



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**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

MANAUS-AM

2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA 2 – EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO
REGIONAL**

**VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: EM
FOCO, A PERCEPÇÃO DE NOVE GESTORAS DOS CENTROS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA DDZ/LESTE II DA CIDADE DE MANAUS-AM**

Dissertação apresentada por Rosana Trindade de Matos à Linha 02 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio de Oliveira

Trabalho realizado com o apoio da FAPEAM e CAPES

MANAUS-AM

2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M433v 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 / Rosana Trindade de Matos . 2020
139 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Márcio de Oliveira
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Infância. 2. Política públicas. 3. Educação infantil. 4. Violência sexual. 5. Abuso sexual infantil. I. Oliveira, Márcio de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ROSANA TRINDADE DE MATOS

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

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio de Oliveira (Orientador) – UFAM

Profa. Dr^a. Iolete da Silva (Membro Interno) – UFAM

Profa. Dr^a. Maria Nilvane Fernandes (Membro Interno) – UFAM

Profa. Dr^a. Eliane Rose Maio (Membro Externo) – UEM

Profa. Dr^a. Nádia Maciel Falcão (Membro Interno) – UFAM
(Suplente)

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto (Membro Externo) – UEMS
(Suplente)

Data de aprovação: 23/11/2020.

POEMA ERA SÓ UM CARINHO...

Era só um carinho
Era só um carinho...

E ninguém percebia a tristeza em meu
olhar.

Um beijo melado que machucava a
minha alma e me tirava o sorriso.

Eu não sabia, quem poderia me
ajudar.

Era só um carinho...

Que me fazia vestir duas calças ao
mesmo tempo!

Que roubava a minha infância, me
impedia de ser criança, me fazia sentir
vergonha, tomar todos os banhos
possíveis,

Esfregar o meu corpo, até sangrar!

Era só um carinho...

E eu...me sentia fraca e cansada.
A minha vontade era fugir de casa,
Eu não queria viver! Os dias eram frios
com chuvas de lágrimas! O medo...
Era o que me restava.

Era só um carinho...

Que de dor, dilacerava o meu peito! E
eu... Me sentia suja e culpada. Eu me
punia por esse segredo e me
automutilava, a solidão era a minha
companhia.

Era só um carinho...

Que a minha boca precisava ser
sufocada! E eu... Sentia nojo de mim!
Odiava o meu corpo! Poucas palavras
saíam da minha boca.eu só queria,
dormir para sempre.

Era só um carinho...

Que o silêncio me impedia de pedir
socorro, lágrimas quentes escorria
pelo meu rosto, ninguém enxergava o
meu sofrimento! Porque era só um
carinho... Que me fazia, fazer xixi na
roupa, de tanto pavor!

Era só um carinho...

De quem deveria me amar e cuidar de
mim. De alguém que estava acima de
qualquer suspeita. Que me deixava
confusa...porque o carinho... Era
terrível!

Era só um carinho...

Que eu... Não suportei e gritei! Mas
ninguém conseguiu ouvir! Porque era
só um carinho... Que aos 9 anos, o
meu corpo já sem forças...

Não conseguiu resistir!

Autora: Neusa Maria (EU ME
PROTEJO, 2020).

©Eu Me Protejo 2020¹

¹ EU ME PROTEJO é um projeto independente e voluntário, em que participam profissionais de várias áreas: educação, comunicação, psicologia, direito, medicina, ativistas dos direitos humanos e das crianças; objetivando disponibilizar materiais no intuito de combater e

prevenir a violência sexual contra crianças. A autora Neusa Maria é colaboradora, escritora, poeta, ativista dos direitos humanos, palestrante, professora (EU ME PROTEJO, 2020).

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao meu querido orientador, Prof. Dr. Márcio de Oliveira, pela significativa condução dessa caminhada que é o Mestrado e por ter me aceitado como sua orientanda. Gratidão por conduzir de forma tão humanizadora as limitações que tive logo no começo, pelos incentivos nos momentos difíceis. E principalmente, gratidão, por ter me desafiado a estudar, pesquisar um tema tão relevante e urgente, que é a violência sexual, e que me fez dar mais significado na minha práxis enquanto professora, a treinar meu olhar para ser mais criterioso no convívio com as crianças. Obrigada pelo aprendizado e pela parceria nesses dois anos.

Agradeço à minha pequena e especial família. Ao Rômulo, meu esposo, pelos incentivos quando dizia que não daria conta, pelos estímulos de sempre, e por fazer seu papel de pai com maestria. Às minhas filhas, Karen Yasmin e Sara Liz, que, mesmo com minhas ausências nas brincadeiras, deram-me suporte emocional para que eu continuasse. O ano de 2019 foi de muita superação para nós.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs, Rosimara, Rosilene, Roseane, Júnior e Rogério, minhas cunhadas, meu sogro, minha sogra por todo apoio, cuidado, carinho físico, emocional, psicológico que tiveram comigo e, principalmente, com minhas filhas, pelas muitas vezes que precisava ir à faculdade, estudava sem preocupações, sabendo que elas estariam protegidas e cuidadas por pessoas generosas: minha eterna gratidão.

Às turmas de 2018/2019 agradeço por todos os aprendizados, os risos, as alegrias, as superações pelos quais tivemos que passar. Em especial, Alícia, Gracimeire, Dorimar, pessoas que fizeram esse Mestrado ser menos árduo, por meio de suas conversas e inúmeras ajudas. Foi prazeroso ter participado com a turma de 2018 da organização do maior evento que foi o Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação, ocorrido no ano de 2019, na Universidade Federal do Amazonas.

Deixo aqui também registrado meus agradecimentos aos/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação: não era só cobrança, havia também respeito e solidariedade.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por ter me liberado para os estudos e para realizar a pesquisa de campo nos Centro Municipais de Educação infantil (CMEI) da Divisão Distrital Zona (DDZ) Leste II. Tenham certeza de que voltarei uma profissional melhor e mais qualificada. Estendo também meus -

agradecimentos às gestoras que aceitaram participar da pesquisa e dispuseram-me seu tempo corrido nas escolas.

Não posso deixar de registrar meus sinceros agradecimentos à banca na pessoa das professoras Dr^a. Eliane Rose Maio, Dr^a. Iolete Ribeiro e Dr^a. Nilvane Fernandes, profissionais que eu admiro, pelas contribuições nas arguições da qualificação e pela dedicação nos pareceres. Enriqueceram significativamente a produção final que é esta dissertação. Agradeço de coração.

A todos/as que, direta ou indiretamente, passaram por mim e contribuíram para que esse dia chegasse e tenho certeza de que não pararei por aqui.

Agradeço ao apoio técnico e financeiro da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e principalmente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) da qual fui bolsista, o que possibilitou, incentivou e fortaleceu a pesquisa a chegar no resultado que obtivemos.

Enfim, serei eternamente grata a meus pais Raimundo e Maria de Fátima Trindade, em memória. Grata por, quando em vida, me ensinarem que os estudos não são apenas para receber certificados, diplomas, mas também que estudar nos leva para lugares inimagináveis, permitindo-nos sonhar e assim construir nossas oportunidades. E com esse aprendizado, se hoje sou uma profissional de respeito e cheguei a este nível de curso é porque valeu a pena todo sacrifício que fizeram, não só por mim, como também por meus irmãos e irmãs. Sei que onde estiverem, estão felizes por mim e comigo por essa conquista surreal em minha vida.

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. 139 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof. Dr. Márcio de Oliveira. Manaus, AM: PPGE/UFAM, 2020.

RESUMO

A violência sexual é um tema que exige um olhar singular, dedicação e estudo, pois ainda assusta muita gente por ser considerado um tabu e gerar preconceitos sobre a temática. Contudo, deve ser estudado, porque essa forma de violência fere os Direitos Humanos, principalmente de grupos vulneráveis, sobretudo de crianças. Pensando nisso, o objetivo geral deste estudo é analisar como está sendo (ou não) o trabalho de Educação sexual sob a percepção das gestoras quanto às questões relacionadas à violência sexual contra crianças no contexto da Educação infantil, nos Centros Municipais de Educação infantil (CMEI) da cidade de Manaus-AM. Para a realização desta análise, a pesquisa se deu em nove CMEI da Divisão Distrital Zonal (DDZ) Leste II, junto às suas respectivas gestoras, que aceitaram colaborar com a pesquisa. Destacamos que a escola, como o espaço de formação de cidadãos e trocas de experiências, tem uma função necessária em relação à efetivação de trabalhos sobre a temática apresentada nesta pesquisa, visando a melhores condições de vida nas fases da infância e numa perspectiva que vise à promoção dos direitos da criança. Para corroborar a pesquisa, buscamos a percepção das gestoras, a fim de coletar, por meio de sua práxis, como se dá a oferta de metodologias para o enfrentamento da violência sexual e quais obstáculos enfrentados para trabalhar a temática nos CMEI. Todavia, este estudo defende que a instituição escolar pode ser uma aliada na prevenção e no enfrentamento da violência sexual infantil. O presente estudo é vinculado à linha de pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Ressaltamos que essa pesquisa é de cunho qualitativo e exploratório, de modo que utilizamos o método bibliográfico, documental e de campo. A abordagem e a análise teórica se utilizam das ponderações dos Estudos de Gênero e Feministas. Com a pesquisa, concluímos a necessidade de dar visibilidade para demonstrar o empoderamento das crianças por meio do espaço escolar. Além disso, destacamos que, para haver a proteção das crianças em relação à violência sexual, é basilar o trabalho conjunto de todos os indivíduos da instituição escolar, desde compreender as nomenclaturas que envolvem essa violência até denunciar as suspeitas de abuso em relação aos direitos sexuais dos alunos. Por fim, destacamos a necessidade de existir a força política, a fim de garantir formação sobre violência sexual a todos os trabalhadores da Educação, e fornecer materiais adequados e possibilitar essa discussão nos seus documentos oficiais.

Palavras-chave: Infância. Políticas públicas. Educação infantil. Violência sexual. Abuso sexual infantil.

MATOS, Rosana Trindade de. **Sexual violence against children at preschool age:** focus on the perception of nine managers of the Municipal Centers for Early Childhood Education of DDZ / Leste II in the city of Manaus-AM. 139 pages. Dissertation (Master in Education). Advisor: Prof. Dr. Márcio de Oliveira. Manaus, AM: PPGE / UFAM, 2020.

ABSTRACT

Sexual violence is a topic that requires a unique look, dedication and study, as it still scares many people because it is considered taboo and generates prejudices about the theme. Thinking about it, the general objective of this study is to analyze how the work of Sexual Education is being (or not) under the perception of the managers regarding issues related to sexual violence against children in the context of Early Childhood Education, in the Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEI) from the city of Manaus / AM. To carry out this analysis, the research took place in nine CMEI of the District Division Zona Leste II / DDZ, together with their respective managers who agreed to collaborate with the research. We emphasize that the school as a space for the formation of citizens and the exchange of experiences, has a necessary function in relation to the realization of works on the theme presented in this research, aiming at better living conditions in the childhood phases and in a perspective that aims promoting the rights of the child. To corroborate with the research, the perception of the managers was sought, in order to collect through their praxis, how the methodologies are offered to face sexual violence and what obstacles are faced to work on the theme in the CMEI. However, this study argues that the school institution can be an ally for the prevention and confrontation against child sexual violence. This study is linked to research line 2: Education, Public Policy and Regional Development, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas. We emphasize that this research is of a qualitative and exploratory nature, using the bibliographic, documentary and field method. The theoretical approach and analysis uses the considerations of Gender and Feminist Studies. With the research it was possible to conclude the need to give visibility to demonstrate the empowerment of children through the school space. In addition, we emphasize that, in order to protect children from sexual violence, it is essential that all individuals in the school work together, from understanding the nomenclatures that involve this violence to denouncing suspected abuse in relation to sexual rights of the students. Finally, we highlight the need for political strength in order to guarantee training on sexual violence to all Education workers, provide adequate materials and enable this discussion in their official documents.

Key-words: Childhood. Public policy. Child education. Sexual violence. Child sexual abuse.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CMEI	- Centro Municipal de Educação infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CEMASP	- Centros Municipais de Atendimento Sociopsicopedagógico
CENSUPEG	- Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão
CONANDA	- Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS	- Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil
DDZ	- Divisão Distrital Zonal
DDPM	- Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
DEPCA	- Delegacia Especializada em Proteção à Criança e ao Adolescente
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EsP	- Escola sem Partido
GACPE	- Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais
IEA	- Instituto de Educação do Amazonas
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDH	- Ministério dos Direitos Humanos
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
OMS	- Organização Mundial da Saúde
OPAS	- Organização Pan-Americana da Saúde
PAIR	- Programa de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto Juvenil
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PETI	- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEVSCA	- Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes
PNEVSIJ	- Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para Educação infantil
SEDECO	- Secretaria de Desenvolvimento Comunitário
SEDUC	- Secretaria Estadual de Educação
SEMASC	- Secretaria da Mulher, Assistência Social e Cidadania

SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
SSP/AM	– Secretaria de Segurança Pública do Amazonas
UEA	- Universidade do Estado do Amazonas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases dos conceitos e dos avanços sobre criança e infância	26
Quadro 2 – Fase contemporânea dos conceitos.....	29
Quadro 3 - Ideias pedagógicas sobre infância.....	34
Quadro 4 – Cronologia da criação dos órgãos no Brasil.....	39
Quadro 5 - Diretrizes e metas do PNE.....	43
Quadro 6 - Número de unidades de ensino por Divisão Distrital Zonal DDZ.....	46
Quadro 7 - Número de crianças atendidas por Divisão Distrital Zonal.....	46
Quadro 8 - Perfil das gestoras.....	71
Quadro 9 – Sistematização das questões fechadas.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa limite do Amazonas.....	44
Figura 2 - Fluxograma do atendimento realizado pela escola.....	67
Figura 3 - Pipo e Fifi.....	84
Figura 4 - Não me toca, seu boboca!.....	85
Figura 5 - O segredo da Tartanina.....	85
Figura 6 - Pipo e Fifi para bebês.....	86
Figura 7 - Bem me quer, mal me quer.....	86
Figura 8 - Educação sexual: noções básicas.....	87
Figura 9 – Proteção de Crianças e adolescentes.....	87
Figura 10 – Eu me protejo	88

Sumário

1	INTRODUÇÃO	15
2	PARA INÍCIO DE CONVERSA: DISSERTANDO ACERCA DE ALGUNS CONCEITOS BASILARES SOBRE INFÂNCIA.....	25
2.1	Infância no contexto contemporâneo	31
2.2	História da institucionalização mundial da Educação para Infância.....	35
2.3	A concepção de criança no contexto histórico escolar em nível Brasil e Amazonas	39
2.4	Contexto histórico da educação infantil no Amazonas.....	48
3	CONCEITOS ACERCA DA VIOLÊNCIA SEXUAL	52
4	O DESAFIO DA EDUCAÇÃO SEXUALEM CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	62
4.1	A escola na luta pela prevenção da violência sexual e pelo rompimento com os tabus ainda existentes	66
4.2	Políticas Públicas para o enfrentamento da violência sexual em crianças na idade pré-escolar e possibilidades de empoderamento das crianças.....	69
5	PERCEPÇÃO DAS GESTORAS: EM ANÁLISE A RESPOSTA DESSAS PROFISSIONAIS	75
5.1	O trabalho oferecido na escola e a educação sexual	78
5.2	Abordagens da violência sexual no espaço infantil	81
5.3	A práxis da gestão nas orientações dos casos de violência sexual nos CMEI	85
5.4	Formação dos docentes: maneira de prevenir em sala de aula	90
5.5	Aspectos sobre a Educação sexualna Educação infantil	92
5.6	Percepção das gestoras quanto à Educação sexualnos CMEI.....	101
5.7	Campanhas de proteção à prevenção e enfrentamento da violência sexual	103
5.8	Entendimento acerca das tipificações de violência sexual	104

5.9 A escola como rede de proteção	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
7 REFERÊNCIAS	113
8 ANEXOS.....	125

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa nasceu de um desafio e de quebras de paradigmas com relação ao tema violência sexual contra crianças, por conta do convívio direto com crianças na idade pré-escolar (4-5 anos), devido a eu ser professora de Educação infantil desde o Ensino Médio, antigo Magistério, no Instituto de Educação do Amazonas (IEA) concluído em 2002. Nesse período, tive a oportunidade de ser voluntária numa escola filantrópica e confessional para crianças pequenas de 4 e 5 anos. No ano seguinte, fui convidada a ser professora titular e, desde então, passei a lecionar nas turmas de Educação infantil. Mesmo com toda simplicidade do lugar e com o anseio de continuar os estudos, em 2004 iniciei minha graduação em Pedagogia pela Faculdade Táhiri, concluída em 2008. Nesse ano, de 2008, fui aprovada no concurso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus), onde permaneço até o presente momento.

Além da graduação, propus-me a fazer duas especializações: uma em “Gestão de Currículo e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas” pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e outra em “Neuropsicopedagogia Escolar e Educação Inclusiva” pela Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão (CENSUPEG), a fim de aperfeiçoar minha práxis em sala de aula do ensino infantil. Minhas experiências com o público infantil se deram desde o Magistério, até o momento, com crianças de quatro e cinco anos público-alvo da educação infantil. Nessa trajetória profissional, presenciei experiências com crianças que sofreram alguma forma de violência sexual e, na época, por falta de conhecimento, não mudei minha postura docente, postura essa que não sabia lidar com tal situação e tampouco como mediar o diálogo com a gestora escolar à época. A oportunidade de pesquisar sobre a violência sexual no Mestrado trouxe inquietude e reflexões a partir do contato com a literatura e com a própria orientação, o que vem aos poucos mudando minha prática pedagógica com relação ao enfrentamento desse movimento cruel contra as crianças.

Buscar os estudos da criança e infância se deu pelo fato de ter esse olhar atento ao desenvolvimento sadio da criança em sua dignidade (integridades física, psíquica e mental), pois é necessário dar a visibilidade de que ela é um sujeito de direito. Abordar esse campo de pesquisa inter e multidisciplinar está ultimamente atraindo

olhares dos pesquisadores. Nesse sentido, Balsera (2015, p. 8) expõe que “[...] esta explosión historiográfica también tiene que ver mucho com el contexto en que se há producido, marcado por unas décadas donde la situación de vulnerabilidade de la infância se há hecho más visible”². Como descreveu Balsera (2015), esse é um dos motivos por que se buscou pesquisar a temática “Violência sexual contra as crianças na idade pré-escolar nos espaços dos Centros Municipais de Educação infantil (CMEI) da cidade de Manaus-AM”, devido à criança³ estar mais vulnerável às situações de violência ou abuso sexuais, estupro e exploração sexual.

Vive-se em um mundo conturbado, e muitas transformações vêm ocorrendo na sociedade. A globalização destas mudanças econômicas, trabalhistas, tecnológicas, políticas, sociais e a sua diferenciação de diversas naturezas (étnicas, de gênero, de orientação sexual, religiosa entre outras), trouxe a nós uma ressignificação quanto à questão de identidade e cultura. Esses processos vêm impactar os sistemas educacionais, que precisam estar atentos a essas novas demandas que são postas.

Com todos esses segmentos em constante mudança, a infância merece uma preocupação especial. A questão em torno da violência sexual contra crianças fica ainda mais difícil de ser trabalhada quando se trata de crianças pequenas, pois muitas famílias, e também muitos professores, defendem uma determinada representação de infância ingênua (ARIÈS, 1987), pura e que deve ser preservada de todos os males do mundo. Atualmente, as crianças estão expostas aos vários estímulos da nossa cultura, em especial no que se refere à sexualidade e à erotização dos corpos, fato que lhes afeta a formação de gênero, sexualidade e a aprendizagem educacional (FURLANI, 2016).

A presente pesquisa se preocupa, também, em destacar o contexto amazônico, dando visibilidade a esse espaço que – por conta de diversidade (étnica, cultural, econômica, territorial etc.), espaço territorial geográfico gigantesco, limitações em relação ao acesso etc. – precisa ser analisado a partir de uma perspectiva heterogênea. Assim, descrevemos um recorte da violência em nosso Estado do Amazonas, que servirá para exemplificar esse aspecto, ao mostrar que temos a

² Esta explosão historiográfica também tem muito a ver com o contexto em que foi produzido, marcado por umas décadas em que a situação de vulnerabilidade da infância tornou-se mais visível (Tradução Livre).

³O termo criança, usado nesta pesquisa, é empregado de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990a) em que é considerada criança a pessoa até os 12 anos de idade.

seguinte situação de acordo com o Disque 100⁴ (MDH, 2019): o Amazonas encontrava-se, em 2018, em quinto lugar com maiores índices de reclamações de violações envolvendo crianças e adolescentes. Dentre as denúncias recebidas em 2018, mais de 17 mil foram de violência sexual. Destas, 13,4 mil foram de abuso sexual e 3,6 mil de exploração sexual. Do perfil dos autores das agressões, mais de 70% são parentes como pais, mães e padrasto, fato que evidencia a maior parte desses episódios ocorrer dentro de casa. O total de denúncias nos últimos anos relacionado a crianças e adolescentes foi de oscilações: 80,4 mil (em 2015), 76,1 mil (em 2016), 84 mil (em 2017), 76,2 mil (em 2018) (MDH, 2019).

Outra fonte pesquisada para evidenciar a urgência da necessidade de Políticas Públicas mais eficazes quanto às violações sofridas pelas crianças, foi o Atlas da Violência 2018, em que ficou registrado, no ano de 2016, o número de 49.477 casos de estupros. Isso evidencia que crianças estão entre as principais vítimas de estupro no país e demonstra, nas pesquisas, que há uma necessidade de os direitos desse público serem resguardados, e que a escola necessita ser um espaço social de formação dos sujeitos, o qual pode propiciar orientação, detecção, encaminhamento e apoiar a criança que sofreu a violência sexual (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018).

A fim de realizar uma busca prévia das Dissertações e Teses já publicadas em relação ao tema de discussão proposto aqui, optamos por acessar o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o intuito de mapear o que já foi estudado. Para isso, decidimos pelas pesquisas mais recentes, compreendendo os anos entre 2016 e 2018. No campo de busca, escolhemos os seguintes descritores: “gestora educacional” *and* “violência sexual” *and* “Manaus”; para que pudéssemos acessar as pesquisas que envolvessem, de fato, os termos que são objetos do nosso trabalho. Junto a isso, selecionamos alguns aspectos que pudessem afunilar a busca: Grande Área do Conhecimento (Educação), Área de Conhecimento (Educação), Área de Avaliação (Educação), Área de Concentração (Educação); pelo fato de que a presente proposta visa discutir aspectos relacionados à área educacional. Não selecionamos programas

⁴ O Disque Direitos Humanos ou Disque 100 é um serviço de proteção de crianças e adolescentes com foco em violência sexual, vinculado ao Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, da SPDCA/SDH. Antes o Disque 100 atendia exclusivamente denúncias de abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes. O serviço foi ampliado atendendo a toda população, especialmente os grupos mais vulneráveis: crianças e adolescentes, pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência e população LGBT, e funciona diariamente (MDH, 2019).

de Pós-Graduação específicos, instituição, biblioteca, autor, orientador ou banca com o propósito de termos uma busca mais ampliada.

Como resultado dessa busca, o sítio eletrônico registrou 6784 (seis mil, setecentos e oitenta e quatro) trabalhos. Aparentemente um número muito grande, no entanto, ao fazer a análise dos trabalhos encontrados, logo de início percebemos que muitos deles não tinham relação com o tema que estamos estudando aqui. Alguns exemplos são a Tese de Mendes (2016), com o título “‘Diferentes, porém iguais’ - o acontecimento do combate à homofobia no Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE)”; a Tese de Nogueira (2016a), com o título “II fase da política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no Amazonas: acesso ampliado e precarizado à educação pública”; a Tese de Nogueira (2016b), intitulada “Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural”; a Dissertação de Pereira (2016) com o nome “Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente de educação infantil”. Assim, ao ler os títulos, resumos, introdução e conclusão dos referidos trabalhos – e de tantos outros – percebemos que não estão alinhados à proposta de discussão desta Dissertação de Mestrado.

Junto a esse cenário, ainda no *site* de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, algumas pesquisas apresentadas debatem a violência sexual contra crianças, no entanto, não no município de Manaus-AM, a exemplo da Dissertação de Leal (2016), sobre o “Enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes realizado na escola Dom Rino Carlesi no município de São Raimundo das Mangabeiras-MA”; a Tese de Oliveira (2017), com o título “Políticas públicas e violência sexual contra crianças e adolescentes: Planos Municipais de Educação do Estado do Paraná como documentos de (não) promoção da discussão”; a Dissertação de Lorenzi (2017), com o nome “A educação sexual na formação do pedagogo no Estado do Paraná”. Essas descobertas nos dão pistas para um número muito reduzido de pesquisas que envolvem gestor escolar, violência sexual e o município de Manaus-AM. Ao fazer a leitura de título, resumo, introdução e conclusão de todos os trabalhos listados, não encontramos nenhum que associa os três termos escolhidos por nós para a busca.

Após essa conferência, decidimos por fazer uma busca com os descritores: “violência sexual” *and* “Manaus”, utilizando os mesmos filtros de anteriormente:

Grande Área do Conhecimento (Educação), Área de Conhecimento (Educação), Área de Avaliação (Educação), Área de Concentração (Educação); sem especificar programa de pós-graduação específicos, instituição, biblioteca, autor, orientador ou banca. Para nossa surpresa, os trabalhos listados por essa nova busca eram os mesmos 6784 (seis mil, setecentos e oitenta e quatro).

Nesse sentido, nos sentimos instigados a procurar trabalhos de mestrado e doutorado em outra plataforma: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No campo de busca, utilizamos três descritores: “violência sexual” “Manaus” “educação”. Encontramos apenas uma Dissertação, intitulada “Significados da violência sexual atribuídos por adolescentes de uma Escola-abrigo” (PROCÓPIO, 2013).

Toda essa busca nos faz compreender a necessidade e o ineditismo do trabalho ora proposto, de modo que os estudos associando a violência sexual, o município de Manaus-AM e os aspectos escolares, de fato, são mínimos, quase inexistentes.

Avançando nas discussões, partimos do pressuposto de que a educação pode ser uma forma de prevenção de toda e qualquer violência, pois uma criança bem informada tem a chance de se tornar menos vulnerável. Junto a isso, com uma Educação baseada na ética e no respeito, as crianças têm a oportunidade de crescerem mais críticas e, quando adultas, podem deixar de realizar práticas violentas. A escola, como espaço social importante de formação dos sujeitos, tem um papel primordial a cumprir: ultrapassar as barreiras da mera transmissão de conteúdo (LOURO, 2014). Cabe a ela ampliar o conhecimento de seu corpo discente, bem como de seus próprios professores, reconhecendo que a escola não pode fazer tudo, mas o que estiver no seu alcance será essencial.

Por isso, a escola não pode se eximir da responsabilidade que lhe cabe, de discutir determinados temas, como, por exemplo, a diversidade sexual que é apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) Além disso, é consideravelmente preciso discutir “[...] violência sexual contra crianças, questões de gênero, sexualidade e a própria educação sexual” (FURLANI, 2016, p.127). A educação sexual infantil é necessária para que a criança reconheça os cuidados com o corpo e o entendimento das regras sociais, fazendo-a identificar o momento em que o adulto ultrapassa os limites de sua intimidade (FURLANI, 2016). Para isso, ela

primeiramente necessita se apropriar do pertencimento do seu corpo, como já dissemos, conhecer o corpo para além da biologia.

Segundo Santos e Araújo (2009), a escola pode ser uma instituição que ocupa um lugar privilegiado na rede de atenção à criança, e esta deve assumir o papel de protagonista na prevenção da violência sexual. A educação é a melhor prevenção de toda e qualquer forma de violência, e no caso da violência sexual, discutir e refletir sobre o papel da escola e dos/as seus/uas profissionais diante dessa realidade, visto que se busca formar e educar pessoas para uma sociedade de indivíduos com seus direitos e deveres resguardados, e contribuir para uma socialização cultural promovida pela escola e esta deve visar a uma Cultura de Paz embasada nos Direitos Humanos.

Com este relevante papel da Educação no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, os/as autores/as Louro (2014), Balsera (2015), Furlani (2016), dentre outros, apontam a necessidade de se ter um olhar mais criterioso quanto à violência sexual, o estupro, a pedofilia, a exploração sexual contra as crianças. Considera-se que conhecer e prevenir são questões urgentes, e estes são um dos meios de auxiliar a criança a enfrentar a realidade.

Desse modo, tornam-se relevantes algumas reflexões e posicionamentos por parte da escola, da família e da comunidade educativa quanto à violência sexual contra crianças na idade pré-escolar. Diante deste cenário, questionamos: por que tratar temas como violência sexual, sexualidade, estupro, pedofilia, exploração sexual na instituição escolar (CMEI)? Que necessidades há para abordar sobre estes temas no universo infantil das escolas? O que os gestores escolares compreendem sobre a violência sexual contra crianças?

Na tentativa de buscar respostas a essas perguntas, mas sem esgotar o tema, elegemos o objetivo geral desta pesquisa: analisar como está sendo (ou não) o trabalho de educação sexual sob a percepção das gestoras quanto às questões relacionadas à violência sexual contra crianças no contexto da educação infantil, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Manaus-AM.

Quanto à pesquisa trata-se de um estudo qualitativo pelo fato de “[...] incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, as relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2016, p. 10). Junto a isso, optamos pelo aporte metodológico no materialismo histórico dialético,

pois, quando “[...] o pesquisador adota o materialismo histórico que se fundamenta no método dialético, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais” (GIL, 2008, p. 41).

Para dar corpo a esse estudo, também recorreremos à pesquisa bibliográfica que para Gil (2008, p. 69). Sua principal vantagem “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente”, e usaremos para tal, a pesquisa em livros, artigos, dissertações, teses. Também nos apoiamos na pesquisa documental (GIL, 2008, p.46) por considerar que ela apresenta “[...] uma série de vantagens [...] e as fontes são muito mais diversificadas”, de modo que se assemelha à bibliográfica, porém se diferencia no uso de documentos como normativas, leis e decretos. Esses materiais nos trouxeram informações que contribuiriam para a temática da pesquisa realizada.

Na pesquisa de campo, a fim de investigar uma dada realidade (GIL, 2008) escolhemos os 12 Centros Municipais de Educação infantil da Divisão Distrital Zonal (DDZ) - Leste II, da cidade de Manaus. Solicitamos o pedido de autorização ao Conselho de Ética e Termo de Anuência e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), conforme documento em anexo (ANEXO 01, 02). Para conhecimento o parecer do Projeto se encontra autorizado⁵.

Para coleta de dados, aplicamos um questionário (contendo identificação e questões abertas, e se encontra no APÊNDICE) às gestoras de 12 Centros Municipais de Educação infantil situados na Zona Leste II, no período de janeiro a março de 2020. Das doze gestoras, apenas nove aceitaram participar da pesquisa. Essa aplicação foi feita somente após o resultado da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas. Primeiramente, entramos em contato com as gestoras por telefone para agendar o encontro entre a pesquisadora e as colaboradoras. Após o agendamento, o encontro se dava na sala da gestora. Muitas das vezes, esse espaço era dividido com a secretaria. Com a dada leitura e explicação dos documentos, apenas três das gestoras G4, G5, G9 responderam na presença da pesquisadora, as demais agendaram outras datas para recolha do questionário.

De acordo com as gestoras, devido às inúmeras demandas que elas tiveram na escola, houve vários momentos, em que a data marcada para recolha dos questionários foi reagendada várias vezes. No entanto, após os contratempos, ao

⁵ CAAE: 26062819.6.0000.5020. Número do Parecer: 3.804.037.

receber o material, foi possível conversar com elas sobre o preenchimento do mesmo, e saber na visão delas a relevância da pesquisa. Esse *feedback* foi possível com G1, G2, G3, G4, G5, G7, G8, G9, apenas a G6 não foi possível, pois precisou se ausentar da escola por problemas de saúde no dia da entrega do questionário, e este foi entregue pela secretária da escola.

O caráter da pesquisa é social, pois fomenta uma discussão num problema em que convivemos há muito tempo no caso “[...] da violência que continua sem respostas e que dependem principalmente, da política e do domínio do poder” (MINAYO, 2016, p.10), é uma questão que considera a historicidade dos meios sociais e das condições econômicas.

Os/as principais autores/as utilizados como embasamento a esta pesquisa foram Ariès (1987), Heywood (2004), Cohn (2009), Kuhlmann Jr. (2015), Pinto e Sarmiento (1997), Cambi (1999), que apresentam uma trajetória histórica de como a concepção de infância e criança veio sendo constituída no mundo e no Brasil até os dias atuais. Junto a isso, Louro (2013), Furlani (2016), Arcari (2020), Felipe (2006), Maio e Oliveira (2017) dentre outros/as, apontam a necessidade e urgência de políticas públicas voltadas para uma Educação sexual nos espaços da Educação infantil devido à crescente vulnerabilidade das crianças a esse fenômeno chamado violência sexual.

Destacamos que a presente dissertação está dividida em cinco seções, a fim de darmos forma aos temas e assuntos que julgamos serem primordiais na discussão que nos propomos a realizar. Assim, a primeira seção é a *Introdução* do texto, que especifica os objetivos da pesquisa, a justificativa do tema, o método utilizado, e a organização do trabalho.

Em nossa segunda seção, intitulada “*Para início de conversa: dissertando acerca de alguns conceitos basilares sobre a infância*” traremos as concepções criadas ao longo dos tempos até a contemporaneidade sobre a criança e a infância, além do advento da institucionalização da escola para este público, descrevendo análises acerca da criança e da infância quanto ao seu bem-estar, à escola, à saúde e às políticas públicas (FREITAS, 1997), buscando enfatizar que a noção sobre a criança perpassa por construções cultural, histórica, econômica, social e política.

Na terceira seção, abordaremos os *conceitos de violência sexual, abuso sexual, estupro, pedofilia e exploração sexual*, utilizando como base: Parâmetros

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Assis (2010), Minayo (2016), Disque Denúncia (MDH, 2019), Atlas da Violência (2018), dentre outros. Evidencia-se que os direitos e as garantias são fundamentais e devem ser entendidos como esferas da sociedade que deveriam ser protegidos pelas políticas sociais, conforme descreve a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, art. 6º, grifos nossos) sobre os direitos e garantias: “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, **a segurança**, a previdência social, **a proteção** à maternidade e **a infância**, a assistência aos desamparados”; direitos e garantias que hoje são disputados pelo mercado e pelo capital financeiro.

Sobre a quarta seção, intitulada “*O desafio da educação sexual em Centros Municipais de Educação infantil*”, discutiremos o contexto das escolas públicas, que, no atual momento, passam por tempos difíceis, por um Governo Federal conservador, que a todo custo insiste em querer delegar exclusivamente à família a Educação sexual, abordando os tabus tanto desse Governo quanto das próprias gestoras, dos professores em lidar com a temática Educação sexual. Pensando a escola como a “voz” das crianças, com o intuito de resguardar seus direitos de proteção em relação a toda forma de violência, os CMEI devem ser considerados espaços propícios para trabalhar a proteção e o enfrentamento desse fenômeno. Quanto às gestoras, buscamos analisar, por meio das reflexões de suas práxis, o acesso e conhecimento das Políticas Públicas acerca da violência sexual contra as crianças. Nesse momento, apoiar-nos-emos em autores/as como Faleiros (2000), Gomes (2014), Vieira e Cunha (2013).

A quinta seção é intitulada “*Percepção das Gestoras: em análise a resposta dessas profissionais*”. Nesse momento, discutiremos acerca da pesquisa de campo realizada com nove (9) gestoras escolares, a fim de analisar o que elas fornecem de informação sobre o trabalho de Educação sexual nas instituições de ensino; sobre a violência sexual nos Centro Municipal de Educação infantil; sobre a relação entre a gestão escolar e a violência sexual contra crianças. Amparemos tais discussões nos materiais de Libâneo (2013), Furlani (2016), Lima e Maio (2014a), Brasil (1990a).

Após as discussões apresentadas nas seções de um a cinco, fechamos a presente dissertação com as considerações finais e expusemos as percepções possíveis de serem alcançadas a partir da análise bibliográfica e documental, além da investigação com a pesquisa de campo realizada.

Com este relevante papel da educação no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, apontamos para a necessidade de se ter um olhar mais criterioso quanto a temas sobre violência sexual, o estupro, a pedofilia, a exploração sexual nos Centros Municipais de Educação infantil na cidade de Manaus-AM, sobretudo por ser um ambiente que recebe as crianças em idade pré-escolar por um período de tempo razoável.

Dessa forma, fomentar o debate quanto à “violência sexual contra crianças em idades pré-escolar: um olhar para os Centros Municipais de Educação infantil (CMEI)” é imperativo o debate no âmbito social e educacional, pois pretende preencher possíveis lacunas existentes no processo de integração de crianças que sofreram tal violência e essa esteja no contexto educacional, para além de chamar a atenção à proteção contra possíveis violências.

Este estudo é basilar para ampliar as discussões e o entendimento deste tema na região amazônica, por ser um assunto pertinente, mas cheio de tabus sociais. Tal pesquisa traz, ainda, contribuições para o meio acadêmico, pois tem propósito de evidenciar pontos relevantes sobre conhecer e prevenir a violência sexual contra crianças, um grupo tão vulnerável, e proporcionar novas informações e contribuindo para futuros estudos do tema em questão.

2 PARA INÍCIO DE CONVERSA: DISSERTANDO ACERCA DE ALGUNS CONCEITOS BASILARES SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA

Na segunda seção da nossa dissertação, apresentamos a discussão acerca de conceitos para o desenvolvimento do tema em questão. Nesse momento, discorreremos sobre os conceitos de infância desde a Era Medieval, em que é necessário compreender a infância como construção histórica e social. Com isso, assertamos que não se pode sugerir que o termo infância sempre existiu, ou que o modo de vida das crianças atuais é o mesmo das crianças do passado, tendo em vista que o processo histórico nos faz perceber diferentes modos de infâncias, os quais foram mudando devido ao processo de socialização.

De acordo com as leituras realizadas no estudo histórico de Ariès (1987), Postman (1999), Nunes e Silva (2006) percebemos que a ideia atual de infância é moderna, uma construção social e histórica, uma invenção que perpassa por cada contexto histórico e, ao escolher este termo (infância), basearemos os estudos nas palavras do próprio Ariès (1987; 2012), além de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), Heywood (2004), Kramer (2011) entre outros, que sustentarão os conceitos de infância e criança para uma melhor compreensão dos termos citados. Assim não haverá confusões, desconstruindo-se a ideia de que infância é sinônimo de criança.

Segundo Pottmeier *et al.* (2020, p.23)

[...] as concepções acerca do que se compreende por “criança” e “infância” foram se modificando ao longo do tempo, constituindo-se por ações direcionadas primeiro à noção de desigualdade e inferioridade (cognitiva, intelectual, moral), tomando-se como relação o indivíduo adulto.

Nesse contexto, no século XII, o sentimento de infância não era pensado ou representado, o que difere dos dias de hoje. No mundo antigo, era comum tratar a criança pequena com indiferença, de modo que a sociedade nem sempre a enxergou como um ser com suas especificidades, único, com particularidades, mas sim como um adulto em miniatura, um vir a ser, segundo o autor “De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em jovem, sem passar pelas etapas da juventude” (ARIÈS, 1987, p. 10). Aqui ressaltamos que o pensamento de Ariès é voltado para as crianças da nobreza e da burguesia francesa, devido a essa aprendizagem ser uma preocupação com as tradições e manutenção das linhas

consanguíneas. Em consonância, Angerami (2011), a partir de seus estudos, descreve que, quando a criança foi tratada com indiferença, não se levou em consideração que esse ser estava em desenvolvimento e em condições diferentes do/a adulto/a.

Continuando com Ariès (1987), o autor fez uma análise do século XII ao século XVIII e afirmou que não havia distinção entre o mundo adulto e o infantil. As crianças falavam e se vestiam como os/a adultos/as e participavam dos jogos e de suas festas. Essas questões também são destacadas nos estudos de Nunes e Silva (2000, p. 20) quando argumentam que “[...] o mundo antigo não havia muitos registros que denotassem o ser criança, e a consciência da situação infantil”. No momento em que a criança passa a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, houve uma significativa mudança: a sociedade passou a separar as crianças dos/as adultos/as. Todavia, reconhece-se que essas mudanças não ocorreram de forma linear no tempo e em todos os lugares.

Por não ocorrer de forma linear, Fernandes (2018, p. 233) descreve que:

Os estágios da vida são construções históricas, moldadas pela interação de fatores culturais, políticos, religiosos, educacionais, familiares, demográficos, econômicos e institucionais, que definem conotações e experiências que variam de acordo com a classe social, a etnia, o gênero e o período histórico, dentre outras condições que são subjetivas, mas objetivadas na realidade concreta e material. Ao longo da história, os teóricos da moral, da sociedade e da política têm buscado, sistematicamente, compreender a constituição da criança e a relação desta com o adulto, a partir da compreensão de que a adultez só é conceituada quando se levam em consideração a criança e o fato de que qualquer análise sobre a sua constituição não pode ser realizada num vácuo temporal e histórico.

Assim, a construção histórica da infância e da criança foi resultado longo e complexo, ou seja, as produções e representações sobre quem é essa criança de que estamos falando, como era seu cotidiano, em especial a constituição de organizações sociais e a forma como foi pensada a escolarização para ela não ganha unanimidade entre os/as estudiosos/as. Para compreender o processo do desenvolvimento da concepção de infância, faz-se necessário considerar as diferentes mudanças e visões que se têm da criança de ontem e de hoje, visto que essa concepção de infância foi construída ao longo dos anos como já dissemos anteriormente. Este sentimento de infância em determinado momento da história, encontramos nos estudos de Ariès (1987, p. 50) que “[...] até por volta do século XII,

a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. Mas, nessa narrativa, na sociedade medieval não havia um sentimento de infância. Não significa que as crianças eram importantes, ou que havia era uma falta de afeição, ou seja, não havia uma consciência do ser criança, as peculiaridades próprias da infância (NUNES, SILVA, 2006).

Essa questão negativa da infância e da criança na Idade Média não era percebida. Porém, desde a Antiguidade, era possível descrever as particularidades infantis nas mais diversas culturas, havendo assim certa preocupação com o sentimento de infância. Os autores Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 17) destacam que:

Contrariamente às teses de Ariès, na Idade Média teve-se a percepção nítida da especificidade da infância. A criança era construída, em primeiro lugar pelo amor ou pela rejeição dos pais e aquele se manifesta no protagonismo da mãe durante o período da criação, acolhendo a criança, rejeitando-a ou, eventualmente, praticando o infanticídio.

Na mesma percepção teórica, Barbosa (2000, p. 101) enfatiza que “[...] a criança sempre existiu, no entanto o sentimento de infância era ausente até o século XIV, tendo visibilidade a partir dos séculos XV e XVIII”. Esse sentimento de infância que nutrimos na atualidade já existiu em outros períodos históricos. Por ser uma construção longa, um movimento histórico que causa uma certa dificuldade em fazer uma cronologia precisa em torno dela, para Nunes e Silva (2006) isso se dá devido os textos históricos sempre privilegiarem a temática do ser humano adulto, ou, por ver nessa fase do desenvolvimento da vida do ser humano ser considerado um curto período de transição nessa fase da infância.

Dentro deste contexto, Kuhlmann Jr. (2015, p. 16) destaca que:

[...] nos dicionários de língua portuguesa, a infância é considerada como período de crescimento no ser humano e vai até a puberdade. Etimologicamente, infância, originária do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade era atribuída ao período que se chama primeira infância, e às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para a ideia da razão.

Esta ideia de infância retirada do dicionário nos remete à concepção de que criança que não fala é um ser incompleto, uma oposição do adulto. Isso nos faz

refletir a criança atual com aquela do passado descrita por Ariès (1987), e, nesta perspectiva, não considerando as especificidades, apenas olhá-la como um vir-a-ser, um futuro adulto, ideia essa que deixou marcas profundas no modo de pensar a criança e a infância, tão presente na contemporaneidade. No entanto, é necessário destacar os avanços sobre a percepção com relação à criança e seus direitos.

Assim, o **Quadro 1** visa explicar as fases relacionadas aos conceitos e avanços sobre a criança e a infância:

Quadro 1: Fases dos conceitos e avanços sobre a criança e infância

1ª FASE <u>Idade Média</u> 476 – Século V a 1453 (Século XV)	2ª FASE <u>Idade Moderna</u> 1453 Século XV a 1789 (Século XVIII)
Não há um sentimento de infância; As crianças na Idade Média têm um papel social mínimo, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais.	É preciso conhecer melhor a criança para discipliná-la para uma vida social.
Não há necessidade de saber o que a criança pensa;	Surge o sentimento peculiar para a criança;
Mortalidade infantil muito alta e dita como normal (falta de higiene e saúde precária);	A família é nuclear, heterossexual, monógama e patriarcal: o pai tudo pode em relação aos filhos e à esposa;
O Estado e a Igreja reagiram e assumiram a responsabilidade educacional.	A criança passa a receber roupas próprias;
A sociedade medieval tem o valor centralizado no religioso e da autoridade da Igreja.	
A criança é vista como miniatura de um adulto A educação da criança era depois confiada à oficina e ao aprendizado ou a Igreja e às suas práticas de vida religiosa: a primeira ensinava uma técnica e um ofício, a segunda, uma visão do mundo e um código de moral.	A criança é vista como filho/a (maiores cuidados dos/as responsáveis) e posterior aluno/a (passa a ter uma Educação escolar / Educação Formal);
A imagem da infância na Idade Média é a cristã marcada entre o caminho do “pecado” e da “inocência”.	Cria-se um espaço social para a criança; cria-se um saber psicológico, médico, pedagógico e da infância que agora nasce em virtude sobretudo dos cuidados familiares.
As condições de vida da infância são sempre duríssimas, marcadas pela escassez de bens, por violências e marginalização.	O século XVII é marcado com a elaboração de literatura para a infância com a função educativa e de educação do imaginário. Nessa literatura estão os contos de fadas, as fábulas.

Fonte: Adaptado de Ariès (2012), Cohn (2009), Flores (2010), Cambi (1999).

O Quadro 01 mostra as diferentes concepções sobre a criança e a infância nos períodos da Idade Média e da Idade Moderna, além dos avanços decorridos dos movimentos culturais e sociais até o momento em que a sociedade a considerou detentora de sentimentos, a mudança nos próprios trajes, em criação de escolas como espaços privilegiados para a Educação e a disciplina.

Outra contribuição acerca da infância encontramos em Kramer (2011, p. 19), quanto a ideia de infância “[...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade”, ou seja, para a sociedade burguesa a criança precisa ser preparada para uma futura atuação na sociedade, daí o interesse de cuidar dela e escolarizá-la, conceito este determinado historicamente para organizar a sociedade, instituindo assim as diferentes classes, a qual definirá o lugar desse indivíduo na sociedade.

O contexto histórico da violência contra a criança, ao longo da História, é um dos aspectos que continuam a existir, mesmo no terceiro milênio. Heywood (2004, p. 23) afirma que “[...] o mundo medieval ignorava a infância ao ponto de praticar o infanticídio”. O que se observa é que a forma de violência ainda vem se expressando, ainda que ela exista contra a criança em suas mais variadas facetas (psicológica, sexual, material, física etc.), em nossa atualidade, no que se refere aos direitos legais, não é mais permitida. A sociedade também não é mais a mesma que aceitava tal crueldade, de modo que profissionais da Educação, movimentos sociais, sociedade civil e organizada busca garantir os direitos sociais das crianças. No entanto, não é uma realidade para as crianças do mundo todo.

As formas de violência que se expressam contra as crianças desde os tempos antigos, são os maus-tratos infantis. Essa forma de violência era causada por responsáveis, parentes ou pessoas próximas, e não muito diferente dos tempos atuais. Essa violência era praticada em forma de violência física, sexual, psicológica intrafamiliarmente. Para Silva (2002, p.139) “[...] essa forma de violência no ambiente intrafamiliar, precisa de ações preventivas e protetivas com relação à criança”.

Em relação à educação compensatória, Kramer (2011, p. 25) conceitua e descreve a origem dos jardins de infância, como sendo:

O conceito de educação compensatória, enfatizado corretamente como antídoto para a privação cultural, ter-se-ia originado no pensamento de

Pestalozzi e Fröebel, sendo mais tarde expandido por Montessori e McMillan. Seriam estas suas origens remotas: Fröebel iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial; Montessori, no final do século XIX e início deste século, desenvolvendo trabalhos de educação pré-escolar voltadas para crianças pobres de favelas italianas; McMillan, contemporânea de Montessori, enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças. A pré-escola era encarada, por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias.

Segundo Azevedo (1996, p. 44), a chegada dos jesuítas ao Brasil “[...] demarca o início da História da Educação oficial em nosso país⁶”, no entanto esta Educação não era para todos/as. Era reservada aos filhos (somente homens) dos colonizadores ou para futuros sacerdotes, fazendo também uma exclusão às mulheres e aos negros, que não tinham acesso à escola, além dos que provinham de famílias abastadas. A trajetória da criança brasileira se diferencia um pouco da criança europeia. Farias (2011), entretanto, descreve que a implantação de uma Educação voltada para a infância surge como na Europa, valorizando a criança como “riqueza da nação”.

A partir dos séculos XVI e XVII, a mudança na organização da família e da escola fez com que essas instituições assumissem o papel formador com relação à criança, pois a infância passa a ser vista como um período da vida do ser humano, e a escola, que até então era indiferente à formação infantil, passa a assumir um papel social e civil, das classes organizadas por idade, da socialização dos programas e dos métodos, da modernização dos currículos (PETITAT, 1984, CAMBI, 1999).

No estudo de Kishimoto (1992) e de Schwartz (1998), o século XVI marcou o início das tentativas de associar o jogo e a brincadeira à educação da criança. Esse movimento de transformações sociopolíticas e pedagógicas, o século XVIII (na Europa) representou um marco na história, pois um dos maiores teóricos do século, Jean-Jacques Rousseau⁷ (1712-1778), influenciou radicalmente o modo de ver a

⁶ Com a chegada dos Jesuítas ao Brasil, segundo os estudos de Del Priore (1995, p. 25) “[...] já havia habitantes primitivos na terra, com suas origens, costumes, o papel branco não existia, nele já existia a escrita cultural de um povo que os padres da Companhia não souberam ler”.

⁷ Jean-Jacques Rousseau viveu de 1712 a 1778. Em 1757 escreve *Emílio e o Contrato social*. *Emílio* é um estudo sobre a condição humana, que aponta para o homem exposto a todos os acidentes da vida. Rousseau ressalta a importância da infância [...] mostra uma criança aparentemente livre – protótipo da criança burguesa, e propõe, detalhadamente, um método – da natureza-, através do qual

criança, colocando-a no centro da família e da sociedade, ressaltando ainda, o direito ao seu caráter infantil, de se manter longe das influências da sociedade e de ser orientada por um pedagogo que lhe proporcionasse uma Educação condizente com sua natureza de criança.

2.1 Infância no Contexto Contemporâneo

Na contemporaneidade, é possível descrever um sentimento com certos “[...] mecanismos disciplinares voltados ao universo da infância” (RODRIGUES, 2012, p.109) com relação à violência sexual contra as crianças⁸. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a) é um documento pioneiro na luta para o enfrentamento das violações de direitos desse grupo em específico.

Todavia, definir o conceito de infância depende de aspectos sociais, culturais, históricos e políticos de uma sociedade. Segundo Larrosa (2001, p. 284),

A criança não é nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem se quer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento.

Compreendemos então que essa ideia de criança universal, padrão e até linear, não deve ser considerada, mas ainda está muito presente nos dias atuais, sem ser posta sua particularidade, seu tempo. Ou seja, à medida em que se negam os direitos sociais, educacionais, culturais às crianças, de certa forma, deixa-se de lado, a consideração de um indivíduo característico de suas especificidades.

Na análise das concepções da criança, infância e Educação, elaboramos um quadro utilizando os estudos de Cohn (2009), Flores (2010) e Cambi (1999) que amparam os direitos das crianças, o que nos auxilia a compreendermos melhor tais conceitos e os avanços ocorridos por meio das lutas sociais:

Quadro 2: Fase contemporânea dos conceitos e avanços sobre a criança e infância.

se pode levar o aluno pelo país das sensações até as fronteiras da razão (ROUSSEAU, 1999 p.192 apud SMOLKA, 2002, p. 106).

⁸ Reconhecemos que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a) é voltado para a criança e o adolescente. No entanto, nesta pesquisa, limitar-nos-emos a mencionar somente a criança, devido ao público-alvo dos CMEI ter idade entre 4 anos a 5 anos e onze meses.

3ª FASE
<u>Idade Contemporânea</u>
<u>1789 (Século XVIII) até os dias atuais</u>
A contemporaneidade é também a época dos direitos por intermédio da consciência de classes, dos movimentos das classes sociais. As massas são protagonistas da História.
No curso do século XIX, as Ciências Humanas, as instituições educacionais burguesas puseram as crianças no centro da pedagogia, assumindo a especificidade psicológica e sua função social.
É reconhecido pela legislação o período cronológico da infância assegurando seus direitos e deveres;
Dá-se visibilidade às particularidades infantis.
A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação ao adulto. Direito à educação
A criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, rearticulando o benefício do jardim de infância, pois é lá que se desenvolve o germe da personalidade humana.
O século XX é o “século da criança”, do seu conhecimento, do seu resgate, embora ainda restrito (a certas áreas do mundo, a certas classes sociais) e incompleto (a violência contra a infância é ainda amplamente e tragicamente generalizada).
A criança é concebida como sujeito de direitos

Fonte: Adaptado de Cohn (2009), Flores (2010), Cambi (1999).

Como descreveu Cohn (2009, p. 21): “[...] infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança”. Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo, bem como as mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e de paternidade, e no cotidiano da vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar, o que nos mostra que é por meio da construção histórica determinante deste sentimento de infância hoje reconhecido.

Kramer (2011) também descreve que essa infância universal, padrão e/ou linear foi propagada pelas classes dominantes, a fim de criar critérios como idade e

a dependência do adulto, não levando em conta os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. A pergunta a que precisamos responder é: por que foi necessário tornar a criança dependente do adulto? Em Angerami (2011) encontramos uma resposta que descreve a necessidade de domesticar para não perder o controle sobre ela, a fim de que, domesticada, alcance o ideal adulto.

Encontramos em Charlot (1986, p.108) a concepção de infância numa perspectiva social, pois “[...] a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas considerações morais e metafísicas”. Compreendemos, portanto, que a infância é uma característica sócio-histórica.

Contextualizando a concepção de criança e infância para nosso objeto de pesquisa, trazemos Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 24), que analisam que “[...] é provável que a exploração tenha sido em maior escala no passado, embora isso não nos inocente dos crimes do nosso tempo”. As crianças têm sido vítimas da exploração e da violência sob os mais diversos aspectos, ao longo da História, devido a sua particularidade infantil não ser respeitada, o que já é uma violência.

Um dos instrumentos criados pela sociedade brasileira visando combater a violência contra crianças foi a Lei 8.069/90 ou Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a). Teve por base a Doutrinação da Proteção Integral, propagada pela Declaração Internacional da Criança, editada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989. Com a Doutrina da Proteção Integral, as crianças passam a ser sujeitos de direitos e com necessidades peculiares por estarem em desenvolvimento.

Os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária foram direitos conquistados, conforme descreve Silva (2002, p.141):

Apesar de já serem contemplados na Constituição de 1988 precisavam ser garantidos e respeitados e com a influência da Doutrinação da Proteção Integral, fortaleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo como função zelar pelo cumprimento dos direitos de meninas e meninos inscritos na Lei nº. 8.069/90.

Como exemplo, a legislação vigente no Brasil separa crianças e adolescentes a partir de uma perspectiva biológica. Ou seja, no ECA, criança é a pessoa com até 12 anos de idade incompletos; e adolescentes é aquela entre 12 e 18 anos (BRASIL, 1990a). Mesmo com esse caráter biologicista, vale ressaltar que a referida Lei foi criada a partir da mobilização da sociedade civil, pelo engajamento dos movimentos sociais, preocupados em modificar a situação desumana em que vive grande parte das crianças brasileiras, sobretudo aquelas que têm seus direitos fundamentais negados (SILVA, 2002).

Apesar de toda a evolução dos Direitos Humanos conquistados para a criança e de um maior conhecimento do que seja a infância, ainda é perceptível que falta mais engajamento e atenção aos direitos garantidos por lei, de modo a respeitar o ser humano com necessidades próprias que consome e produz cultura e, principalmente, pela necessidade de enfrentar e combater as violências que vêm acontecendo com a criança no seu cotidiano.

Em relação à proteção, no Artigo 5º. do ECA, é posto que nenhuma criança pode ser colocada ou exposta a qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão e, quando exposta a tais violências, deverá o/a agressor/a ser punido, na forma da lei. Para o Estatuto, a violência propriamente dita se caracteriza pelo dano mais diretamente físico, moral ou sexual. Contudo, considera-se que a sociedade civil e as políticas estão, nos últimos anos, sendo bastante significativas para os avanços no que se refere à violência contra a criança (BRASIL, 1990a).

Ao evitar todo e qualquer risco da prática de violência em relação à criança, um dos marcos dos avanços sobre os direitos da criança, segundo Piovesan (2011, p.18), foi:

A Convenção sobre os Direitos da Criança que completou 20 anos de existência em 2009 e é o documento mais abrangente de todos os tratados de direitos humanos e instrumentos legais em favor da promoção dos direitos da criança. A Convenção foi a primeira a reconhecer explicitamente que a criança é o ator social e sujeito ativo dos seus próprios direitos, além de ser pioneira em articular de forma holística e integral dos direitos que são relevantes para a criança sejam eles: econômicos, sociais, culturais, civis e políticos. A convenção adotou a doutrina da proteção integral da criança, ao demonstrar que a garantia de direitos exige interdisciplinaridade e não pode se dar de forma restrita.

Por meio dessa Convenção, foi fortalecida a proteção da criança contra toda forma de exploração que pudesse se tornar perigosa e viesse intervir em sua Educação e desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social. Partindo desse cenário, a seguir trazemos reflexões sobre a institucionalização da Educação no contexto mundial.

2.2 História da institucionalização mundial da Educação para Infância

O contexto histórico sobre a Educação para a Infância é uma trajetória que visou muito ao assistencialismo conforme os estudos de Kuhlmann Jr. (2015) e Kramer (2011). Estes fizeram duras críticas à educação infantil na perspectiva histórica e política quanto ao atendimento institucional à infância, visto que este atendimento foi marcado pelo assistencialismo e por políticas que visavam compensar as crianças desvalidas por sofrerem “privação cultural⁹”.

A historiografia da educação tem buscado ultrapassar os limites de uma tradição que tem tomado como ponto de partida exclusivamente o interior do âmbito educacional e escolar. A educação não seria apenas uma peça no cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social [...] trazendo um aprofundamento das pesquisas sobre a história da educação infantil (KUHLMANN JR., 2015, p.15).

Do ponto de vista da Sociologia da Educação, a situação supracitada, por ser uma abordagem histórica, para além da Educação escolar, busca empreender a construção desse fenômeno histórico da escolarização das crianças e a estrutura social que será apresentada no decorrer do trabalho (KUHLMANN JR., 2015).

Compreendemos que essa Educação pré-escolar destinada à infância, era em defesa de um atendimento das crianças provenientes das classes mais baixas, ou seja, classes sociais dominadas. O pensamento educativo de Fröebel¹⁰ obteve ampla aceitação internacional, passando a ser referência em vários países.

⁹ Kramer (2011) usou o conceito de “privação cultural” ao descrever a falta de acesso à cultura e à linguagem culta a que as crianças menos favorecidas economicamente estavam sujeitas, em meados dos séculos XIX e XX, em função de seu convívio familiar humilde.

¹⁰ Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782-1852), inaugura o primeiro *kindergarten* no começo da década de 1840, em Blankemburgo - Alemanha e, com ele, marca a educação da criança pequena como o projeto pedagógico mais significativo de sua história. Em 1805 foi discípulo de Pestalozzi, de quem adota a visão mística e humanística, que estará presente em toda sua obra (REIS, 2011, p. 87).

Kramer (2011, p. 24) destaca que “[...] encarar a infância dentro da sociedade de classes significa que não existe a criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social”. Essa concepção é muito presente, pois a criança continua sendo desfavorecida, carente, privada culturalmente, é-lhe atribuído sempre, somente os aspectos biológico e, psicológico, não levando em conta, muitas vezes, a prática social, cultural, histórica e política.

Este contexto da institucionalização do pré-escolar se deu no século XIX, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, dirigida à classe pobre, de imigrantes para transformá-los em cidadãos americanos, no caso dos Estados Unidos. Somente após a Segunda Guerra Mundial houve a valorização e expansão da pré-escola, visando sempre aos programas compensatórios (KRAMER, 2011). Continuando nos estudos de Kramer (2011), organizou quatro fatores que foram responsáveis pela expansão da pré-escola em nível mundial, sempre em caráter compensatório:

- Os de ordem sanitária e alimentar;
- Os que dizem respeito à assistência social;
- Os relacionados com novas teorias psicológicas (Montessori, Piaget e Vigotsky) e sua divulgação ou renascimento durante os anos 50;
- Os referentes às diferenças culturais e os fatores propriamente educacionais.

Essa organização descrita por Kramer (2011) está ligada à construção social da infância e às normativas promulgadas pela ONU, que a Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989, (BRASIL, 1990b), corroborou quando, no seu Artigo 24, reconhece o direito da criança em assegurar que ela seja privada de usufruir de serviços sanitários, de cuidados básicos, adotando medidas para reduzir a mortalidade infantil, condições essas garantidas pelo Estado. Nos Artigos 28 e 29 da mesma Convenção, o Estado também reconhece o direito à Educação como ensino primário obrigatório e gratuito, além de estimular o ensino secundário e tornar o ensino superior acessível, bem como tornar os profissionais acessíveis às crianças e que a Educação seja voltada para preparar a criança a ter uma vida saudável.

Neste contexto mundial, a pré-escola passou a ser reconhecida necessária na Europa e nos Estados Unidos pelos setores públicos durante os anos 60.

Segundo os estudos de Kuhlmann Jr. (2015, p. 17), “[...] desde a década de 1960, vem sendo publicados vários trabalhos na historiografia inglesa, francesa, norte-americana e italiana, que representam um impulso significativo à História da infância”, descrevendo que grande parte da história tem um discurso pedagógico de: Comenius (XVI), Rousseau (XVIII), Pestalozzi (XVIII), Froebel (XVIII). Autores esses que produziram novas ideias de infância, contribuindo para que ela se tornasse uma categoria social (CAMBI, 1999; KUHLMANN JR., 2015).

A seguir as ideias dos teóricos segundo os estudos de Maia (2012) e Cambi (1999):

Quadro 3: Ideias pedagógicas sobre Infância.

Comenius (1542 - 1670)	Rousseau (1712 - 1778)	Fröebel (1782 - 1852)
<u>Século XVII</u>	<u>Século XVIII</u>	<u>Século XVIII</u>
Foi o primeiro teórico que, reconheceu a inteligência e os sentimentos da criança, considerado o pai da didática moderna;	Infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e sim considerados como etapa de valor próprio;	Considerou a infância como uma fase decisiva na formação das pessoas;
Para Comenius, a infância é o ponto de partida para o desenvolvimento adequado do ser humano;	Em “Emílio”, orienta que é preciso ver a criança como um ser por inteiro, de carne e osso, concreto.	Foi criador dos jardins de infância, com o objetivo de priorizar o desenvolvimento global das crianças, com ênfase às potencialidades do indivíduo.
Comenius e seus colaboradores elaboram uma ideia de educação universal nutrida por fortes ideias filosóficos e político-religiosos.	Rousseau é considerado o “pai” da pedagogia contemporânea. Sua teoria coloca a criança no centro do processo e elabora uma nova imagem da infância, vista como próxima do ser humano por natureza	Fröebel descreve que o jogo é a atividade específica da criança e deve encontrar espaço na escola. A pedagogia fröbeliana fixou uma imagem da infância como idade criativa e fantástica, que deve ser educada segundo suas próprias modalidades, pois é na infância que se lançam as sementes da personalidade futura do adulto.
Quanto às finalidades educativas e aos métodos didáticos a serem utilizados para ideia e aproveitamento do aluno, Comenius cria uma proposta de organização escolar, onde o primeiro grau é voltado para a escola maternal para a infância, sendo esta a mais importante, pois é a que prepara o “terreno da inteligência”.	Rousseau viu como negativo qualquer forma de instrução precoce (sejam eles línguas estrangeiras, a história ou as fábulas), o objetivo na fase da infância é que a educação seja para o fortalecimento do corpo e o uso correto dos sentidos, o método dever empírico e não sistemático.	Fröebel redefiniu organicamente a imagem da infância e teorizou a da sua escola.

Fonte: Adaptado de Maia (2012) e Cambi (1999).

Essas concepções pedagógicas foram importantes para o surgimento da escola moderna¹¹, visando a uma nova forma de encarar a Infância em suas particularidades. Encontramos também em Craidy e Kaercher (2001, p. 14) que “[...] as creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e seu aparecimento associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial”, as relevâncias quanto à criação das escolas infantis era devido a proteger as crianças das influências negativas de seu meio social. Para as crianças pobres, o objetivo era para eliminar sua inclinação para a preguiça, vagabundagem (CRAIDY; KAERCHER, 2001). Nesse sentido, Wallon¹² (1879-1962) ao olhar para a criança percebe que há uma necessidade de investigá-la nos vários campos, pois considera que o sujeito se constrói nas suas interações com o meio:

Para Wallon, o estudo da criança não é um mero instrumento para a compreensão do psiquismo humano, mas também uma maneira de contribuir para a educação. Mais do que um estado provisório, considerava a infância como uma idade única e fecunda, cujo atendimento é tarefa da educação. [...] Utilizando o materialismo dialético como fundamento filosófico e como método de análise, as ideias de Wallon refletem uma incrível mobilidade de pensamento, capaz de resolver muitos impasses e contradições a que levam teorias baseadas numa lógica rígida e mecânica (GALVÃO, 2014, p. 12).

Percebemos que, para Wallon (2014), não se pode levar somente o psiquismo em consideração. É preciso, para a Educação, uma perspectiva global do desenvolvimento infantil, enfrentando a complexidade do real não em um padrão, mas em uma interrelação entre os campos (social, familiar, cultural, econômico) e entre as várias fases do próprio desenvolvimento da criança. Em sua obra, Wallon (2008) enfatiza, por exemplo, a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o biológico de uma pessoa, afirmando não existir preponderância do primeiro sobre o segundo, mas uma ação recíproca. Há, desta maneira, uma incessante ação recíproca do ser vivo e de seu meio.

¹¹ A escola moderna, tal como aparece em sua etapa de esplendor nos finais do século XIX até meados do seguinte, surge paralelamente ao nascimento da infância (NORODOWSKI, 1993, p.51).

¹² Henri Wallon (1879-1962) é considerado o psicólogo da infância, pois se ocupou dos estudos voltados para a infância. Confrontando a criança com o adulto, ela (psicologia da criança) permitiria revelar, de etapa em etapa, o verdadeiro plano da vida mental. Enfim, o estudo da criança, ao analisar uma gênese real, permitiria descobrir o ser humano (WALLON, 2007).

Dialogar com a teoria walloniana é trazer este arcabouço histórico materialista e dialético quanto ao estudo integrado do desenvolvimento infantil, da criança contextualizada, ou seja, das relações com o meio. “[...] A observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos [...], só podemos entender as atitudes da criança se entendemos a trama do ambiente no qual está inserida” (GALVÃO, 2014, p. 36). Portanto, é preciso perceber a criança na sua relação com a sociedade, fruto de uma cultura.

Wallon (2008, p. 117) ainda destaca que:

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se às exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social.

Portanto, o autor contribui para pensarmos que o plano motor, da mesma forma que a cognição e a afetividade, surge das entranhas orgânicas e vai adquirindo complexidade, desenvolvimento e diferenciação na relação dialética com o meio social.

2.3 A concepção de criança no contexto histórico escolar em nível Brasil e Amazonas

Ao se fazer um resgate histórico da oferta de Educação para crianças de 0 a 6 anos no Brasil, faz-se necessário relacionar as mudanças ocorridas nos diversos setores sociais e educacionais, pois a História da infância no Brasil sempre evidenciou um processo sofrido que não favoreceu nem a criança das classes mais elevadas, nem as crianças das classes mais baixas. A primeira categoria sofria uma alienação de não ser ouvida, ter uma realidade imposta pelos adultos, por outro lado a mesma categoria criança, porém em condições de vidas mais baixas, sofre a alienação de uma existência desumana, na busca por sobreviver (VASCONCELOS, 2011).

A intervenção pedagógica voltada para a infância no Brasil, foi inaugurada pela Companhia de Jesus em 1549, voltada para educar na fé católica, uma Educação submissa. Neste período, a Igreja Católica propagou duas

representações de infância: “[...] a criança mística e a criança que imita Jesus” (DEL PRIORE, 1995, p. 15). Conforme descreve Del Priore (1995, p. 15):

A criança mística era identificada por suas qualidades individuais. Como um pequeno Jesus, a criança é capaz de passar por dores e agonias físicas. Dessa junção surge o *mito da criança-santa*. Foi a partir dessa concepção santificada que os jesuítas elegeram a criança como um dos alvos de sua pedagogia. A alma infantil era considerada um “papel em branco”, uma “tábula rasa”, uma “cera virgem”, facilmente moldável, na qual qualquer coisa poderia ser escrita.

Compreendemos que a infância neste período era resguardada de toda forma de aculturação de impurezas da vida de uma sociedade sem regra social. Era necessário garantir sua “pureza”. Ainda nesse período de colonização, após algumas décadas, o Brasil passa a ter como base econômica a agricultura e se organiza socialmente num regime escravocrata, fazendo da concepção de infância duas divisões: a livre e a infância escrava. Para Freyre (1992, p. 336):

Essa concepção de infância livre e escrava vêm de a criança da casa-grande e a criança escrava, comparações estas devido a sua condição social e econômica traziam enormes diferenças a criança negra da mesma idade e sexo do senhorzinho ou da sinhazinha, era chamada de moleque ou moleca [...] nas brincadeiras, muitas vezes brutas, os moleques serviam para tudo.

Este contexto descreve uma grande violência às crianças, principalmente à criança negra. Nessa sociedade colonial lhe era usurpado o direito à infância. Ambas as crianças eram negligenciadas quanto aos seus cuidados básicos, como era também na Europa. O Brasil repete aqui o desconhecimento das necessidades físicas, emocionais, sociais de uma criança (FREYRE, 1992).

Isso implicaria a valorização do brincar como atividade própria da criança. Nesse novo cenário, o jogo acompanha igualmente essa imagem inocente e pura da criança. “É a partir desse período da história que de fato o jogo é inserido nas escolas como estratégia pedagógica educativa da primeira infância” (SOMMERHALDER, 2011, p.41), pois, por meio dos jogos e das brincadeiras a criança se desenvolve como ser humano, constitui-se sujeito nas relações com o outro e se faz reconhecer por meio do outro.

Com Friedrich Fröebel, segundo os estudos de Kishimoto (1993), surge uma proposta pedagógica específica para a Educação da criança pequena, a criação dos jardins de infância e o método fröebeliano, em que o jogo deixa de ser utilizado apenas como um momento de recreação, mas como um meio eficaz “[...] para o desenvolvimento físico, mental e moral da criança, além de revelar a individualidade e a personalidade infantil” (KISHIMOTO, 1993, p.94). Para a autora, os jardins de Infância surgiram no Brasil como instituições cujo direito e dever era desenvolver a pedagogia fröebeliana que se baseia em jogos. Há de se destacar que, enquanto na Europa, desde o século XVIII, já havia creches, e jardins de infância, desde o século XIX, no Brasil ambas são instituições do século XX (KRAMER, 2011).

Quanto a essas instituições, encontramos em Reis (2011, p. 85):

[...] Um olhar mais atento sobre as instituições de caráter educacional voltadas ao atendimento da infância no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, nos leva a pensar como a conjuntura socioeconômica e política, que ainda se instalava, vai responder ao modo como tais instituições estavam sendo organizadas, já que elas faziam parte de um processo de articulação de interesses de caráter jurídico, empresarial, político, médico-sanitário, pedagógico e religioso, que tiveram seu apogeu na segunda metade do século XIX e início do século XX.

Compreendemos que o surgimento e o olhar especificamente para creche se dão apenas pelo serviço social, sem proposta educacional, pois era mantida por instituições privadas filantrópicas. Kramer (2011) encontra, nos estudos de Moncorvo Filho, três fases da institucionalização da educação infantil: as assistenciais; higienistas e a questão legal. A criação dessa instituição foi para suprir alimentação, saneamento e medicalização das classes menos favorecidas. Todavia, essa organização se deu pelos moldes da burguesia como forma de controlar o sistema educativo, pois esse grupo, era articulado como a elite intelectual e política.

Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 465), “[...] as instituições educacionais começam a se reorganizar a partir da segunda metade do século XIX e XX, compondo-se da creche e dos jardins de infância”. Este jardim de infância chega ao Brasil com uma perspectiva educativa que traz consigo a proposta fröebeliana para a Educação da criança pequena. Porém, com o processo de alfabetização, a leitura e a escrita se tornam pontos fundamentais na Educação pré-escolar da criança. O

jogo sucumbe a essa nova necessidade da Educação Infantil, como descreve Kuhlmann Jr. (2000, p. 13):

[...] ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade.

Esse olhar descreve que os jogos e as brincadeiras livres (jogo do faz de conta) não tinham valor significativo para a Educação Infantil, e esse, por sua vez, ia contra a uma Educação rígida, na qual a criança era proibida de brincar (SOMMERHALDER, 2011).

Sommerhalder (2011) traz contribuições no sentido de que a partir da segunda metade do século XIX, a preocupação com o cuidado e a educação da criança pequena começa a se modificar em nosso cenário brasileiro, devido às influências dos avanços da organização política, econômica e social (abolição da escravidão, migração da população para a zona urbana das grandes cidades, Proclamação da República¹³ são alguns exemplos). As construções teóricas e práticas em torno da Educação que foram primeiramente difundidas na Europa, não tardaram em se expandir a vários países, inclusive o Brasil. Assim, afirma Sommerhalder (2011, p. 45) que

Em 1875 é fundado no Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância no Colégio Menezes Vieira seguido da Escola Americana em 1877. Ambas as instituições sob cuidados de entidades privadas. Somente alguns anos depois surgem os primeiros jardins de infância públicos como o jardim da Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo criado em 1896. Mesmo as instituições públicas de educação da criança pequena eram direcionadas ao atendimento das crianças pertencentes às classes mais afortunadas.

Nesta visão das diferenças educacionais entre a criança abastada e a pobre, Kramer (2011, p. 32) “[...] traz consigo que a criança das classes populares apresentava certa carência e deficiências devido às desvantagens socioculturais”, e tais desvantagens eram de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva.

¹³ Essa situação surge devido às condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e com a Proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância (SOMMERHALDER, 2011, OLIVEIRA, 2002).

Quanto à configuração de direitos, e numa instância federal, a partir da década de 1930 “[...] o Estado passa a ter um comprometimento no atendimento à infância, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, [...] por intermédio do Decreto nº. 10.402” (REIS, 2011, p. 95). Essa crescente, de certa forma, difundiu a concepção “abstrata” de infância a partir deste período. A seguir, mostraremos um quadro cronológico dos órgãos brasileiros que foram criados a dar visibilidade à proteção e assistência à criança a partir de 1919.

Quadro 4: Cronologia da criação de Órgãos no Brasil.

Órgão	Ano de criação	Vinculação	Modificações/extinção/situação em 1980
Departamento da Criança no Brasil	1919	(Setor privado) Instituto de Proteção e Assistência à Infância	Continua a existir em 1938.
Departamento Nacional da Criança (DNCr)	1940	(Setor) Ministério da Educação e Saúde Pública	Subordinado ao Ministério da Saúde a partir de 1951; Transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil em 1970.
Serviço de Assistência a Menores (SAM)	1941	(Setor público) Ministério da Educação e Negócios Interiores	Extinção em 1964; Surge, em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, vinculada à Presidência da República; FUNABEM é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência, a partir de 1974.
Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)	1946	(Internacional) Organização das Nações Unidas (ONU)	Torna-se órgão permanente da ONU em 1964.
Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP)	1948	(Internacional/setor privado)	Criação do Comitê Brasil da OMEP, em 1953, ligado ao setor privado.
Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN)	1972	(Setor público) Ministério da Saúde	-----
Projeto Casulo	1974	(Setor público) Legião Brasileira de Assistência (LBA)	LBA é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, a partir de 1974.
Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE)	1975	(Setor público) Ministério da Educação e Cultura	-----

Fonte: Adaptado de Kramer (2011).

Diante do exposto, a visibilidade para a criança aponta para um reconhecimento da Educação Infantil no Brasil, mesmo que tenha sido marcada por assistencialismo e por políticas compensatórias. A partir da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a criança é tida como cidadã. Flores (2010) descreve que a década de 1980 foi um marco fundamental em relação aos direitos à Educação, por meio dos movimentos sociais.

Prova disso é a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a primeira legislação que trata a criança pequena como sujeito de direito e estabelece como dever do Estado garantir-lhe o atendimento em creches e pré-escolas; de acordo com o Artigo 208 “[...] o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade” (BRASIL, 1988, art. 208). Esse marco possibilitou às famílias de classe baixa o direito à escola.

Flores (2010, p. 29) ainda destaca que houve outra década marcada por reformas na Educação, “[...] foi a década de 1990, em função da organização da sociedade civil e do direito da criança à creche e pré-escola” que reforça o período de visibilidade e preocupação com os sujeitos na vivência da Infância, que reconhece a criança como ser social, que necessita ser protegida e amparada, marco esse chamado de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a), já apontado e discutido em páginas anteriores desta dissertação. Em seguida, a Lei nº. 9.394/96 institui novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as quais definem a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e regulamenta o atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1996, art. 29):

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Este artigo faz compreender uma educação não mais compensatória e tampouco separada da família. Logo, a Educação Infantil se dá na família e nas instituições educativas complementando a ação dessa família. Com este ganho, traz pela primeira vez as crianças de zero a seis anos que definitivamente integram o sistema de ensino brasileiro. Como descrito no referido artigo, tem uma finalidade

de desenvolvimento integral complementando o Artigo 22, ao evidenciar a Educação formal indispensável para a cidadania (BRASIL, 1996).

Vasconcelos et al. (2003, p. 236) afirmam que duas consequências imediatas decorrem dessa Lei: “[...] a primeira é que não é mais possível aos sistemas educacionais omitir a educação infantil, a segunda é que educação infantil e o Fundamental passam a ter que estar articulados e coordenados”, lembrando que esses sistemas educacionais são uma “[...] complementação da família e da comunidade”, e esse complemento se dará por meio do planejamento das políticas educacionais, de forma a valorizar as raízes culturais e a identidade da criança e sua família. Destaque-se que essas consequências foram percebidas quase uma década antes, pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF), no Art. 7º, Inciso XXV (BRASIL, 1988, Art. 7º, Inc. XXV) que deu direitos aos trabalhadores que seus filhos tivessem acesso a creche e a pré-escola e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art. 208, IV (BRASIL, 1990a, Art. 208, Inc. IV).

Em 1998, foi produzido o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), em três volumes. O primeiro faz uma reflexão sobre as creches e pré-escolas, trazendo concepções de criança, Educação, instituição e profissional; o segundo volume descreve como a experiência, formação pessoal e social que visa favorecer os processos de construção da autonomia e identidade das crianças; por fim, o terceiro volume, refere-se à experiência de conhecimento orientado para a construção das diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

No Diário Oficial da União, o Parecer nº. 22/1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), porém publicado só em 1999, divulga as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI), que são definidas como uma política nacional para a infância, as quais nortearão as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecendo paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e Educação, com qualidade como está escrito no artigo quarto:

As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança como centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia,

deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p.18).

Compreendemos que o Parecer, ao instituir as Diretrizes Curriculares para a Educação infantil, visou orientar a construção das propostas pedagógicas e nortear as práticas dos educadores. Com todas essas contribuições, a Educação Infantil compreendida hoje como a primeira etapa da Educação Básica, teve sua trajetória histórica de lutas e movimentos sociais em busca de políticas públicas e educacionais que fossem destinadas ao atendimento educacional da criança, segundo Kuhlmann Jr. (2015) e Kramer (2011) pois, até então, esse atendimento institucional à infância pobre foi marcado pelo assistencialismo e uma Educação compensatória aos desafortunados socialmente, como forma de caridade e que “[...] não deveria ser mantida pelo poder público” (OLIVEIRA, 2002, p. 93).

Conforme Oliveira (2011), o século XXI trouxe o Plano Nacional da Educação (PNE), da Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que, com sua aprovação passou a ter uma duração de 10 anos (2001-2010). Aí, a Educação Infantil é amplamente contemplada, mesmo que sua tramitação tenha sido turbulenta. Com essa Lei, a situação das matrículas, que era uma de suas metas, continuou com o decréscimo na oferta de vagas, porém, nas demais metas, houve preocupação com a qualidade do estabelecimento para receber as crianças, como organização dos espaços, mobiliário, formação de professores e outros.

Em 2006, foi lançada a Política Nacional de Educação infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação, tendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias. Essa Política garante um espaço apropriado para o atendimento à criança na Educação infantil. O documento expõe que

[...] é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a Educação infantil, não sendo utilizadas para o Ensino Fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização. A inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, no entanto, não pode ser efetivada sem que seja consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica (BRASIL, 2006b, p.6).

Com esta ampliação do Ensino Fundamental para os nove anos, por meio da Lei nº. 11.274/2006, as crianças de seis anos, público maior nas matrículas da Educação infantil, conforme a política passam a integrar a etapa posterior do ensino.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), constituiu um grande marco para as políticas públicas brasileiras, viabilizando vinte metas com a finalidade de consolidar o sistema educacional para contemplar uma Educação em sua integralidade “[...] dissolvendo as barreiras para o acesso e permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania” (BRASIL, 2014, p.11).

O PNE com vigência entre 2014 e 2024 se estrutura em metas e estratégias, como descreve no Quadro 5:

Quadro 5: Diretrizes e metas do PNE.

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais	I - Erradicação do analfabetismo.	II - Universalização do atendimento escolar.	III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.	<u>Metas:</u> de 1 a 5; 9;11 e 12;14
Diretrizes para a promoção da qualidade educacional	IV - Melhoria da qualidade da educação.	V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.		<u>Metas:</u> 6 e 7; 10; 13
Diretrizes para a valorização dos profissionais da educação	IX - Valorização dos profissionais da educação.			<u>Metas:</u> 15 a 28
Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos	VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.	VII- Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.	X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.	<u>Metas:</u> 8 e 19

Diretrizes para o financiamento da educação	VIII- Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB, que assegura atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.			<u>Metas:</u> 20

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep, com base na Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014.

Com base nas políticas mencionadas até o momento, percebemos que houve um processo histórico e evolutivo da Educação infantil, lento, mas evolutivo, pois esta vem ganhando destaque nos planos e nas políticas de Estado, redefinindo seu lugar no contexto da diversidade social brasileira. Ao nos reportar a nosso objeto de pesquisa, que é a violência sexual, encontramos nas estratégias 2.4; 3.8; 4.9; 7.23 táticas de combate à violência, porém nos debruçaremos na estratégia 7.23 por fazer menção ao combate à violência sexual propriamente dita, pois assim assegura que:

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.9).

Percebemos que a meta 7, mesmo sendo referendada para uma qualidade de Educação envolvendo todas as etapas e modalidades com objetivo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que apresenta os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho escolar, destacamos a estratégia 7.23 por garantir políticas públicas de combate às violações de direitos, garantindo aos educadores capacitação, faltando desta forma apropriação do que assegura o Plano Nacional de Educação. A seguir, retrataremos o contexto da institucionalização da Educação no Estado do Amazonas.

2.4 Contexto Histórico da Educação infantil no Amazonas

Como já exposto, os estudos sobre a Infância emergem preocupações singulares na ótica da História da Educação e na perspectiva da História social e cultural. Ao se pensar e estudar a História da Infância e sua escolarização no Estado do Amazonas, o desafio se torna ainda maior, parte por conta das suas especificidades (que serão delineadas no decorrer da pesquisa) e parte pela escassez de material. Nesta seção, traremos alguns recortes históricos da concepção de Educação no Amazonas.

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Amazonas está localizado na Região Norte do Brasil e ocupa uma área de 1.559.146,876 km². Faz limites com Roraima, Pará, Mato Grosso, Rondônia, Acre, bem como com Peru, Venezuela e Colômbia. É o maior Estado do Brasil, ocupando mais de 18% da superfície do país. Possui 62 municípios. A seguir, mostraremos o mapa localizando os limites do Estado do Amazonas com suas regiões.

Figura 1: Mapa limite do Amazonas.



Fonte: Mapas da região do Amazonas (https://www.gov.br/defesa/pt-br/arquivos/calha_norte/pcn-estado-do-amazonas.pdf).

A partir deste momento, focaremos este contexto para a cidade de Manaus-AM por alguns motivos: por eu residir na cidade, ser professora de educação infantil pela Prefeitura do município e a pesquisa em si, ser realizada na cidade Manaus-AM, que é a capital do Estado do Amazonas. Segundo o IBGE (2010), a população no último censo era composta de 3.483.985 pessoas, deste quantitativo, 2.755.490 residem na área urbana e 728.495 em área rural.

No documento Proposta Pedagógico-Curricular Educação infantil (MANAUS, 2016), encontramos, no contexto histórico, que a Secretaria Municipal de Educação

de Manaus teve origem no ano de 1970, pela Lei nº. 1.094, de 21 de outubro. Antes era ligada à Secretaria de Desenvolvimento Comunitário (SEDECO), voltada para Educação e Ensino, Cultura, Letras e Artes dentre outras. A denominação atual de Secretaria Municipal de Educação (SEMED) teve seu uso consolidado no início no ano de 1980.

A capacitação e atualização de professores/as teve início no ano de 1975, com ações relacionadas com a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/AM. A elaboração da Proposta Curricular trazendo especificações da Educação infantil veio à luz no ano de 1990. Entre suas especificidades, estava o atendimento às crianças de quatro a cinco anos matriculadas na pré-escola e às crianças de seis anos em salas de alfabetização (MANAUS, 2016).

No ano de 1978, a SEMED atendeu 231 crianças na pré-escola e 1.862 crianças nas turmas de alfabetização. Em 2001, foram matriculadas na pré-escola 10.284 crianças e, na alfabetização, 18.259. O trabalho pedagógico no período de 1978 a 1997 foi organizado pela equipe da Seção de Educação Pré-escolar da Secretaria, norteando-se pelas datas comemorativas. As professoras ingressavam sem experiência no ofício do magistério (MANAUS, 2016).

Para os anos de 2007/2008, foi elaborado o documento Educação infantil na Rede Municipal de Manaus, desde a organização e funcionamento até a avaliação na Educação infantil. No ano de 2010, houve nova publicação e denominação, passando a se chamar de Proposta Pedagógica e Curricular – Educação infantil, 2013 para 2016 com revisão e ampliação (MANAUS, 2016).

A seguir um quadro com o quantitativo de escolas por DDZ em Manaus-AM:

Quadro 6: Número de unidades de ensino por Divisão Distrital Zonal DDZ.

DDZ	Creches	CMEIs	Esc. Mun.	Conveniadas	TOTAL
DDZ Sul	01	23	12	02	38
DDZ Oeste	02	27	08	02	39
DDZ Norte	-	20	-	-	20
DDZ Centro Sul	02	16	07	-	25
DDZ Leste I	01	16	07	03	27
DDZ Leste II	02	11	14	-	27
DDZ Rural	-	01	72	-	73
TOTAL	08	114	120	07	249

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar do Amazonas (Sigeam), outubro de 2015.¹⁴

Quadro 7: Número de crianças atendidas por Divisão Distrital Zonal.

DDZ	Berçário	Maternal I	Maternal II	Maternal III	1º. Período	2º. Período	TOTAL
DDZ Sul	10	11	302	1.447	3.579	4.090	9.539
DDZ Oeste	-	50	130	741	3.578	4.157	8.656
DDZ Norte	-	-	20	133	2.773	3.246	6.172
DDZ Centro Sul	-	33	93	198	2.704	3.531	6.559
DDZ Leste I	-	09	27	54	2.316	3.624	6.230
DDZ Leste II	-	48	123	393	2.604	3.264	6.432
DDZ Rural	-	-	-	63	678	1.023	1.764
TOTAL	10	251	695	3.029	18.432	22.935	45.352

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Escolar do Amazonas (Sigeam), outubro de 2015.

Observando os quadros, evidenciamos que, em relação ao atendimento na cidade de Manaus-AM, voltado para as crianças de 04 a 06 anos incompletos, foram apresentados avanços na matrícula, percebidos no decorrer dos anos. Considerando os documentos citados anteriormente, fica evidente que houve também avanços quanto ao aspecto pedagógico por meio de formação aos profissionais para atuarem com as crianças e a própria elaboração do documento Infantil na Rede Municipal de Manaus-AM.

Levando em conta o cenário anunciado até aqui, unindo à necessidade de a instituição escolar ser um ambiente de combate a todas as formas de violência, a seguir abordaremos alguns conceitos sobre violência, focando nos aspectos de cunho sexual – objeto dessa dissertação.

¹⁴ Salientamos neste momento, que foi solicitado aos departamentos responsáveis dados mais atuais. No entanto, mesmo com muita insistência, até a organização do texto para a defesa, não obtivemos retorno. Como resposta, fomos informados que por conta da Pandemia de COVID-19, não seria possível nos repassarem números atualizados, por conta de grande demanda de trabalho na SEMED.

3 CONCEITOS ACERCA DA VIOLÊNCIA SEXUAL

Para dar sequência ao embasamento teórico desta pesquisa, fizemos uma seleção dos principais conceitos acerca da violência sexual contra crianças, discutindo violência sexual, abuso sexual, pedofilia, estupro e exploração sexual infantil que será suporte para análise dos resultados. De antemão, ressaltamos que se deve conhecer os principais conceitos a fim de se ter fundamento nas discussões e práticas que envolvem as várias possibilidades de violação dos direitos sexuais. Também, salientamos que há várias interpretações acerca dos conceitos, a depender do/a autor/a.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em seu último volume, intitulado Pluralidade Cultural e Orientação Cultural (BRASIL, 1997, p.117),

A sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. [...] A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos.

Antes de conceituarmos os termos que propomos nesta seção, trouxeamos o conceito de sexualidade devido a estar atrelado ao desenvolvimento das pessoas. Como descrito acima pelos PCN (BRASIL, 1997), desde a infância já ocorre a expressão da sexualidade. Essa ocorrência de como se dá a sexualidade precisa de cuidados. Ela só será saudável se a interação com o meio, com seus pares e com a própria cultura que a cerca ultrapassar o campo do biológico (BRASIL, 1997; NUNES; SILVA, 2006), considerando-se os aspectos políticos, culturais, sociais e históricos.

Nunes e Silva (2006, p. 74) descrevem que, para bem compreender os conceitos de “sexo” e “sexualidade”, é preciso saber diferenciá-los:

É possível entender sexo como a marca biológica, a caracterização genital, constituída a partir da aquisição evolutiva da espécie humana como animal. Já a sexualidade é um conceito cultural, constituído pela qualidade, pela significação do sexo. Nesta definição, somente a espécie humana ostentaria uma sexualidade, uma qualidade cultural e significativa do sexo.

Silva (2009, p. 3) também ressalta que a sexualidade não está relacionada somente ao corpo, ao ato sexual, mas para além, como por exemplo “[...] a

sexualidade é muito mais ampla, está ligada com o ser, com a razão e com os sentimentos de cada um” e o fato de não saber cada significado dificulta quebrar tabus e preconceitos existentes socialmente como, por exemplo, reconhecer que desde criança a sexualidade é manifestada. Conhecer tais conceituações também implica facilitar o alcance ao respeito, à orientação e à informação para que assim haja um desenvolvimento saudável.

Diante do exposto, para que haja a quebra de tabus e preconceitos e se reconheça que a sexualidade está presente no dia a dia, na vida de cada um/a (CAMPOS, 2019), é necessário, antes de tudo, que as crianças compreendam as especificidades de seu corpo, de modo que a partir de uma linguagem simples, é preciso compreender que ele é “[...] concebido como um todo integrado, de sistemas interligados e incluem emoções, sentimentos, sensações de prazer/**desprazer**, e assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo” (BRASIL, 1997, p. 141, grifo nosso). Com essa compreensão, a criança teria mais conhecimento da apropriação de seu corpo, sabendo entender os limites quanto a toques abusivos e assim potencializar uma melhor prevenção e proteção em relação aos tipos de violência a que está sujeita. Quanto a estes tipos de violência, discutiremos os conceitos.

Para Ferreira (2002, p.19), “[...] a violência é um fenômeno que se desenvolve e dissemina nas relações sociais e interpessoais, implicando sempre uma relação de poder que não faz parte da natureza humana”, e, por ter fatores multifacetados, é um fenômeno difícil de conceituar, e quando exercido pelos seus responsáveis, por aqueles que deveriam cuidar. Minayo (2006) considera como um problema de saúde pública, pois a violência contra crianças se fundamenta na estrutura da sociedade pelos processos culturais.

Minayo (2006) ainda acrescenta que a violência é um ato ou omissão cometido pelos responsáveis, parentes, outras pessoas capazes de causar algum dano, seja ele físico, sexual ou psicológico. Toda essa situação é uma negação dos direitos relacionados ao tratamento enquanto sujeitos dignos de direitos e em situação de condições especiais de crescimento e desenvolvimento.

No campo dos Direitos Humanos, o documento de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente, intitulado “Violência contra Crianças e Adolescentes:

Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas” (BRASIL, 2018b, p. 12) apresenta que:

[...] a violência é compreendida como toda violação de direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, de consciência e de culto); políticos (direito a votar e ser votado, ter participação política); sociais (habitação, saúde, educação, segurança); econômicos (emprego e salário) e culturais (direito de manter e manifestar sua própria cultura).

Com os determinados conceitos, nenhuma sociedade está totalmente isenta da violência. Como já afirmamos, ela é histórica, social e reflexo de uma sociedade pelo fato de ser um “[...] fenômeno complexo e multicausal” (BRASIL, 2018b, p. 12) e pode aparecer em um determinado período ou épocas se prolongando devido à sua construção social.

Fernandes, Tavares e Pinheiro (2016) destacam que o fato de a criança não ser vista e tratada como tal, já é violentá-la. É violência também quando “[...] tenta silenciá-la, reprimi-la, discriminá-la, o que significa ausência de acolhimento, de proteção, segurança, defesa e valorização” (FERNANDES, TAVARES, PINHEIRO, 2016, p. 86). Mesmo com os reconhecimentos jurídicos, a criança continua sofrendo todos os tipos de violência. Os direitos, em forma de leis, precisam sair do papel uma vez que valorizando a criança, reconhecendo-a sujeito de direitos, amparando-a, protegendo-a haverá o combate à violência, ao abuso sexual, à pedofilia e à exploração sexual (FERNANDES, TAVARES, PINHEIRO 2016).

Segundo Assis (2010, p. 41), não é nada fácil conceituar o termo violência, e que há diferentes formas:

Violência física: uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades.

Violência psicológica: agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social.

Violência sexual: ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa a estimular a vítima ou a utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças.

Negligência ou abandono: ausência recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados.

Dessa forma, compreendemos a violência como o uso da força ou sem ele, mais assimilada como a utilização do poder para dominar alguém ou um grupo. A cultura, de acordo com a sociedade, cria as formas de solução de conflitos a ponto de determinar quais são mais ou menos violentos, ou seja, a violência é histórica e é sempre o reflexo de determinada sociedade, pois é um fato humano e social (MINAYO, 2006).

Ao nos reportarmos a esta dissertação quanto ao termo violência sexual, destacamos que se trata de um tipo de violência estrutural, por estar ligada às características socioeconômicas e políticas de uma sociedade, em um determinado período histórico que parte de um sistema capitalista excludente social e economicamente. Após os conceitos de sexualidade e violência, explanados brevemente, passamos aos conceitos de violência sexual, abuso sexual, estupro, pedofilia, exploração sexual infantil.

Para Santos (2011, p. 65), violência sexual é “[...] qualquer prática sexual ‘forçada’ (emprego de violência, grave ameaça e fraude) [que] é considerada crime e ato violento, seja ela envolvendo criança, adolescente ou adulto”. Santos (2011, p. 65) ainda enfatiza que também é considerado crime “[...] a prática sexual envolvendo crianças e adolescentes na faixa etária de 14 a 17 anos” caso essa ocorra sem consentimento da vítima.

Nesse cenário, a título de didatizar, compreendemos o termo violência sexual como um termo guarda-chuva, amplo, que abarca todas as formas de violação envolvendo os aspectos dos direitos sexuais de uma pessoa. Portanto, qualquer ação que viole os direitos sexuais de uma pessoa ou grupo de pessoas é considerada violência sexual, independente do uso de força física, coibição, ação libidinoso, presença de toque etc.

Marra (2016, p. 24-25) sugere que, na situação de abuso sexual, a vítima “[...] é tratada como objeto parcial – ou mesmo como objeto inanimado (fetichismo) – sem ter sua autonomia respeitada. Mesmo que o ato ocorra sem violência, sem marcas físicas evidentes, é considerado abuso sexual”. Isso nos traz o alerta de que toda e qualquer forma de violência/abuso sexual deve ser discutida, debatida e – sobretudo – denunciada, justamente porque quaisquer que sejam essas práticas violentas, sempre deixarão marcas negativas nas vítimas, marcas que podem ser irreversíveis.

Portanto, a fim de marcar um posicionamento literário e militante, aqui defendemos que violência sexual e abuso sexual são sinônimos. Nessa direção, violência/abuso é “[...] descrito como qualquer forma de contato e interação sexual entre um adulto e uma criança ou adolescente em que o adulto, que possui uma posição de autoridade ou poder, utiliza-se dessa posição para sua própria estimulação sexual” (SANTOS, 2011, p. 75). Esta situação acontece devido à criança estar em processo de construção e descoberta de sua sexualidade e o abusador se aproveitar manipulando e conquistando confiança, afeto, desejos. Em muitos casos, ela até se sente culpada. O autor ainda descreve que há duas modalidades de abuso/violência sexual: intrafamiliar e extrafamiliar.

Para compreendermos melhor esses termos, vale ressaltar que a violência intrafamiliar é vista

[...] como toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro, incluindo pessoas que possam assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. Portanto, quando se fala de violência intrafamiliar deve-se considerar qualquer tipo de relação de abuso praticado no contexto privado da família contra qualquer um de seus membros. Deve-se ainda ressaltar que o conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também às relações em que se constrói e efetua (BRASIL, 2001, p.17).

Este tipo de violência é de natureza abusiva da relação dos responsáveis para com as crianças (ou qualquer outro membro da família), e ocorre por meio do medo e do silenciamento devido o agressor ser alguém muito próximo. Guerra (1998) descreve que a violência intrafamiliar é um fenômeno disseminado com a tolerância da própria sociedade, que de acordo com a classe social abastada, torna mais difícil a denúncia. Quando a violência atinge os indivíduos das classes sociais menos favorecidas, que cotidianamente presenciam a violência na rua, muitas vezes há a falta de educação de qualidade e a reprodução das cenas de violência, além do excesso das precárias condições de moradia, saúde, segurança pública, alimentação. Nessa situação, geralmente as denúncias são realizadas por terceiros. Nas classes abastadas, pode ocorrer que haja, por parte do abusador recursos materiais, intelectuais e de poder aquisitivo, de tal forma que consiga, em muitos casos, burlar a lei (FERREIRA, 2002).

Já em relação ao abuso sexual extrafamiliar, Santos (2011) e Pinheiro (2015) afirmam que ocorre fora do ambiente familiar da criança e o infrator não tem laços familiares ou afetivos com a vítima, podendo ocorrer inclusive em escolas, Organizações Não Governamentais (ONGs), igrejas, consultórios, e em outros espaços públicos. Nesse aspecto de violência, o/a violentador/a e a vítima não possuem relações de proximidade ou afetiva.

Nesse sentido, Vilela e Vendramini (2012, p. 84) sinalizam que a violência sexual é compreendida “[...] como qualquer ação que lesione, limite ou viole a liberdade e integridade sexual da pessoa”. Logo, podemos utilizar esse termo como uma expressão geral e que, a partir dele, delimitamos as outras formas de violências relacionadas à sexualidade, que são violência física, psicológica e exploração sexual.

Dando continuidade à compreensão dos vocábulos, em seu trabalho, Oliveira (2019, p. 124, grifos nossos) assume um posicionamento sobre a violência sexual, a qual ocorre de duas formas, divididas em “[...] **exploração sexual** que envolve aspectos monetários, pagamentos, dinheiro e lucros”; e o **estupro**, em que há a ausência da característica do comércio. Isso faz-nos compreender que os termos acima citados são distintos, no entanto, com a mesma natureza de violação de direitos e traz graves danos físicos, psicológico e sociais, a crianças e adolescentes.

Quanto à exploração sexual, Santos (2011, p. 114) ainda destaca que ela vem sendo muito utilizada nos últimos tempos para designar uma prática muito antiga “[...] prostituição de crianças e adolescentes [...]”. Assim não caberia denominar uma criança como “prostituta”, e sim como “objeto de exploração sexual”, ou seja, alguém que foi “prostituído”, “explorado”. Como descreveu Santos (2011). As autoras Felipe e Guizzo (2003) também concordam quando descrevem que as práticas sexuais, mesmo antigas, ainda são praticadas e até mesmo toleradas nos dias atuais.

Aqui vale, então, retomarmos os termos já analisados. Violência sexual e abuso sexual são sinônimos e servem para especificar qualquer violação dos direitos sexuais de uma pessoa. Quando essa violação envolve aspectos monetários, recebe o nome de exploração sexual. Quando não há caráter de lucro ou pagamento, recebe o nome de estupro. Ainda vamos, adiante, caracterizar esses conceitos a partir de autores outros.

Avançando nas discussões, Santos (2011, p. 76) descreve que **pedofilia** “[...] é o desejo e a fantasia sexual com crianças”. O pedófilo pode ser explorador de

prostituição de crianças e consumidor de produtos relacionados à pornografia infanto-juvenil. Essa prática é caracterizada, no Código Penal Brasileiro como **estupro de vulnerável** (BRASIL, 2009b), definido como conjunção carnal ou prática de ato libidinoso com menor de 14 anos e está, segundo a Lei, na mesma categoria dos atos de igual natureza praticados contra alguém que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer causa, não possa oferecer resistência.

Encontramos em Felipe e Guizzo (2003) que pedofilia é um termo muito amplo, e bastante propagado devido ao advento da *internet*, que divulgava os envolvidos como padres, educadores, médicos renomados, artistas, diretores de cinema e até mesmo pessoas anônimas, escandalizando toda uma sociedade. As autoras também conceituam que a pedofilia pode ser caracterizada por desejos sádicos, bem como a contemplação de fotos sensuais de crianças, e incluem essa prática nas diversas formas de exploração sexual.

Nessa linha de raciocínio, Santos e Ippolito (2009) enfatizam que pedofilia é uma atração erótica de um adulto por uma criança. Também descrevem que, no conceito médico, essa prática é apontada como um desvio sexual, uma perversão de caráter compulsivo e obsessivo, e é considerada uma psicopatologia. Os pesquisadores descrevem, ainda, que há situações de pedofilia em que não ocorre o uso da força física ou até mesmo a violência com atos de crueldade.

Pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V (2014), pedofilia é uma condição para toda a vida. Entretanto, nem todo pedófilo vai praticar crimes sexuais contra pré-púberes, da mesma forma que nem todos os crimes sexuais contra crianças e adolescentes são cometidos por pessoas pedófilas. Com tratamento, pedófilos, portanto, podem não chegar à realização da violência sexual. Logo, mais uma vez, a pedofilia remete a um desejo e não a um crime. Porém, quando um pedófilo violenta sexualmente uma criança ou um adolescente, aí sim há a demarcação de crime: estupro de vulnerável.

Quanto ao estupro, esse é um termo encontrado no Código Penal Brasileiro (BRASIL, 2009b, art. 213), que é definido como “[...] constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”. Nesse sentido, a palavra estupro é o que rege os crimes sexuais nos documentos oficiais do Brasil, em caráter penal.

Propomo-nos a analisar sobre a violência/abuso sexual, estupro, exploração sexual e pedofilia, para ponderar como essas violações dos direitos das crianças vêm se propagando em nossa sociedade e interferindo nas aprendizagens escolares e na vida destas crianças; assim como chamar a atenção para o papel do Estado que, por meio das Políticas Públicas, precisa se articular para combater tais violações, visto que o Brasil adotou a doutrina da Proteção Integral em sua Lei Maior, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL,1988) no seu Artigo 227, ademais, com a regulamentação pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) atribuindo à família, à sociedade e ao Estado o dever de garantir proteção integral, com prioridade absoluta a todas as crianças e os adolescentes.

Destacamos os estudos de Zanella e Lara (2016) em que as autoras discutem a característica de abusadores sexuais. Em relação ao assunto, é fato que não existe um estereótipo das pessoas que violentam os direitos sexuais das crianças, de modo que é fulcral o conhecimento sobre os limites do corpo, os toques, as sensações, os prazeres e desprazeres sentidos (ou não) pelas crianças.

As autoras ainda assinalam que o indivíduo que pratica o abuso contra as crianças “[...] não possui características físicas que o identificam, conforme demonstram os filmes e permanece no imaginário de pais, mães e profissionais que atuam com crianças” (ZANELLA; LARA, 2016, p. 84). Nesse sentido, o abusador pode ser homem, mulher, adolescente, jovem, trabalhador ou não, rico ou pobre, religioso ou não etc. Esse/a abusador/a “[...] inicia o aliciamento tornando-se íntimo e confiável para a criança e para os responsáveis. O aliciamento possibilita que o abuso sexual ocorra de forma segura e o torne livre de suspeitas” (ZANELLA; LARA, 2016, p. 84).

Mesmo com todas essas violências penosas, os marcos históricos apontam relevantes avanços quanto a uma preocupação social e política sobre as violências sofridas pelas crianças e ganham visibilidade a partir da década de 1990 (LANDINI, 2011). Essas transformações foram se consolidando em quatro marcos históricos segundo os estudos de Esber (2008, p.26):

[...] o primeiro foi o respaldo fornecido à garantia de direitos de criança e adolescentes, como, por exemplo, a Declaração de Genebra, de 1924, e a Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1959. No Brasil, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, vêm expressar esse respaldo, denotando a preocupação pública em relação ao bem-estar físico e emocional e crianças e adolescentes. O segundo são os movimentos sociais, como o Movimento Feminista, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas

de Rua e o Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. O terceiro fator motivante da construção de políticas públicas para a infância e adolescência foi a academia. A quarta vertente, surgida como resposta governamental e não-governamental aos três fatores supracitados, é composta pelas políticas sociais de enfrentamento à violência sexual. Entre essas políticas, citam-se: o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil, criado em 2001 pelo Ministério da Justiça, em parceria com a sociedade civil; a Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências, do Ministério da Saúde, regulamentada pela Portaria MS/GM nº. 737, de 16 de maio de 2001 e o Programa Sentinela, criado em dezembro de 2000 pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome.

Esses marcos configuram a luta por igualdade, o enfrentamento relativo às violências sexuais e forçam a produção e efetivação de políticas públicas para garantia de direitos e de proteção à criança, como bem defende o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil (PNEVSIJ) (BRASIL, 2002).

O PNEVSIJ (BRASIL, 2002) foi um documento elaborado no ano de 2000 em encontro nacional ocorrido em Natal (RN), em que foram consolidadas diretrizes para uma política de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil. Por sua vez, esse documento se tornou referência para a sociedade e para o poder federativo brasileiro, pois oferece todo um arcabouço metodológico que estruturou as políticas, os programas e serviços de enfrentamento à violência sexual para articular os eixos estratégicos e os direitos sexuais das crianças e dos adolescentes. Com sua aprovação pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), no ano de 2000, quando o Estatuto da Criança e do Adolescente comemorava 10 anos de existência.

No ano de sua vigência, o PNEVSIJ (BRASIL, 2002) muito colaborou para conquistas significativas como a criação do Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência e Comissão Intersetorial do Governo Federal, além de fortalecer as redes estaduais e municipais. Contribuiu também na criação de campanhas, delegacias e varas criminais especializadas em crimes contra crianças e adolescentes. O PNEVIJ passou por revisões no ano de 2012/2013, de modo que ganhou um novo nome e novos eixos prioritários, sendo conhecido como Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (PNEVSCA), entregue à sociedade numa data muito significativa: 18 de maio de 2013, os Comitês criaram ações de

mobilização reafirmando os Direitos Humanos. Como símbolo da luta, foi criada a flor¹⁵ e com *slogan* “Faça Bonito – Proteja nossas crianças e adolescentes” (BRASIL, 2013).

Contudo, ainda é preciso ampliar as discussões, os debates para o entendimento acerca da violência sexual para além do campo familiar, não mais aceitando o moralismo, conservadorismo, o reducionismo e o determinismo muito presentes no atual (des)governo, o que dificulta o trabalho nas redes escolares.

A partir do exposto, problematizamos a educação sexual nos Centros Municipais de Educação infantil.

¹⁵ Utilizam o desenho de uma flor desde o ano de 2009, para simbolizar e associar um dos primeiros desenhos da primeira infância e com a fragilidade da criança (MDH, 2018).

4 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO SEXUAL EM CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse momento, fazemos uma abordagem pautada na promoção de uma cultura de Direitos Humanos. Optamos por autores que discutem temáticas como a violência sexual, sua prevenção dentro do espaço escolar e quais as políticas usadas para combater as violências contra as crianças.

Com a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), estabeleceu-se um Estado Democrático de Direito, daí se difunde no país a ideia do respeito integral aos direitos fundamentais do indivíduo e da coletividade em que defende: a dignidade humana, sem distinção de raça, cor, sexo, classe social, idade, credo, orientação política. Em conformidade com os princípios citados, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006a) estabelece a Educação e a escola como espaços privilegiados para a promoção de uma nova cultura em Direitos Humanos, de forma que possibilite que os avanços conquistados pelo plano normativo também se concretizem como orientações de valores e condutas dos cidadãos.

Debater a temática violência sexual no ambiente escolar é uma questão urgente, pois, como demonstram os registros do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2019, houve 66.041 registros em 2018, o maior já registrado. As vítimas da violência sexual contabilizaram: 81,8% do gênero feminino, 53,8% tinham até 13 anos, 50,9% negras e 48,5% brancas e 4 meninas de até 13 anos estupradas por hora, havendo 180 estupros por dia, com um crescimento de 4,1% (ANUÁRIO, 2019).

No Disque 100 (MDH, 2020), só em 2019, foram registradas 86.837 denúncias de violações de direitos de crianças e adolescentes, colocando a violência sexual no ranque de quarto lugar¹⁶, com 11% das denúncias. As maiores vítimas são as meninas, com percentual de 82% e 18% para os meninos. Para os primeiros meses do ano de 2019, foram registradas 4,7 mil novas denúncias pelo Governo Federal, e tendo, como violadores dos direitos das crianças, os pais, as mães, padrastos ou outros parentes das vítimas, demonstrando que 70% dos casos de violência sexual contra os pequenos acontecem em suas próprias casas.

¹⁶ As violações de negligência, violência psicológica e física ficaram entre as primeiras segundo os dados do Disque 100 (MDH, 2020).

O site *Childhood* (2018) mostra dados sobre as violações sofridas por negligência (74%), violência psicológica (49%), física (43%) e sexual (25%) que ocorrem majoritariamente na casa da vítima, praticadas principalmente por pais ou mães, padrastos e conhecidos. Trazendo este cenário para Manaus-AM, temos o registro do jornal local A Crítica (ROCHA, 2019) que mostra que o público preferido dos criminosos são crianças e adolescentes, tendo como cenário, 463 de registros de estupros ocorridos somente na capital, entre janeiro a julho de 2019; 337 vítimas têm entre 0 e 17 anos. A maioria dos crimes aconteceu no ambiente familiar.

Todas essas violências sofridas pelas crianças acarretam danos ao seu desenvolvimento. Faleiros (2000, p. 9-10) destaca que a violência sexual contra a criança:

[...] deturpa as relações socioafetivas e culturais entre os adultos e crianças/adolescentes ao transformá-las em relações genitalizadas, erotizadas, comerciais, violentas e criminosas; confunde nas crianças violentadas, a representação social dos papéis dos adultos, descaracterizando as representações sociais de pai, irmão, avô, tio, professor, religioso, profissional, empregador, quando violentadores sexuais, o que implica a perda de legitimidade e da autoridade do adulto e de seus papéis e funções sociais; inverte a natureza das relações adulto/criança e adolescente definidas socialmente; confunde os limites intergeracionais.

Dessa forma, com os dados do Anuário (2019) e do site *Childhood* (2018) afirmam que é na própria família o lugar onde está acontecendo a violência sexual contra a criança. A escola, por sua vez, não pode deixar de debater a temática em questão, pois tais violências impactarão o desenvolvimento psicosssexual (GOMES, 2014). A escola funciona como porta voz da criança, de maneira que pode ser um ambiente seguro e eficiente no combate à violência sexual. A Secretaria de Segurança Pública do Amazonas (SSP-AM, 2019), por meio da Delegacia Especializada em Proteção à Criança e ao Adolescente (DEPCA), destaca que houve um aumento de denúncias por parte das escolas, o que coloca essa instituição como potencial de denúncias, sobretudo por atender um número grande de crianças.

Com todos esses dados apresentados, ainda encontramos, nas escolas, desafios ou implicações para se trabalhar a temática em questão. Lima e Maio (2014a) afirmam ainda que existem escolas apenas transmitindo conhecimento tendo como funções: cuidado das criança; socialização; aquisição de conhecimentos; ritos de iniciação. As autoras ainda descrevem que “[...] a escola e seus/suas colaboradores

não estão preparados” nem para trabalhar com a Educação Sexual e nem com o enfrentamento da violência sexual sofrida pela criança (LIMA; MAIO, 2014a, p. 47). Dentre os motivos, estão os aspectos de os profissionais da educação “[...] não saberem como lidar com a situação e quais os encaminhamentos necessários, o medo de se envolverem com um assunto particular, como a violência sexual é encarada, bem como se envolver no âmbito policial e jurídico, o que dá vazão à omissão” (LIMA; MAIO, 2014a, p. 48), situações essas que demandam a necessidade de formação docente sobre a Educação Sexual.

Essa formação precisa contemplar e permitir aos/as professores/as, bem como a todos os envolvidos (gestores, pedagogos, zeladores, cozinheiros, secretários), uma escola mais preparada para saber enfrentar tais situações, mas se reconhece que a escola não tem agido dessa forma devido ao tabu em nossa sociedade ainda existente (LIMA; MAIO, 2014a).

Brino e Williams (2003) acrescentam que o desafio nas escolas são os/as professores/as. Esses são os que menos têm informações sobre a violência sexual. As autoras assentem que não basta apenas conhecer os direitos das crianças. É preciso denunciar, saber lidar com a vítima de alguma violência. Essa falta de conhecimento do corpo docente pode ser explicada, dentre outros aspectos, pela falta de discussão desses temas nos cursos de formação inicial: a graduação.

Completando essa ideia, Vieira e Cunha (2013, p. 153) defendem que além dos/as professores/as, os “[...] demais profissionais que estão trabalhando no espaço escolar, têm um papel importante no enfrentamento às situações de violência, todos [e todas] devem ter informações, um olhar em que a prioridade seja a defesa”. Este olhar está relacionado com o sentido de que se possam ser investigadores e acolhedores, livres de preconceitos e de censuras para com as crianças, a ponto de perceber as ausências, as mudanças de comportamento, e assim contribuir com o enfrentamento da problemática violência sexual que as aflige. Nessa mesma direção, Lerner (2000, p. 16) destaca o seguinte:

[...] associando-se a falta de clareza nos conceitos, há uma ignorância quase completa a respeito da legislação e das atribuições das diferentes instituições e áreas de conhecimento sobre o assunto, temos como resultado profissionais totalmente despreparados para enfrentar os casos reais que se apresentam, temerosos em se posicionar diante destes e receosos de que o encaminhamento de uma suspeita resulte em algum tipo de inconveniente legal para o profissional.

Toda esta demanda cobrada quanto ao enfrentamento da violência por meio da Educação Sexual requer uma mobilização de várias ações não somente da escola, mas de toda Rede de Proteção¹⁷. De forma alguma se quer minimizar o trabalho, a postura do professor, mas, sim demonstrar a importância do papel da escola no enfrentamento dos tipos de violência contra as crianças (ROCHA, LEMOS, LIRIO, 2011).

Atualmente, não podemos mais ver as escolas de Educação infantil como assistencialistas, como já mencionamos na seção 2.2, pois há avanços das Políticas Públicas, a exemplo da CF/88 (BRASIL, 1988), do ECA/90 (BRASIL, 1990), da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Os estudos e as pesquisas trouxeram contribuições sobre o entendimento de criança, infância, tipos de violências e sobre a Educação infantil. Com isto, Angotti (2006, p. 25) afirma que

[...] no conjunto analisado, é clara a intenção de se trabalhar o cuidado que educa e da educação que cuida. O país dá um salto nas políticas educacionais, valorizando, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais no segmento da Educação infantil, enfatizando o direito de a criança não ser exclusivamente educada, mas também cuidada e vice-versa.

Ter bem evidente essas conquistas e que a Educação infantil é para além do cuidado faz com que haja uma urgência e necessidade de uma prática pedagógica consistente em considerar as especificidades dessa faixa etária e respeito às singularidades da infância. Nessa percepção, Rego (2006, p. 9) declara que

[...] o educar precisa garantir uma ação educativa consistente [...]. Desde cedo a criança deve apropriar-se do conjunto de informações, ampliando seu conhecimento e experiências, para que se constitua como cidadã na sociedade contemporânea. Já o cuidar não pode ser reduzido ao atendimento das necessidades básicas das crianças. Mas precisa garantir um ambiente que permita a construção progressiva da autonomia e autoestima das mesmas.

Trazendo esse contexto para a temática da pesquisa, além de ampliar o conhecimento e a experiência cultural da criança, faz-se necessário ampliar seu conhecimento quanto aos perigos que a rodeia, e a escola pode se tornar este espaço,

¹⁷ A Rede de Proteção de Criança e Adolescentes é o conjunto social constituído por indivíduos e organismos governamentais e não-governamentais, como por exemplo: Delegacias de Proteção à Criança e ao/à Adolescente (DEPCA), Conselho Tutelar, CREAS (BRASIL, 2007).

basta romper com os tabus ainda existentes, além da vontade (por conhecimento) dos profissionais atuantes nessa área e condições ofertadas – por meio de políticas públicas – para que se realize esse trabalho de forma ética e democrática.

4.1 A escola na luta pela prevenção da violência sexual e rompimento com os tabus ainda existentes

Segundo Nepomuceno (2002, p.164), “[...] a escola é uma instituição onde quase todo ser humano se insere muito cedo, e os maus tratos e violência sofrida pela criança se refletem no aprendizado, devido à educação ser um processo global que visa a desenvolver todas as potencialidades do ser humano”. A pessoa deve ser o sujeito da educação e não seu objeto. A criança nesta condição de sujeito possui os aspectos: intelectuais, morais, sociais, psicológicos, emocionais, afetivos, espirituais, além dos de saúde e higiene. Quando esses são afetados, geralmente prejudica o desenvolvimento integral.

Dentro deste contexto, é primordial pensarmos que a educação contribui no desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano e que para prevenir e proteger a criança contra os abusos e as violências, acredita que se faz necessário abordar a Educação Sexual não só no contexto da biologia como afirma Furlani (2016). A autora ainda destaca que

[...] talvez, tal necessidade de definição teórica seja impensável para muitos, uma vez que há um entendimento tácito de que o objeto da educação sexual é a Biologia... Que seus assuntos e conteúdos devem versar sobre o conhecimento do corpo e da prática do sexo seguro, culminando em temas como aparelho reprodutor masculino e feminino, puberdade, menstruação, doença sexualmente transmissível, HIV e AIDS, gravidez na adolescência, virgindade, iniciação sexual (FURLANI, 2016, p. 08).

Essas diferentes representações acerca da Educação Sexual estão presentes ainda hoje em nossa escola, com relação ao biológico, e, quando se trata da Educação Infantil, essa prática consiste em apenas conhecer as partes do corpo, denominar algumas partes dele (muitas das vezes sem dar o nome científico das partes íntimas). Isso faz parecer suficiente, sem levar em consideração que esse corpo vai se modificando e que o desenvolvimento da descoberta corporal, sexual e afetiva contribuirão para uma melhor capacidade de se socializar com seus pares. A Educação Sexual, que busca se apresentar, segundo a autora, é para além da

biologia, mas também sua condição física, seu gênero, sua sexualidade, raça, etnia, origem social, religião, classe social, geração, seu estado civil. Esses direitos, segundo Furlani (2016), não vêm sendo considerados – na maioria das vezes – na educação, nos currículos escolares.

Para Souza (2002, p.15), “[...] educar sexualmente significa orientar a criança para que passe pelas fases de evolução de sua sexualidade de forma que sua vida efetiva se estruture de modo sadio”, ou seja, ajudá-la a compreender o que está acontecendo com seu corpo, com sua mente e lhe trazer informações adequadas, científicas ajudarão a vencer porventura uma ansiedade natural provocada pelo próprio desenvolvimento seja ele corporal, emocional, afetivo ou sexual, visto que é um processo lento e progressivo.

Souza (2002, p.15) intensifica ainda a luta pela Educação Sexual, pois ela pode “[...] desencadear um processo que possibilite à criança assumir atitudes sadias perante a sexualidade, com a liberdade, afeto e responsabilidade”, e com isso a um processo lento e progressivo, ela possa optar conscientemente pela vida que deseja tomar, pois será uma forma de integrá-la na vida social, numa construção para que homens e mulheres aprendam a viver harmonicamente, com saúde e respeito, encaminhando-a para uma Educação à maturidade.

Por outro lado, sobre Educação Sexual, Louro (2014, p.132) expõe que

A polêmica sobre a Educação sexual se apresentou, historicamente, ou se apresenta, ainda hoje, sob muitas formas:

- A Educação sexual é uma questão do âmbito do privado, a ser encaminhado e tratado exclusivamente pela família ou a escola dela deve participar? (ou dela deve se incumbir)?
- É conveniente falar sobre sexualidade ou isso pode incitar precocemente os jovens?
- Se tais questões forem discutidas na escola, devem ser desenvolvidas numa disciplina específica ou devem ter um caráter multidisciplinar? Devem ser compartilhadas por várias disciplinas/ Num horário regular? Obrigatório? Extraclasse? Opcional?
- Que tipo de formação deve ter os professores encarregados dessa atividade?
- Qual caráter de suas aulas? O objetivo (ou a preocupação) deve se informar? Prevenir? Orientar? Moralizar?

Na perspectiva da autora, há também um cuidado quanto às Leis e às Diretrizes propostas, para que não sejam meras práticas tradicionais de investigar se as práticas escolares de fato estão sendo realizadas, pois poucas informações se têm em como as escolas conduzem suas aulas ou atividades ligadas à educação sexual.

Segundo Figueiró (2009), Spaziani e Maia (2015), Maio e Oliveira (2017), a luta pelas práticas escolares ainda estão sendo negadas às crianças, ou estão sendo tratadas de forma escassa e limitada, ou são pequenas demais para compreenderem tamanho assunto, pois ainda há professores considerando esse tema um tabu. Quanto a este pensamento, Spaziani e Maia (2015, p. 62) em sua pesquisa com 16 professoras da Educação Infantil de uma cidade do interior paulista descreveram que “[...] falar sobre sexualidade com as crianças, acaba por dificultar o diálogo dos professores, sob o pretexto de que elas não têm nada a dizer, ouvir ou saber sobre o assunto” de forma que “[...] as professoras têm dúvidas sobre a possibilidade de prevenir a violência sexual infantil”. Esse comportamento dos profissionais da Educação silencia os direitos das crianças e dá invisibilidade à violência, visto que, a escola é uma instituição que pode trabalhar o enfrentamento da violência sexual infantil por meio da informação e do conhecimento (MAIO; OLIVEIRA, 2017).

Maio e Oliveira (2017, p. 254) ainda enfatizam que a violência sexual contra crianças

[...] deve ser combatida, inclusive a partir das ações pedagógicas desenvolvidas pelas instituições escolares e pelas práticas de empoderamento das crianças e adolescentes, visto que violência é um termo bastante amplo, como dizem os autores violência [é] um termo guarda-chuva.

Pela amplitude da violência em si, se é difícil para adultos compreenderem, para as crianças é mais difícil ainda. Contudo, as escolas como partícipes da proteção, não podem silenciar, e sim, devem garantir uma prática ética, ao menos denunciando as suspeitas e os casos conhecidos de violência sexual. Para além disso, tais instituições devem orientar as crianças e seus responsáveis em relação à vulnerabilidade a que estão expostas sem uma efetiva orientação sobre a Educação Sexual. Essa orientação precisa se tornar contínua no ambiente escolar.

Outra questão urgente para que definitivamente a escola venha a enfrentar a violência sexual é a formação continuada e de políticas públicas. Conforme descrevem Maio e Oliveira (2017, p. 265),

[...] é primordial uma postura adequada no momento de organização das políticas públicas voltadas à Educação, haja vista essa área pode contribuir demasiadamente para o combate e a diminuição dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. Como por exemplo, seria interessante, enquanto postura adequada, ‘um olhar’ para essas questões quando da elaboração do Plano Nacional de Educação, bem como os Planos

Estaduais de Educação, Planos Municipais de Educação e Plano Distrital de Educação. É preciso registrar a preocupação com essa forma de violência, além de propor práticas realizáveis na área educacional, com o intuito de reduzir esse número exacerbado de crianças e adolescentes violentados sexualmente.

Assim, a partir do que foi exposto nessa subseção, a escola somente conseguirá educar sexualmente as crianças quando os responsáveis e os profissionais envolvidos no contexto escolar reconhecerem suas participações na Educação para a sexualidade infantil. Esse reconhecimento se dará quando se romper com o tabu produzido socialmente, quando for desmistificado o discurso de que a criança é inocente, assexuada, imatura para aprender sobre sexualidade. Tais tabus dificultam o trabalho pedagógico e o diálogo dos professores (LIMA; MAIO, 2014b). Esse trabalho será possível apenas quando as políticas públicas passarem a contemplar o tema em questão, além de os cursos de formação inicial e continuada darem conta dessa discussão. É basilar lembrar que os aspectos da sexualidade devem ser debatidos a partir do conhecimento científico e com materiais previamente planejados e adequados a cada idade.

4.2 Políticas Públicas para o enfrentamento à violência sexual em crianças na idade pré-escolar e possibilidades de empoderamento das crianças

Para Vieira e Cunha (2013, p.144), “[...] a luta pelos Direitos Humanos de crianças e adolescentes aparece no cenário mundial desde o século XX”, quando, em 1919, a Sociedade das Nações cria o Comitê de Proteção da Infância e, em 1924, adota a Declaração dos Direitos da Criança (Declaração de Genebra). Em 1989, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança consolida a luta internacional pelos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. No Brasil, essa luta, em prol de uma sociedade mais democrática, com justiça social, possibilitou, no Brasil, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90 (BRASIL, 1990a).

Apesar de toda conquista legal, novas lutas foram se concretizando, pois os avanços democráticos acabaram por envolver as esferas federal, estadual e municipal em um Sistema de Garantia de Direitos, no qual o Ministério Público, o Juizado da Infância e da Juventude, os Conselhos Tutelares são instâncias fundamentais desse sistema, com o papel de exigirem a execução da política de atendimento às crianças

e assegurarem a participação da sociedade no processo de efetivação dos direitos fundamentais.

Nesse sentido, é fundamental compreendermos as possibilidades e os limites das leis como forma de defesa dos direitos dos cidadãos, especialmente das crianças, além do papel que a escola e a Educação têm em garantir os Direitos Humanos.

Como forma de buscar garantir ou defender tais direitos, o Governo Federal (a partir de lutas dos movimentos sociais) implantou projetos como Escola que Protege, Sentinela, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e Programa de Ações Integradas e Referências de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR) (VIEIRA E CUNHA, 2013).

Esse movimento de luta e de conquistas foi muito significativo para o enfrentamento à violência sexual contra as crianças, avanços esses aprovados no ano de 2000 pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Com isso, surgiu o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra a Criança e o Adolescente (PNEVSCA) (BRASIL, 2013). Essa parceria com o CONANDA deu ao PNEVSCA oportunidades de nortear as políticas públicas nessa área do combate a essa forma de violência.

Quanto aos projetos para garantir ou defender a criança, evidenciamos o Escola que Protege (BRASIL, 2007), o qual, em parceria com o Ministério da Educação, apresentou aos gestores (em ANEXO 3, o documento enviado aos gestores) um conjunto de materiais do respectivo programa, a saber: Impactos da Violência na Escola – Um Diálogo com Professores; Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes; e o ECA nas Escolas – Perspectivas Interdisciplinares. Esse material que, segundo o documento (ANEXO 4), deveria ser debatido, estudado para melhorias de como combater, criar estratégias de enfrentamento à violência na escola e outras temáticas. Contudo, não alcançou todos os profissionais, apenas os gestores.

O Programa Escola que Protege, segundo Vieira e Cunha (2013, p. 150), surge com o propósito de dar conta, “[...] a partir do cotidiano escolar, das múltiplas formas de violência que se observam no interior da escola e da sociedade, criando uma nova institucionalidade, dialogando com outras áreas e focando a formação de professores”. Nessa perspectiva, a Educação é uma forma de enfrentamento da violência sexual contra as crianças, pois favorece ações, a participação ativa e

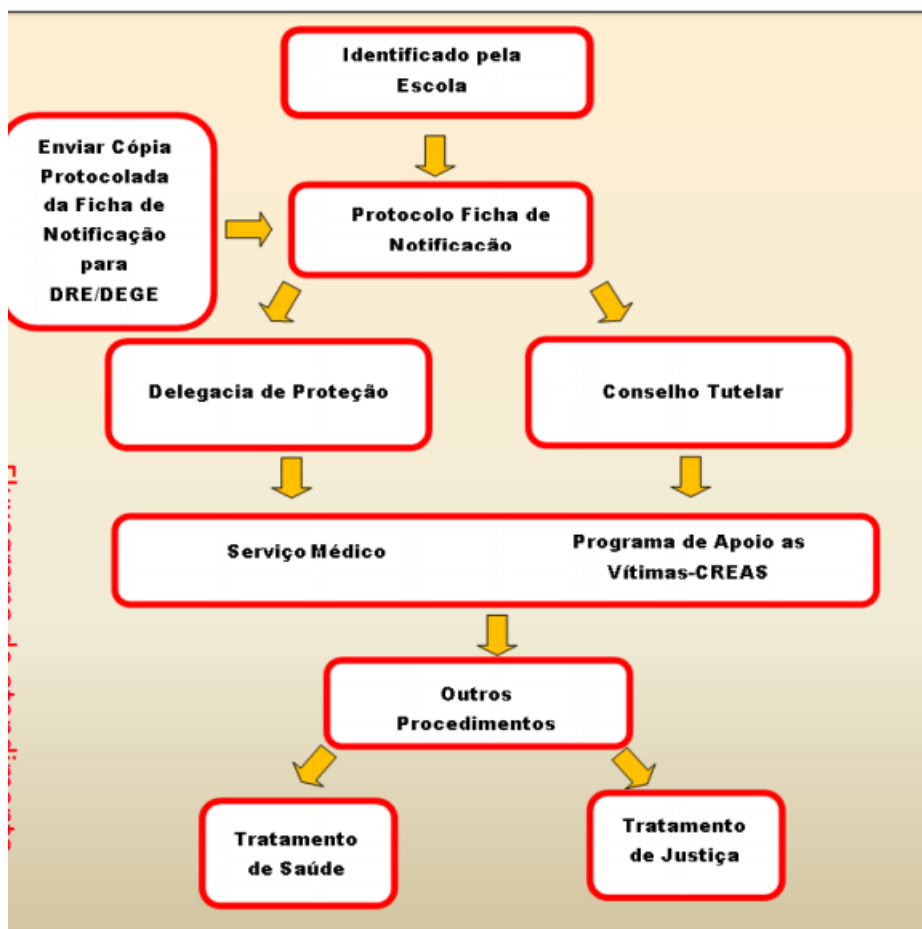
qualificada dos professores, sem esquecer de envolver a família e a comunidade numa construção efetiva para o empoderamento criança.

No *site* da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por exemplo, encontra-se a Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais – GACPE, ligada à Divisão de Apoio a Gestão Escolar / Departamento de Gestão Educacional, a qual coordena e executa programas especiais complementares ao ensino. A GACPE (MANAUS, 2000a) fomenta e orienta projetos como forma de prevenção, promoção e ações de enfrentamento às violências nas escolas e outras demandas.

Dentre os vários programas, os quais norteiam os gestores no trabalho com a prevenção, tem-se como ação o Programa de Prevenção e ao Enfrentamento à Violência – PAIR (MANAUS, 2020b). Durante o contato com a gestora G7, ela nos apresentou a assessora da Divisão Distrital Zonal Leste II - DDZ, a qual explicou que o sistema educacional manauara segue um Calendário Complementar (ANEXO 5) que norteia o trabalho das gestoras junto aos professores. Como acompanhamento do cumprimento desse calendário, as gestoras, juntamente com a assessoria da DDZ Leste II, reúnem-se mensalmente para demais informações e formações quanto à prevenção e enfrentamento para assim repassar as orientações aos docentes da Rede Municipal de Educação de Manaus-AM.

Em caso de alguma suspeita quanto à violação dos direitos das crianças, essas gestoras encaminham para a assessora da DDZ Leste II uma ficha de notificação (ANEXO 6), e seguem toda uma articulação. Após isso, a gestora registra todo o encaminhamento realizado pela escola no livro de registro ou ata. Segue abaixo um fluxograma desse encaminhamento da notificação.

Figura 2 – Fluxograma do atendimento realizado pela escola.



Fonte: Prefeitura de Manaus – PAIR (MANAUS, 2020).

Esse fluxograma descreve uma rede de proteção que, em conjunto com a escola, faz o enfrentamento das violações dos direitos das crianças, socorrendo os gestores, pois a educação e a escola sozinhas não dão conta de toda a demanda de violência que é encontrada na sociedade. Assim, essas medidas apresentadas no fluxograma para o encaminhamento visam ao menos reduzir esses fatores que favorecem a proteção em relação à violência contra a criança.

Como observado nas leituras, estudos sobre o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra a Criança e ao Adolescente (BRASIL, 2013) e o Projeto Escola que Protege (BRASIL, 2007) abarcam toda essa dinâmica da rede de proteção. Neste projeto, no qual nos embasamos para criar esta subseção, o documento Guia Escolar: Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (SANTOS, 2011) classifica os esforços de prevenção para o enfrentamento, proteção, empoderamento das crianças em três níveis: primário, secundário e terciário.

Há um destaque na prevenção primária nessa dissertação pois, como já citado anteriormente, a escola é uma instituição privilegiada na rede de proteção. A prevenção primária, segundo Santos (2011, p. 18), é quando “[...] a escola deve assumir um papel de protagonista na prevenção primária da violência sexual. [...] o primeiro passo é informar a comunidade escolar sobre a realidade da violência sexual contra as crianças e os adolescentes”. Essa prevenção aborda estratégias para antes de ocorrer qualquer violência sexual, assim é uma antecipação ao problema. Nesse sentido, compreendemos que fazer a equipe escolar e os estudantes conhecerem os conceitos sobre violência sexual, os canais de denúncia, os órgãos protetivos desse público etc.

Arcari e Leão (2017, p. 230) trazem contribuições quanto ao nível primário,

[...] a prevenção primária inclui estratégias de construção de ambientes seguros, espaços de diálogo e reflexão sobre o tema em si, bem como sobre os direitos das crianças e adolescentes. Também se referem à prevenção primária a promoção de palestras, oficinas, campanhas, eventos e ações que informem a comunidade sobre como detectar, denunciar as suspeitas e proteger crianças e adolescentes. Assim, essas iniciativas visam eliminar os fatos sociais, culturais e ambientais que favorecem esse tipo de mau trato. Em um sentido mais amplo, a garantia da implementação de políticas sociais básicas, acesso às políticas públicas de garantia de saúde e de educação, entre as quais se destacam as atividades educativas e de caráter informativo geral dirigidas a toda população, especialmente aos familiares, à comunidade escolar e às igrejas de todos os credos, entre outros grupos da sociedade civil, são ações fundamentais da prevenção primária.

No encontro com a assessora da DDZ-Leste II, na própria sede da Divisão Distrital, no turno da tarde, ela nos apresentou o calendário das atividades complementares (ANEXO 5). Percebemos que se coaduna com a prevenção primária, pois mobiliza as escolas para o desenvolvimento de campanhas educativas, oficinas, rodas de conversa com os alunos e articulam a rede de proteção. No entanto, as autoras supracitadas fazem um alerta quanto à elaboração das campanhas, para que seja levantado, a princípio, um material, e assim, superem-se os tabus e os mitos sobre violência sexual, e, além disso, que as campanhas e formações visem alertar para as causas e consequências da violência que cerca as crianças, tendo o olhar de conscientizar para a possível denúncia de forma precoce (ARCARI, LEÃO, 2017).

Santos (2011), Furlani (2016), Arcari e Leão (2017) concordam que essas medidas são possíveis por meio da Educação Sexual, sendo uma estratégia da prevenção primária, porém esse tipo de Educação precisa ser intencional, planejada,

entendida como promoção da Educação como um todo, e que ela é eficaz na prevenção e no enfrentamento da violência sexual contra crianças.

A seguir, apresentaremos o percurso da pesquisa de campo e o resultado da análise dos dados obtidos entre os meses de janeiro e início de março de 2020. Salientamos que a busca por esses resultados foi realizada anteriormente à pandemia do COVID-19. Nesse momento histórico, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020 decretou o distanciamento social como forma de prevenir a proliferação do vírus, também a OMS sugeriu a suspensão das aulas e atividades presenciais em escolas, universidades, cursos e do comércio não essencial, conforme a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS, 2020).

5 PERCEPÇÃO DAS GESTORAS: A NECESSIDADE DE OUVIR ESSAS PROFISSIONAIS

Em relação ao percurso realizado para chegarmos às escolas, consideramos o Disque-Denúncia da Secretaria da Mulher, Assistência Social e Cidadania (SEMASC), o qual informa que 31,97% das denúncias de violência sexual contra crianças são oriundas da Zona Leste. Nesse contexto de maior incidência das violações dos direitos, a pesquisa foi realizada na cidade de Manaus-AM, especificamente nas escolas da Divisão Distrital Zonal Leste II/DDZ – Leste II da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em que foram escolhidos, a princípio, os 12 Centros Municipais de Educação infantil dessa região.

A pesquisa de campo tem caráter qualitativo, pois objetiva “[...] trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado, não é só a visão de pesquisador que é importante, mas também o que o sujeito tem a dizer em relação ao problema” (MARTINELLI, 1999, p. 21). Para sua realização, participaram nove gestoras de escolas de Educação Infantil, com idade entre 40 e 62 anos. Essas participantes têm como tempo de serviço entre 8 e 17 anos na área da Educação.

Os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos foram respeitados, tanto que do grupo de 12 gestoras: uma desistiu (sem explicar o motivo), uma estava voltando de um afastamento por doença optando por não participar, e outra diretora estava com a escola – a qual atua – desativada no momento do levantamento de dados. Todas essas três desistências tiveram sua decisão respeitada. Além disso, as demais gestoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1) autorizando sua participação de modo voluntário, concordando com a organização da pesquisa.

Para coleta de dados, utilizamos um questionário semiestruturado (APÊNDICE 2), elaborado pelos pesquisadores, contendo questões fechadas, a fim de reportar os dados profissionais, e questões abertas sobre a temática a ser estudada. Essas últimas questões diziam respeito à dificuldade de se estabelecer a Educação Sexual como forma de prevenção da violência sexual no ambiente infantil. A fim de preservar as identidades das gestoras, as participantes serão identificadas com a letra maiúscula G (fazendo menção ao seu cargo de gestora) seguida de número arábico.

Esse critério se deu pela ordem em que cada gestora respondeu ao questionário, sendo a G1 a primeira a responder o questionário e a G9 a última.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, baseada em Bardin (1979), de modo que foi organizada a partir dos relatos obtidos na aplicação do questionário, obedecendo os seguintes passos: leitura flutuante, análise exaustiva do material, configuração temática, organização das categorias e análise interpretativa.

A seguir apresentamos, no quadro abaixo, o perfil das gestoras participantes:

Quadro 8: Perfil das gestoras participantes da pesquisa.

NOME	FORMAÇÃO ACADÊMICA			TEMPO DE SERVIÇO
	GRADUAÇÃO	LATO SENSU	STRICTO SENSU MESTRADO	
G-1	Pedagogia	Educação Infantil		10 anos
G-2	Pedagogia	Psicopedagogia Gestão escolar		15 anos
G-3	Pedagogia	Séries iniciais		19 anos
G-4	Pedagogia	Gestão escolar		9 anos
G-5	Pedagogia	Educação Infantil		12 anos
G-6	Pedagogia	Gestão educacional		17 anos
G-7	Pedagogia	Gestão escolar e docência	Mestrado em Educação-UEA	8 anos
G-8	Pedagogia	Gestão escolar		2 anos
G-9	Pedagogia	Psicopedagogia Gestão escolar		12 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A escolha de profissionais que atuam na gestão escolar se deu por conta de suas funções nas áreas tanto administrativa quanto pedagógica. Como discrimina Libâneo (2013, p. 177), estar na gestão escolar “[...] é pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento,

organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação”. Por estarem envolvidas nesse trabalho organizacional, optamos por aplicar-lhes um questionário, justamente para conseguirmos unir as informações repassadas pela DDZ para o cumprimento das atividades complementares quanto a temática Educação Sexual.

Para a aplicação do questionário semiestruturado, a pesquisadora entrou em contato com oito gestoras por telefone, para combinar a ida para um primeiro contato pessoalmente e assim explicar a pesquisa desta dissertação e sanar possíveis dúvidas. Feito isso, ficou combinado que as participantes preencheriam os questionários em momento que fosse melhor a elas, pois a temática (segundo a fala das gestoras) não seria tão simples de responder em alguns minutos. Após as elucidações, ficou acertado que a pesquisadora voltaria nas datas marcadas para receber tais questionários. Houve situações em que, devido às demandas das gestoras nas escolas, foi preciso reagendar por até três vezes a ida para recolher o material contendo as respostas escritas. Apenas com uma gestora (G6), todas as explicações foram realizadas via telefone e o questionário entregue pela secretária da escola, de modo que não houve contato presencial com ela.

Para além dessas atribuições, mesmo compreendendo que a escola se faz a partir do trabalho realizado responsavelmente de igual maneira por todos os seus profissionais, o gestor ainda tem sido o principal responsável pela escola, de modo que articula e integra diferentes atividades como secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade. Por conta desse cargo possibilitar a organização e coordenação de atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, além de acompanhar, avaliar e fazer controle da execução (LIBÂNEO, 2013), optamos por analisar o modo de pensar as práticas existentes [ou não] acerca da violência sexual contra crianças a partir da visão de profissionais que atuam nesse cargo.

Para isso elencamos os critérios de inclusão: CMEI que fazem parte da Divisão Distrital Zonal – Leste II; gestores que têm mais de dois anos no CMEI onde foi realizada a pesquisa; CMEI com mais de uma turma matriculada quando da realização da pesquisa; CMEI que atenda crianças entre 04 e 06 anos incompletos. Os critérios de exclusão: gestores/as cujo CMEI estiver desativado; indivíduo que se recuse a participar do estudo; gestores/as de CMEI localizados em diferentes DDZ do recorte

da pesquisa; CMEI localizados em outros municípios diferentes do recorte da pesquisa.

Após a leitura atenta das questões aplicadas às gestoras, organizamos nove categorias de análise, baseando-nos em Bardin (1979), a fim de examinar detalhadamente as respostas obtidas, a saber: 1. O trabalho oferecido na escola e a Educação sexual; 2. Abordagens da violência sexual no espaço infantil; 3. A práxis da gestão nas orientações dos casos de violência sexual nos CMEI; 4. Formação aos docentes: maneira de prevenir e alertar em sala de aula; 5. Aspectos sobre a educação sexual na Educação Infantil; 6. Percepção das gestoras quanto à Educação sexual nos CMEI; 7. Campanhas de prevenção e enfrentamento da violência sexual; 8. Entendimento acerca das tipificações da violência sexual; 9. A escola como rede de proteção.

Ressaltamos que as análises envolvem as respostas obtidas pelas nove gestoras participantes da pesquisa, além da contribuição teórica e científica de estudiosos da área, muitos deles já discutidos no decorrer da dissertação ora apresentada.

5.1 O trabalho oferecido na escola e a educação sexual

Nessa categoria, fizemos um levantamento de como as gestoras e seus colaboradores da escola propagam (ou não), por meio dos trabalhos pedagógicos, a educação sexual. E para obter a resposta das gestoras fizemos a seguinte pergunta: e “A instituição a qual você trabalha oferece discussões e/ou práticas sobre Educação Sexual como forma de levar conhecimento para as crianças. Se sim, qual estratégia?

Na análise, oito gestoras responderam de forma escrita no questionário que desenvolvem o trabalho de educação sexual por meio de atividades como palestras (para os pais/mães ou responsáveis, as professoras e as crianças), conversa informal, apreciação de vídeos sobre a temática, músicas e campanhas contra o abuso e exploração sexual. Essas atividades acontecem por meio do planejamento, em que realizam as discussões sobre a aplicação do currículo e o calendário complementar. A gestora G7 demonstrou cautela ao trabalhar a temática. Em sua resposta escrita pondera: *“Temos um momento onde trabalha-se apenas alguns pontos sobre a educação sexual, que devido a faixa etária nos limita a avançar. Utilizamos vídeos e roda de conversa bem leves, nada que instigue outras curiosidades”*.

Nessa resposta, há uma arbitrariedade quando se limita uma informação tão relevante, quanto à violência sexual contra a criança, tendo como justificativa ou impedimento a idade. Arbitrária porque enquanto categoria social, compreendermos que em todas as idades, as crianças têm o direito ao conhecimento científico, de modo que a proteção e o zelo por esse grupo independem de faixa etária. Ressalte-se, também, que o Artigo 19, da Convenção dos Direitos das Crianças, por meio do Estado, tem a educação para adotar medidas de prevenção para toda forma de violência, inclusive o abuso sexual (BRASIL, 1990b).

Apoiamo-nos também nos escritos de Sarmento (2019) quando defende um estudo para a criança inter/multidisciplinar, de modo que a compreensão da criança não deve se dar a partir de um olhar autocêntrico ou paternalista, pois essa linha de pensamento considera a criança incapaz de agir com maturidade, não lhe dando autonomia como um ser social de pleno direito. Ao abordar um determinado estudo para ou com as crianças, há que ter, como principal metodologia, o pensamento e a voz delas. Esse trabalho oferecido nas escolas deve perpassar pelos estudos científicos, visando a: uma infância contemporânea; o bem-estar infantil; infância e cidadania; escola e cidadania infantil com seus desafios e implicações para uma formação dos professores com olhares sensíveis e capazes de colher e interpretar a voz, o movimento, a inquietude das crianças.

Abaixo seguem os relatos das sete gestoras sobre a oferta de Educação Sexual nas unidades de ensino a qual trabalham:

“Oferece por meio do planejamento com vídeos, roda de conversa” (G 1).

“A escola oferece por meio de palestras para os pais, conversa informal com as crianças: conhecendo seu corpo, Atividades nas campanhas contra o abuso e exploração sexual” (G 2).

“Sim! Através de campanhas e palestras. Nas discussões sobre a aplicação do currículo” (G 3).

“Sim! Atividades que desenvolvam orientações para as crianças sobre a Prevenção em relação à Violência sexual infantil” (G4).

“Sim! há cursos de formações acerca do assunto (G5).

“Sim! Desenvolvemos diferentes atividades sobre o tema” (G 6).

“Sim! Temos um momento onde trabalha-se alguns pontos sobre Educação sexual, que aumenta de acordo com a faixa etária. Utilizamos vídeos e rodas de conversas” (G7).

“Oferece através de palestras, roda de conversa, visualização de vídeos voltados para o assunto” (G 8).

“Sim! Através de conversas, vídeos e músicas” (G 9).

Tivemos a oportunidade de uma breve conversa informal e presencial no momento do preenchimento do questionário com três gestoras (G4, G5 e G9), pelo motivo de que já era a terceira vez que elas tinham agendado devolvê-lo e não tiveram tempo de preencher, e, para que a viagem não tivesse sido em vão, decidiram responder junto à pesquisadora. Elas relataram verbalizando que a Educação Sexual não é um tema fácil de ser abordado no espaço escolar, ainda mais sendo voltado para a Educação Infantil. Com isso, as atividades se limitam a rodas de conversas, visualização de vídeos com exploração ao respeito com o corpo, junto com a música selecionada pela professora, e que a maior dificuldade está nos responsáveis em trabalhar a temática. Todavia, reconhece-se a seriedade de trabalhar desde a infância a educação sexual.

Quanto a importância de uma Educação Sexual, não ficou evidente o que realmente a escola vem construindo com as crianças. Pelos relatos, têm-se apenas as estratégias que os professores usam. Para Figueiró (2009, p. 151), o ensino da sexualidade precisa de cuidado, atenção, abertura na sua explanação.

A educação sexual nas escolas brasileiras tem se caracterizada pela omissão, ora pelo caráter biologizante e psicológico, ficando restrito a algumas horas [...]. Sendo que a educação sexual perpassa pelos aspectos econômicos, sociológicos, políticos, históricos, religiosos e culturais. E a educação sexual não se limita à aula expositiva, é preciso cuidado para não se tornar um monólogo, onde ele exponha, mas, pelo contrário, que consiga desenvolver uma aula expositiva-dialogada, na qual o aluno é envolvido.

Como sinalizou a autora sobre a educação sexual, como ela deve acontecer no espaço escolar, percebemos também que, no momento do preenchimento, inúmeras vezes, fomos interrompidos por algum problema, situação na escola em que a gestora precisou se ausentar para resolver. Talvez, por todas as atividades, ocorrências a resolver, que as respostas foram muito curtas e sem riqueza de detalhes de como ocorria a explanação da Educação sexual. Mas, mesmo assim, as respostas nos ofertaram pistas de como esse trabalho vem sendo desenvolvido, de modo que a defesa de que a Educação Sexual é algo necessário já é um avanço para as práticas pedagógicas.

5.2- Abordagens da violência sexual no espaço infantil

Essa categoria foi organizada a partir da questão fechada “*Em relação ao ensino sobre a violência sexual no espaço escolar, como ocorre na instituição escolar a qual você trabalha?*”. As respostas revelaram que o posicionamento nessa questão foi similar. No quadro abaixo, elencamos as possibilidades de respostas e o número de gestoras que as escolheram:

Quadro 9 – Sistematização das questões fechadas.

OPÇÕES DE RESPOSTAS	TOTAL	GESTORAS
Não ocorre	0	-
Explicação prévia pela professora	6	G1, G3, G5, G6, G7, G9
Atividade realizada apenas no dia 18/05	1	G5
Ocorre no momento da rodinha, na sala de referência	9	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9
Ocorre como atividade coletiva no pátio da escola com uso de <i>data show</i>	8	G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9
Ocorre de outra forma	0	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Conforme demonstramos no quadro acima, a abordagem da temática nas escolas *in loco* da pesquisa, é apresentada de modo fragmentada, porém, segue um calendário (ANEXO 5) enviado pela DDZ, norteadora de algumas atividades que envolvem campanhas. É no período de abril e maio que se intensificam atividades voltadas para a violência sexual. Para Furlani (2016), essa prática docente precisa estar articulada com o planejamento e a implementação de atividades integradas ao currículo escolar, caso contrário, não gerarão conversas e reflexões significativas para as crianças e tampouco surtirá o efeito desejado, a prevenção. Na oportunidade de dialogar presencialmente com as gestoras G4, G7, G9, as três relataram que as atividades envolvendo a violência sexual ocorriam nos meses de abril e culminando em maio seguindo o calendário complementar previamente estipulado.

Por não ser uma disciplina obrigatória no currículo oficial do Brasil, a Educação Sexual deveria ser trabalhada nas escolas de forma transversal, trazendo uma flexibilidade no ensino, na abordagem sobre a violência sexual que nos últimos anos ronda as crianças. Nessa perspectiva, a Declaração dos Direitos Sexuais vem sendo violada, conforme defende em seu Artigo 10: “O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL INTEGRAL – Este é um processo vitalício que se inicia com o nascimento e perdura

por toda a vida e deveria envolver todas as instituições sociais” (FURLANI, 2016, p. 26). A referida autora também destaca que o quanto antes abordar como forma de enfrentamento à violência sexual no contexto escolar, pode articular discussões que levem à reflexão do ponto de vista da violência seja ela qual for. Furlani (2016, p. 31) ainda acrescenta que a Educação Sexual na escola pode e deve suprir essa lacuna, e:

[...] mais especificamente associada com as vivências da sexualidade, a vitimização sexual infanto-juvenil tem ocupado a mídia e alertado a humanidade sobre situações sexuais como: exposição de seus corpos, submissão física, abuso sexual, pedofilia, pornografia, prostituição e turismo infantil”.

Outro item expressivo foi que oito gestoras (G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9) assinalaram que a abordagem sobre a violência sexual acontece “como atividade coletiva no pátio da escola, por meio de vídeos utilizando o projetor”. Nessa atividade coletiva, as professoras selecionam vídeos que abordam o contexto sobre os direitos violados das crianças, o cuidado que devem ter com seu corpo caso alguém as toque de forma desconfortável, e as façam se sentir inseguras. No entanto, na concepção de Furlani (2016), as atividades planejadas para a Educação Sexual passam por etapas bem didáticas e que ampliariam o entendimento e englobariam o corpo humano, visando ao desenvolvimento da autonomia pessoal e corporal, o que segundo a autora, auxiliaria a criança a identificar quando um adulto ultrapassasse os limites da sua intimidade.

Quanto às atividades didáticas, Furlani (2016, p. 122) enumera da seguinte forma:

- 1- Conhecer as partes do corpo de meninas e meninos – A diferença começa aqui!
- 2- Entender noções de higiene pessoal e os conceitos de nudez e privacidade.
- 3- Problematicar a linguagem (os nomes familiares, os nomes científicos):
 - Mostrando sua pluralidade
 - Questionando o tratamento genérico no masculino
 - Questionando a importância conferida a reprodução
 - Questionando a forma de nomear o corpo
 - Comparando seres humanos com animais e plantas
- 4- Conhecer os vários modelos de famílias (explicitando as muitas formas de conjugalidade e os laços afetivos e de convivência mútua).
- 5- Iniciar o entendimento acerca das “diferenças” (pessoais, familiares, linguísticas) ao encontro do respeito às diferenças de gênero, racial, étnica, sexual, de condição física, etc.

- 6- Apresentar a educação de meninos e meninas a partir dos estudos de gênero.
- 7- Discutir (antecipar) informações acerca das mudanças futuras do corpo (puberdade).

Nessa perspectiva das atividades pedagógicas, que deveriam ser comuns ao currículo escolar, é possível contribuir para uma Educação mais plural, “[...] uma escola que conversa sobre a cultura sexual” (FURLANI, 2016, p. 129), e assim apoiar e encorajar as crianças a denunciarem um abusador, visto que elas estão em processo de construção cultural, social, emocional e é pelo corpo que começa sua representação de mundo (FURLANI, 2016).

No item sobre a “atividade em alusão ao dia 18 de maio¹⁸” ocorre em nível de DDZ, ou seja, cada uma define o dia em que as escolas vão fazer mobilização (geralmente passeatas) num ponto estratégico do município. No entanto, as crianças dos CMEI não participam, de modo que somente as gestoras realizam a atividade. E a justificativa para isso é que pelo fato de serem muito pequenas, elas não aguentam o percurso da passeata.

Essa atividade (passeata), segundo a fala da gestora G6, mesmo constando no planejamento das DDZ, não é uma temática obrigatória na Educação Infantil. Essa fala nos chamou a atenção pelo fato de a gestora relatar que já se deparou com situações de abusos sexuais na escola (ANEXO 7), no breve relato descrito via questionário pela G6, uma criança estava reproduzindo atos libidinosos com outra criança no banheiro da escola. Ao comunicar aos responsáveis (os cuidadores da criança eram adotivos, pois a criança era negligenciada pelos genitores biológicos), esses responsáveis adotivos, quando chamados à escola, relataram que a criança sofreu abusos por parte de seu padrasto quando morava com a mãe biológica. Destacamos esse fato devido a haver um momento no calendário Municipal, podendo ser bem mais trabalhado com as crianças do CMEI devido a já ter havido casos de violência sexual e, mesmo assim, a gestora não trabalha de forma efetiva. Todavia,

¹⁸ O dia 18 de maio – “Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes”, instituído pela Lei Federal nº. 9.970/00, é uma conquista que demarca a luta pelos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes no território brasileiro e que já alcançou muitos municípios do nosso país. Esse dia foi escolhido porque em 18 de maio de 1973, na cidade de Vitória-ES, um crime bárbaro chocou todo o país e ficou conhecido como o Caso Araceli. Era o nome de uma criança de oito anos de idade, que teve todos os seus direitos humanos violados, foi raptada, estuprada e morta por jovens de classe média alta daquela cidade. O crime de natureza hedionda, até hoje está impune (MMFDH, 2020).

consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que seja possível observar a defesa de atividades voltadas para os aspectos da sexualidade, e como descreve o documento (apesar de antigo), a escola possa exercer seu papel social.

[...] A primeira parte [do documento] discute a necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal (BRASIL, 1997, p. 45).

Todavia, mesmo que a descrição seja datada de 1997, a problemática destacada ainda é muito atual. Nessa descrição, é papel da escola propiciar recursos capazes de mobilizar para a participação social e política os temas sociais descritos acima. No entanto, segundo Kinage e Mano (2019, p.181), “[...] houve um retrocesso no que tange à educação para a sexualidade, uma vez que o documento norteador da educação em nosso país demonstra o trabalho sistematizado com tais conteúdos tardiamente”. Esse retrocesso deve à substituição dos PCN pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), em que defende o ensino da sexualidade somente no Ensino Médio, conforme aponta no documento:

[...] nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e a sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017, p. 323).

Esse retrocesso quanto à Educação Sexual para a Infância, no momento atual, dificulta e limita ainda mais o entendimento de que as crianças, desde muito novas devem ter essas informações de acordo com seu desenvolvimento. O quanto antes discutirmos a temática da educação sexual no ambiente infantil, a escola e a própria sociedade estarão protegendo o desenvolvimento da criança, pois a violência pode e deve ser prevenida. Como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, será prioridade absoluta (BRASIL, 1990a). É preciso pensarmos que o violentador sexual abusa de crianças de todas as idades, portanto, que desde a mais tenra idade tenham conhecimento acerca dos limites do seu corpo, sabendo diferenciar o que é carinho do que é violência.

5.3 A práxis da gestão nas orientações dos casos de violência sexual nos CMEI

Nessa categoria, trazemos o olhar das gestoras de como recebem as informações e/ou formações quanto ao procedimento nos casos de violência sexual contra crianças dos CMEI em que atuam. Essa categoria considera a pergunta: “*Você já se deparou com algum caso de violência sexual no Centro Municipal de Educação Infantil? Como procedeu?*”.

Das cinco gestoras que presenciaram tal situação, quatro descreveram que com a orientação repassada pela assessora da DDZ Leste II devem fazer os encaminhamentos cabíveis. Além disso, completaram:

Nossa orientação quando deparmos com alguma situação é fazer o encaminhamento para a nossa DDZ- Leste II, com o relatório (G4).

O caso foi encaminhado a Semed, bem como ao Conselho Tutelar para tomar as devidas providencias (G5).

Solicitando ao Conselheiro Tutelar (G8)

Comunicamos imediatamente aos órgãos competentes e a Assessoria da DDZ (G9).

Observamos, por meio das respostas, que as gestoras seguem uma orientação de como encaminhar as situações e que têm a missão numa escala hierárquica de dar procedimentos cabíveis nessa situação, ou seja, fazer os encaminhamentos ao Conselho Tutelar, fazer o registro na folha de notificação, e encaminhar para a assessora responsável da DDZ desse departamento, conforme as orientações do GACPE (MANAUS, 2020a) seguindo o PAIR (MANAUS, 2020b). Em casos de suspeitas, o responsável pela escola, se não tomar as devidas providências, será punido com multa:

Em casos de suspeitas de qualquer tipo de violência, a notificação deve ser feita ao Conselho Tutelar pelo responsável e/ou gestor da escola, por meio da ficha de notificação, caso assim não o faça será punido, conforme o Art. 245, da Lei nº. 80069, de 13/07/1990.

Art.245 – Deixar 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.

Registrar todo encaminhamento realizado pela escola no livro de registro ou ata (MANAUS, 2020, p.41).

Quanto ao procedimento, as gestoras seguem as orientações dadas pelo GACPE e pelo próprio Decreto nº. 9.603, de 2018, que apresenta, em seu Inciso IV, a obrigação de “[...] comunicar à autoridade policial e ao Conselho Tutelar” (BRASIL, 2018a) os casos de violência ou suspeita.

A resposta da G3 chamou a atenção quando, no seu relato, descreveu que fazem uma “escuta da criança”, pois não cabe a escola colher o relato, mesmo sendo da rede de proteção. Por mais que as instituições escolares sejam aliadas no combate e prevenção da violência sexual contra crianças, os profissionais da escola não devem solicitar que vítimas ou possíveis vítimas de violência sexual relatem a situação.

Todavia, havendo revelação espontânea por parte da criança, o Decreto nº. 9.603, de 2018, (BRASIL, 2018a) que estabelece a garantia de Direitos da Criança e do Adolescente vítima ou testemunha de violência, deixa explícitas as ações de profissionais escolares nesse caso, mencionando – no Artigo 11 – que na hipótese de o profissional da Educação **identificar** ou a **criança revelar** atos de violência, inclusive no ambiente escolar, ele deverá:

- I- Acolher a criança ou adolescente;
- II- Informar à criança ou ao adolescente, ou ao responsável ou à pessoa de referência, sobre os direitos, procedimentos de comunicação à autoridade policial e ao conselho tutelar;
- III- Encaminhar a criança ou o adolescente, quando couber, para atendimento emergencial em órgão do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e
- IV- Comunicar ao Conselho Tutelar.

Parágrafo Único: As redes de ensino deverão contribuir para o atendimento das vulnerabilidades que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes por meio da implementação de programas de prevenção à violência (BRASIL, 2018a, p. 5).

Diante do Artigo supracitado, o documento oficial enfatiza o princípio da intervenção mínima que deva ser feito, isso significa que o profissional da Educação não deve intervir para que haja um relato por parte da vítima de violência sexual, a fim de que seja preservada a criança, para não revitimizá-la. Na Lei nº. 13.431, de 2017, o Artigo 15 ressalta que o/a profissional envolvido/a fará uma abordagem de

questionamentos mínimos e estritamente necessário ao atendimento (BRASIL, 2017b). O que pela Lei é possível, pois, a escola faz parte da rede de proteção.

No caso de uma revelação espontânea, o Inciso §3º da Lei nº. 13.431/2017 (BRASIL, 2017b) destaca que “[...] a criança e o adolescente serão chamados a confirmar os fatos na forma especificada no §1º” (escuta especializada e depoimento especial). Para efeitos da Lei, a escuta especializada é um procedimento de entrevista “[...] sobre situação de violência com crianças ou adolescente perante órgão da rede de proteção, limitado o relato estritamente ao necessário para o cumprimento de sua finalidade” (BRASIL, 2017b, Art. 7º.). Aqui, há que se ressaltar que essa escuta diz respeito ao rigorosamente necessário, sem entrar em detalhes ou repetições em relação à violência, a fim de não revitimizar a criança.

Enquanto isso, o depoimento especial é caracterizado como um procedimento de “[...] oitiva da criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência perante autoridade policial ou judiciária” (BRASIL, 2017b, Art. 8). Nessa oitiva, o profissional poderá questionar maiores detalhes, a fim de que se possa juntar mais elementos, e contribuir com a justiça no momento de reparar os danos.

Em ambos os casos, o foco principal é a criança, de modo que ela não seja exposta sem necessidade e que possa – com a sua argumentação – contribuir para o trabalho da justiça. Ainda de acordo com a Lei:

Art. 9º. A criança ou o adolescente será resguardado de qualquer contato, ainda que visual com o suposto autor ou acusado, ou outra pessoa que represente ameaça, coação ou constrangimento.

Art. 10 A escuta especializada e o depoimento especial serão realizados em local apropriado e acolhedor, com infraestrutura e espaço físico que garantam a privacidade da criança ou do adolescente vítima ou testemunha de violência.

Art. 11 O depoimento especial reger-se-á por protocolos e, sempre que possível, será realizado uma única vez, em sede de produção antecipada de prova judicial, garantida a ampla defesa do investigado.

§ 1º. O depoimento especial seguirá o rito cautelar de prova:

I – quando a criança ou o adolescente tiver menos de 7 (sete) anos;

II – em caso de violência sexual.

§ 2º. Não será admitida a tomada de novo depoimento especial, salvo quando justificada a sua imprescindibilidade pela autoridade competente e houver a concordância da vítima ou de testemunha, ou de seu representante legal (BRASIL, 2017b, art. 9,10,11).

Compreendemos que os artigos citados acima direcionam para uma qualificação de profissionais (assistente social, psicólogos, juízes) para não revitimizar as crianças. Os envolvidos devem seguir protocolos ou procedimentos perante o juiz. De igual modo, compreendemos que esse apoio especializado é necessário para as crianças vítimas de violência sexual, sobretudo porque muitas vezes a única prova do crime é a argumentação da criança. Ainda enfatizamos que esses/as profissionais seguirão um determinado procedimento em relação ao depoimento especial, conforme descrevem os parágrafos do Artigo 12:

I – os profissionais especializados esclarecerão a criança ou o adolescente sobre a tomada do depoimento especial, informando-lhes os seus direitos e procedimentos a serem adotados e planejando sua participação, sendo vedada a leitura da denúncia ou de outras peças processuais;

II – é assegurado à criança ou ao adolescente a livre narrativa sobre a situação de violência, podendo o profissional especializado intervir quando necessário, utilizando técnicas que permitam a elucidação dos fatos;

III – no curso do processo judicial, o depoimento especial será transmitido em tempo real para a sala de audiência, preservado o sigilo;

IV – findo o procedimento previsto no inciso II deste artigo, o juiz, após consultar o Ministério Público, o defensor e os assistentes técnicos, avaliará a pertinência de perguntas complementares, organizadas em bloco;

V – o profissional especializado poderá adaptar as perguntas à linguagem de melhor compreensão da criança ou do adolescente;

VI – o depoimento especial será gravado em áudio e vídeo (BRASIL, 2017b, art. 12).

Todas essas possibilidades de intervenção descritas acima são de exclusividade para profissionais da Rede de Proteção como já dissemos. Essa intervenção especializada ganha ainda mais sentido se pensarmos que uma criança vítima de violência sexual contava a situação para várias pessoas, revivendo a violação, e isso é muito prejudicial para ela. No entanto, a Lei nº. 13.431/2017 (BRASIL, 2017b) buscou desenvolver metodologias para que não haja desconfiança e falta de atenção no relato da criança (MELO, 2014). Ainda de acordo com a Lei, também há a possibilidade do amparo legal da vítima não passar por vários profissionais, de modo que lhe é garantido prestar seu depoimento direto ao juiz, cabendo-lhe tomar as medidas pertinentes e preservar a privacidade da vítima ou testemunha. Quando houver risco a elas, a referida Lei também assegura:

§3º O profissional especializado comunicará ao juiz se verificar que a presença na sala de audiência, do autor da violência pode prejudicar o depoimento especial ou colocar o depoente em situação de risco, caso em que, fazendo constar em termo, será autorizado o afastamento do imputado.

§4º Nas hipóteses em que houver risco à vida ou à integridade física da vítima ou testemunha, o juiz tomará as medidas de proteção cabíveis, inclusive a restrição dos dispostos nos incisos III e VI deste artigo.

§5º As condições de preservação e de segurança da mídia relativa ao depoimento da criança ou do adolescente serão objeto de regulamentação, de forma a garantir o direito à intimidade e à privacidade da vítima ou testemunha.

§6º O depoimento especial tramitará em segredo de justiça (BRASIL, 2017b, Art. 12).

Nesse sentido, a Lei da Escuta (BRASIL, 2017b) orienta qual procedimento os órgãos competentes devem realizar quando acionados, garantindo assim que a criança não repita várias vezes o que lhe aconteceu e tenha seus direitos de proteção (§3º. e 4º.), direito à privacidade e segurança resguardados. Deste modo, compreendemos que o papel da escola, ao se deparar com um relato espontâneo da criança que tenha sido vítima ou testemunha de uma violação, deve ser encaminhar a vítima aos órgãos competentes para que sejam tomadas as medidas cabíveis. Os órgãos responsáveis (Conselho Tutelar, Delegacias etc.) se encaminharão de detectar se tal relato tem procedência ou não, deixando a certeza de que a escola, na pessoa da gestora, deve encaminhar a denúncia não só para a assessoria responsável da DDZ, mas principalmente aos órgãos competentes, estando essa atitude em consonância com o Artigo 13 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a), que propõe que em caso de **suspeita** é preciso denunciar. Com a exposição feita, aprendemos que o relato espontâneo é feito pela criança a qualquer pessoa de sua confiança, e quem ouviu deve fazer a denúncia. Já o depoimento e a escuta especializada são feitos por profissionais capacitados, conforme já mencionamos.

Dado estas evidências, retornamos às respostas das gestoras de forma que aferimos estarem em consonância com Lei nº. 13.431, de 2017 (BRASIL, 2017b) e com o Decreto nº. 9.603, de 10 de dezembro 2018 (BRASIL, 2018a), que trazem pistas de que os profissionais têm sido bem instruídos de como lidar com as situações de violência no âmbito escolar no município de Manaus-AM.

No entanto, enfatizamos aqui que não cabe somente à escola a responsabilidade pela garantia dos direitos da criança. Conforme Venas (2008), é necessário que o Estado fixe políticas públicas para uma Educação Sexual que seja

mais efetivada nas escolas desde a Educação Infantil e que tenha melhor estrutura física e técnica nas unidades de ensino para que as crianças que, infelizmente passarem por tamanha violência, não precisem ser transferidas da escola. Aqui ressaltamos que duas gestoras (G3 e G9) responderam que os responsáveis pelas crianças vítimas de tal violação de direitos solicitaram transferência. Salientamos que, se todas as instituições de ensino discutissem democrática e abertamente as questões da violência sexual, os responsáveis por crianças abusadas sexualmente não teriam para “onde correr”, de modo que essa integração em rede se torna fundamental para que estes saibam que em todas as unidades de ensino, essa violência é tratada a partir da defesa dos Direitos Humanos e que a denúncia será sempre realizada quando da suspeita.

Ainda destacamos que as gestoras G4, G5 e G8 responderam que as crianças que sofreram violência sexual permaneceram na mesma escola, de modo que foi mantida a integridade delas. As gestoras G1, G2, G6 e G7 responderam que não tiveram casos de violências dessa natureza. Ressaltamos que o fato de as últimas quatro gestoras afirmarem que não tiveram casos de violência sexual em suas instituições, não significa que tais casos não existam. O que pode acontecer – e é muito comum – é o silenciamento das vítimas e dos crimes.

5.4 Formação aos docentes: maneira de prevenir em sala de aula

Nessa categoria, perguntamos se o *Gestor busca formação voltada sobre a Educação sexual, violência, estupro etc., para os professores?* Observamos que houve uma contradição nas respostas das participantes. Dentre as nove, apenas uma Gestora (G7) disse que a Gerência da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) não oferta esse tipo de formação nessa temática e que, em sua maioria, as professoras optam por outras formações. No entanto, cinco gestoras (G2, G3, G4, G5 e G8) escreveram que a DDPM oferta formação sobre esses temas. Nesse momento, interpretamos as respostas dessas gestoras quando respondem que a Divisão propicia as formações aos professores, no entanto, na temática da violência sexual, educação sexual não há, como descreveu a gestora (G7).

Nas demais respostas a seguir, as gestoras (G1, G6 e G9) descreveram que para essas temáticas “Violência Sexual, abuso, exploração sexual, estupro, pedofilia” buscam parcerias para complementar a formação das professoras, por meio da ajuda

do Conselho Tutelar (G1). Ainda destacamos que as gestoras (G2 e G6) buscam profissionais para fazerem palestras na escola. Enquanto isso, a gestora (G4) informou que há oferta de material em mídia pela DDZ-Leste II, do Eixo Ações Complementares. A participante (G9) defendeu que solicita palestras dos órgãos parceiros da escola como os Centros Municipais de Atendimento Sociopsicopedagógico (CEMASP), palestras estas destinadas às professoras.

Diante das respostas das gestoras, observamos que essa temática não está ainda incluída nas formações continuadas para os/as professores/as e que eles/as buscam nas mídias, *internet* ou em material o que julgam útil para repassar às crianças. Tal fato fragiliza o enfrentamento da violência para com eles, como a falta de formação e diálogo com os profissionais da educação no combate e prevenção à violência sexual no espaço escolar (LIMA; MAIO, 2014b).

Para termos uma maior segurança sobre se há ou não a formação por parte da DDPM, solicitamos, via protocolo, dados da Gerência de Formação quanto à oferta de formação continuada voltada para o enfrentamento à violência sexual (frisamos, que fizemos muitas tentativas para obter estes dados via *e-mail* para as responsáveis da Gerência de Formação, até que a própria gerente deste setor entrou em contato conosco e nos repassou as informações solicitadas via questionário).

Ao analisarmos essas respostas, inferimos que a Gestora 7 estava em consonância com a resposta dada pela gerente de formação, a qual descreveu que, para a temática em questão, há um grupo chamado Diversidade, que executa a formação. No entanto, é preciso que as gestoras façam a solicitação de formação ou para os responsáveis ou para as professoras ou se será para as crianças. As demais informações se encontram no Apêndice 2 .

Acrescentamos ainda que, além do tabu e da resistência em discutir sobre sexualidade, violência sexual infantil no ambiente escolar, “[...] é necessário abordar a concepção dos trabalhadores da Educação, para então realizar o enfrentamento” (LIMA; MAIO, 2014b, p. 257). A dificuldade não está somente na ausência das formações, todavia há de se levar em conta que a este/a professor/a, na sua época de infância, também lhe era proibido esse diálogo, por ser visto como algo errado ou pecaminoso devido a valores religiosos e morais (LIMA, MAIO, 2014b). Mediante o exposto, percebemos que a fragilidade em se trabalhar a educação sexual, no contexto da escola, está para além do sistema educacional. Falta inserir, nas próprias

formações continuadas dos/as professores/as, a temática em questão. Para que a escola assuma um trabalho contínuo, permanente e sistemático, pressupomos que haja capacitação a estes profissionais, pois pode ser que haja uma possibilidade deste/a profissional ter seus próprios tabus com a Educação Sexual.

5.5 Aspectos sobre a educação sexual na Educação Infantil

Essa categoria foi embasada na pergunta: “*Em sua opinião, quais as principais dificuldades no ensino sobre a violência sexual, estupro, pedofilia, na Instituição em que você atua como gestora?*”. Levantamos, nessa categoria, sob a percepção das gestoras, três subcategorias quanto à dificuldade de se abordar a Educação Sexual na Educação Infantil: material adequado para a Educação Infantil, resistência dos responsáveis devido à faixa etária das crianças e o despreparo dos/as professores/as. Como descrevem as respostas das gestoras:

G1: Não ter material adequado para trabalhar na Educação Infantil;

G3: A resistência de alguns pais e responsáveis sobre orientação desse assunto na escola. A falta de preparo do professor para trabalhar com o tema;

G5: Há um receio dos professores em repassar o assunto às crianças em relação ao que os pais irão pensar;

G6: Por nunca ter ocorrido, penso que seria junto a família;

G7: A maior dificuldade é lidar com a reação dos pais pós aula, conversa sobre o tema, pois muitos pais não aceitam o tema por acharem um assunto muito forte para a faixa etária.

As demais gestoras (G4, G8, G9) relataram não ter dificuldades em abordar sobre a violência sexual no espaço escolar. Contudo, durante o contato para pegar o questionário da G1, e conversar sobre o preenchimento das respostas, ela relatou que na prática o assessoramento é pouco em relação ao se aproximar dos responsáveis e ressaltar que trabalhar a temática na escola. Cabe à gestora pesquisar na *internet*, por conta própria, e buscar repassar e convencer os responsáveis da relevância no contexto escolar, mas que não tem segurança em trabalhar com os responsáveis e nem com os professores sobre violência sexual.

Quanto à subcategoria “material adequado para a Educação Infantil”, percebemos que há falta de atualização na formação e informação para os professores. Na literatura infantil, destacamos oito obras: Pipo e Fifi (ARCARI, 2018)

o qual ensina sobre a proteção contra violência sexual por meio do toque do sim e do não, e no *site* da Editora Caqui tem todo um material de apoio de como usar este livro.

Figura 3. Pipo e Fifi: Ensinando proteção contra violência sexual.



Fonte: Acervo Pessoal.

Em *Não me toca, seu boboca!* (TAUBMAN, 2017), o livro aborda também quanto aos sinais de alerta quando alguém toca seu corpo de forma inapropriada.

Figura 4: Livro Não me *toca*, seu boboca!



Fonte: Acervo Pessoal.

Há também *O segredo da Tartanina* (SILVA; SOMA; WATARAI, 2011), que se trata de um livro a serviço da proteção e prevenção contra o abuso infanto-juvenil.

Figura 5: O segredo da Tartanina.



Fonte: Acervo Pessoal.

Buscar as literaturas e narrativas literárias infantis pode facilitar a compreensão da criança, o seu desenvolvimento emocional, psicológico, afetivo. Os livros acima citados são vendidos, mas há também os acessíveis de forma gratuita e outros que

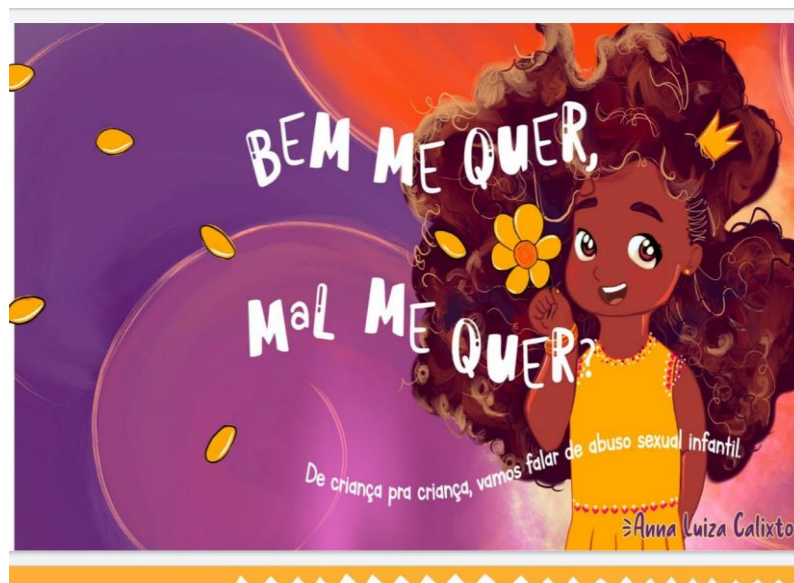
servem de orientação tanto para os/as responsáveis como os profissionais da Educação:

Figura 6: Pipo e Fifi para bebês.



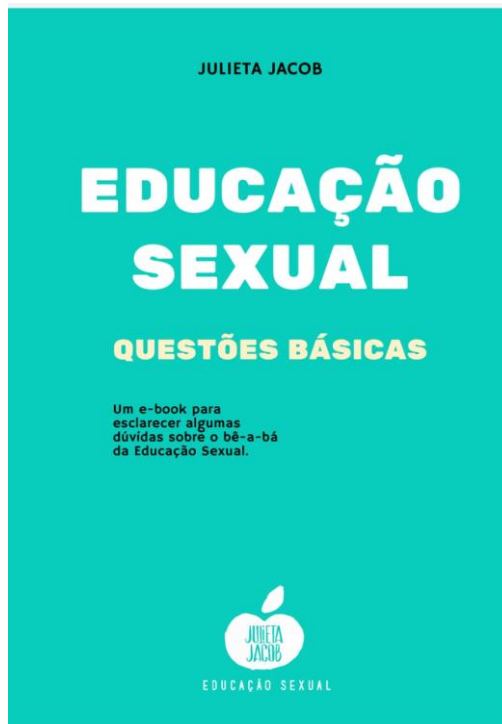
Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 7: Bem me quer, mal me quer.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 8: Educação sexual: questões básicas



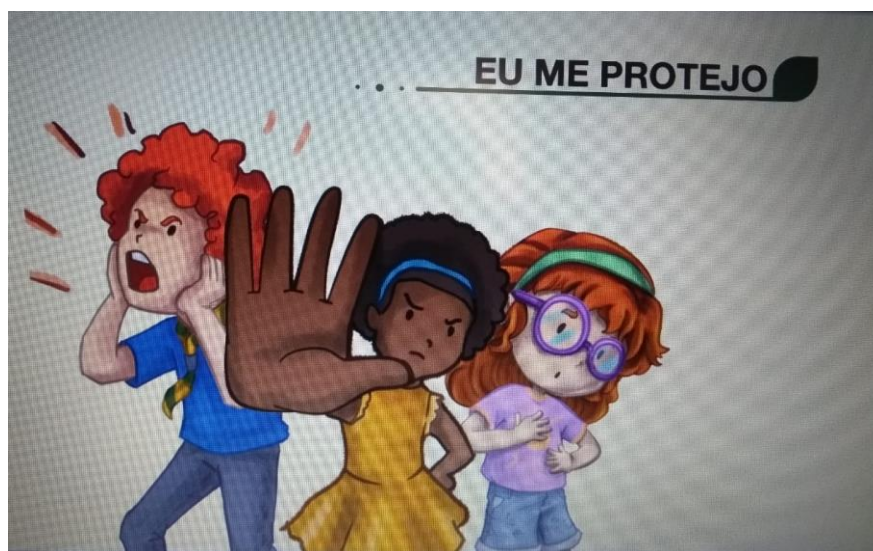
Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 9: Proteção de Crianças e Adolescentes: Uma Cartilha para Adultos



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 10: Cartilha Eu me protejo.



Fonte: Acervo Pessoal.

Para Soma e Williams (2014, p. 355), “[...] as histórias trazem informações importantes para que as crianças possam reconhecer cenários potencialmente prejudiciais ou ainda identificar sua própria vitimização e ou pedir ajuda”. Destacamos a literatura infantil por ela “[...] produzir efeitos e significados a tudo que apresenta”

(OLIVEIRA, 2013, p. 27) e, por ser um instrumento destinado às crianças, escrito para elas, é uma literatura que tem linguagem de fácil acesso à compreensão das crianças, de acordo com seu desenvolvimento cognitivo.

Contudo, esses livros ainda não são amplamente disponibilizados nas escolas, devido a uma parcela de responsáveis pelas crianças, professores (como bem relataram as gestoras no questionário), o próprio (des)Governo Federal atual pensar que incentivar esse tipo de leitura para as crianças poderá tirar sua “ingenuidade”, incentivar a “curiosidade” sobre determinado tema relacionado ao sexo. Esse posicionamento nos faz pensar que tais pessoas não têm a percepção de que por meio da literatura, as crianças podem ter ajuda de como identificar e discriminar toques abusivos, daí o critério de usar livros que contenham enredos preventivos (SOMA; WILLIAMS, 2017).

Na subcategoria “resistência dos responsáveis pelas crianças”, com relação à idade para determinados assuntos, o receio das gestoras está no pós-trabalho com as crianças, de modo que há certa preocupação sobre como os responsáveis vão encarar o trabalho da Educação Sexual escolar. Assim, é basilar a compreensão dos profissionais das escolas sobre a necessidade de se trabalhar esses temas, pois, como afirma Furlani (2016), é de responsabilidade do professor auxiliar no processo de desenvolvimento da criança e trazer esses conhecimentos conforme o desenvolvimento da criança.

No contexto da resistência quanto à faixa etária, apoiamo-nos na Teoria de Wallon que trabalha com cinco estágios: impulsivo emocional (0 a 1 ano); sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); do personalismo (3 a 6 anos), categorial (6 a 11 anos); da puberdade (11 anos em diante). No entanto, deter-nos-emos no estágio do personalismo, que envolve a faixa etária das crianças do CMEI, e por ser nesse estágio que a criança passa a compreender que é diferente de outros seres, passa a construir sua subjetividade, “[...] inicia-se o processo de discriminação entre o eu e o outro, tarefa central do personalismo – separando-se, distinguindo-se do outro [...], que se revela no uso insistente de expressões como eu, meu, não etc.” (BASTOS, DÉR, 2012, p. 39).

Esse contexto, discutido por Wallon no estágio do personalismo, se refere a quando a criança vai enriquecer e construir sua personalidade, por meio da consciência corporal de forma gradativa, sendo esta completada pela capacidade

simbólica, conjunto essencial para o desenvolvimento da pessoa. Segundo os estudos de Bastos e Dér (2012, p. 39), é por meio da percepção corporal que dá “[...] condição fundamental para tomada da consciência de si, para o processo de diferenciação *eu-outro*, e pode ser compreendida como prelúdio da constituição da pessoa”. Neste sentido, a criança progressivamente vai tomando consciência de si como sujeito social.

Na teoria walloniana, a pessoa evolui constantemente. Nesse estágio, há um intenso trabalho afetivo e moral. Com isso, Bastos e Dér (2012, p. 45) chamam a atenção sobre a criança, de modo que ela “[...] já sabe distinguir entre o que deve ser e sua vida secreta, isto é, sabe dissimular sentimentos e atitudes que poderiam ser desaprovados pelo adulto, guardando-os para si”. Posto isso, os profissionais da escola precisam reafirmar a compreensão e ter embasamento de que ela tem condições de ter orientações sobre a Educação Sexual, sobre sexualidade, violência sexual.

Nas palavras do próprio Wallon (2007, p. 198), fica evidente que é preciso considerar o desenvolvimento infantil a partir de várias perspectivas:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade.

Para ampliar um pouco mais os estudos, Wallon (2007) também referenda a importância da pré-escola para o desenvolvimento, por ser um ambiente rico e diversificado, que oferece as oportunidades de conviver com os seus pares (BASTOS; DÉR, 2012). A escolha pela teoria walloniana se deve ao fato, portanto, de perceber a criança contextualizada, ou seja, cultural, histórica, social, afetiva.

Desmistificar a ideia de a criança não ter idade para estudar, ser orientada sobre a violência sexual demanda certa urgência. O fenômeno dessa forma de violência não escolhe cor, gênero, credo. Negá-la infringe seu direito à sexualidade e à afetividade, que lhe é inerente. Para Ippolito (2014, p. 58), “[...] não se fala de sexualidade em família, na escola ou nos lugares de formação, enquanto se respira sexualidade em todos os lugares onde as crianças e os adolescentes convivem”, ou seja, os abusos acontecem onde não há diálogo, não há conversa com as crianças. Quanto mais se discutir, debater e problematizar os aspectos da sexualidade –

incluindo a violência sexual – mais esse tema se tornará acessível aos alunos, além de trabalhadores da educação. Com esse movimento de potencialidade de “falar sobre”, o cuidado, a proteção e o combate à violência sexual ganharão espaço cada vez maior nas instituições escolares e complementarão o papel social pedagógico.

Nessa categoria, ponderamos, em nossas reflexões, a urgência em trabalhar a educação sexual nas escolas. No entanto, pesquisas (SILVA; NETO, 2006) revelam que esses aspectos pouco – ou quase nada – são discutidos com as crianças nas instituições de ensino por motivos vários. Ao analisar 65 teses e dissertações sobre educação sexual na escola, Silva e Neto (2006) apontam profissionais despreparados tanto na formação inicial quanto na continuada. O trabalho do autor e da autora conclui, dentre outras coisas, que quando se trata da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, as discussões sobre sexualidade são muito pequenas. Cerca de 17% dos trabalhos analisados pontuam esse aspecto nessa etapa de ensino. É preciso maior investimento em pesquisas no Ensino Superior, por conta da qualificação de futuros “[...] profissionais e também pela participação de docentes da universidade na formação continuada e no desenvolvimento de programas em nível de extensão e de especialização” (SILVA; NETO, 2006, p. 194).

Ainda nas palavras do autor e da autora,

Várias dissertações e teses referem a importância de a universidade assumir a formação dos profissionais ao lado dos programas oficiais. Para tal, é necessário, entre outros fatores, a sensibilização e a preparação dos docentes da Educação Superior, que também não foram formados para o trabalho com a temática. Mais ainda, a formação inicial é prioritária [...], pois é preciso assegurar que os profissionais já saiam de seus cursos preparados para tal abordagem. Assim, a inclusão da educação sexual nos cursos de graduação é fundamental (SILVA; NETO, 2006, p. 195).

Mas, o que acompanhamos na atualidade – em nível de Brasil – é a inferiorização dos estudos de gênero e sexualidade nas escolas, o que acaba por afastar – cada vez mais – a educação sexual dos currículos e documentos oficiais, a partir de tentativas de inserção de projetos e programas que buscam homogeneizar as pessoas que compõem a escola, sem considerar a diversidade humana, principalmente em relação a aspectos relacionados à sexualidade.

Um exemplo bastante atual é o Programa Escola Sem Partido (EsP). Esse Programa está na Câmara Legislativa como um Projeto de Lei (BRASIL, 2019) e visa, dentre outras ações perversas, o silenciamento de questões relacionadas a gênero,

sexualidade, violência sexual, de maneira a buscar amordaçar docentes e profissionais da educação para não discutirem temas tão necessários.

Estudiosos da Educação manifestam-se de forma contrária ao Programa Escola Sem Partido, de maneira a criticá-lo duramente. Lima e Peroni (2018, p. 133), por exemplo, apontam que o objetivo final do movimento “[...] é romper com a possibilidade de construção de uma educação vinculada às questões e valores sociais, políticos e culturais existentes na diversidade, e que possibilitam o exercício de uma prática democrática na escola” e, para isso, se utiliza de mecanismos de intervenção e de participação – aspectos defendidos pela democracia – para sugerir a não criticidade em relação ao sistema capitalista e suas mazelas.

Ainda nessa direção, Algebaile (2017, p. 71) destaca que o EsP visa ao “[...] controle prévio da atividade escolar, da atividade docente e da discussão educacional, a partir da disseminação da ameaça de exposição pública e de criminalização” de professores, o que vai totalmente contra as Leis oficiais que regulam a Educação brasileira.

Frigotto (2017) também se posiciona contra o Escola sem Partido e destaca que tal programa faz parte de um movimento maior, em que seus aspectos devem ser percebidos por meio do contexto capitalista, inclusive a partir do desmonte dos direitos sociais, adquirido por meio de lutas que ocorrem há décadas no Brasil.

5.6 Percepção das gestoras quanto à educação sexual nos CMEIs

A gestão na Educação Infantil demanda uma competência necessária para atuar nessa função, pois se entende que a organização escolar perpassa pelos valores e pelas crenças de quem está envolvido no ambiente escolar. Nas colocações das gestoras, quanto a essa categoria, percebemos que há uma abertura em se trabalhar a temática com as crianças, evidência tirada da pergunta: *Do seu ponto de vista, há necessidade de se abordar essa temática no espaço escolar?* Conforme as respostas:

G1-Sim! Trabalhando as informações com a equipe escolar e família das crianças como forma de prevenção;

G2-Sim! É muito importante a criança conhecer seu corpo e saber que nem todos podem tocá-la;

G3- Sim! Abordar esta temática é uma forma de prevenção e orientar, e deve ser uma prática cotidiana, pautada na defesa dos direitos das crianças e adolescentes;

G4- A temática é muito importante ser abordada na Educação Infantil, pois trabalhamos com a prevenção, orientando sobre os cuidados com o corpo e com isso podemos evitar alguns casos de abusos com relação à criança;

G5- Sim! É de suma importância as crianças entenderem a respeito do seu corpo e o respeito que os adultos devem ter ao corpo das crianças;

G6- Sim! Trabalhar o cuidado com as partes íntimas, orientar não deixar ninguém ter acesso, pessoas estranhas;

G7- Sim! Pois a todo momento vemos casos de crianças que foram violentadas por pessoas próximas à família. E nossa orientação é: não sentar no colo do amigo do papai/mamãe. Não ir a lugar nenhum que não seja com o pai ou a mãe;

G8- Sim! Acredito que quanto mais cedo a criança entender a respeito do assunto, vai poder denunciar ou evitar o abuso;

G9- Sim! Devemos orientar a criança desde a 1ª infância sobre os cuidados com seu corpo e os perigos que existem na sociedade.

Mediante às respostas das gestoras, analisamos que a concepção da Educação sexual ainda é voltada para a biologia, anatomia da criança, sem descrever suas particularidades, que tem sentimentos, curiosidades, sem perceber que a educação sexual busca evidenciar que a sexualidade é a busca pelo bem estar em cada faixa etária, de acordo com seu desenvolvimento e que afeto sempre é bom, desde que ela queira e para além disso, minimizar o corpo da criança em cabeça, ombro, joelho e pé não oferece o conhecimento, ao seu desenvolvimento integral (ARCARI, 2020).

Nas falas das gestoras em considerarem o trabalho da Educação Sexual, há uma intervenção pedagógica por meio das professoras dos CMEIs, que, mesmo com toda escassez de material adequado e formação na temática da sexualidade por parte da DDPM, os CMEIs realizam uma intervenção escolar. Mas, como enfatizam Nunes e Silva (2006), não cabe exclusivamente aos professores essa tarefa da formação cidadã das crianças, mas também a todos os envolvidos no processo de escolarização desses sujeitos de direitos.

Enfatizamos que, em momento algum, queremos responsabilizar as gestoras e os profissionais da escola pela não proteção e o combate da violência de forma isolada, mas destacar também que há asseguradas no Plano Municipal de Educação (PME) do município de Manaus (MANAUS, 2015) ações garantidas de como proceder com a criança vítima de violência doméstica e sexual. No entanto, o mesmo Plano

Municipal não contemplou políticas públicas formuladas à capacitação dos profissionais da Educação sobre violência sexual. Ainda está garantida apenas na teoria.

5.7 Campanhas de proteção à prevenção e enfrentamento da violência sexual

Sendo a criança considerada um sujeito de direitos por meio da legislação, o Brasil concretizou as ações de proteção à criança com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e o ECA (BRASIL, 1990a), integrando e ampliando os deveres do Estado e da família, dando visibilidade para a sociedade civil por meio dos movimentos sociais, das ONG, norteando que esses direitos não são favores e sim dever do Estado (IPPÓLITO, 2014).

Destacando as leis maiores que ressaltam e resguardam os direitos das crianças, as gestoras, em suas narrativas no questionário, as puseram em uma categoria: campanha. Em suas respostas em relação à pergunta: *Você conhece alguma Política Pública voltada para a Violência Sexual contra a criança?* as gestoras G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7 inferiram que os CMEIs promovem por meio de palestras e campanhas no mês de maio, período este que muitos órgãos enfatizam o tema.

As gestoras G8 e G9 responderam que não lembravam de nenhuma lei específica no momento. Apenas a G1 destacou o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra as Crianças. Entretanto todas receberam um material, mas que, com a correria das atividades na escola, não há tempo de compartilhar ou fazer estudos com os demais profissionais da escola. Aí nos vem um questionamento: como as escolas trabalharão com o combate e enfrentamento da violência sexual se a gestão não materializar as leis, os dispositivos legais na práxis da escola?

Aqui vale destacar que há uma lei federal que norteia o trabalho das escolas, mas que infelizmente as gestoras não mencionaram. Esta lei federal é o Estatuto da Criança e do Adolescente (bastante discutida por nós nesta dissertação), que regulamenta e assegura os direitos das crianças. Neste ano de 2020, o ECA (BRASIL, 1990a) completou 30 anos, mas as escolas não subsidiaram seus documentos amparados nessa lei, visto que as campanhas são passageiras, mas a Educação Sexual é permanente.

Embora exista uma pequena abertura para debater sobre a violência sexual contra as crianças na escola, as gestoras acabam referendando campanhas e

palestras, restringindo sua aplicação por meio de datas ou semanas comemorativas. Não que esta prática não seja válida, porém é insuficiente e bastante pontual. Ressaltamos que temas associados à violência sexual contra crianças precisam estar em debate na ordem do dia, de modo a perpassar as práticas pedagógicas cotidianas, e contribuir para que se crie uma rotina de discussões acerca do tema, mobilizando as instituições escolares.

5.8 Entendimento acerca das tipificações de violência sexual

Esta categoria foi elaborada por meio da pergunta: *O que você entende por violência sexual, abuso, exploração sexual, pedofilia, estupro?* Abaixo expomos as respostas obtidas:

G1- Violência sexual é a obtenção do ato sexual por violência ou coerção. Pedofilia é a prática efetiva de atos sexuais com crianças. Abuso sexual é a relação entre adultos e crianças. Exploração sexual é a prática sexual onde o indivíduo obtém lucro.

G2- Violência sexual é a prática do sexo sem autorização. Pedofilia adultos usando crianças. Abuso sexual quando a pessoa é obrigada a fazer sexo sem querer. Exploração sexual é a venda do sexo por pessoas que contratam crianças e jovens.

G3- São situações em que a criança é usada como gratificação sexual de pessoas. Exploração Sexual é caracterizado pela relação sexual de uma criança ou adolescente com adultos, através de um pagamento ou qualquer benefício.

G4- Toda ação agressiva que coloque em risco a vida da criança de forma física, ou psicológica é um tipo de violência.

G5- Um desrespeito a criança como um todo.

G6- Qualquer coisa que vá contra ao bem estar, no que se refere, as partes íntimas e outros, como oral, ou anal, manipulação e etc.

G7- Violência sexual são violações de corpo, sexo a força. Pedofilia é o sexo realizado com crianças, aliciamento. Abuso sexual sexo sem consentimento. Exploração sexual fazer outra pessoa praticar sexo por dinheiro.

G8- É uma violação dos direitos sexuais da criança. Pedofilia é um distúrbio psicológico. Abuso sexual é o ato de um familiar ou qualquer pessoa que comete a violência sexual com uma criança. Exploração sexual é um crime sexual contra a criança.

G9- é muito prejudicial ao desenvolvimento da criança.

Convém nos determos em alguns conceitos, pois há dificuldade de compreender tais termos, fato que se refletiu nas respostas das gestoras, o que endossa uma das nossas hipóteses: existe pouco conhecimento dos gestores dos

CMEIs de Manaus-AM acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes e a falta de formação dos profissionais na área de violência sexual.

Nessa categoria, evidenciamos fragilidades nas respostas das gestoras. O que de certa forma pode transparecer também na abordagem da escola uma fragilidade ao repassar às crianças as vulnerabilidades às quais estão expostas. Ainda há um silêncio no contextualizar o fenômeno da violência no espaço escolar, por meio da informação.

Compreender as tipificações é, de certa forma, para além de conceituar os tipos de violência, mas reconhecer que essa violência tem como fatores agravantes: a pobreza, famílias em riscos, negligência, abusos de álcool e falta de políticas públicas, situações essas em que muitas crianças dos CMEIs estão inseridas. Ao trabalhar a prevenção na primeira Infância, é preciso assegurar seus direitos, e então a escola estará cumprindo seu papel sócio-político-pedagógico.

5.9 A escola como rede de proteção

Nessa categoria, houve divisões nas respostas das gestoras. Ao responder à pergunta *“Você se sente apto a mediar situações acerca da Violência Sexual contra crianças no seu ambiente de trabalho?”*, Quatro gestoras disseram que estão aptas a mediar situações de conflito porque têm, na Secretaria, uma rede que dá suporte e orienta para, quando houver alguma situação dessa natureza, acionar de imediato a DDZ-Leste II.

Na fala da participante G1, por meio de sua resposta ao questionário, registrou que *“além desse apoio, procura participar de cursos sobre esses assuntos (violação dos direitos das crianças) que são de suma importância”*. No registro dessa gestora, ao se referir à Rede de Proteção, descreve-a como se a escola na qual está inserida não fizesse parte dessa Rede. Aqui vale enfatizar que esse tripé engloba Família, Escola e Sociedade. Diante disso, gestores, professores, pessoal de serviços gerais, secretários fazem parte da rede de proteção.

As outras gestoras evidenciaram que, mesmo com as orientações recebidas, receiam mediar essas situações devido ao envolvimento da escola se localizar numa área vulnerável. Como descreve a fala das gestoras:

G2- Não estou preparada completamente. Buscaria orientação de profissionais qualificados.

G6- Acredito que apta não, mas capaz de lidar com os casos se for necessário.

G7- Sim e Não! Não porque as situações acerca da violência sexual necessitam inicialmente de uma psicóloga, o que muitas vezes não temos.

G8- Não estou apta.

G9- Não, tenho receio da violência que circunda o ambiente escolar.

As respostas nos possibilitam destacar que as múltiplas facetas da violência sexual e o medo de denunciar determinada violência ou suspeita contribuem para o silêncio perante os direitos das crianças e assim invisibilizam os tipos de violência a que estão expostas as crianças. Percebemos que as gestoras acima citadas veem a denúncia como uma ameaça e não como aliada ao enfrentamento da violência sexual. No entanto, é uma realidade a que estão expostas, por trabalharem em bairros de periferia, a segurança é muita incerta. Isso pode explicar o receio em denunciar uma suspeita de violência sexual, mas não deve ser argumento justificativo para essa denúncia não acontecer.

Quando fomos entregar os questionários, no entorno da maioria dos CMEIs havia usuários de drogas, bêbados e vendedores drogas. Em três momentos de ida ao encontro das gestoras, fomos abordados por pessoas querendo saber o que estávamos fazendo naquela região, e ao mencionar que éramos professores, gritaram para os demais que estavam espalhados pela rua próxima das escolas para que não mexessem conosco. Nessa situação, ficamos com muito medo, e, desde então, passamos a ir às demais escolas com blusas que nos identificassem como docentes. Ao mencionarmos o acontecido com as gestoras, elas reforçaram a insegurança em determinadas atividades nas escolas, por justamente muitos daqueles homens e mulheres que se encontram nessas condições serem os responsáveis das crianças.

Todavia vale refletir que a escola por si só pode ter dificuldades em realizar atividades voltadas ao combate e à prevenção da violência sexual, e para que faça valer a garantia de direitos das crianças, necessita da integralidade dos órgãos pertinentes que são Conselho Tutelar, CRAS, Delegacias etc. Vale destacar que o ECA (BRASIL, 1990a) articula ações de políticas públicas para o cumprimento desses direitos, juntamente com os órgãos governamentais e não governamentais.

Outra fonte que poderia fundamentar e nortear o trabalho dos profissionais da Educação seria o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes – PNEVSCA (BRASIL, 2013), plano esse que se estrutura em seis eixos estratégicos, denominados a seguir.

O seu primeiro eixo, intitulado PREVENÇÃO, tem como base o Artigo 70 do ECA, que reconhece a necessidade de envolver as diferentes mídias quanto à prevenção da violência sexual e também qualificar os tipos de informação voltadas à prevenção e fortalecimento da família, bem como, inserir a escola nas ações. Eixo ATENÇÃO: reconhece a garantia do atendimento integral. Eixo DEFESA E RESPONSABILIZAÇÃO: ressalta as responsabilidades das instituições no âmbito nacional de fiscalizar, investigar e responsabilizar por meio dos dados obtidos nas ocorrências de violência sexual. Eixo COMUNICAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL: constitui a base para a formação e a sustentabilidade do trabalho em rede. Eixo PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO: fortalece os direitos das crianças e dos adolescentes de terem o direito de opinião e expressão, o direito de participar na vida familiar, a própria inclusão da criança dando sugestões no processo de formulação de programas de prevenção e atendimento. Eixo ESTUDOS E PESQUISAS: busca efetivar pesquisas qualitativas e quantitativas voltadas para a violência sexual contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2013).

Santos, Ippolito e Magalhães (2014, p.125) discutindo o fenômeno da violência ser complexo, refletem que

[...] os órgãos que trabalham de forma isolada, não são suficientes para atender e responder às demandas inerentes a esses segmentos sociais. Existe um ditado que afirma que é preciso toda uma cidade se mobilize para criar uma criança. O mesmo deve ser dito em relação a enfrentar a violência sexual contra crianças e adolescentes. Trabalhar isoladamente é insuficiente para prevenir o abuso, para responsabilizar o autor de violência sexual, para atender às vítimas ou para apoiar as famílias a fim de evitar reincidências. São essenciais, portanto, as articulações em rede dos serviços já existentes, a criação de redes territoriais de proteção.

Portanto, a escola precisa articular suas estratégias de proteção às crianças, sem ter medo de denunciar uma suspeita ou um caso de violência sexual. Como descrito nos relatos das gestoras, quando acontecem casos de violência, uma porcentagem das famílias pede transferência das escolas, deixando-as ainda mais em vulnerabilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se chegar às considerações finais desta dissertação, iniciamos o caminho percorrido com as primeiras orientações, de maneira a delimitarmos o tema e colocar a pesquisa em prática. Mesmo eu sendo professora de Educação Infantil desde a época do Ensino Médio (antigo Magistério) no Instituto de Educação do Amazonas, onde iniciei minha trajetória na Educação, foi no próprio mestrado que se deu o contato com a temática aqui pesquisada e quão grande foi o impacto após iniciar as leituras, estudos e fazer reflexões quanto à prática pedagógica nos CMEIs pelos quais passei. Ao fazer essas reflexões, pude averiguar que o caso vivenciado em 2009 foi uma violação de direito sofrido por uma de minhas alunas, situação essa que também não soube mediar e nem muito o que fazer e talvez outras crianças que precisaram de um olhar mais atento passaram despercebidas por mim.

Com essas análises enquanto professora, as inquietações provocadas pelo desafio de pesquisar um tema tão desconfortável, cruel e com tantos tabus, em que as vítimas também são crianças, fez-nos buscar compreender melhor a violência sexual contra as crianças dentro do contexto dos CMEIs, sob a percepção das gestoras. Ao traçar os objetivos, a metodologia, os autores nos fizeram formular a problemática: *Por que discutir temas como: violência, sexualidade, estupro, pedofilia, exploração sexual na instituição escolar (CMEI)? Quais necessidades há para abordar sobre estes temas no universo infantil das escolas? O que as gestoras escolares compreendem sobre a violência sexual contra crianças?* Dessa forma, compartilhamos os resultados encontrados.

Com essa pesquisa, buscamos compartilhar e fomentar o debate e o aprofundamento sobre a violência sexual contra crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Manaus-AM, pretendendo compreender, por meio do questionário aplicado às gestoras, o caminho para o enfrentamento a essa forma de violência e discutir aspectos da prevenção das crianças enquanto garantia de direitos.

Para tanto, também há uma necessidade de compreender qual criança e infância se está buscando proteger, fortalecer. Como exposto no breve contexto histórico na primeira seção, problematizamos que a concepção de crianças e infâncias foi se modificando ao longo dos tempos, que é uma construção social, histórica, política, pois vai se modificando ao longo dos anos, de forma lenta, até chegar na

concepção de que ela é um sujeito de direitos, compreensão essa interpretada por desenvolvimento e lutas das sociedades, de todo modo, reiteramos que não buscamos encontrar uma origem, o marco inicial, porque seria um estudo impossível e poderíamos cair em contradição. O que se buscou foi um estudo que mostrasse a visibilidade (ou não) que os adultos davam às crianças e suas infâncias. Por isso, iniciamos os estudos a partir do final da Idade Média que, segundo estudos de Ariès (1987), foi o marco, descrevendo um sentimento de infância que não existia. Contudo, percebemos que as crianças e as infâncias sempre existiram, porque o olhar dirigido a elas foi mudando de época em época.

A (in)visibilidade buscada nesse estudo sobre as crianças foi despertada ainda mais quando, no Mestrado, foi proposto estudar, pesquisar sobre a violência sexual contra esses seres tão pequenos, que desde a “Antiguidade eram vistas como seres silenciados, um problema” (RODRIGUES, 2012, p 44), que não é de agora que eles sofrem infanticídio, incesto, rejeição, abandono. Contextualizar uma determinada realidade sobre as violências que, em pleno século XXI, ainda vêm sofrendo, chega a ser assustador, e trazer as questões da violência como um fenômeno, que independe da classe social ela continua acontecendo, e nos fez trazer os conceitos sobre a violência intra e extrafamiliar, a violência/abuso sexual, estupro, pedofilia e a exploração sexual, que violam todos os direitos de uma criança.

Ao contextualizar essa situação de vulnerabilidade em que as crianças se encontram dentro do espaço escolar, onde, muitas vezes, elas relatam o que vêm sofrendo. A pesquisa nos permitiu averiguar que as escolas pesquisadas, na medida do possível, buscam o enfrentamento a este fenômeno, contudo precisa se reconhecer, legitimar que crianças são sujeitos de direitos, que aprendem, vivem, consomem e atuam na sociedade, e que as crianças de hoje (século XXI) não podem ainda ser vistas, pensadas como as mesmas da Idade Média, aquela que já foi vista como ser inferior, irracional e imaturo (ANGERAMI, 2011). a escola, família não podem impedi-las de usufruir de seus plenos direitos.

Compreendemos também que o enfrentamento, prevenção e superação por partes das crianças em relação à violência sexual depende do posicionamento de todos os envolvidos na escola, incluindo o Estado e as Secretarias de Educação, ONGs e a sociedade em geral. Em vista que os abusos são problemáticos e preocupantes, porque na sociedade esse tema continua sendo um tabu, pouco

discutido nas famílias, nas escolas e na própria mídia. Dessa forma, o cenário que ainda temos é a permanência do problema: a violência sexual contra as crianças em um número bastante alarmante.

Outra dificuldade encontrada no decorrer da pesquisa e pela literatura encontrada e estudada é a dificuldade de descobrir as violências, que, de acordo com o Disque 100 (MDH, 2019), é devido ser em parte na família, ou próximo a ela. Portanto, quando a violência sexual acontece dentro de casa ou quando não deixa marcas físicas aparentes, a descoberta dessa agressão acontece em números pequenos, sendo necessário um olhar atento por parte das pessoas que cercam a criança, e isso inclui os profissionais da Educação.

Uma alternativa, quando se trata da violência sexual, é uma discussão a respeito desse tema por meio da Educação Sexual, distinguindo os termos estupro, pedofilia, abuso sexual, exploração sexual, educando sobre os limites dos corpos, enfatizando a importância da denúncia, conhecendo os órgãos protetivos das crianças. Que o Ministério da Educação torne obrigatória a Educação Sexual para um ensino sobre a sexualidade desde a Educação Infantil, e assim as crianças aprendam mais sobre problemas a que estão expostas.

Desta forma, entendemos que a Educação Sexual embasada na equidade e no respeito é um direito prioritário de todos, e deva se iniciar desde a Educação Infantil e se estenda até a Universidade, em qualquer instituição, seja privada ou pública. Com a pesquisa, inferimos que, mesmo considerando viável trabalhar a educação sexual desde a Educação Infantil e que a escola é um espaço oportuno para informar e formar, as gestoras – em suas respostas escritas – demonstraram que essa permanece no campo biológico, sem muitas referências aos aspectos culturais, sociais, políticos e históricos. Inferimos também que elas não se sentem preparadas para mediar as situações de violência/abuso sexual, que há uma necessidade de mais informações/formações para se trabalhar no contexto da sala de aula, no espaço escolar, bem como existe a falta material.

Ressaltamos que as diretrizes e as políticas de enfrentamento à violência sexual contra crianças afirmam que, para o combate a esse fenômeno, é essencial que a educação sexual seja incorporada ao planejamento, não somente em datas alusivas, de modo a favorecer formação inicial e continuada aos profissionais da Educação, oportunizando novos conhecimentos para uma melhor atuação.

Finalmente, não podemos deixar de mencionar ou até mesmo esquecer do papel do Estado na Educação. O Estado, por sua vez, precisa, para além da afirmação dos direitos da cidadania e da promoção da liberdade, igualdade e fraternidade, propor políticas públicas que assegurem às escolas o trabalho para o enfrentamento à violência sexual e que seja capaz de providenciar apoio, ajuda, colaboração, e não criar resistência a um trabalho necessário e urgente. Com a pesquisa realizada, vislumbramos os esforços que os profissionais realizam em meio às resistências de um (des)governo. Essa resistência só é possível a partir de uma formação adequada a respeito das questões da sexualidade, além de materiais específicos e um planejamento democrático da Educação Sexual, buscando – a todo momento – a proteção dos direitos sexuais das crianças.

7 REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 63-74.

ANGOTTI, Maristela. Educação infantil: para quê, para quem e por quê?. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil**: para quê, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 15-32.

ANUÁRIO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Fórum de Brasileiro de Segurança Pública. **Edição 2019**. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2020.

ARCARI, Caroline; LEÃO, Andreza Marques de Castro. A violência sexual: problematizando estratégias de enfrentamento. In: SILVA, Ricardo Desidério da; HUMMEL, Eromi Izabel; OLIVEIRA JR, Isaías Batista de. **Educação, sexualidade e diversidade**: políticas públicas educacionais: avanços ou retrocessos? Londrina/PR: Syntagma, 2017, p. 220-243.

ARCARI, Caroline. Educação sexual como prevenção de violência sexual contra crianças e adolescentes. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE FORTALECIMENTO DE SISTEMA DE GARANTIAS DE DIREITOS- VIRTUAL, **Palestra**. São Paulo, 2020.

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi**: ensinando proteção contra violência sexual. 5. ed. Curitiba: Caqui, 2018.

ARIÈS, Philippe. **El niño y la vida familiar en el Antiguo Regime**. Madrid: Taurus, 1987.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ANGERAMI, Paula Linhares. A infância e o sentido de ser criança. In: ANGERAMI, Valdemar Augusto et al (Orgs.). **O atendimento infantil na ótica fenomenológico – existencial**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 251-264.

ASSIS, Simone Gonçalves de. **Impactos da violência na escola**: um diálogo com os professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; FIOCRUZ, 2010.

ATLAS DA VIOLÊNCIA. **Atlas da Violência – 2018**. 2018. Rio de Janeiro: Ipea, 2018.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UnB, 1996.

BALSERA, Dávila Paulí. El lugar la representación de la infancia en la história de la Educación. **Espacio, Tiempo y Educación**, n. 2, vol. 01, p. 7-16, 2015.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.) **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p.39-49.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun., 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº 8.069. Brasília: Presidência da República, 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº. 99.710 de novembro de 1990. **Convenção sobre os Direitos das crianças**. Brasília: Presidência da República, 1990b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 07 jan. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. **Violência Intrafamiliar**: orientações para prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde; Secretaria de Políticas de Saúde, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil**. 2002. Disponível em: <<http://www.movimentodeeaus.org/data/material/plano-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça, 2006a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC; SEB, 2006b.

BRASIL. **Escola que protege:** Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009a.

BRASIL. **Lei 12.015, de 7 de agosto de 2009.** Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2009/12015>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes.** Brasília: Secretaria Direitos Humanos; Ministério do Turismo, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2017a. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Lei 13,431, de 4 de abril de 2017.** Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13431.htm>. Acesso em: 02 de jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.603 de 10 de dezembro de 2018 - Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente vítima ou testemunha de violência.** Brasília: Presidência da República, 2018a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9603.htm>. Acesso em: 12 maio 2020.

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

BRASIL. **Projeto de Lei s/n.** Institui o Programa Escola Sem Partido. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRINO, Raquel de Farias; WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil, **Interação em Psicologia**, São Carlos, n. 7, p. 1-10, 2003.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Roger Henrique. **Infância e sexualidade:** desafios para a educação sexual infantil. Curitiba: Juruá, 2019.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CHILDHOOD. **Pela Proteção da Infância 2018**. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/nossa-causa#cenario_infancia>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História da criança no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1995, p.79-98.

DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM – V. [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Correa Nascimento *et al.*]; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ESBER, Karen Michel. **Autores de violência sexual contra crianças e adolescentes**: um estudo a partir da teoria sócio histórica. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 226 fls. Universidade Católica de Goiás – Goiânia, 2008.

EU ME PROTEJO. MARIA, Neusa. **Poema Era só um carinho**. São Paulo: Projeto Eu me Protejo, 2020. Disponível em: <<https://www.eumeprotejo.com/musicas>>. Acesso em: 09 maio 2020.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. **Repensando os conceitos de violência, abuso exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: MJ-SEDH-DCA/UNICEF, 2000.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da Infância**: histórica e política. 2. ed. Niterói: UFF, 2011. p. 33-49.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v.14. n. 3, p. 119-130, 2003.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, n. 26, p. 201-223, 2006.

FERNANDES, Cristiane Bonfim; TAVARES, Luana Ferreira; PINHEIRO, Maria Joseilda da Silva. Enfrentando a violência sexual de crianças e adolescentes pelo Legislativo Amazonas, **Argumentum**, Vitória. v. 8, n. 2, p. 84-103, maio/ago. 2016.

FERNANDES, Maria Nilvane. **Dos fundamentos ideológicos da institucionalização de menores aos fundamentos econômicos da desinstitucionalização de crianças e adolescentes**: a extinção da FUNABEM como solução neoliberal. Tese (Doutorado em Educação). 583 fls. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2018.

FERREIRA, Kátia Maria Maia. Violência Doméstica/intrafamiliar contra crianças e adolescentes – nossa realidade. In: SILVA, Lygia Maria Pereira da (Org.). **Violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Recife: EDUPE, 2002. p. 19-43.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina, PR: UEL, 2009. p. 141-171.

FLORES, Maria Luíza. Movimentos na construção do direito à Educação infantil: histórico e atualidade. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2010.

FREITAS, Marcos Cezar de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-21.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Hellen Bastos. **Infância e Adolescência sob análise**: um retrato das principais violações de seus direitos na cidade de Manaus. Dissertação (Sociedade e Cultura Amazônia). 193 fls. Universidade Federal do Amazonas - Manaus, 2014.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos**: a tragédia revisada. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Pesquisa Nacional**: Uma análise dos resultados do universo do Censo demográfico. Manaus: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

IPPOLITO, Rita. O desenvolvimento infantil e o direito à sexualidade e a afetividade. In: SANTOS, Benedito Rodrigues dos; GONÇALVES, Itamar Batista; VASCONCELOS, Gorete (Orgs.). **Escuta de crianças e adolescentes em situação**

de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos: guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes. Brasília/ DF: EdUCB, 2014. p. 57-68.

KINAGE, Juliane Padilha Moreira; MANO, Amanda de Matos Pereira. Intervenção pedagógica com o tema sexualidade no ensino fundamental I: relato de uma experiência. In: MANO, Amanda de Matos Pereira; ESTACGESKI, Ducéli de Lourdes Tonet (Orgs.). **Diferentes perspectivas em estudos de gênero, educação e sexualidade**. União da Vitória/PR: Núcleo de Educação para Relações de Gênero. 2019, p. 175-200.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, a criança e a educação**. Tese (Livre Docência em Educação). 276 fls. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, mai./jun./ago., 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Medicação, 2015.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22-37.

LANDINI, Tatiana Savoia. **O professor diante da violência sexual**. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** Danças, Piruetas e Mascaradas. Porto Alegre: Contra-Bando, 2001.

LEAL, Cleumir Pereira. **Enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes realizado na escola Dom Rino Carlesi no município de São Raimundo das Mangabeiras-MA**. 2016. 124 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

LERNER, Théo. Tratamento em situações de abuso sexual contra crianças e adolescentes. **Jornal da Rede Saúde**, São Paulo, 2000, p.16.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Edyane Silva de; MAIO, Eliane Rose. **Violência Sexual contra crianças: contribuições para a formação docente**. 1.ed. Curitiba/PR: CRV, 2014a.

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.* (Orgs.). **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: FURG, 2014b. p.249-262.

LIMA, Paula Valim de; PERONI, Vera Maria Vidal. Escola sem partido e as implicações para a democratização da educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 121-136, mai./ago. 2018.

LORENZI, Franciele. **A Educação sexual na formação do pedagogo no estado do Paraná**. 2017. 199 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAIA, Janaína Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação infantil**. 135 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de. Violência sexual contra crianças e adolescentes: o silenciamento enquanto marcador do aumento dos casos. **Educ. Anál.**, Londrina/PR, v. 2, n. 2, p. 251-270, jun./dez. 2017.

MANAUS. **Plano Municipal de Educação do município de Manaus - PME**. Lei Nº 2.000, de junho de 2015. Manaus-AM. Disponível em: <<http://www2.manaus.am.gov.br/docs/porta/secretarias/fme/Documento%20Base%20PME%20junho%202015.pdf>>. Acesso em: 10 maio de 2019.

MANAUS. **Proposta Pedagógico - Curricular de Educação infantil**. Revisada e ampliada. Manaus: Semed, 2016.

MANAUS. **Orientação Pedagógica** – Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais 2020a. Manaus: Secretaria Municipal de Educação; Subsecretaria de Gestão Educacional; Departamento de Gestão Educacional, 2020.

MANAUS. **Programa de Prevenção e ao Enfrentamento a Violência – PAIR**. Secretaria Municipal de Educação. 2020b. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/gacpeinformacao/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

MARRA, Marlene Magnabosco. **Conversas criativas e abuso sexual: uma proposta para o atendimento psicossocial**. São Paulo: Ágora, 2016.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social**. São Paulo: PUCSP, 1999.

MDH. **Ministério dos Direitos Humanos – Disque 100**. Brasília: MDH, 2019.

MELO, Eduardo Rezende. **Crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual: a emergência de sua subjetividade jurídica no embate entre modelos jurídicos de intervenção e seus direitos** - uma análise crítica sob o crivo histórico – comparativo à luz do debate em torno do depoimento especial. In: SANTOS, Benedito Rodrigues dos. GONÇALVES, Itamar Batista. VASCONCELOS, Gorete (Orgs.). Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos: guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes. Brasília, DF: EdUCB, 2014. p. 91-112.

MENDES, Sandra Karina Barbosa. **"Diferentes, porém, iguais": o acontecimento do combate à homofobia no Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE)**. 2016. 229 fls. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In: BRASIL. **Impactos da violência na vida dos brasileiros**. Brasília-DF: Ministério da Saúde / Secretaria da Vigilância em Saúde, 2006, p. 09-42.

NEPOMUCENO, Valéria. O mau-trato infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização. In: SILVA, Lygia Maria Pereira da (Org.). **Violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Recife: EDUPE, 2002, p. 139-174.

NOGUEIRA, Arlene Araújo. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche**: uma abordagem histórico-cultural. 2016. 295 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016a.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas**: acesso ampliado e precarizado à educação pública. 2016. 212 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016b.

NORODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da pedagogia moderna. Tese (Doutorado em Educação). 231 fls. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

NUNES, César. SILVA, Edna. **A educação sexual**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 32, 2011, p. 323-337.

OLIVEIRA, Márcio de. **Gênero na literatura infantil**: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos. Dissertação (Mestrado em Educação). 149 fls. Universidade Estadual de 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. 136 fls. 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, n. 7, dez., 2019, p. 120-135.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

OPAS/OMS. **Organização Pan-Americana da Saúde/ Organização Mundial da Saúde no Brasil**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=885:opa-s-oms-no-brasil&Itemid=672>. Acesso em: 04 jun. 2020.

PEREIRA, Suelen Maria Costa. **Formação continuada de professores e suas implicações na prática docente de educação infantil**. 2016. 131 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da educação no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINHEIRO, Maria Joseilda da Silva. **Violência sexual contra crianças e adolescentes no Amazonas e os paradoxos do controle social**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia). 154 fls. Universidade Federal do Amazonas – Manaus, 2015.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.

PIOVESSAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 12. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POTTMEIER, Sandra et al. Reflexões acerca da história da criança: da antiguidade à modernidade. Revista Querubim **Letras–Ciências Humanas–Ciências Sociais**, Niterói/RJ, vol. 5, n. 40, p. 18-23, 2020.

PROCÓPIO, Maria Lenice Costa. **Significados da violência sexual atribuídos por adolescentes de uma Escola-abrigo**. 2013. 86 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0814.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

REIS, Andréa Cardoso. A institucionalização da infância no Brasil republicano. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Educação da infância: história e política**. 2. ed. Niterói/RJ: UFF, 2011. p. 165-186.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da; LEMOS, Flávia Cristina; LIRIOI, Flávio Corsino. Enfrentando a violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil: políticas públicas e o papel da escola. **Cadernos de Educação**, v. 38, p. 259-287, 2011.

ROCHA, Karol. Crianças e adolescentes são os principais alvos de estupradores em Manaus – Crimes sexuais. **A Crítica**, Manaus, 2019. Disponível: <<http://www.acritica.com/channels/Manaus-news/criancas-e-adolescentes-sao-os-principais-alvos-de-estupradores-em-manaus>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

RODRIGUES, Rafael de Oliveira. **Da produção histórica da criança/infância à afirmação dos devires crianças**. Jundiaí/São Paulo: Paco, 2012.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; ARAÚJO, Rogério. **O enfrentamento da exploração sexual infanto-juvenil: metodologias de trabalho e intervenção**. Goiânia: Cênese, 2009.

SANTOS, Benedito Rodrigues; HIPOLITO, Rita. Entendendo os conceitos, as causas e as consequências da violência sexual contra crianças e adolescentes. In: SANTOS, Benedito Rodrigues dos (Org.). **Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual**. São Paulo: Childhood – Instituto WCF – Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação, 2009. p. 23-44.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro/RJ: EDU, 2011.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; HIPOLITO, Rita; MAGALHÃES, Maria De Lourdes. Políticas públicas, rede de proteção e os programas e serviços voltados para crianças e adolescentes em situação de violência sexual. In: SANTOS, Benedito Rodrigues dos; GONÇALVES, Itamar Batista; VASCONCELOS, Gorete (Orgs.). **Escuta de crianças e adolescentes em situações de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos: guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes**. Brasília, DF: EdUCB, 2014. p. 113-128.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Palestra: Estudos da criança e desafios contemporâneos na Educação e na Formação de professores**. XVIII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019.

SILVA, Alessandra Rocha Santos; SOMA, Sheila Maria Prado; WATARAI, Cristina F. **O segredo da Tartanina: um livro a serviço da proteção e prevenção contra o abuso sexual infanto-juvenil**. Pompéia: UDF, 2011.

SILVA, Kelly Cristina. **As implicações da sexualidade infantil e a orientação sexual nas instituições escolares**. 2009. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos-implicacoes-da-sexualidade-infantil-e-a-orientacao-sexual-nas-instituicoes-escolares/14248>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SILVA, Lygia Maria Pereira da. **Violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Recife: EDUPE, 2002.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; NETO, Jorge Megid. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, Bauru/SP, v. 12, n. 02, p. 185-197, 2006.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do jogo. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 66-76, 1998.

SOMA, Sheila Maria Prado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Livros infantis para prevenção do abuso sexual infantil: uma revisão de estudos. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 353-361, dez. 2014.

SOMA, Sheila Maria Prado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Avaliação de Livros Infantis Brasileiros sobre Prevenção de Abuso Sexual baseada em Critérios da Literatura. **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 3, p. 1201-1212, set. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de. KUHLMANN Jr, Moysés. (orgs); **Os intelectuais da História da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

SOMMERHALDER, Aline. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

SOUZA, Hália Pauliv de. **Sexo, energia presente em casa e na escola**. São Paulo: Paulinas, 2002.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. **Rev. psicopedagogia**. São Paulo, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015.

SSP-AM. **Crescem notificações de violência contra crianças e adolescentes**. Manaus: Secretaria de Segurança Pública do Amazonas, 2019. Disponível em: <<http://www.ssp.am.gov.br/ementam-notificacoes-de-casos-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-feitas-por-escolas-e-hospitais-diz-depca/>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

TAUBMAN, Andrea Viviana. **Não me toca, seu boboca!** Belo Horizonte: Aletria, 2017.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância**: história e política. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2011.

VASCONCELOS, Vera Maria de *et al.* **A integração da Educação infantil ao sistema de ensino**: as exigências e possibilidades pós - LDB. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **Gestão Escolar e violência**: um estudo de caso sobre as ações gestoras em situação de violência. Dissertação (Mestrado em Educação). 155 fls. Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2008.

VIEIRA, Maria do Socorro de Souza; CUNHA, Roseane Cavalcanti da. Violência sexual contra crianças e adolescentes: A escola é o principal espaço para a prevenção. In: CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Orgs.). **O ECA nas escolas**: Perspectivas Interdisciplinares. João Pessoa: UFPB, 2013. p. 138-155.

VILELA, Maria dos Anjos Lopes; VENDRAMINI, Célia Regina. Consumindo corpos infantis e juvenis – o intrincado fenômeno da exploração sexual comercial de crianças. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança – por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p. 81-102.

ZANELLA, Maria Nilvane; LARA, Angela Mara de Barros. Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes: estratégias de prevenção na rede de proteção. **Revista da FAEEBA**, Salvador/BA, v. 25, n. 46, p. 75-87, mai./ago., 2016.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
Av. Maria Ypiranga Monteiro, 2549 - Pórcus 13
CEP: 69060-000 - Manaus - Amazonas
Telefone: (082) 3832-2550

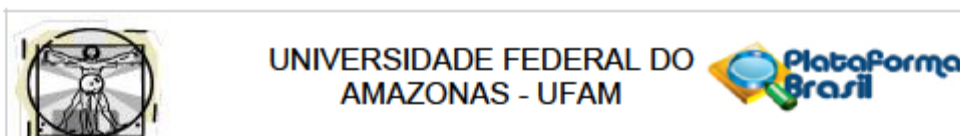
TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação-SEMED/MANAUS-AM está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado: "**Violência sexual contra crianças na idade pré-escolar; um olhar para os centros municipais de educação infantil na cidade de Manaus/AM**", da ROSANA TRINDADE DE MATOS, do Curso de MESTRADO em EDUCAÇÃO, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta Instituição durante a realização desta.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Manaus, 11 de outubro de 2019.

Marcionília Bessa da Silva
Dir. do Dpto de Gestão Educacional/DFGE
Decreto de 11 de julho de 2014 – SEMED/GS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS NA IDADE PRÉ- ESCOLAR: UM OLHAR PARA OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE MANAUS/AM

Pesquisador: Rosana Trindade De Matos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28062819.6.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.804.037

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Esta proposta da pesquisa busca analisar como está sendo a ampliação do conhecimento, as reflexões, os debates e o aprofundamento das questões relacionadas à violência sexual contra crianças, além de discutir acerca do papel da escola frente ao empoderamento das crianças quanto aos alertas do toque, e o que pode afetar no processo educativo dessas crianças dentro do contexto da Educação Infantil, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Manaus/AM, tendo como referência, também, a casa Mamãe Margarida, que é uma Organização Não Governamental. Sendo a escola um espaço de formação de cidadãos/ãs e de trocas de experiências, é de suma importância e urgência a efetivação de trabalhos sobre a temática apresentada neste projeto, visando melhores condições de vida nas fases da infância e numa perspectiva que vise à promoção dos direitos da criança, trazendo uma reflexão de que é a instituição escolar o principal espaço para a prevenção contra a violência sexual infantil. A partir disso, essa proposta se baseia em uma pesquisa qualitativa e exploratória, utilizando-se do método de pesquisa de campo,

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

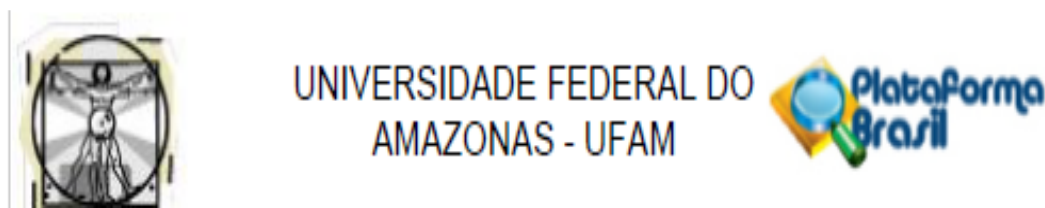
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.804.037

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1454320.pdf	06/12/2019 16:14:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rosana_Trindade.docx	06/12/2019 16:13:21	Rosana Trindade De Matos	Aceito
Outros	Roteiro.docx	06/12/2019 15:59:03	Rosana Trindade De Matos	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	22/11/2019 13:58:01	Rosana Trindade De Matos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA_ROSANA.pdf	21/11/2019 23:18:29	Rosana Trindade De Matos	Aceito
Orçamento	or.docx	21/11/2019 23:13:44	Rosana Trindade De Matos	Aceito
Cronograma	Cronograma_Rosana.docx	21/11/2019 23:06:42	Rosana Trindade De Matos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTINTOLIVREEESCLARECIDO_Rosana.docx	20/11/2019 18:26:49	Rosana Trindade De Matos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 20 de Janeiro de 2020

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador(a))



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

Prezados/as Gestores/as e Profissionais de Educação,

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão tem o prazer de apresentar o conjunto de materiais do Programa **Escola que Protege: Impactos da Violência na Escola – Um Diálogo com Professores; Guia Escolar; Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes; e O ECA nas Escolas – Perspectivas Interdisciplinares**. O envio dessas publicações acontece em atendimento às demandas apresentadas na subação 4.4.4.9 - *Adquirir materiais e equipamentos pedagógicos de suporte ao processo didático de implantação da Lei 11.525/07 nos anos finais do ensino fundamental do Plano de Ações Articuladas – PAR* de sua rede de ensino.

Estes materiais contextualizam as **diversas formas de violência no ambiente escolar** contra crianças e adolescentes na perspectiva da promoção dos direitos humanos. Os textos trazem, além de concepções teórico-metodológicas, reflexões, sugestões de leituras e de atividades práticas a serem desenvolvidas em sala de aula ou em outros espaços educativos. As publicações sugerem como notificar as suspeitas ou casos de violência, orientando o que fazer e para onde encaminhar as denúncias (passo a passo). Abordam temas como respeito às diferenças, conflitos, disciplina no ambiente escolar, a relação com a família e a comunidade e parâmetros para a elaboração de Projetos de Intervenção Local para enfrentar a violência na escola, entre outras temáticas de relevância.

Segundo o Parecer do **Conselho Nacional de Educação** que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, “não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. (...) Assim, considera-se que a mudança dessa situação não se opera sem a contribuição da educação realizada nas instituições educativas, particularmente por meio da Educação em Direitos Humanos”. Para contribuir neste debate, o Ministério da Educação disponibiliza esses materiais, voltados aos/as profissionais de educação e a todos/as os/as profissionais ligados/as ao Sistema de Garantia de Direitos.

Nesse sentido, esta iniciativa representa mais um passo na busca por uma atuação mais qualificada dos/as profissionais de educação com indicações sobre o que fazer e como atuar nessas situações. Convidamos a todos/as a discutir estas questões e a encontrar melhores respostas para contribuir em trajetórias educacionais exitosas para todos/as os/as estudantes do país. Boa leitura!

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro
 Diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

AÇÕES COMPLEMENTARES - DDZ L 2

2020



Fevereiro

Fevereiro Rosa: Doenças Músculo Esqueléticas

- 01 a 30 - Promoção da Cultura de Paz, cidadania e Direitos Humanos
- 01 a 30 - Atividade Visual
- 27 - Entrega do Relatório Promoção da Cultura de Paz, cidadania e Direitos Humanos

Março

Março Lila: Combate à Violência contra a Mulher

- 01 - Dia Municipal de Prevenção e Combate ao Bullying Escolar
- 15 a 30 - Combate à Violência contra a Mulher
- 01 a 30 - Atividade Visual
- 09/03 a 10/04 - 1ª Coleta do I.M.C
- 30 - Entrega do Relatório de Prevenção e Combate ao Bullying
- Entrega da Atividade Visual

Abril

Abril Azul Marinho: Doenças Intestinais e do Estômago

- 01 a 30 - Ações de Combate ao Aedes Aegypti: Criação da Brigada na Escola
- 01 a 30 - Verificação e atualização da situação vacinal
- 06 a 10 - Semana da Literatura Amazonense
- 07 - Dia Mundial da Saúde
- 15 - Entrega do Relatório da Literatura Amazonense

Maio

Maio Amarelo: Segurança no Trânsito

- 09 a 18 - Semana Municipal de Prevenção e Combate à Violência Sexual Infanto-Juvenil
- 18 - Dia Nacional de Combate à Violência Sexual Infanto-Juvenil
- 27 - Entrega do Relatório da Campanha de Combate à Violência

Junho

Junho Vermelho: Doação de Sangue

- 12 - Dia Nacional de Combate ao Trabalho Infantil
- 15 a 19 - Semana Nacional Antidrogas
- 22 - Entrega do Relatório de Combate ao Trabalho Infantil e de Prevenção às Drogas

Julho

Julho Verde: Prevenção de Câncer de cabeça e Pescoço

- 09 a 18 - Semana Municipal de Aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente
- 24 - Entrega do Relatório do ECA e da Semana Nacional Antidrogas
- 30 - Dia Mundial de Combate ao Tráfico de Pessoas

Agosto

Agosto Azul: Doenças do Trato Intestinal e Estomacal

- 01 a 07 - Semana Municipal do Aleitamento Materno
- 11 - Dia da Motivação da Leitura
- 05 - Entrega do Relatório da Campanha de Combate ao Tráfico Humano
- 16 - Entrega do Relatório sobre o Dia da Motivação da Leitura

Setembro

Setembro Amarelo: Prevenção do Suicídio

- 01 a 30 - Prevenção ao Suicídio
- 30 - Entrega do Relatório sobre a Prevenção ao Suicídio

Outubro

Outubro Rosa: Prevenção ao Câncer do Útero e de Mama

- 01 a 30 - Combate ao Câncer da Mama
- 05 a 09 - Semana do Livro Infantil
- 05/10 a 05/11 - 2ª Coleta do I.M.C
- 16 - Dia Mundial da Alimentação Saudável
- 26 a 30 - Campanha Sorriso na Escola (Educação Infantil e PSE)
- 12 - Entrega do Relatório da Semana do Livro Infantil

Novembro

Novembro Azul: Prevenção ao Câncer de Próstata

- 01 a 30 - Saúde do Homem
- 02 a 06 - Entrega das Ações das Brigadas das Escolas

Dezembro

Dezembro Vermelho: HIV/AIDS

- 01 - Semana Mundial de Combate a AIDS
- 07 - Entrega do Relatório

Calendário PSE

- FEV/MAR**
 - Promoção da Cultura de Paz, cidadania e Direitos Humanos;
 - Gravidez na Adolescência;
 - Promoção da saúde sexual e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração;
- ABR**
 - Ações de Combate ao Aedes Aegypti;
 - Verificação e atualização da situação vacinal
- MAI**
 - Prevenção das Violências e dos acidentes
- JUN**
 - Prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas
- JUL**
 - Promoção de saúde auditiva e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração
- AGOS/SET**
 - Identificação de educandos com possíveis sinais de agravos de doenças em eliminação
- OUT**
 - Promoção e avaliação de saúde bucal e aplicação tópica de flúor;
 - Promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil;
 - Promoção de Práticas Corporais, da atividade física e do lazer nas escolas;
 - Promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil;
- NOV**
 - Promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil;
- DEZ**
 - Prevenção de DST/AIDS

Campanhas: Relatórios são Mensais
Planos são semestrais
PNLD: Atualização Bimestral da Planilha de levantamentos
Atualização Mensal no sistema
Bolsa Família: Frequência no sistema Bimestral

Calendário PSE: Somente para as escolas que possuem o programa
Manter contato com a equipe de saúde
Relatórios Mensais

URGENTE!

República Federativa do Brasil
Ministério da Saúde

SINAN
SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE AGRAVOS DE NOTIFICAÇÃO

Nº

FICHA DE NOTIFICAÇÃO INDIVIDUAL VIOLÊNCIA INTERPESSOAL/AUTOPROVOCADA

DEFINIÇÃO DE CASO: Caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/intrafamiliar, sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, intervenção legal e violências homofóbicas contra mulheres e homens em todas as idades. No caso de violência extrafamiliar/comunitária, somente serão objetos de notificação as violências contra crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, pessoa com deficiência, indígenas e população LGBT.

Dados Gerais	1 Tipo de Notificação	2 - Individual		
	2 Agravado/doença	VIOLÊNCIA INTERPESSOAL/AUTOPROVOCADA		3 Data da notificação
	4 UF	5 Município de notificação	Código (IBGE)	
	6 Unidade de Saúde (ou outra fonte notificadora)	Código (CNES)	7 Data da ocorrência da violência	
Notificação Individual	8 Nome do paciente	9 Data de nascimento		
	10 (ou) Idade	11 Sexo	12 Gestante	13 Raça/Cor
	14 Escolaridade			
	15 Número do Cartão SUS	16 Nome da mãe		
Dados de Residência	17 UF	18 Município de Residência	Código (IBGE)	19 Distrito
	20 Bairro	21 Logradouro (rua, avenida,...)	Código	
	22 Número	23 Complemento (apto., casa, ...)	24 Geo campo 1	
	25 Geo campo 2	26 Ponto de Referência	27 CEP	
Dados Complementares	28 (DDD) Telefone	29 Zona	30 País (se residente fora do Brasil)	
Dados da Pessoa Agravada	31 Nome Social	32 Ocupação		
	33 Situação conjugal / Estado civil			
	34 Orientação Sexual	35 Identidade de gênero		
	36 Possui algum tipo de deficiência/translomo?	37 Se sim, qual tipo de deficiência/translomo?		
Dados da Ocorrência	38 UF	39 Município de ocorrência	Código (IBGE)	40 Distrito
	41 Bairro	42 Logradouro (rua, avenida,...)	Código	
	43 Número	44 Complemento (apto., casa, ...)	45 Geo campo 3	46 Geo campo 4
	47 Ponto de Referência	48 Zona	49 Hora da ocorrência	
50 Local de ocorrência		51 Ocorreu outras vezes?		
52 A lesão foi autoprovocada?				

SVS 06.11.2014

10. VOCÊ SE SENTE APTO/A A MEDIAR SITUAÇÕES ACERCA DE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS NO SEU AMBIENTE DE TRABALHO? JUSTIFIQUE.

Acredito que apto não, mas capaz de lidar com o caso se for necessário.

Houve um caso de uma criança tentar manipular e até levar o pai da outra criança à boca!

Chamei a família para acompanhar no caso e a família estava fazendo com outras crianças vizinhas.

O pai é adotivo, ficou com a criança que tinha três anos e ficava com uma irmã de 5 anos, a mãe saía pra festas. Também tinha um padrasto, um velho que era perseguido. Segundo o pai adotivo que esse velho abusava das crianças.

Um dia acordaram com a criança batendo na porta chorando e todo deitado, isso mais 3h da manhã. Por isso ficaram com esta criança.

Essa foi a única experiência que tive.

Orientei a mãe levar a um CAIC para uma consulta e acompanhamento psicológico.

9. APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FAULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

QUESTIONÁRIO**IDENTIFICAÇÃO**

SEXO: () F () M

IDADE: _____

GRAU DE ESCOLARIDADE: _____

TEM ESPECIALIZAÇÃO? CASO SIM, EM QUAL ÁREA? _____

INSTITUIÇÃO EM QUE ATUA: _____

HÁ QUANTO TEMPO ATUA NESSA INSTITUIÇÃO? _____

QUESTÕES

- 1. A INSTITUIÇÃO A QUAL VOCÊ TRABALHA OFERECE DISCUSSÕES E/OU PRÁTICAS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL COMO FORMA DE LEVAR CONHECIMENTO PARA AS CRIANÇAS? SE SIM, QUAL ESTRATÉGIA?**

- 2. EM RELAÇÃO AO ENSINO SOBRE A VIOLÊNCIA SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR, COMO OCORRE NA INSTITUIÇÃO A QUAL VOCÊ TRABALHA?**

- ☐ **NÃO OCORRE.**
- ☐ **OCORRE POR MEIO DE EXPLICAÇÃO PRÉVIA PELO PROFESSOR**

- ☐ **ESSA ATIVIDADE É FEITA APENAS NO DIA 18 DE MAIO**
- ☐ **OCORRE NO MOMENTO DA RODINHA EM QUE CADA PROFESSOR CONVERSA COM AS CRIANÇAS NA SALA DE REFERÊNCIA**
- ☐ **OCORRE COMO ATIVIDADE COLETIVA NO PÁTIO DA ESCOLA POR MEIO DE VÍDEOS UTILIZANDO O PROJETO**
- ☐ **OCORRE DE OUTRA FORMA:**

6. EM SUA OPINIÃO, QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES NO ENSINO SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL, ESTUPRO, PEDOFILIA NA INSTITUIÇÃO EM QUE VOCÊ ATUA COMO GESTOR?

7. DO SEU PONTO DE VISTA, HÁ NECESSIDADE DE SE ABORDAR ESSA TEMÁTICA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

8. VOCÊ CONHECE ALGUMA POLÍTICA PÚBLICA VOLTADA PARA A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇA? CASO SIM, QUAL?

9. O QUE VOCÊ ENTENDE POR VIOLÊNCIA SEXUAL, PEDOFILIA, ABUSO SEXUAL, EXPLORAÇÃO SEXUAL?

10. VOCÊ SE SENTE APTO A MEDIAR SITUAÇÕES ACERCA DE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS NO SEU AMBIENTE DE TRABALHO? JUSTIFIQUE.



PREFEITURA DE
MANAUS

SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

RESPOSTA A SOLICITAÇÃO DE DADOS DE PESQUISA

SOLICITANTE: Rosana Trindade de Matos

ORIENTADOR: Professor Dr. Márcio de Oliveira.

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Respondemos a solicitação, conforme arguições aqui exposta para composição de dados da pesquisa intitulada **“Violência Sexual contra crianças na idade pré-escolar: um olhar para os Centros Municipais de Educação infantil da cidade de Manaus – AM”**, conforme segue:

Como a Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM realiza as ações de prevenção e enfrentamento à violência sexual junto aos seus/suas docentes e gestores dos Centros Municipais de Educação infantil (Qual departamento é responsável? Quem é responsável na elaboração?)

A SEMED/MANAUS realiza ações de prevenção e enfrentamento à violência sexual por meio de diversas ações dos setores conforme descrito:

GAGPE –GERÊNCIA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES E PROGRAMAS ESPECIAIS – GACPE

A Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais - GACPE, subordinada a Divisão de Apoio a Gestão Escolar/Departamento de Gestão Educacional, coordena e executa programas especiais complementares ao ensino. A GACPE fomenta projetos com objetivo de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica com ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, bem como fomenta ações de enfrentamento às violências nas escolas. A GACPE também orienta quanto às atividades técnicas das Bibliotecas Escolares, Livro Didático e do Programa Bolsa Família, no tocante ao controle e monitoramento da frequência escolar, condicionalidade da educação. Para atendimento às ações são disponibilizados slides e documentos que nortearão as escolas de informações.

PROGRAMA DE ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTO JUVENIL – PAIR

O **PAIR** constitui-se em uma metodologia de articulação de políticas e de intervenção de redes, assentada na Doutrina da Proteção Integral da criança e do adolescente, tendo por base os eixos do Plano Nacional de **Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil**.

Este programa é uma parceria com o Governo Federal e embora esteja destinado ao público Infanto-juvenil, em Manaus abrange ainda o registros de caso e enfrentamento a violência da Educação infantil ao Fundamental Anos Finais.

CAMPANHAS NACIONAIS: “FAÇA BONITO”

A Campanha Nacional “Faça Bonito – Proteja Nossas Crianças e Adolescentes da Violência Sexual”, que tem como objetivo chamar a sociedade para assumir a responsabilidade de prevenir e enfrentar o problema da violência sexual praticada contra crianças e adolescentes.

DIVISÃO DISTRITAL ZONAL - DDZs **PROJETO “OAB VAI A ESCOLA”**

O projeto ‘OAB vai à Escola’ é desenvolvido pelas DDZs na SEMED/Manaus desde 2011. Propicia palestras e a visita as escolas e Cmeis de advogados membros da Ordem, visando difundir, de forma simples e com linguagem adequada, lições de cidadania e mensagens sobre os direitos mais básicos. A ação tem como público-alvo os pais dos alunos das duas unidades. As temáticas das palestras tem o objetivo de trazer informações pertinentes sobre a violência e o abuso sexual, bem como alertar os pais sobre o cuidado que eles devem ter com seus respectivos filhos.



GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA (GFC)/DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO **PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO (DDPM)**

A Gerencia de Formação Continuada da DDPM desenvolve ações de formação para os

profissionais da educação. Especificamente para o tema de Enfrentamento a Violência

a Criança, constituiu um grupo de trabalho formativo intitulado Diversidade que executa as ações de formação dentro desta temática. Este grupo compõe a Equipe Formativa Rede Colaborativa de Formação Continuada.

A depender do levantamento temático das formações, que ocorrem em interação direta na escola ou por encontros de escuta com os professores, outras frentes formativas também trabalham o tema.

Como ocorrem as formações? De que forma se dão os encontros de formação?

As ações de formação ocorrem a partir de um levantamento de demandas junto ao grupo de professores relacionadas ao tema por ações pré-determinadas como palestras, oficinas, seminários e campanhas.

Os encontros podem ser realizados a partir de turmas de professores, pedagogos ou gestores ou para grupos de pais/alunos na escola.

Como está organizado essas ações de formação?

As formações são organizadas de formas diferenciadas de acordo com a função de cada setor/departamento, podem dar-se:

- Em calendário anual quando em parceria com o governo federal: campanhas nacionais (GACPE); Ações de Parceria Institucional Local;
- Por projetos em calendário escolar (ESCOLA/DDZs, quando as ações são realizadas na escola por meios de palestras, oficinas, seminários.
- Em Calendário Formativo Anual quando em ações e estratégias formativas junto aos educadores da rede (professores, pedagogos, gestores);

INDICAÇÃO DE LEITURA

Diversidade Sexual, Gênero e Homofobia na Escola: reflexões para a construção de uma

cultura de paz na escola

MarisCleide Brito dos Santos

Ticiane Araújo dos Reis

Trabalho de formiguinha: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação em Manaus / Ant work: continued teacher training of sexuality

teachers on the municipal education network in Manaus

[Rotondano, Érica Vidal.](#)