559531.html>. Acesso em: 9 mar. 2023.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira (org.). **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2007.

FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. [S. l.]: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. [S. l.]: FBSP, 2022a. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 11 mar. 2023.

FBSP. **Violência contra mulheres em 2021**. [S. l.]: FBSP, 2022b. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Proposições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 77-87, 2007.

FELIPE, Jane. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. *In*: XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das crianças**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012. p. 47-58.

FERREIRA, Gabriella Rossetti; CHAGAS, Maria Isabel Seixas da Cunha; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Formação em sexualidade com recurso as tecnologias digitais: realidades do Brasil e Portugal. *In*: LEÃO, Andreza Marques de Castro; MUZZETI, Luci Regina (org.). **Abordagem panorâmica educacional: da educação infantil ao ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 339-354.

FINCO, Daniela. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2005.

FOLHAPRESS. Estupro de seis crianças é revelado após palestra em escola de SC. **NSC Total**, 2 jul. 2021. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/estupro-de-seis-criancas-e-revelado-apos-palestra-em-escola-de-sc>. Acesso em: 9 mar. 2023.

FONTES, Ângela Maria Mesquita; MARCONDES, Lourdes Maria Antonioli (org.). **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF: Presidência da República/Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

G1. Após palestra de educação sexual na escola, criança revela abuso e homem é condenado a prisão. **G1**, 4 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/11/04/apos-palestra-de-educacao-sexual-na-escola-crianca-revela-abuso-e-homem-e-condenado-a-prisao-na-pb.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2023.

G1. É #FAKE que Prefeitura de Fortaleza distribuiu cartilha dizendo que é natural fazer masturbação infantil para acalmar as crianças. **G1**, 20 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2019/09/20/e-fake-que-prefeitura-de-fortaleza-distribuiu-cartilha-dizendo-que-e-natural-fazer-masturbacao-infantil-para-acalmar-as-criancas.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2023.

G1. Menina de 9 anos denuncia tio por abuso sexual após assistir palestra sobre o tema na escola no ES. **G1**, 6 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espirito-santo/noticia/2021/11/06/menina-de-9-anos-denuncia-tio-por-abuso-sexual-apos-assistir-palestra-sobre-o-tema-na-escola-no-es.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GASTALDI, Alexandre Bogas Fraga *et al.* **Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020**. Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia. Florianópolis: Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIAMI, Alain. A experiência da sexualidade em jovens adultos na França: entre errância e vida conjugal. **Paidéia**, v. 18, n. 40, p. 289-304, 2008.

GIFFIN, Karen. Violência de Gênero, Sexualidade e Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 146-155, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisas sociais**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alessandra de Oliveira Capuchinho. **A função social da escola**: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulista. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOMES, Romeu. Invisibilidade da violência nas relações afetivo-sexuais. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; NJAINE, Khatie (org.). **Amor e violência**: um paradoxo das relações de namoro e do ‘ficar’ entre jovens brasileiros. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011. p. 141-151.

GONÇALVES, Cleberson Diego. **A/r/tografias urgentes na arte e educação**: forjando territórios dissidentes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

GONÇALVES, Cleberson Diego. **Decolonização do pensamento em Arte e Educação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

GONÇALVES, Francisca Tatiana Dourado *et al.* A escola como espaço de prevenção, identificação e combate ao abuso sexual infantil. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 13, p. 1520-1527, 2018.

GONÇALVES, Randys Caldeira; FALEIRO José Henrique; MALAFAIA Guilherme. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **HOLOS**, ano 29, v. 5, p. 251-263, 2013.

GRIMM, Raíssa Éris. Sobre mulheres cujo próprio lugar de “mulher” é negado. **Transfeminismo**, 1 maio 2018. Disponível em: <https://transfeminismo.com/sobre-mulheres-cujo-proprio-lugar-de-mulher-e-negado/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GROFF, Apoliana Regina; MAHEIRIE, Kátia; MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira. A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp. 2, p. 1431-1444, 2015.

IKEFUTI, Michelle Venâncio. **Concepções de licenciados sobre violência sexual e políticas educacionais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília: Autora, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.

LANDINI, Tatiana Savoia. **O professor diante da violência sexual**. Coleção Educação e Saúde. São Paulo: Cortez, 2011. v. 4.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 3, p. 609-638, 2013.

LEITE, Lucimar da Luz. **Marcas da religião na educação**: gênero, sexualidade e formação docente. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

LEITE, Lucimar da Luz. **Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência**: discurso, consolidação, resistência e ambivalência. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Edyane Silva de. **Violência sexual contra crianças**: formação docente em discussão. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

LIMA, Edyane Silva de; MAIO, Eliane Rose. Educação para a sexualidade como estratégia de enfrentamento à violência sexual e sua importância na formação docente. *In*: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi *et al.* **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. p. 249-262.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michélie. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOPES, Débora. Policiais e evangélicos fundamentalistas ameaçam escola municipal em SP por praticar ‘ideologia de gênero’. **The Intercept Brasil**, 16 nov. 2021. Disponível em: <https://theintercept.com/2021/11/16/policiais-e-evangelicos-fundamentalistas-ameacam-escola-municipal-em-sp-por-praticar-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi *et al.* Projeto de intervenção em educação sexual com educadoras e alunos de uma pré-escola. **Revista Ciência em Extensão**, v. 7, n. 2, p. 115-129, 2011.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Abuso sexual infantil. *In*: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando (org.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FCL/CECEMCA; Brasília, DF: MEC/SEF, 2005. p. 87-97.

MAIO, Eliane Rose. Núcleo de estudos e pesquisas em diversidade sexual (NUDISEX): 12 anos de luta! **Revista Diversidade e Educação**, v. 10, n. 1, p. 170-182, 2022.

MAIO, Eliane Rose. **O nome da coisa**. Maringá: Uni Corpore, 2011.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 28, p. 57-74, jan./abr. 2020.

MANSUR, Rafaela. MP ajuíza Colégio Santo Agostinho por 'ideologia de gênero' em aulas. **O Tempo**, 27 nov. 2018. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/mp-ajuiza-colegio-santo-agostinho-por-ideologia-de-genero-em-aulas-1.2072705>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MANUAL de defesa contra a censura das escolas. [S. l.: s. n.], 2018 [2022]. Disponível em: <https://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MARREIRO, Flávia. Campanha antigênero nas escolas dificulta detectar abuso contra menores de idade. **El País**, 23 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-09-23/campanha-antigenero-nas-escolas-dificulta-detectar-abuso-contra-menores-de-idade.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MARTINI, Carma Maria. **Questões de gênero e diversidade sexual**: reflexões sobre a formação de docentes indígenas na Universidade Federal de Rondônia. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

MARTINS, Paula Cristina. **Maus-tratos a crianças**: o perfil de um problema. Coleção Infans. Braga: Universidade do Minho, 2002.

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

MATTOS, Amana *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola**

“sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 87-104.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira; MOURA, Anaisa Alves de; ARAGÃO, Maria da Paz Arruda. A prática de professores da Educação Infantil como ação preventiva da violência sexual de crianças. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 3, p. 1900-1914, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-31.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. *In*: NJAINE, Khatie; ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia (org.). **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 21-42.

MORAES, Cristina Gross; CAMARGO, Eric Seger de; NARDI, Henrique Caetano. Formações sobre gênero e diversidade sexual. *In*: NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA, Raquel da Silva (org.). **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?** Porto Alegre: Deriva/ABRAPSO, 2015. p. 145-166.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-31.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

NANTES, Elaine da Silva. **“Eu não falava de sexo na escola, mas eu fazia sexo na escola”**: educação para a sexualidade e relatos de vida de homens encarcerados. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

NEZO, Ronaldo. **A educação para o cuidado de si como estratégia de resistência ao dispositivo de beleza**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

O FLUXO de atendimento da educação para a proteção de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violências. [S. l.: s. n.], [2023]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_gr0fAtdxMcvVs77SnR_W2-3Hinydt9U/view. Acesso em: 11 mar. 2023.

OLIVEIRA, Márcio de. **Gênero na literatura infantil: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

OLIVEIRA, Márcio de. **Políticas públicas e violência sexual contra crianças e adolescentes**: planos municipais de educação do estado do Paraná como documentos de (não) promoção da discussão. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

OLIVEIRA, Márcio de. Violência sexual contra crianças e adolescentes: uma visão a partir da era da internet. **Koan**: Revista de Educação e Complexidade, Cianorte, n. 7, p. 120-135, dez. 2019.

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Formação de professores/as para abordagem da educação sexual na escola. **Espaço Plural**, ano 13, n. 26, p. 45-54, 2012.

OLIVEIRA, Marcio de; SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Violência sexual contra crianças e adolescentes: a escola como canal de proteção e de denúncia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-23, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Por que você não me abraça? **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 15, n. 28, p. 167-179, 2018.

PAPP, Anna Carolina; LIMA, Bianca; GERBELLI, Luiz Guilherme. Na mesma profissão, homem branco chega a ganhar mais que o dobro que mulher negra, diz estudo. **G1**, 15 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/09/15/na-mesma-profissao-homem-branco-chega-a-ganhar-mais-que-o-dobro-da-mulher-negra-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PEIXOTO, Reginaldo. **Bullying e homofobia na escola**: implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do Ensino Médio. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

PEIXOTO, Reginaldo; PEREIRA, Thauane Cristine Branquinho. Formação docente para o enfrentamento às violências de gênero e sexualidade na escola. *In*: OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo (org.). **Gênero, sexualidades e violências nos cotidianos escolares**. Curitiba: Bagai, 2021. p. 16-28.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005.

PIRONI, Isabela Daiane; ROSSI, Jean Pablo Guimarães; MAIO, Eliane Rose. “Não importa o sexo, eu só quero que seja menino”: cisheteronormatização dos corpos em chás de revelação. *In*: BALISCEI, João Paulo (org.). **É de menina ou menino?** Imagens de gêneros, sexualidades e educação. Curitiba: Bagai, 2022. p. 32-46.

PNEVSCA – PLANO NACIONAL DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. **Comitê Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**. Brasília, DF: [s. n.], 2013.

Disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/08_2013_pnevsca.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

POLA, Lorena Christina de Anchieta Garcia. **Sexualidade humana e educação sexual**: elaboração e análise de formação continuada para professores/as do Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

POPOV, Cleber Gabriel. **Discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual em equipes multidisciplinares de escolas estaduais de Maringá-PR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2018. Disponível em: http://www.pen.uem.br/site/public/assets/files/19944F3D475A0C509C267FE117F4A9F8/20210504_093108-pedagogia_aprovado_2018.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

PUTTI, Alexandre. Educação sexual para crianças: qual é a melhor forma de tratar o tema? **Carta Capital**, 24 out. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/educacao-sexual-para-criancas-qual-e-a-melhor-forma-de-tratar-o-tema/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 205-224, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 75-86.

REIS, Kellen Cristina Florentino. **Infância, gênero e estereótipos sexuais**: análise do relato de mães de crianças de 4 a 6 anos. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.

REIS, Washington Santos dos; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. Por uma virada sociopolítica: a importância da discussão sobre gêneros e sexualidades nas aulas e na pesquisa em (educação) matemática. In: ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição (org.). **Estudos de gênero e sexualidade em educação matemática**: tensionamentos e possibilidades. Brasília, DF: SBEM, 2022. p. 61-82.

RIBEIRO, Beatriz Caroline; KOMATSU, Bruno Kawaoka; MENEZES-FILHO, Naercio A. Diferenciais salariais por raça e gênero para formandos em escolas públicas ou privadas. **Insper**, n. 45, jul. 2020.

RIBEIRO, Patrícia Monteiro. **O abuso sexual infantil intrafamiliar e os sentidos compartilhados pelos professores em Recife**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOUZA, Nádia Geisa; SOUZA, Diogo. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Estudos Feministas**, v.12, n. 1, p. 109-29, 2004.

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: UEL, 2009. p. 129-140.

RICH, Adrienne. Heterossexualidad obligatoria y existência lesbiana (1980). *In*: RICH, Adrienne. **Sangre, pan y poesia: prosa escogida: 1979-1985**. Icaria: Barcelona, 1986. p. 41-86.

RODRIGUES, André. Menina denuncia padrasto por estupro após palestra sobre violência sexual, no ES. **G1**, 27 nov. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2018/11/27/menina-denuncia-padrasto-por-estupro-apos-palestra-sobre-violencia-sexual-no-es.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RODRIGUES, Maria Natividade Silva. **Violência intrafamiliar: o abuso sexual contra crianças e adolescentes**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ROSSI, Pablo Guimarães. **Gênero e educação em tempos de escola sem partido: compreensões de educadoras em debate**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SACHI, Berivalda de Jesus do Prado. **Educação em sexualidade para a prevenção e o enfrentamento da violência sexual no Ensino Fundamental I em Astorga – PR: narrativas docentes**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SACHI, Berivalda de Jesus do Prado. Possibilidades didáticas para o ensino da educação sexual em sala de aula. *In*: MAIO, Eliane Rose. **Gênero e sexualidade: interfaces educativas**. Curitiba: Appris, 2018. p. 23-35.

SACHI, Berivalda de Jesus do Prado; MAIO, Eliane Rose. Educação em sexualidade e violência sexual infantil: pautas para o ambiente escolar. *In*: OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo (org.). **Gênero, sexualidades e violências nos cotidianos escolares**. Curitiba: Bagai, 2021. p. 124-135.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual**. São Paulo: Childhood; Instituto WCF-Brasil; Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Seropédica: EDUR, 2011a.

SANTOS, Rita de Cássia Ferreira dos. **Violência sexual e a formação de educadores** – uma proposta de intervenção. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011b.

SATTLER, Marli Kath. O abusador: o que sabemos. *In*: AZAMBUJA, Maria Regina Fay de; FERREIRA, Maria Helena Mariante (org.). **Violência sexual contra crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 234-247.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-100, 1995.

SERAFIM, Antonio de Pádua *et al.* Perfil psicológico e comportamental de agressores sexuais de crianças. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 101-111, 2009.

SILVA, Alaiane de Fátima dos Santos; SILVA, Daiana da; SANTOS, Iara Amora dos Santos. **Por uma educação não sexista**. Rio de Janeiro: CAMTRA, 2009.

SILVA, Edna Carvalho da *et al.* A Base Nacional Comum Curricular como norma regulatória das infâncias. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 4, n. 13, p. 56-78, 2021.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Emancipar ou naturalizar? Pedofilização e educação sexual a partir da problematização das novinhas. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 674-691, set./dez. 2017.

SILVA, Karla Firmino da. **Pedagogia da sexualidade**: o papel do professor. 2016. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVEIRA, Jordana Maria da; PEREIRA, Jaiane Aparecida. Violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes: possibilidades de atuação das instituições escolares. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE GESTÃO, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO, 1., 2017, Naviraí. **Anais [...]**. Naviraí: EIGEDIN, 2017.

SIQUEIRA, Marcos da Cruz Alves; MARTINS, Igor Micheletto; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. Narrativas que moldam gênero e sexualidade: diálogos sobre educação ao falar de si. *In*: BALISCEI, João Paulo (org.). **É de menina ou menino?** Imagens de gêneros, sexualidades e educação. Curitiba: Bagai, 2022. p. 88-101.

SMAHEL, David *et al.* **EU kids online 2020**. Survey results from 19 countries. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/103294/1/EU_Kids_Online_2020_March2020.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, n. 4, p. 59-77, 2009.

SOUSA, Paula Maria Trabuco. **Contribuições para o processo de formação de professores em educação sexual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2016.

SOUZA, João Felipe. Homofobia e construção das masculinidades na infância. **Arquipélago**, Porto Alegre, v. 1, n. 7, p. 36-38, out. 2006.

SOUZA, Maria Aparecida Silva de; SILVA, Sheila Siqueira da. Formar professores para a diversidade na escola: desafios de um curso de formação continuada. *In*: CAMPOS, Carlos Roberto Pires (org.). **Gênero e diversidade na escola**: práticas pedagógicas e reflexões necessárias. Vitória: Ifes, 2015. p. 13-24.

SOUZA, Maria de Fátima Dantas de. **Concepções e práticas de professoras da Educação Infantil de um CMEI de Natal/RN em relação à sexualidade das crianças**: reflexões sobre a formação docente. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015.

SUÁREZ, Mireya; BANDEIRA, Lourdes. Introdução à violência, gênero e crime no Distrito Federal. *In*: SUÁREZ, Mireya; BANDEIRA, Lourdes (org.). **Violência, gênero e crime no Distrito Federal**. Brasília, DF: Paralelo 15; Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 431-496.

TRAMONTIN, Cheila Soethe; ORSO, Paulino José. A função social da escola pública: perspectivas e possibilidades para a sua efetivação. *In*: OS DESAFIOS da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Artigos. Curitiba: SEED, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_cheilasoethetramontin.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

UEM. A UEM. **Universidade Estadual de Maringá**, [2022]. Disponível em: <http://www.uem.br/a-uem>. Acesso em: 11 mar. 2023.

UNICEF. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VALLADARES, Katia Krepsky. **Sexualidade**: professor que cala nem sempre consente. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (org.). **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VILAÇA, Teresa. Dinâmicas das relações entre a educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade nas escolas promotoras de saúde. *In*: LEÃO, Andreza Marques de Castro; MUZZETI, Luci Regina (org.). **Abordagem panorâmica educacional**: da educação infantil ao ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 35-60.

WHO. Sexual and Reproductive Health and Research (SRH). **WHO**, [2023]. Disponível em: http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/. Acesso em: 11 mar. 2023.

ZÚQUETE, José Gonçalo Estrela; NORONHA, Ceci Vilar. Pedófilos e agressores sexuais de crianças e adolescentes: narrativas a partir do cárcere. *In*: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; CARVALHO FILHO, Milton Júlio de (org.). **Prisões numa abordagem interdisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 145-160.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Prezada, Dra. Marta Chaves

Solicitamos autorização para a acadêmica de pós-graduação **ISABELA DAIANE PIRONI**, colher dados para a pesquisa intitulada **"A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR: CONCEPÇÃO DOS/AS ACADÊMICOS/AS DO CURSO DE PEDAGOGIA"**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Essa coleta de dados contempla um questionário semiestruturado sobre o tema violência sexual infantil destinado aos/às discentes do 4º ano, das três turmas, do curso de Pedagogia-Sede.

O estudo ora proposto integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE-UEM), do qual a acadêmica faz parte, e é orientada pela Prof.^a Dra. Eliane Rose Maio.

Os dados colhidos serão eticamente tratados, seguindo as normas prescritas pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP). Assim, além dos cuidados com a coleta de dados, a identidade dos/as alunos/as será preservada.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para mais informações.

Atenciosamente,

Dra. Eliane Rose Maio

Eu, MARTA CHAVES, coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), autorizo a realização da pesquisa com as/os acadêmicos do curso, condicionada à aceitação das mesmas/os para participação na pesquisa.

Coordenadora do curso de Pedagogia -SEDE

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Caro/a discente. Eu, Isabela Daiane Pironi, gostaria de convidá-la a participar da pesquisa intitulada “A prevenção da violência sexual infantil no ambiente escolar: concepção dos/as acadêmicos/as do curso de Pedagogia”. A pesquisa em questão, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual (NUDISEX/CNPq), orientada pela Prof.^a Dr.^a. Eliane Rose Maio. O objetivo da pesquisa é investigar se há reflexão e instrumentação para a prevenção da violência sexual infantil nos últimos anos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Para isto, a **sua participação** será por meio do preenchimento de um questionário, com questões dissertativas. O questionário será disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms* e poderá ser respondido em dia e horário, de acordo com sua disponibilidade. Quaisquer dúvidas sobre a pesquisa poderão ser elucidadas, quanto a sua metodologia, antes e durante sua realização. Informamos que poderão ocorrer os **riscos/desconfortos** a seguir: salientando que podem gerar algum incômodo por adentrarem em questões delicadas devido ao tema sobre a violência, porém, afirma-se que o teor das perguntas preza pelo respeito, havendo ainda a garantia de que se não quiser responder por sentir-se desconfortável, terá plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento durante a pesquisa, sem nenhuma penalização. Em relação aos **benefícios**, esperamos que a aplicação desta pesquisa possibilite suscitar os debates acerca dos temas citados e permita que estas discussões possam desenvolver novos níveis de compreensão. Com relação às garantias mínimas, evidencia-se a **garantia** de que danos previstos serão evitados. Em caso de dúvidas ou se necessitar de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelas/os pesquisadoras/es e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos/as de modo a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido/a e concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa coordenada pela Professora Dra. Eliane Rose Maio.

Assinatura ou impressão datiloscópica

Data:

Eu, Isabela Daiane Pironi, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Assinatura da pesquisadora

Data:

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Coordenadora: **Eliane Rose Maio**

Endereço: Av. Colombo, 5790 – Maringá-Paraná

Telefone/e-mail: (44) 3011 - 4887 – elianerosemaio@yahoo.com.br

Nome: **Isabela Daiane Pironi**

Endereço: Rua Professor Samuel Moura, 510 – Londrina-Paraná.

Telefone/e-mail: (41) 999236934 – isabelapironi@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação (PPG) da UEM.

Bairro Jardim Universitário. CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Tel: (44) 3011 - 4597

Fax: (44) 3011 - 4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA “A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR: CONCEPÇÃO DOS(AS) ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA”

DADOS GERAIS

Pseudônimo:

Idade:

Turma:

Religião:

Gênero:

Raça:

Você já atuou ou está atuando na área de Educação? Caso sim, em quais ano(s) escolar(es)? _____.

- 1- O que você entende por violência sexual infantil?
- 2- A Universidade Estadual de Maringá (UEM) oferece ou ofereceu alguma disciplina que aborda ou abordou o tema violência sexual infantil? Se sim, qual disciplina? E quem foi o/a professor/a responsável por ministrá-la?
- 3- A UEM já ofertou ou está ofertando algum curso de extensão, palestra, e/ou mini curso sobre o tema violência sexual durante o seu curso?
- 4- Você já realizou algum trabalho sobre o tema violência sexual infantil, gênero e/ou sexualidade? Qual?
- 5- O que acha sobre trabalhar violência sexual infantil na Matriz (Grade) Curricular no curso de Pedagogia?
- 6- Como essa temática poderia ser trabalhada nas escolas?
- 7- O que acha sobre a educação em sexualidade ser trabalhada nas escolas, visando à prevenção da violência sexual infantil? Caso sim, de que forma isto pode acontecer?
- 8- Já percebeu ou teve informação sobre algum caso de violência sexual no seu estágio ou na sua atuação? Se sim, quais providências tomou?
- 9- Você se sente apto/a pessoal e profissionalmente para uma atuação voltada para a prevenção da violência sexual infantil?
- 10- Quais temas em relação a gênero e sexualidade você gostaria de ter no seu Curso?

Pesquisa: A Prevenção da Violência Sexual Infantil no Ambiente Escolar: Concepção das/os Acadêmicas/os do Curso de Pedagogia

Olá, somos pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e convidamos você a participar da pesquisa A Prevenção da Violência Sexual Infantil no Ambiente Escolar: Concepção das/os Acadêmicas/os do Curso de Pedagogia que tem por objetivo investigar se há reflexão e instrumentação para a prevenção da violência sexual infantil nos últimos anos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

***Obrigatório**

1. E-mail *

2. Se possuir interesse em nosso convite, por favor, leia e caso esteja de acordo, consista o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a seguir *

Marcar apenas uma oval.

Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Pular para a pergunta 3

Não tenho interesse em participar.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Esclarecimento

Cara/o docente: Eu, Isabela Daiane Pironi, gostaria de convidá-la/o a participar da pesquisa intitulada "A prevenção da violência sexual infantil no ambiente escolar: concepção das/os acadêmicas/os do curso de Pedagogia". A pesquisa em questão, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual (NUDESEX/CNPq), orientada pela Prof.ª Dr.ª Eliane Rose Maio. O objetivo da pesquisa é investigar se há reflexões e instrumentação para a prevenção da violência sexual infantil nos últimos anos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Para isto, a sua participação será por meio do preenchimento de um questionário, com questões dissertativas. O questionário será disponibilizado por meio da plataforma Google Forms e poderá ser respondido em dia e horário, de acordo com sua disponibilidade. Quaisquer dúvidas sobre a pesquisa poderão ser elucidadas, quanto a sua metodologia, antes e durante sua realização. Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: salientando que podem gerar algum incômodo por adentrarem em questões delicadas devido ao tema sobre a violência, porém, afirma-se que o teor das perguntas preza pelo respeito, havendo ainda a garantia de que se não quiser responder por sentir-se desconfortável, terá plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento durante a pesquisa, sem nenhuma penalização. Em relação aos benefícios, esperamos que a aplicação desta pesquisa possibilite suscitar os debates acerca dos temas citados e permita que estas discussões possam desenvolver novos níveis de compreensão. Com relação às garantias mínimas, evidencia-se a garantia de que danos previstos serão evitados. Em caso de dúvidas ou se necessitar de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Coordenadora: Eliane Rose Maio
Endereço: Av. Colombo, 5790 – Maringá-Paraná
Telefone/e-mail: (44) 3011 - 4887 – eliane.rosemaio@uem.br

Nome: Isabela Daiane Pironi
Endereço: Rua Professor Samuel Moura, 510 – Londrina-Paraná.
Telefone/e-mail: (41) 999236934 – isabela@pironi@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação (PPG) da UEM.
Baixo Jardim Universitário. CEP 87020-900. Maringá-Pr.
Tel: (44) 3011 - 4597
Fax: (44) 3011 - 4444
E-mail: copep@uem.br

Consentimento, após esclarecimento

Eu, declaro que fui devidamente esclarecida/o e concordo em participar voluntariamente da pesquisa coordenada pela Professora Dra. Eliane Rose Maio.

Eu, Isabela Daiane Pironi, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

3. Você consente participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

- Eu consinto participar da pesquisa
- Não concordo

Dados Gerais - Questionário "A Prevenção da Violência Sexual Infantil no Ambiente Escolar: Concepção das/os Acadêmicas/os do Curso de Pedagogia"

4. Pseudônimo

5. Idade

6. Turma

Marcar apenas uma oval.

- 01
- 31
- 32
- Outro: _____

7. Religião

8. Gênero

9. Raça

10. Você já atuou ou está atuando na área de Educação? Caso sim, em quais ano(s) escolar(es)?

Perguntas Questionário "A Prevenção da Violência Sexual Infantil no Ambiente Escolar: Concepção das/os Acadêmicas/os do Curso de Pedagogia"

11. 1- O que você entende por violência sexual infantil?

12. 2- A Universidade Estadual de Maringá (UEM) oferece ou ofereceu alguma disciplina que aborda ou abordou o tema violência sexual infantil? Se sim, qual disciplina? E quem foi o/a professor/a responsável por ministrá-la?

13. 3- A UEM já ofertou ou está ofertando algum curso de extensão, palestra, e/ou mini curso sobre o tema violência sexual durante o seu curso?

14. 4- Você já realizou algum trabalho sobre o tema violência sexual infantil, gênero e/ou sexualidade? Qual?

15. 5- O que acha sobre trabalhar violência sexual infantil na Matriz (Grade) Curricular no curso de Pedagogia?

16. 6- Como essa temática poderia ser trabalhada nas escolas?

17. 7- O que você acha sobre a educação em sexualidade ser trabalhada nas escolas, visando à prevenção da violência sexual infantil? Caso concorde, de que forma isto pode acontecer?

18. 8- Já percebeu ou teve informação sobre algum caso de violência sexual no seu estágio ou na sua atuação? Se sim, quais providências tomou?

19. 9- Você se sente apto(a) pessoal e profissionalmente para uma atuação voltada para a prevenção da violência sexual infantil?

20. 10- Quais temas em relação a gênero e sexualidade você gostaria de ter no seu Curso?

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE ACEITE COPEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR: CONCEPÇÃO DOS/AS ACADÊMICOS/AS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Pesquisador: Eliane Rose Maio

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50380021.7.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.906.421

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto pela pesquisadora Eliane Rose Maio, vinculada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da Universidade Estadual de Maringá, enquanto orientadora de mestrado de Isabela Daiane Pironi.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar se há reflexão e instrumentação para a prevenção da violência sexual infantil nos 4º anos do Curso de Pedagogia-Sede, da Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo Secundário: - Identificar as potencialidades e entraves da abordagem sobre a prevenção da violência sexual na formação dos/as professores/as; - Problematicar a perspectiva e conhecimento do/a futuro/a professor/a sobre a questão da violência sexual infantil; - Pontuar mudanças para a formação do/a pedagogo/a frente ao tema, caso seja necessário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Informamos que poderão ocorrer alguns os riscos/desconfortos, tais como algum incômodo por adentrarem em questões delicadas devido ao tema sobre a violência, porém, afirma-se que o teor das perguntas preza pelo respeito, havendo ainda a garantia de que se não quiser responder por sentir-se desconfortável, terá plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento durante a pesquisa, sem nenhuma penalização.

Benefícios: Espera-se que a aplicação desta pesquisa possibilite suscitar debates acerca dos temas

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 4.908.421

citados e permita que estas discussões possam desenvolver novos níveis de compreensão.

AVALIAÇÃO DE RISCOS E BENEFÍCIOS: Considera-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

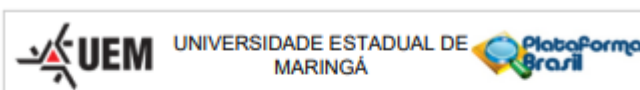
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa qualitativa exploratória, utilizará também de uma pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa de campo. Será utilizando um Questionário Semiestruturado como forma de coleta de dados para compreender o conhecimento dos participantes da pesquisa sobre a prevenção da violência sexual. Este questionário será aplicado a 100 acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá pelo Google Forms, a partir da anuência da coordenadora do Curso de Pedagogia e após contato com docentes das três turmas (01, 31 e 32) de Pedagogia-Sede, que disponibilizarão um tempo de suas aulas, para a explanação da pesquisa aos/das discentes do referido ano e assim que concordarem, via a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aplicaremos o Questionário, online. Os participantes serão alunos dos 4º anos do curso de Pedagogia-Sede da Universidade Estadual de Maringá, que se encontram matriculados/as. A coleta de dados será realizada via aplicação de um Questionário Aberto Semiestruturado a fim de verificar o conhecimento dos participantes da pesquisa em relação a prevenção da violência sexual infantil. É preciso considerar que o período atual de pandemia que estamos vivenciando exige certo critério na forma de coleta de dados, não sendo possível o contato físico com os participantes para a realização da coleta. Pensando nisso, o presente projeto considera que a coleta de dados será realizada de forma remota, via Google Meet. Porém, é preciso colocar que até o dia da coleta de dados, ou seja, segundo semestre de 2021, pode ser que esse cenário de pandemia mude, sendo possível essa realização de forma presencial e/ou híbrida, dependendo da forma como a Instituição estiver trabalhando. A pesquisa só terá início após aprovação do COPEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Cronograma apresentado é compatível pelo prazo estipulado pelo projeto. Aparece o orçamento, ele é de responsabilidade do pesquisador e está detalhado. Apresenta folha de rosto datada, assinada e devidamente preenchida pela pesquisadora e pela Professora Dr^a MARIA LUISA FURLAN COSTA, COORDENADORA DO PPE/UEM. Apresenta autorização da Professora Dr^a Maria Chaves, coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá para a realização da Pesquisa. Apresenta TCLE em forma de convite, tem linguagem clara, simples, adequada e acessível aos participantes, esclarece sobre a participação de cada participante da pesquisa

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 4.898/21

explicando a forma de participação e apresentando os riscos e benefícios, explica os objetivos que movem a pesquisa, apresenta informações sobre quem conduzirá a pesquisa, apresenta informações de com que entrar em contato no caso de dúvidas, explica que o participante pode, a qualquer hora, desistir da participação sem qualquer prejuízo ou custo. Esclarece que os dados serão utilizados apenas para fins da pesquisa e que serão mantidos sob a guarda do pesquisador responsável.

Recomenda-se no arquivo intitulado "TCLE" submetido em 23/07/2021, obedecer o preconizado no item IV.5.d da Res. 466/2012-CNS. "(...) devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha" e/ou que as páginas devem ser numeradas de forma subsequente (exemplo: 1 de 3; 2 de 3,...). E incluir o horário de funcionamento do COPEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

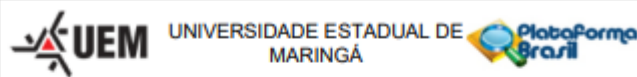
Face o exposto, considerando o processo de apreciação ética à luz da normativa vigente, este Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos é de parecer favorável a APROVAÇÃO do projeto de pesquisa em tela. Alerta-se sobre a necessidade de apresentar relatório final de pesquisa no máximo 30 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em obediência as "ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL" emitido pelo CONEP em 24/02/2021, RECOMENDA-SE incluir no TCLE:

- enviar o TCLE preferencialmente por e-mail ao participante no formato de arquivo, devendo ser enviado rubricado pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), em todas as suas páginas e assinado ao seu término, devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha ou subsequentemente numeradas.
- enfatizar a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico quando a coleta de dados ocorrer em ambiente virtual (com uso de programas para coleta ou registro de dados, e-mail, entre outros), na modalidade de consentimento (Registro ou TCLE). Os documentos em formato eletrônico relacionados à obtenção do consentimento devem apresentar todas as informações necessárias para o adequado esclarecimento do participante.
- destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 4.908.421

violação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BÁSICAS DO PROJETO_1797880.pdf	02/08/2021 07:47:14		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	27/07/2021 08:47:38	Eliane Rose Maio	Aceito
Outros	questionario.pdf	23/07/2021 11:27:15	Eliane Rose Maio	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	23/07/2021 11:26:26	Eliane Rose Maio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	23/07/2021 11:25:51	Eliane Rose Maio	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tce.pdf	23/07/2021 11:25:36	Eliane Rose Maio	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 15 de Agosto de 2021

Assinado por:
Tania Regina dos Santos Soares
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copecp@uem.br

ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA 2020

Matriz Curricular													
Série	Anual	Semestre	Departamento(s)	Nome do Componente Curricular	Carga Horária Semanal em Horas/Aula				Carga Horária Total no Tempo de Oferta em Horas/Aula				
					Teórica	Prática	Teor./Prática	Total Semanal	Anual	Semestral	Módulo/Término/ # Ciclos/Cursos	Semipresencial	
1ª		1	DFE	História da educação da infância.	4			4		68			
1ª		2	DFE	História da educação: América portuguesa e Brasil Império	4			4		68			
1ª		2	DLP	Introdução à LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	4			4		68			
1ª		1	DTP	Literatura Infantil	2	2		4		68			
1ª		1	DFE	Iniciação à produção acadêmico-científica			4	4		68			
1ª		2	DTP	Psicologia da educação: aprendizagem e desenvolvimento I	4			4		68			
1ª		1	DFE	Filosofia da educação: Antiguidade e Idade Média	4			4		68			
1ª		2	DFE	Filosofia da educação: Renascimento e Modernidade	4			4		68			
1ª		2	DTP	Alfabetização e letramento I	4			4		68			
1ª		1	DTP	Políticas públicas e gestão da educação I	4			4		68			
CARGA HORÁRIA DA SÉRIE									680				
2ª		2	DTP	Alfabetização e letramento II	2	2				68			
2ª		1	DFE DTP	Optativa I	4			4		68			
2ª		2	DFE	Trabalho, educação e organização da escola	4			4		68			
2ª		2	DLP	Prática de ensino de língua portuguesa I	2	2		4		68			
2ª		1	DMA	Metodologia do ensino de matemática I	2	2		4		68			
2ª		1	DBI	Metodologias e práticas do ensino de ciências	2	2		4		68			
2ª		2	DTP	Estudo de Arte e Compreensão Estética	4			4		68			
2ª		1	DTP	Psicologia da educação: aprendizagem e desenvolvimento II	4			4		68			
2ª		2	DTP	Psicologia da educação: aprendizagem e desenvolvimento III	4			4		68			
2ª		1	DFE	História da educação no Brasil: República	4			4		68			
2ª		2	DFE	Educação e novas tecnologias	4			4				68	
CARGA HORÁRIA DA SÉRIE									748				

Série	Anual	Semestre	Departamento(s)	Nome do Componente Curricular	Carga Horária Semanal em Horas/Aula				Carga Horária Total no Tempo de Oferta em Horas/Aula			
					Teórica	Prática	Teor./Prática	Total Semanal	Anual	Semestral	Modular/Trinomial Ciclos/Cursos	Semipresencial
3ª		1	DTP	Alfabetização e letramento III	2	2		4		68		
3ª		2	DTP	Didática e Teorias Pedagógicas	4			4		68		
3ª		1	DLP	Prática de ensino de língua portuguesa II	2	2		4		68		
3ª		2	DFE	Sociologia da educação: pensamento clássico	4			4		68		
3ª		2	DFE DTP	Optativa II	4			4		68		
3ª		1	DFE	Planejamento educacional e gestão escolar	4			4		68		
3ª		1	DTP	Estágio curricular supervisionado na educação infantil I		5		5		85		
3ª		2	DTP	Estágio curricular supervisionado na educação infantil II		5		5		85		
3ª		1	DTP	Prática de ensino na educação infantil I			4	4		68		
3ª		2	DTP	Prática de ensino na educação infantil II			4	4		68		
3ª		1	DFE	Metodologias da pesquisa em educação			4	4		68		
3ª		2	DTP	Planejamento da prática docente	4			4		68		
CARGA HORÁRIA DA SÉRIE									850			
4ª		1	DTP	Metodologia do ensino de história	2	2		4		68		
4ª		1	DMA	Metodologia do ensino de matemática II	2	2		4		68		
4ª		1	DTP	Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental I		5		5		85		
4ª		2	DTP	Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental II		5		5		85		
4ª		1	DTP	Prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental I			4	4		68		
4ª		2	DTP	Prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental II			4	4		68		
4ª		2	DTP	Problemas e Dificuldades específicas de aprendizagem	4			4		68		
4ª		1	DGE	Metodologia para o ensino de geografia	2	2		4		68		
4ª		2	DFE	Filosofia da educação: contemporaneidade	4			4		68		
4ª	X		DFE	Seminários de projetos de pesquisa em educação			2	2	68			
4ª	X		DTP	Políticas públicas e gestão da educação II	2			2	68			
4ª		2	DFE	Sociologia da educação: novas sociologias	4			4		68		
CARGA HORÁRIA DA SÉRIE									850			

Série	Anual	Semestre	Departamento(s)	Nome do Componente Curricular	Carga Horária Semanal em Horas/Aula				Carga Horária Total no Tempo de Oferta em Horas/Aula			
					Teórica	Prática	Teor./Prática	Total Semanal	Anual	Semestral	Modular/Trinomial Ciclos/Cursos	Semipresencial
5º	X		DFE	Trabalho de Conclusão de Curso			4	4	136			
5º	X		DFE	Estágio curricular supervisionado em gestão escolar		5		5	170			
5º	X		DFE	Práticas de gestão educacional e gestão escolar			2	2	68			
5º		2	DTP	Educação e currículo	4			4		68		
5º		1	DFE	Sociologia da educação: escola e fenômenos sociais	4			4		68		
5º		1	DFE DTP	Optativa III	4			4		68		
5º		2	DTP	Necessidades educacionais especiais	4			4		68		
5º		1	DTP	Políticas públicas e gestão da educação III	4			4		68		
CARGA HORÁRIA DA SÉRIE									714			

Carga Horária de AAC (em Horas/Aulas)	240
CARGA HORÁRIA TOTAL (em Horas/Aulas)	3.842 + 240 = 4.082

Disciplinas Optativas

Série	Anual	Semestre	Departamento(s)	Nome do Componente Curricular	Carga Horária Semanal em Horas/Aula				Carga Horária Total no Tempo de Oferta em Horas/Aula			
					Teórica	Prática	Teor./Prática	Total Semanal	Anual	Semestral	Modalidade/Trincheira/Cursos	Semipresencial
2ª		1	DFE	Iniciação à vida acadêmica			4	4	68			
2ª		1	DTP	Psicologia da Infância	4			4	68			
2ª		1	DTP	Organização do Ensino na Educação Infantil: proposições didáticas	4			4	68			
2ª		1	DFE	Filosofia da Educação na Sala de Aula	4			4	68			
3ª		2	DTP	Transtornos do Neurodesenvolvimento e Prática Pedagógica	4			4	68			
3ª		2	DTP	Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos	4			4	68			
3ª		2	DTP	Políticas de Educação e Saúde	4			4	68			
3ª		2	DFE	Intelectuais e Educação	4			4	68			
5ª		1	DFE	Introdução à Filosofia da Ciência	4			4	68			
5ª		1	DTP	História e Memória do Livro Didático no Brasil	4			4	68			
5ª		1	DFE	Pedagogia e a formação dos gestores escolares no Brasil	4			4	68			
5ª		1	DFE	Sociologia das Organizações Escolares	4			4	68			
			DFE	Seminários de Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (Estudos de CTS)			4	4	68			