



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

RAYANNY ZANETTI TORQUATRO DE LANA

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO CONTRA
CRIANÇAS: percepções de professoras/es do Ensino
Fundamental I sobre as suas manifestações e silenciamentos



ARARAQUARA – S.P.
2024

RAYANNY ZANETTI TORQUATRO DE LANA

**VIOLÊNCIAS DE GÊNERO CONTRA
CRIANÇAS:** percepções de professoras/es do Ensino
Fundamental I sobre as suas manifestações e silenciamentos

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Baptista Spaziani.

ARARAQUARA – S.P.
2024

L243v

Lana, Rayanny Zanetti Torquatro de

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO CONTRA CRIANÇAS: : percepções de professoras/es do Ensino Fundamental I sobre as suas manifestações e silenciamentos / Rayanny Zanetti Torquatro de Lana.

-- Araraquara, 2024

86 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Raquel Baptista Spaziani

1. Violência de gênero. 2. Ensino Fundamental I. 3. Professores. 4. Infâncias. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAYANNY ZANETTI TORQUATRO DE LANA

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO CONTRA CRIANÇAS: percepções de professoras/es do Ensino Fundamental I sobre as suas manifestações e silenciamentos

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Sexual. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientador: Prof.^a Dra. Raquel Baptista Spaziani.

Data da qualificação: 06 /02 / 2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Doutora Raquel Baptista Spaziani**
Universidade Estadual Paulista.

Membro Titular: **Doutora Márcia Cristina Argenti**
Universidade Estadual Paulista.

Membro Suplente: **Doutor Rinaldo Correr**
Universidade Estadual Paulista.

Membro Titular: **Doutora Marcela Pastana**
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel.

Membro Suplente: **Doutor Ricardo Desidério**

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que me ajudaram a sonhar, crescer e ter coragem de seguir em frente apesar das dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e minha irmã que sempre foram luz quando os caminhos não eram fáceis. Que me deram coragem para seguir e realizar meus sonhos.

À minha orientadora, Raquel Spaziani, que sempre foi muito receptiva, prestativa e atenciosa. Ajudando nos momentos em que a sobrecarga estava grande e pelas palavras doces, que sempre deram forças e energia para continuar.

Às professoras Márcia Argenti e Marcela Pastana, que aceitaram gentilmente compor a banca de exame de qualificação e de defesa, contribuindo e promovendo reflexões enriquecedoras nesta pesquisa.

À minha psicóloga que me acompanhou durante este processo, me ajudando a perceber os caminhos que eu poderia trilhar, apesar das inseguranças. Me ajudando na minha eterna metamorfose.

À minha amiga Daiane, por compartilhar momentos de risada, de apoio, e sobretudo, que tornou o caminho menos difícil e compartilhou tanto as alegrias, quanto as dificuldades do percurso. E como prometido, chegamos até aqui juntas.

Às minhas amigas e amigos, que sempre estiveram comigo, e entenderam quando eu não pude estar presente, mas que nunca deixaram de me apoiar. Que sempre me oferecem boas risadas, conversas sérias e descontraídas além dos momentos memoráveis!

Às professoras e os professores que me afetaram em suas aulas, desde o primeiro encanto pela Educação quando pequena, e até os dias de hoje, me inspirando a ser melhor e compartilhando as alegrias e os desafios da profissão.

Às participantes do Núcleo de Estudos de Gênero e Feminismos (CNPq) que, em meio à pandemia, proporcionaram momentos de conversas, estudos e debates, que me enriqueceram e me ajudaram a compreender e pensar sobre a minha pesquisa.

Ao programa de Mestrado Profissional em Educação Sexual, da Universidade Estadual Paulista, às professoras e professores e ao corpo acadêmico que coordena as atividades, que me proporcionaram estar neste lugar de aprendizagem e de enriquecimento, compartilhando os caminhos para a defesa de uma Educação livre e sem preconceitos.

Agradeço às pessoas que me inspiram todos os dias, e me motivam a continuar e a lutar por um mundo melhor para elas/eles, minhas/meus queridas/queridos alunas/alunos, que me mostram todos os dias como o poder do abraço muda o mundo, como a Educação pode ser feita com amor e cuidado, por me ensinarem a ser melhor a cada dia e por nos divertimos juntas/os!

Por fim, agradeço à todas/os que passaram pela minha vida, me ajudando a construir a pessoa que sou hoje!

Viva a Universidade Pública, gratuita e de qualidade!

RESUMO

Para se discutir a violência contra crianças — seja ela a violência sexual, a violência contra crianças que performam sua sexualidade e expressões de gênero diferentemente da cis-heteronormatividade, a exposição dos corpos infantis de meninas pequenas e tantas outras violências — é imperativo falar sobre gênero. As violências de gênero estão presentes em todos os contextos sociais e estão envoltas em assimetria do poder, mas, para que sejam combatidas, alguns ambientes são relevantes na desconstrução de (pré)conceitos, na construção da noção corporal, noção de proteção, na construção da confiança. A escola torna-se um local central para que as violências de gênero sejam suprimidas. Destaca-se o objetivo da pesquisa, que é compreender as concepções, expressões e as táticas de enfrentamento das/dos professoras/es a respeito da violência de gênero contra crianças. Para a realização da pesquisa, utilizou-se o método qualitativo, e para compreender coleta de dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com seis professoras/es da rede pública. Ao realizar as entrevistas com professoras e professores percebe-se a insegurança e o medo que sentem em depararem com as situações de violência sexual contra as crianças. Ao serem questionados sobre a violência contra as crianças que fogem à norma de gênero, as/os professoras/es ficaram mais à vontade para falar sobre, propondo questões de acolhimento, conversas e desconstrução. Percebe-se que a temática da exposição sexualizada dos corpos das meninas pequenas ainda não adentrou no ambiente escolar e a percepção dessa violência ainda não está apurada. Entretanto, acredita-se que a pesquisa com essas/es professoras/es possa ter aberto um caminho para que elas/es comecem a analisar e refletir sobre essa exposição de maneira crítica. O despreparo das/dos profissionais é um dos fatores mais desafiantes no combate às violências de gênero, sendo necessário rever os currículos das formações iniciais e promover formações continuadas no ambiente escolar, para que as professoras/es sintam-se fortalecidas/os.

Palavras – chave: violência de gênero; Ensino Fundamental I; professoras/es; infâncias.

ABSTRACT

To discuss violence against children — be it sexual violence, violence against children who perform their sexuality and gender expressions differently from cis-heteronormativity, the exposure of children's bodies of young girls and so many other types of violence — it is imperative to talk about gender. Gender-based violence is present in all social contexts and is surrounded by asymmetry of power, but, in order for it to be combatted, some environments are relevant in the deconstruction of (pre)concepts, in the construction of the notion of the body, the notion of protection, in the construction of trust. The school becomes a central place for gender-based violence to be suppressed. The objective of the research stands out, which is to understand the conceptions, expressions and coping tactics of teachers regarding gender-based violence against children. To carry out the research, the qualitative method was used, and to understand data collection, it was based on semi-structured interviews with six teachers from the public school system. When conducting interviews with teachers, one can see the insecurity and fear they feel when faced with situations of sexual violence against children. When asked about violence against children who deviate from the gender norm, the teachers became more comfortable talking about it, proposing questions of reception, conversations and deconstruction. It is clear that the issue of sexualized exposure of young girls' bodies has not yet entered the school environment and the perception of this violence has not yet been determined. However, it is believed that the research with these teachers may have opened a way for them to begin to analyze and reflect on this exposure in a critical way. The lack of preparation of professionals is one of the most challenging factors in the fight against gender-based violence, making it necessary to review the curricula of initial training and promote continued training in the school environment, so that teachers feel empowered.

Keywords: gender violence; Elementary School I; teachers; childhoods.

SUMÁRIO

1 Introdução	10
2 Violências de gênero na infância	18
2.1 Infâncias e crianças plurais	20
2.2 A violência sexual.....	24
2.3 A violência contra crianças que fogem às normas sexuais e de gênero.....	27
2.4 A exposição sexualizada do corpo das meninas	30
3 A escola e o seu papel social no combate às violências de gênero.....	33
3.1 A educação sexual no Brasil e a importância de ser trabalhada na escola	35
3.2 A construção da Base Nacional Comum Curricular e as interferências políticas.....	39
3.3 A importância da formação de professoras/es a respeito da temática de gênero e sexualidade	45
4 Metodologia	47
4.1 Análise de dados	50
5 Resultados e discussões	52
5.1 Percepções de docentes sobre as violências de gênero contra crianças.....	52
5.1.1 As violências no ambiente escolar	53
5.1.2. As violências de gênero contra crianças	57
5.2 Percepções sobre o papel da escola no enfrentamento às violências de gênero contra crianças	64
5.2.1 A Educação Sexual na escola e o enfrentamento às violências de gênero	64
5.2.2 Formação Inicial e Continuada de professoras/es.....	67
6 Considerações finais	73
APÊNDICE 1: Termo de consentimento livre e esclarecido	81
APÊNDICE 2: Roteiro de entrevista	84

1 INTRODUÇÃO

NÃO SEI

*Não sei se a vida é curta ou longa para nós,
mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, abraço
que envolve, palavra que conforta, silêncio que
respeita, alegria que contagia, lágrima que corre,
olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que
promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta,
nem longa demais, mas que seja intensa,
verdadeira, pura enquanto durar.*

*Feliz aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina”.*

Cora Coralina

Começo essa escrita com o poema “Não Sei”, desenhado pelas mãos de Cora Coralina, que muito me tocou durante as minhas escritas e sempre reflete a minha construção profissional. Sou formada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2021) e, em minha trajetória acadêmica, sempre busquei estudos que envolvessem questões sociais. A primeira proposta para fazer a monografia de conclusão de curso, em um grupo de quatro pessoas, foi a de analisar as expressões das escritas nos banheiros escolares, a fim de refletir sobre como o espaço privado poderia favorecer as manifestações escritas, ou até mesmo pichadas, e quais temas surgiriam. O nosso objetivo de pesquisa perpassava analisar também as expressões da sexualidade. Entretanto, com o advento da pandemia¹, era inviável visitar as escolas, que estavam fechadas. Dessa forma, em grupo, resolvemos alterar um pouco nossa

¹ A pandemia de Covid-19 ou Coronavírus chegou ao Brasil no fim de 2019, e no início de 2020 foi instaurado o isolamento social. Assim, as escolas e os demais ambientes de convívio social permaneceram fechados, impossibilitando as visitas e o contato com os estudantes.

temática, estudando sobre: “A escola como espaço social: reflexões sobre construções sociais de silenciamento e estratégias de resistências dos sujeitos LGBTQIA+²”.

Confesso que, a princípio, percebia o Mestrado como algo muito distante da minha realidade. Mas algumas inquietações foram surgindo, principalmente sobre a proteção de crianças a respeito das diversas violências e, para além, o meu desejo de quebrar paradigmas sobre a sexualidade.

A partir disso, ingressei no Mestrado em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista. Defino o caminho trilhado por aqui como “mudanças”, sejam elas de pensamentos, de realizações e de linhas de pesquisa. Posso dizer que foi desafiador chegar a um único tema, mas a professora Dra. Raquel Spaziani foi de grande valia para chegar até aqui. Entre conversas, grupos de estudos, construiu-se a temática de pesquisa: “Violências de gênero contra crianças: percepções de professoras/es do Ensino Fundamental I sobre as suas manifestações e silenciamentos”.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar as percepções, manifestações e silenciamentos praticadas/dos pelas/pelos professoras/es do Ensino Fundamental I sobre às violências de gênero contra crianças. Analisando a violência contra as crianças que fogem às normas de gênero, a violência sexual e a exposição sexualizada dos corpos das meninas, e buscando encontrar caminhos para que a temática seja trabalhada no ambiente escolar e discutir a importância da formação de professoras/es.

A pesquisa sobre essa temática se justifica a partir da proteção das crianças e das/os adolescentes com base nas Leis e Estatutos criados para este fim. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado a partir da Lei nº 8069, de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e à/ao adolescente (p.10). De acordo com o Estatuto, "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punidos na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais" (p.11). Neste documento se estabelece os deveres e a garantia de direitos das crianças e adolescentes como:

Art.4º dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura,

² Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexual e as demais identidades de gênero e sexuais.

à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2022, p. 11).

Dessa forma, a família não é a única responsável pelas crianças, a sociedade em geral deve buscar o cumprimento das leis, o cuidado e o apoio para com elas. Visto que as violências de gênero, em suas relações de poder, objetificam, discriminam, expõe e colocam como disponíveis os corpos infantis e acontecem, na maior parte dos casos, dentro do ambiente familiar, a escola pode ser considerada um espaço de proteção às crianças. Para tanto, profissionais da Educação devem comunicar as autoridades competentes, caso suspeitem ou confirmem maus-tratos contra as crianças. Caso estas/es profissionais não o façam, podem ser responsabilizadas/os e sofrer pena a partir de multas, sendo elas de três a vinte salários-mínimos (ECA, 2020).

Dialogar sobre sexualidade e gênero desde a infância também se configura como um modo de cuidado e enfrentamento às violências. Dessa forma, acredita-se que

uma educação em sexualidade abrangente e igualitária centra-se no conhecimento e respeito do corpo, na segurança das práticas sexuais, na partilha das responsabilidades, no reconhecimento das pessoas como sujeitos sexuais de pleno direito, na ausência de estereótipos, violência, dominação ou constrangimentos de qualquer espécie. Esta perspectiva confronta-se diariamente com as representações do gênero e da sexualidade que os media fazem circular no espaço público (Marques, 2012, p. 16).

Uma educação sexual que se preocupe com o bem-estar do seu corpo discente, que possibilite uma maior conscientização sobre atitudes que podem ser prejudiciais para ele, bem como que apoie o respeito às diferenças e às pluralidades, é um dos passos para construir uma sociedade mais justa e mais segura para as crianças. No entanto, apesar da necessidade de dialogar com as crianças sobre essas questões, como forma também de prevenir e combater as violências de gênero, muitas vezes a escola acaba por se consolidar como um espaço de reprodução dessas.

O ambiente escolar investe nas pedagogias da sexualidade para construir sujeitos civilizados de acordo com os interesses pré-estabelecidos sobre quais deveriam ser os papéis sociais de mulheres e de homens. Tais construções deixam rastros ao longo da vida: “as marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como

construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual” (Louro, 2021, p. 22). Imprime-se que “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (Louro, 2021, p. 38).

Os padrões heteronormativos – que consideram como “normal” apenas a relação heterossexual, de pessoas de sexo opostos – são reafirmados dentro da escola. Justificar o gênero e a sexualidade como algo natural acaba por corroborar com a “expressão do preconceito e/ou do conservadorismo” (Silva Júnior, 2011).

Não obstante, a cis-heteronormatividade, compreendida como um

código de normalização, modos de vida, expectativas, moralidades, desejos, formas de usar o corpo, de expressar afetos, de viver (ou não) relações afetivas e reprodutivas são classificadas em graus de normalidade e desvio, a partir de um modelo idealizado de heterossexualidade e de um modelo idealizado de cisgeneridade, este último pautado na relação de coerência compulsória entre sexo/gênero/desejo (Silva,2020, p.282).

Geralmente é ensinada e cobrada no interior da escola. Quem não se adequa aos padrões, escapando às regras, acaba por ser excluída/o. Louro (2021, p. 35), reitera que “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. Essa expectativa de alinhamento entre sexo, gênero e orientação sexual é uma construção social, pode-se dizer que até mesmo fictícia, que acaba por influenciar e perpetuar a violência de gênero contra as crianças.

Algumas instituições escolares concebem como princípio dois caminhos, reafirmando práticas sexuais heteronormativas, incentivando “a sexualidade normal” e, paralelamente, buscando reprimi-la, contendo-a. No seguimento desse entendimento teórico, concebe-se que as crianças possuem uma “inocência e pureza”, essa visão permanece envolta em questões conservadoras que deseja manter essa percepção da infância. Existe, portanto, uma visão de que “a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta” (Louro, 2021, p. 31).

Assim, segundo Guacira Louro (2021), é imprescindível a reflexão e a problematização da naturalização das identidades sexuais e de gênero. Nessa medida, coloca-se que esses

conceitos são compostos e identificados por relações sociais moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. A pesquisadora ressalta ser importante atuar para a desconstrução dos discursos que apontam o gênero e a sexualidade como essências, destinos biológicos, na medida em que existem diversas maneiras de se experienciar a identidade, o corpo, os afetos e desejos.

A sociedade possui e imprime suas expectativas e percepções sobre o gênero e papéis sociais cotidianamente já na infância, reforçando os ideais cis-heteronormativos dentro de casa, na escola, nas igrejas, por meio de brincadeiras, lições sobre como se comportar, falas e olhares que permitem ou reprimem atitudes. Dessa forma, o conceito de gênero está ligado diretamente à significação do que é esperado sobre “ser homem” e “ser mulher”, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades (Felipe & Guizzo, 2003).

Gênero remete, então, à dinâmica de transformação social, aos significados que vão além dos corpos e do sexo biológico e que subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social: podemos encontrá-los nos símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidade e feminilidade, heterossexualidade e homossexualidade; na elaboração de conceitos normativos referentes ao campo científico, político e jurídico; na formulação de políticas públicas implantadas em instituições sociais; nas identidades subjetivas e coletivas (Scott, 1995). Ele permite reconhecer a tendência à naturalização das relações sociais baseadas na fisiologia dos corpos e enxergá-los como signos impressos por uma sociedade e por uma cultura (Vianna & Finco, 2009, p. 269-270).

Os corpos ganham sentidos por meio das construções sociais. O que se compreende por masculinidades e feminilidades é determinado por marcas de culturas na ordem social. Projetar identidades de gênero e sexuais está implicado em processos moldurais, que vão produzindo corpos e identidades a partir de redes de poder de uma sociedade (Louro, 2021).

São infundáveis os investimentos sociais para que as pessoas se adequem aos ideais de feminilidade e masculinidade. Tais ações e expectativas dizem respeito à cis-heteronormatividade, que expressa relações desiguais de poder, produzindo as violências de gênero nas infâncias. Estas podem ser expressas de diversas maneiras, como aquelas contra as crianças que fogem às normas sexuais e de gênero; a objetificação sexual de meninas; a violência sexual contra crianças.

A primeira diz respeito ao silenciamento, exclusão e aos investimentos que as instituições empregam para tentar regular a identidade sexual e de gênero de acordo com os

padrões pré-estabelecidos. A escola, em seus esforços, acaba por vigiar os corpos que fogem às normas e puni-los, em uma tentativa de enquadrá-los em uma hegemonia cis-heteronormativa. Os corpos infantis são vistos a partir de uma perspectiva adultocêntrica, através da qual

cabe ao adulto enunciar a última palavra sobre quem são e como devem ser as crianças, então colocamos em voga o esvaziamento do papel social de um cidadão que, devido à pouca idade, estaria impossibilitado de participar da vida política, cultural e responder pelos próprios atos (Couto Junior, Pocahy & Oswald, 2018, p.59).

Apesar disto, alguns corpos resistem, e seguem criando caminhos para sobreviver em meio ao silenciamento e à exclusão impostas a eles.

Já a objetificação sexual de meninas pode ser expressa pela contradição entre as leis de proteção às infâncias e a espetacularização da exposição dos corpos femininos infantis – o que a pesquisadora Jane Felipe (2006) denominou de pedofilização. As meninas são frequentemente representadas como corpos passíveis de serem desejados, misturando os comportamentos de forma erotizada em produtos culturais e nas mídias. (Felipe, 2006, p. 216).

É comum que revistas destinadas ao público masculino heterossexual retratem modelos jovens utilizando objetos representativos do mundo infantil (bichinhos de pelúcia, roupas de colegial). As modelos são maiores de idade, mas são apresentadas com a aparência de pré-adolescentes, “associada a essa mistura de ingenuidade e sedução. Nesse movimento, temos, portanto, o consumo dos corpos infantis por um lado, por outro, imagens de mulheres adultas vestidas e posicionadas como menininhas” (Felipe, 2006, p. 220-221). A exposição de corpos sensuais e erotizados atrelados aos signos das infâncias pode vir a naturalizar o desejo sexual adulto por meninas e para além disso, os discursos podem produzir um “encantamento do adulto pela infância” (Xavier Filha, 2008, p.157).

Por fim, a violência sexual é compreendida como “qualquer forma de atividade sexual não consentida” (Lei nº 12.845, 2013). Vale ressaltar, mesmo que uma criança possa dizer “sim”, ela não tem condições suficientes para consentir com qualquer relação. A Organização Mundial de Saúde complementa, definindo a violência sexual como

Todo ato sexual, tentativa de consumir um ato sexual ou insinuações sexuais indesejadas; ou ações para comercializar ou usar de qualquer outro modo a sexualidade de uma pessoa por meio da coerção por outra pessoa, independentemente

da relação desta com a vítima, em qualquer âmbito, incluindo o lar e o local de trabalho (Lei nº12.845, 2013).

Dessa forma, considera-se violência sexual, qualquer ato que a partir da coação, a vítima participe de uma prática sexual, podendo ser “com contato físico ou não, sendo tratada como objeto sexual a fim de atender aos desejos do/a agressor/a” (Spaziani, 2020, p. 265).

Dentro da violência sexual contra as crianças existem dimensões de gênero formadas a partir da percepção, compartilhada socialmente, de que a sexualidade dos homens é formada por “um impulso incontrollável que deve ser saciado a qualquer custo”, enquanto a sexualidade das meninas é definida a partir da percepção de que elas ocupam um lugar de seres “disponíveis e desejáveis”. Entretanto, far-se-á a necessidade de perceber as mulheres autoras das violências contra as crianças. Pois a representação dócil, protetiva e maternal das mulheres, acabam por retirá-las de qualquer suspeita. Para além disso, os meninos vítimas das violências acabam por ser “invisibilizados, já que não cabe à masculinidade hegemônica a ideia de fraqueza” (Spaziani, 2020, p.273).

Esta violência envolve uma desigualdade de poder, na medida em que a criança não possui condições para consentir com as situações as quais são submetidas, além de apresentarem dificuldades de contar o que lhe aconteceu (Spaziani, 2020) por se ver presa em uma rede de silenciamento criada pelas pessoas envolvidas nessa prática de violação de direitos da criança submetida à violência.

Mesmo que, ao serem tocadas (e nem sempre o são de forma violenta), as crianças sintam prazer, elas não têm escolha diante do adulto – pai, tio, avô, mãe – que a coloca numa posição de subordinação, mesmo que utilize palavras carinhosas, mesmo que diga o quanto as amam e isso que estão fazendo é para o bem delas, como costumam referir (Felipe, 2006, p. 220).

Apesar da existência de leis e legislações que defendem os direitos fundamentais das crianças, percebe-se que as violências são recorrentes. Historicamente, alguns investimentos sociais acabaram por valorizar e incentivar a construção de uma masculinidade hegemônica, que prega a superioridade e legitima práticas e atitudes de agressividade. “A masculinidade valorizada produz e reforça o modelo de homem como sujeito agressivo e protagonista da violência” (Spaziani, 2020, p.268). Constantina Xavier Filha (2008, p. 155) diz que “o que leva muitos homens a abusarem de meninas ou mulheres diz respeito à sua constituição de gênero,

com base em princípios de uma educação a partir do que se convencionou ser ideal de homem macho”, bem como que a sociedade é tolerante à “violência praticada por homens contra as mulheres, até mesmo com os homicídios delas”.

Todas essas violências, por terem presentes em suas construções as questões de gênero, serão aqui denominadas como “violências de gênero contra crianças/violências de gênero nas infâncias”. Acredita-se que a escola pode ser um lugar de enfrentamento às violências de gênero nas infâncias, assim como de acolhimento às crianças vitimadas, para que sintam confiança em relatar as ameaças e/ou experiências de violências e receber apoio. Esta instituição também é responsável por fazer os devidos encaminhamentos para as autoridades competentes, caso haja suspeita de que as crianças estão tendo seus direitos violados.

Busca-se, então, compreender como as/os professoras/es do Ensino Fundamental I percebem e enfrentam as violências de gênero que afetam as infâncias, além de investigar se as temáticas da Educação Sexual e da prevenção às violências de gênero são abordadas no contexto escolar.

Para a realização da pesquisa, os capítulos foram divididos da seguinte forma: o segundo capítulo abordará a temática das violências de gênero, partindo da contextualização do conceito das infâncias, seguido das definições das violências de gênero trabalhadas na pesquisa, sendo elas: a violência sexual, a violência contra as crianças que fogem às normas de gênero e a exposição sexualizada dos corpos de meninas.

O terceiro capítulo, abordará o ambiente escolar e o seu papel no combate às violências de gênero, discutindo sobre as relações de poder que estão inseridas no contexto escolar e como refletem nas construções sociais dos sujeitos. Abrangendo reflexões a respeito da Educação Sexual no Brasil e a importância de ser trabalhada na escola, seguidas da análise das interferências políticas na construção da Base Nacional Comum Curricular, e a retirada dos termos “gênero” e “sexualidade” na sua versão final.

O quarto capítulo abordará a metodologia, por meio da pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, a apresentação das/dos participantes da pesquisa e os caminhos para a análise dos dados.

O quinto capítulo apresenta os resultados e discussões da pesquisa, apontando as percepções das/dos professoras/es do Ensino Fundamental I, a respeito das percepções das/dos docentes sobre as violências de gênero contra crianças e sobre o papel da escola no enfrentamento às violências de gênero. Por fim, o sexto capítulo, abordará as conclusões deste estudo.

2 VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Para se discutir a violência contra crianças, seja ela a violência sexual, a violência contra crianças que performam sua sexualidade e expressões de gênero diferentemente da cis heteronormatividade, a exposição dos corpos infantis de meninas, e entre tantas outras violências, é necessário falar sobre gênero.

Joan Scott (1995, p.72), define gênero como “uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”, apresentando as relações entre os sexos como sociais, rejeitando explicações biológicas deterministas que diferencia os sujeitos pelas diferenças corporais,

em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. (p.75)

Os “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (Louro, 1997, p.23-24).

O pertencimento a diferentes grupos sociais sejam eles definidos como "étnicos, sexuais, de classe, de gênero, etc." (Louro, 1997, p. 25) motivam a construção da identidade dos sujeitos, que são influenciados por diferentes visões e especificidades. Assim, o gênero transcende “o mero desempenho de papéis” e faz “parte do sujeito, constituindo-o” (p.25).

As distinções podem ser percebidas, mas não são fixadas na característica biológica apresentada ao nascer. Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade (Vianna & Finco, 2009, p.273).

A construção das identidades dar-se-á ao longo da vida, dos encontros, do pertencimento, não se pode dizer que as identidades estão “dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual ou de gênero seja “assentada” ou estabelecida”. (Louro, 1997, p.27). As identidades são fluídas, “passíveis de transformação”. “Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (Louro, 1997. p.24).

Dessa forma, “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Louro, 2021, p.13). As identidades são construídas socialmente, a partir das redes de poder que modificam, silenciam, mostram um padrão que deverá ser seguido. Elas sempre estão em movimento e são fluídas.

Para tanto, as relações e identidades de gênero estão envoltas em uma série de redes de poder.

Torna-se central pensar no *exercício do poder*; exercício que se constitui por "manobras", "técnicas", "disposições", as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas. É importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência) (Louro, 1997, p.38-39).

As violências de gênero estão envoltas na assimetria do poder. Entre as relações de poder existentes nas violências de gênero, analisar-se-á três diferentes violências contra crianças, sendo elas: a violência sexual, a violência contra crianças que desviam às normas de gênero e por fim, a exposição sexualizada do corpo de meninas.

Para compreender as violências de gênero que acometem às múltiplas infâncias, torna-se necessário pensar na construção do conceito de infâncias.

2.1 Infâncias e crianças plurais

Pensar a violência de gênero contra as crianças transcorre-se a partir da percepção do que é a “infância”, a forma que a sociedade percebe as crianças e a noção de proteção e violência. Isso, pois, fatores históricos refletem, constroem e modificam a percepção a respeito das crianças.

A infância é uma construção histórico-social recente, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (Ariès, 1986, p.50), provavelmente, a infância não tinha um “lugar nesse mundo”. Ariès (1986, p. 10), divide a sociedade em duas fases. Na primeira fase, representada pela sociedade tradicional, que considerava a infância apenas em seu “período mais frágil”, as crianças e os adultos viviam juntos, e compartilhavam das mesmas tarefas, como os “trabalhos e jogos”. Os valores sociais da época, não eram controlados, a “socialização da criança, não era, portanto, nem assegurada nem controlada pela família”.

Ainda na primeira fase, as crianças eram percebidas e sentidas de forma superficial, eles “se divertiam com a criança pequena como um animalzinho” (Ariès, 1986, p.10). Caso acontecesse de as crianças morrerem precocemente, em sua passagem breve, e de certa forma “insignificante”, alguns sentiriam sua falta, mas existia a possibilidade de substituição por outra criança que logo viria. O convívio familiar também durava pouco tempo, visto que as crianças quando maiores, iriam viver em outras casas, para se desenvolverem e aprenderem sobre o trabalho.

A segunda fase, segundo Ariès (1986, p. 11), apresenta um novo olhar para com a criança, vindo de suas famílias, em uma sociedade já industrializada. Nessa fase, “a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação” (p.11), as crianças não aprendiam mais diretamente com a prática e observando os adultos. Dessa forma, as crianças passariam a ser isoladas dos adultos em colégios, para que se preparassem antes de irem para o mundo.

Apesar da separação das crianças de seus familiares, alguns movimentos aconteceram, pois a família havia criado uma afeição pelas crianças. Além disso, passariam a “se interessar pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX” (Ariès, 1986, p. 12).

A Idade Média, deixou diversos textos sobre o sentimento da infância, Ariès (1986, p.36) aborda sobre como as idades influenciavam o ser. “A primeira idade é a infância que planta os dentes” (p.36), essa fase duraria aproximadamente até os sete anos, e era considerado como “*enfant*”, “que quer dizer não falante”, diziam que até essa idade os dentes ainda em

formação dificultavam a fala e a construção de palavras. Após a infância, viria a segunda idade, nomeada como “*pueritia*”, que corresponde dos sete aos quatorze anos. Posteriormente, teria a terceira idade, nomeada como a adolescência, que tem sua duração até os vinte e um anos, mas que pode se estender dos vinte e oito até trinta e cinco anos. Na adolescência, poder-se-ia procriar e teria “força e vigor” para o trabalho (Ariès, 1986, p.36).

Ademais, as fases da idade seguem, como a juventude, que simboliza a “plenitude de suas forças”, durando entre os quarenta e cinco a cinquenta anos de idade. Após a juventude, segue-se para a “*senectude*”, que é o caminho entre a juventude e a velhice. E por fim, a velhice, que dura até os setenta anos, mas que pode se estender até a morte (Ariès, 1986, p. 36).

Cabe ressaltar, a crítica feita por alguns estudiosos, principalmente Sarmiento (2007, p. 27), que consideram importantes as colocações feitas por Ariès, mas que esses estudos não retratavam todas as infâncias, mas sim, as infâncias burguesas, ficando assim, as infâncias mais pobres sem sua representação e visibilidade nestes estudos.

O sentimento de infância surgiu apenas na Modernidade, fato que não exclui a existência de crianças em períodos anteriores, mas não existia uma sensibilidade para agir perante as necessidades das infâncias.

A consciência da particularidade infantil e o nascimento de um “sentimento da infância” vão surgir por meio de uma distinção progressiva entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Este processo de *diferenciação* entre um e outro implicará em um correlativo processo de *identificação* daquilo que pertence aos infantis e daquilo que pertence aos adultos, de modo a criar duas categorias distintas, marcadas não apenas pela idade biológica, mas por uma série de investimentos culturais visíveis no vestuário, nos hábitos e nas atividades cotidianas (Ramos, 2013, p.3).

A partir da separação, e da consciência do sentimento de infância, foram criadas diversas representações sobre as crianças no decorrer da História e, esse fato, acabou por invisibilizar algumas realidades sociais. Apesar disso, estruturas sobre a infância ocorreram em dois períodos importantes, a imagem das crianças “pré-sociológicas” e a imagem das “crianças sociológicas”. A primeira visão percebe a criança como um ser abstrato, além de excluírem os contextos sociais ao analisarem as infâncias. A segunda, aborda produções mais recentes, e torna-se resultado do estudo das ciências sociais. (Sarmiento, 2007, p. 29).

A partir das imagens das “crianças pré-sociológicas”, apresentar-se-á algumas propostas de imagem. A primeira imagem, diz respeito “a criança má”, inserida em uma

imagem de pecado, onde o seu corpo e sua natureza “necessitam de ser controlados”. Essa criança seria dominada por seu instinto, e é percebida como “uma expressão de forças indomadas, dionisíacas, com potencialidade permanente para o mal”. Esse período teve como referência as concepções filosóficas de Hobbes, que defendia o controle dos excessos, que deveria ser feito do Estado para os cidadãos e dos cidadãos para os seus filhos. “Contemporaneamente, a criança má é vislumbrada nas imagens produzidas sobre as crianças de classes populares, [...] que refere as ‘famílias disfuncionais’” (Sarmiento, 2007, p. 30-31).

A segunda imagem pré-sociológica, é a da “criança inocente”, em contraposição à criança má, uma concepção romântica da infância, “como a idade da inocência, da pureza, da beleza e bondade” (Sarmiento, 2007, p. 31). Esse período teve como referência filosófica Emílio Rousseau, com a tese de que “a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte”. Essa expressão é percebida de forma ampla na contemporaneidade, em modelos pedagógicos que colocam a criança como “futuro do mundo” e associada “a uma concepção salvífica que enfoca numa crença romântica da bondade infantil” (Sarmiento, 2007, pp. 30-31).

A terceira imagem pré-sociológica é a “criança imanente”, existe a ideia “de um potencial de desenvolvimento da criança, não a partir de uma natureza intrinsecamente boa, mas da possibilidade de aquisição da razão e da experiência” (Sarmiento, 2007, pp. 30-31). Esse período teve como referência filosófica John Locke, que no século XVII considerava a criança como “uma tábula rasa”, onde qualquer coisa pode ser inscrita nela. A criança continua sendo percebida como um futuro da sociedade, e para tanto deve ser submetida a uma “moldagem” durante a infância.

A quarta imagem pré-sociológica é a “criança naturalmente desenvolvida”, a partir da psicologia do desenvolvimento e com influência das obras de Piaget. A criança do século XX “é um ser natural, antes de serem seres sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios” (Sarmiento, 2007, p. 32; apud, id., ib., pp.17-19).

A quinta imagem pré-sociológica é a “criança inconsciente”, baseada na psicanálise, com referências em Freud, que atribui ao “inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, com incidência no conflito relacional na idade infantil, especialmente na relação com as figuras materna e paterna” (Sarmiento, 2007, p. 32).

Essas visões de infância, que muitas vezes se confundem, “são dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças” (Sarmiento, 2007, p. 33). A partir disso, buscar novos conhecimentos, é deixar as imagens históricas para que possa construir novas possibilidades, desconstruindo fundamentos.

Ao longo da construção Histórico-social da infância, percebe-se a visão da criança como uma negação, o “não-adulto”, um vir a ser, incompleto, negando a completude que está ali presente. Essa negação influencia em aspectos como o “não-trabalho”, desconsiderando as atividades realizadas pelas crianças em seu cotidiano. A idade da “não-fala”, desconsiderando as formas de comunicação que as crianças possuem desde bebês. A “não-razão”, entre tantas outras formas de desconsideração das infâncias.

Desta forma, torna-se importante a problematização dos conceitos “especialmente junto aos cursos de formação de professoras/es e demais profissionais que atuam na educação infantil” (Felipe & Guizzo, 2003, p.120) devido ao fato de que a educação e as concepções sobre crianças, a infância e o desenvolvimento infantil muitas vezes são baseados em uma perspectiva que prioriza apenas os aspectos afetivos, cognitivos e motores do desenvolvimento.

Conforme reflexões anteriores, a infância está inserida em um conjunto de regras e normas, que visam disciplinar os corpos, utilizando-se de diversas instituições para que de fato aconteça. Dessa forma,

O governo dos corpos é, portanto, um exercício complexo de poder cuja ação incide sobre os outros na forma de governo sábio e legal operado por procedimentos, técnicas, práticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas, etc., e que, articulado com o conjunto de forças, objetiva a obediência da criança e o exercício inquestionável da autoridade do adulto (Costa, Kuhn, Ilha, 2019, p. 9).

No Brasil, a construção/percepção da infância não foi diferente, as violências e hierarquia de gênero também estiveram presentes, desde a educação Jesuíta no Período Colonial, que visava catequisar as crianças buscando transmitir “os bons costumes” conforme Minella (2006) discutiu. Os papéis sociais eram separados e reproduzidos, as meninas seguiam suas mães e auxiliavam nas tarefas domésticas e cuidando dos irmãos mais novos, além de brincarem com brinquedos e brincadeiras remetiam aos cuidados da casa. Os meninos, em contrapartida, realizavam atividades de pescas, de nado e jogos.

Os meninos, desde essa época, tinham a liberdade de não serem punidos com castigos, nem serem controlados por seus pais, além de participarem de rituais, uma espécie de formação para a vida adulta, focando na superioridade masculina em detrimento da feminina.

Para além disso, a infância feminina passou por diversos desafios, como o sequestro para satisfazer homens portugueses, por falta de mulheres brancas, conforme Minella (2006, p.305) apresenta:

Várias fontes históricas permitem sugerir que, devido à falta de mulheres brancas nas colônias portuguesas, meninas pobres eram sequestradas dos orfanatos de Lisboa e Porto para servir de companhia para os homens solteiros da baixa nobreza portuguesa.

As meninas eram consideradas aptas para o casamento relativamente cedo, entre 12 e 16 anos, e os meninos eram considerados aptos ao trabalho pesado desde os 9 anos de idade. Obrigando que as crianças se adaptassem a essa cruel realidade (Minella, 2006).

Com o passar do tempo, no séc. XX, outro fator de violência contra às crianças era a discriminação pela cor da pele. Existiam instituições filantrópicas, que visavam a formação das crianças, os meninos para o mundo do trabalho e as meninas para o cuidado da casa e dos filhos, mas apesar disso, essas instituições separavam as crianças a partir da perspectiva higienista, com casas destinadas a “meninos vagabundos”, que foram abandonados pelas famílias, ou casas para “regenerar meninas” que teriam saído do caminho do bem, outras ainda promoviam formação para meninas “de cor”, para serem domésticas.

Minella (2006), relata ainda as diversas violências na infância das crianças negras, que eram utilizadas como brinquedos pelas crianças brancas, em grande parte, eram feitas brincadeiras maldosas como: “eram o cavalo de montaria, o leva-pancadas, os criados, bois de carro” (p.312), entre outras brincadeiras.

Em diversos momentos da história, percebe-se que a fala do adulto esteve sempre com o lugar de fala e responsável pelas tomadas de decisões. O “vir a ser”, reflete nas relações de poder, impostas sobre às infâncias e crianças. Na sociedade moderna, as crianças são atravessadas de várias maneiras, as violências de gênero e o adultocentrismo são uma das situações que deixam marcas profundas nas crianças. Para tanto, abordar-se-á a conceituação das violências de gênero tratadas neste estudo.

2.2 A violência sexual

Segundo a Lei nº 12.015, de agosto de 2009, a violência sexual é retratada como crime de estupro, e se for praticada contra menores de catorze anos passa a ser estupro de vulnerável.

Dessa forma, compreende-se que a violência sexual se dá a partir do constrangimento de alguém “mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” (Lei nº 12.015, 2009, art. 213).

Cabe ressaltar, a impossibilidade de consentimento das vítimas, sendo elas crianças, e a possível dificuldade de relatar o ocorrido para alguém de confiança, fazendo com que o crime se perpetue por algum tempo.

Ademais, far-se-á necessário refletir sobre a alteração da Lei nº 12.015, as leis anteriormente abordavam os crimes sexuais apenas para as meninas/mulheres, e a partir de 2009, altera-se o termo de estupro como uma violência contra “alguém”, abrangendo também os meninos e outras possibilidades de existências. Descaracterizando o estupro “apenas como penetração pênis – vagina” (Rosa & Souza, 2020, p.148).

As relações de gênero se dão de formas desiguais e acabam por validar a violência sexual contra as crianças (Spaziani, 2020). As relações hierárquicas de gênero estão presentes em todos os aspectos da violência sexual, como a partir da “compreensão de que homens não conseguem conter os seus impulsos sexuais; na erotização infantil e na construção do desejo sexual adulto por esses corpos; na representação das feminilidades como sempre cuidadoras e protetivas” (Spaziani, 2020, p. 266).

A violência sexual acomete a infância, e pode possuir diferentes perpetradores, sendo eles componentes da família, ou conhecidos próximos, podendo ser homens ou mulheres. A complexidade da violência sexual e os traumas provenientes justificam a subnotificação dos casos de violência sexual contra crianças no discurso que apresentam as meninas como “boazinhas”, e por esse motivo, deveriam se silenciar, e os meninos são apresentados como “fortes e corajosos”, e que por este motivo, novamente, deveriam também se silenciar (Spaziani, 2020).

A violência sexual contra crianças é um fenômeno complexo, as relações e causas para que o crime aconteça são diversas. Segundo os dados do Anuário de Segurança Pública de 2022, as denúncias referentes à violência sexual contra crianças e adolescentes tem aumentando ao longo dos anos de análise, entretanto, ainda existe uma grande subnotificação de denúncias. A análise dos dados ocorreu entre os anos de 2020 e 2021, recolhendo informações de denúncias de todos os Estados brasileiros. Cabe ressaltar, que o estudo abrangeu o período da pandemia de Covid-19, e que o isolamento social pode também reverberar nos resultados³,

³ A pandemia de Covid – 19, foi identificada em dezembro de 2019, e rapidamente se espalhou mundialmente. Uma das medidas preventivas propostas pelas organizações de saúde foi o isolamento social. Serviços não essenciais foram fechados, inclusive as escolas.

visto que pode ter influenciado na maior subnotificação e no silenciamento das violências, principalmente aquelas que ocorrem nos ambientes familiares.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022), a violência sexual apresentou-se como a mais recorrente, em comparação com outros tipos de violências que atingem as crianças e as/os adolescentes. Trata-se de uma violência “que atinge principalmente crianças, meninas, cujo autor é, na maioria dos casos, alguém ou que reside juntamente da vítima ou que é conhecido dela” (p.228). 85% das vítimas de estupro de vulnerável são do sexo feminino, entretanto, apesar de ser um número alto, é necessário refletir sobre as violências contra os meninos. Por que os índices de denúncia são menores para os meninos que para as meninas? Quais os fenômenos sociais podem refletir nesses índices? Essas perguntas podem ser entendidas de acordo com o que a sociedade espera que os meninos sejam. Eles são vistos como fortes, viris e capazes de se proteger. Além disso, os meninos são representados socialmente como "pequenos machos", podendo fazer com que a violência sexual contra eles seja compreendida como uma antecipação de sua vida sexual - ainda que prematuramente.

A prevalência do ambiente em que ocorre a violência sexual é a própria residência da criança, representando 76% dos casos registrados. Entre os crimes analisados, 82,5% da violência foi perpetrada por pessoas conhecidas/os da vítima e 17% foi perpetrado por pessoas desconhecidas/os (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2022, p. 249). Os dados apontam que a maior parte dos perpetradores da violência sexual contra crianças são os homens, e as vítimas preferenciais são as meninas. Entretanto, cabe a reflexão a partir da perspectiva que as mulheres também podem ser perpetradoras da violência, e os meninos também podem ser violentados, mas que por mais que aconteça, as denúncias são subnotificadas.

Cabe lembrar que historicamente houve um investimento nas relações assimétricas entre as masculinidades e as feminilidades, legitimando os homens a atuarem de modo agressivo, porém as mulheres também podem fazer uso do poder a fim de terem os seus desejos atendidos, como no caso das perpetradoras da violência sexual contra crianças. O fato de os casos mais notificados de violência sexual contra crianças serem perpetrados por homens não exclui a existência de mulheres autoras dessa violência (Spaziani & Vianna, 2020, p. 11).

As meninas estiveram em evidência durante muito tempo como as vítimas da violência sexual, conforme citado anteriormente, apenas em 2009 que a Lei Brasileira incluiu os meninos/homens como possíveis vítimas desta violência. Os dados colhidos refletem na

subnotificação das violências contra os meninos, esse fato pode estar interligado à diversos fatores, sendo eles, “a dificuldade de se reconhecer como vítima” (Rosa & Souza, 2020, p.157) com a justificativa que alguém mais velho estaria ensinando-lhe sobre sexo, “a pressão social para que os meninos iniciassem suas vidas sexuais bem mais cedo do que as meninas, e com alguém experiente” (p. 157), o medo do que os outros possam pensar, de que possam duvidar da sua masculinidade (Rosa & Souza, 2020), da vergonha e o “medo de estar psicologicamente “doente” e de ser desacreditado por parentes ou pessoas próximas” (Xavier Filha, 2008, p. 147). Dessa forma, as vítimas acabam por se silenciar, e são revitimizadas até que tenham coragem e rede de apoio para quebrar o elo do silêncio.

Outros motivos que impedem as vítimas de denunciar as agressões sofridas podem esbarrar na incompreensão do ocorrido como sendo um crime, “medo da retaliação do autor, constrangimento e até receio da possível revitimização que possa ocorrer ao realizar a denúncia” (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2022, p. 186).

Diante disso, compreende-se “que a violência sexual contra crianças possui uma dimensão relacionada ao gênero, entrelaçada às construções das sexualidades e infâncias, expressando as desigualdades de poder que envolvem estas categorias” (Spaziani & Vianna, 2020, p.3). E para além disso,

aliada à violência de gênero, a violência intergeracional, também é constituída a partir das relações de gênero, mas, mais precisamente, calcadas na concepção adultocêntrica em que o adulto, seja do gênero masculino ou feminino, tudo pode diante de adolescentes e, principalmente, de crianças (Xavier Filha, 2008, p.130).

A relação desigual das crianças com os adultos pode fazer com que as crianças não quebrem a rede de silêncio e denunciem os/as agressores/as, pelo fato de não entenderem o que está acontecendo, bem como por conta do choque e ameaças que podem ter recebido dos/as agressores/as. E para além disso, elas podem não se sentir encorajadas “para contar aos pais algo estranho que aconteça a elas porque percebem que a sua palavra de criança não vale muito e ficam confusas, temendo criar confusão na família (já que o/a agressor/a pode ser da própria família ou amigo próximo)” (Rosa & Souza, 2020, p.163).

2.3 A violência contra crianças que fogem às normas sexuais e de gênero

As relações sociais são, muitas vezes, pautadas no uso de classificações e padrões sociais de comportamentos, que acaba por definir os “comportamentos corretos” e os “comportamentos desviantes”, dessa forma, “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (Louro, 2021, p.18).

Segundo Louro (2021, p.11), a “sexualidade é “aprendida”, ou melhor, construída ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. A partir deste ponto de vista, torna-se necessário refletir sobre a naturalização da sexualidade e das identidades sexuais e de gênero. A “sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (Louro, 2021, p.11). Dessa forma, pode-se perceber o envolvimento de questões dos “rituais, das linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções”, processos esses culturais e plurais (Louro, 2021, p.12).

É necessário que os discursos que apontem o gênero e a sexualidade como destinos biológicos, algo pré-existente, sejam desconstruídos, visto que existem diversas maneiras de se experienciar as identidades, os corpos, os afetos e os desejos. Entretanto, “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (Louro, 2021, p.12).

São infundáveis os investimentos sociais para que as pessoas se adequem aos ideais de feminilidade e masculinidade. Tais ações e expectativas dizem respeito à cis-heteronormatividade, que expressa relações desiguais de poder, produzindo as violências de gênero nas infâncias.

De qualquer forma, investimos muito nos corpos. De acordos com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força, são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres (Louro, 2021, p.17).

A heterossexualidade muitas vezes é vista como algo natural, “universal e normal” (Louro, 2021, p.19). Entretanto, as outras formas de sexualidade que fogem a essa norma, acabam por serem “construídas como antinaturais, peculiares e anormais” (p.19).

A escola, em seus meios sutis e discretos, trabalha a partir das Pedagogias da Sexualidade, apesar de serem quase imperceptíveis, o disciplinamento dos corpos acaba sendo

“eficientes e duradouros” (Louro, 2021, p.20). Em seus esforços acaba por vigiar os corpos que fogem das normas e puni-los, em uma tentativa de enquadrá-los em uma hegemonia cis-heteronormativa. Os corpos infantis são vistos a partir de uma perspectiva adultocêntrica, à qual “cabe ao adulto enunciar a última palavra sobre quem são e como devem ser as crianças, então colocamos em voga o esvaziamento do papel social de um cidadão que, devido à pouca idade, estaria impossibilitadx de participar da vida política, cultural e responder pelos próprios atos” (Couto, Pocahy & Oswald, 2018, p.59).

A infância é um momento de descobertas, seja ela dos pares, dos corpos, das diferenças, dessa forma, torna-se complexa a necessidade adulta de definir a identidade sexual e de gênero das crianças. Para tanto, o seu comportamento “embora relacionado à sexualidade, não tem diretamente a ver com a sua orientação sexual, que só será descoberta e vivenciada mais tarde” (Silva, Silva & Santos, 2009, p. 24).

A homofobia é considerada como uma aversão/medo contra as/os homossexuais. Louro (1997), complementa, dizendo que se expressa a partir de uma “espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’” (p. 29).

A escola é parte importante do combate à homofobia, visto que esta exclusão interfere diretamente na vida social e no rendimento acadêmico de suas/seus alunas/os que passam a “se isolar, ter medo e/ou vergonha de ir à escola, passam a tirar notas baixas e até mesmo abandonam os estudos” (Silva, Silva & Santos, 2009, p. 27).

O debate sobre as sexualidades e as diversidades de gênero devem estar inseridas no ambiente escola, visto que

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam deseja-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (Louro, 1997, pp.67-68).

Apesar dos diversos esforços, os sujeitos excluídos e silenciados têm o poder de resistência, como Foucault (1987) abordou não existe opressão sem resistência, diante disso, alguns corpos resistem, e seguem criando caminhos para sobreviver em meio ao silenciamento e a exclusão impostas a eles.

2.4 A exposição sexualizada do corpo das meninas

A exposição sexualizada dos corpos das meninas é retratada por algumas/alguns autoras/es como pedofilização. Este termo pode ser confundido com a pedofilia, para tanto, far-se-á a necessidade de discutir a diferença entre eles.

A pedofilia, como um transtorno psiquiátrico não é um crime, apesar de ressoar dessa forma no senso comum. Considerada como “amor pelas crianças”, “atração sexual de um adulto por crianças”, (Izidro & Felipe, 2018, p.24) o pedófilo pode se sentir atraído pelas crianças durante toda a vida, mas não cometer nenhum crime exposto nas Leis de proteção às crianças e adolescentes. É a partir do “exagero, a obsessão e o desejo incontido ultrapassam o marco divisório entre o que se considera normal e/ou patológico em uma determinada cultura, em um dado tempo histórico” (Izidro & Felipe, 2018, p.25).

A pedofilização é um termo estudado por Jane Felipe, desde 2002, e pode ser caracterizado por três desdobramentos. O primeiro deles é expressado pela contradição entre a criação de leis para que as crianças e adolescentes fossem protegidas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e o grande aparato midiático, que expõe e erotiza os corpos infantis, principalmente das meninas, fazendo com que eles possam ser desejados (Izidro & Felipe, 2018).

Os artefatos culturais e midiáticos apresentam, recorrentemente, meninas posicionadas como pequenas sedutoras, como corpos “desejáveis que misturam em suas expressões gestos, roupas e falas, modos de ser e de se comportar bastante erotizados” (Felipe, 2006, p. 216).

O segundo desdobramento do conceito de pedofilização, dar-se-á a partir da “exploração do universo infantil como potencialmente erótico, em que a infância tem sido usada como fetiche para a temática de sedução” (Izidro & Felipe, 2018, p. 26), buscando objetos que remetam à infância e utilizando eles de forma erótica em ensaios fotográficos sensuais.

Revistas destinadas a leitores masculinos heterossexuais geralmente mostram modelos jovens usando coisas que lembram o mundo infantil, como bichinhos de pelúcia e roupas de

escola. Embora os modelos sejam adultos, eles parecem pré-adolescentes associando “a mistura de ingenuidade e sedução. Nesse movimento, temos, portanto, o consumo dos corpos infantis por um lado, por outro, imagens de mulheres adultas vestidas e posicionadas como menininhas” (Felipe, 2006, pp. 220-221). A utilização de corpos sensuais e erotizados associados aos signos da infância pode naturalizar o desejo sexual adulto em meninas jovens. Para além disso, os discursos podem criar um “encantamento do adulto pela infância” (Xavier Filha, 2008, p.157).

A apresentação desses corpos na mídia, não chega apenas para o público masculino, mas acaba por refletir também nos corpos e comportamentos das meninas, ao disponibilizarmos determinadas imagens das menininhas, não estamos construindo apenas um modo de representá-las direcionado somente para os homens, mas também para as próprias meninas e adolescentes, que vão

sendo subjetivadas por essas pedagogias da sexualidade. Elas aprendem que para serem desejadas, amadas, valorizadas, precisam se comportar de determinada forma, que o poder das mulheres está constantemente referido e atrelado à sua capacidade de sedução, que passa por um belo corpo e pela utilização deste como performático. (Felipe, 2006, pp. 221-222)

A reiteração de comportamentos sexualizados nos corpos das meninas que as torna corpos desejáveis, afeta também os comportamentos dos meninos e dos homens “afetando a construção de suas masculinidades, pautadas muitas vezes no espectro da violência como exercício banalizado de suas ações, ao mesmo tempo em que eles também podem ser vítimas da violência” quando era criança ou adolescente (Rosa & Souza, 2020, p.152).

O terceiro desdobramento, se dá a partir das discussões sobre “o primeiro assédio”, que aborda o conceito da pedofilização funcionando “como preparação, uma espécie de preâmbulo para o assédio e o abuso/violência e exploração sexual” (Izidro & Felipe, 2018, p. 26). Desse modo, há a naturalização e propagação da erotização dos corpos infantis e “banalizando o assédio e ignorando a pedofilia como uma prática criminosa” (p.26)

A pedofilização é uma violência de gênero e se relaciona à produção da sexualidade masculina heterossexual hegemônica, assim como à própria produção da violência sexual contra meninas. A sexualidade é construída com base em fatores históricos, sociais e envolta em uma série de relações de poderes. Pode-se perceber a sexualidade masculina como “animalesca, incontrolável, de certa forma insaciável” (Felipe, 2006, p. 221). Os homens sentem-se livres para saciar seus desejos e vontades a qualquer momento, e percebem que

aqueles corpos ali expostos, estão disponíveis para eles. E quando cometem crimes, acabam por justificar o feito, dizendo que foram provocados, seduzidos, pelos comportamentos e vestimentas das vítimas (Felipe, 2006).

3 A ESCOLA E O SEU PAPEL SOCIAL NO COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO

As violências de gênero estão presentes em todos os contextos sociais, mas, para que sejam combatidas, alguns ambientes são relevantes na desconstrução de (pré)conceitos, na construção da noção corporal, noção de proteção, na construção da confiança. A escola torna-se um local central para que as violências de gênero sejam suprimidas.

Para iniciar a exposição sobre os papéis da escola contra as violências de gênero, cabe ressaltar a historicidade do ambiente escolar. A escola sempre esteve no lugar de produções das diferenças e desigualdades. A escola nem sempre foi um lugar para todas as pessoas, e o questionamento permanece até os dias atuais, a escola é um lugar que todas as crianças e adolescentes podem frequentar? Quem é recebido e acolhido no ambiente escolar contemporâneo?

Desde o início de sua fundação, o ambiente escolar não era para todos, a escola “se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso” (Louro, 1997, p.57). As separações e diferenciações continuaram a partir dos “mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização” (p.57), separando as crianças dos adultos, os ricos dos pobres, as meninas dos meninos, entre outras formas de distinção.

Ao longo do tempo, a escola começou a ser requisitada por aquelas/es que antes teriam sido negados a fazer parte da instituição. Com a inserção dos novos grupos, a escola precisou se transformar, necessitando reformular a “organização currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" — e produzir — as diferenças entre os sujeitos” (Louro, 1997, p. 57).

Ademais, percebe-se que a educação formal é tomada por uma série de relações de poder, sendo uma delas “a seleção de um conjunto de saberes dignos de serem transmitidos e aprendidos e, como corolário, a eliminação de outros como indignos de tal procedimento” (Enguita, 1989, p. 170). Os “currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento, dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos” (Louro, 1997, p.85). Silva (2004, p.15) complementa, dizendo que “as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados”. Tais decisões sobre a escolha dos conteúdos perpassam por questões que inferem “[...] sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal” (p.15).

Para tanto, dentro do ambiente escolar, existe o currículo oculto "[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes" (Silva, 2004, p.78). Prevê relações sociais que são responsáveis pela socialização de algumas normas e atitudes tomadas como necessárias para adaptação às exigências do mercado de trabalho. Por meio desse currículo, aprende-se comportamentos, valores, atitudes e orientações que permite o ajustamento dos sujeitos perante a estrutura.

É necessário que as/os professoras/es questionem o que está sendo ensinado e como as/os alunas/os estão aprendendo, possibilitando a problematização das violências de gênero e dos preconceitos que estão enraizados na sociedade e na escola. Os “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loco das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores” (Louro, 1997, p. 64).

A escola é uma instituição responsável pela “fabricação” dos sujeitos, “produzindo identidades étnicas, de gênero, de classe”, as identidades são construídas por meio das relações desiguais. Dessa forma,

se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 1997, pp.85-86)

A escola é um lugar de acolhimento, de compartilhamento de informações e conhecimentos sobre a sexualidade. No entanto, apesar da necessidade de dialogar com as crianças sobre as questões de respeito, cuidado, combatendo preconceitos e discriminações, como forma também de prevenir e combater as violências de gênero, muitas vezes a escola acaba por se consolidar como um espaço de reprodução destas.

Para que as violências de gênero contra crianças sejam combatidas, torna-se necessário refletir sobre a tratativa da sexualidade e da Educação Sexual dentro do espaço escolar.

Algumas instituições escolares concebem como princípio dois caminhos, reafirmando práticas sexuais heteronormativas, incentivando a sexualidade normal e, paralelamente, buscando reprimi-la, contendo-a. No seguimento desse entendimento, concebe-se que as crianças possuem uma “inocência e pureza” que ainda permanecem envoltas em questões conservadoras, acreditando-se que devem ser mantidas. Existe, portanto, uma visão que acredita que “a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta” (Louro, 2000, p. 17).

3.1 A educação sexual no Brasil e a importância de ser trabalhada na escola

A tratativa da sexualidade sofreu e sofre grandes modificações durante diferentes períodos históricos brasileiros. As influências das formas de condução das sexualidades são vistas no cenário atual, enraizadas culturalmente, mas assumido hoje, um lugar de lutas, desconstrução, (re)construção, e o reconhecimento de grandes possibilidades de existência.

Bueno & Ribeiro (2018) apresentam uma contextualização dividida em seis períodos em que ocorreram transformações nos “campos da sexualidade e da Educação Sexual”. No primeiro momento, no Brasil Colônia, a Igreja impunha normas e regras que poderiam gerar condenações a respeito dos comportamentos sexuais. O segundo momento, no século XIX, seguia regras originárias desde as Colônias, e a sexualidade e as práticas sexuais não autorizadas eram agora normatizadas pela “moral médica”, dando início as concepções médico-higienistas da sexualidade.

O terceiro momento, ocorre no século XX, médicos publicavam livros, orientando as práticas sexuais, as formas de comportamento dos homens e das mulheres. Foi nesse cenário que a Sexualidade começou a ser discutida para ser incluída no currículo escolar. O foco central era o “combate à masturbação e às doenças venéreas, além do preparo da mulher para ser esposa e mãe” (Bueno & Ribeiro, 2018, p.50).

Até a década de 1960, a Igreja Católica tinha um grande poder nas decisões sobre a sexualidade, sendo ela “um dos freios mais poderosos [...] para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro” (Bueno & Ribeiro, 2018, p.50). Dessa forma, a sexualidade era reprimida, pois, para a igreja o “sexo é essencialmente atado ao pecado, à morte e à finitude, devendo ser tratado com continência ou mesmo abstinência” (p.50).

A partir do Concílio Vaticano II, a sexualidade passou a ser percebida de forma diferente. Passaria a valorizar “o amor carnal”, entretanto, esse deveria fazer “parte das uniões monogâmicas heterossexuais reprodutivas” (Bueno & Ribeiro, 2018, p.50).

A partir de 1960 projetos de Educação Sexual foram implantados em algumas escolas. Até o ano de 1964, havia uma “liberdade de imprensa”, os jovens estavam envolvidos em movimentos de “conteúdo crítico”, havia grupos feministas, e jovens que “contestavam os padrões sociais vigentes, contribuindo para a liberação sexual no país” (Bueno & Ribeiro, 2018, p.51).

A partir do Golpe Militar (1964), iniciou-se um “contexto de redução das liberdades individuais e manifestações da sexualidade, incluindo a restrição de liberdade do debate sobre esse tema” (Bueno & Ribeiro, 2018, p.52). Fecharam escolas, denunciaram professores. O clima passou a ser de autoritarismo, puritanismo e repressão. Falar de sexualidade na escola era arriscar a pureza e a inocência daqueles que lá estavam.

O ano de 1978 foi marcado pela abertura política, que retomou de forma oficial a Educação Sexual nas escolas, a princípio, em São Paulo. Sendo considerado como o quinto momento da Educação Sexual no Brasil (Bueno & Ribeiro, 2018, p.53).

O sexto momento da Educação Sexual no Brasil aconteceu no ano de 1996, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN’s abordavam questões da sexualidade de forma transversal, e nomeou o documento como “orientação sexual”. Entretanto, apesar de ser uma conquista educacional, deve-se refletir sobre o teor do conteúdo deste documento, os itens relacionados com a Educação Sexual estão diretamente ligados à prevenção de gravidez e às infecções⁴ sexualmente transmissíveis (IST), encontrando poucas referências às discussões de gênero.

Os momentos históricos influenciaram a forma que a sexualidade foi construída nas sociedades. No Brasil, percebe-se que a Igreja Católica reprimiu alguns costumes, e tratou a sexualidade como algo referente ao pecado. Segundo estudos da Jimena Furlani (2008), o capitalismo também influenciou a forma como a sexualidade era percebida. Uma vez que a força de trabalho era muito explorada e o sexo não era considerado uma atividade produtiva, ele era considerado como “um problema a ser entendido, contido, regulado e classificado” (Furlani, 2008, p.277). Os prazeres eram apenas objeto de reprodução.

⁴ O termo “doenças sexualmente transmissíveis” – DST, foi substituído por “infecções sexualmente transmissíveis” – IST, visto que a pessoa pode ter a infecção, e transmiti-la, mesmo sem ter sinais e sintomas (MINISTÉRIO DA SAÚDE).

O planejamento familiar foi outra preocupação mundial sobre a sexualidade, a população estava aumentando e precisava ser controlada, refletindo nos papéis sociais corretos do que era ser “homem” e “mulher” na sociedade. Outro fator de incentivo a Educação Sexual, foi a preocupação com a expansão do HIV, em 1980, e a questão da gravidez na adolescência. Todas essas preocupações fizeram com que fosse investido projetos de Educação Sexual no Brasil (Furlani, 2008). A Educação Sexual foi caracterizada por abordagens biológicas e higienistas, que visava ensinar sobre a prevenção de gravidezes sem planejamento e de infecções sexualmente transmissíveis, sem refletir sobre aspectos que influenciam a sexualidade, a forma de lidar com ela, a afetividade, as relações de gênero, entre outros temas possíveis.

Essa educação sexual biológica-higienista deixou de ser aplicada nas escolas brasileiras? Como que essa educação pode influenciar as violências de gênero? O público LGBTQIA+ esteve a margem das discussões, mas o cenário tem mudado no interior das escolas?

A percepção sobre a sexualidade e a Educação Sexual brasileira, está envolta em uma série de contextos históricos, que refletem até os dias de hoje nas escolas. A repressão, ou a colocação do discurso da sexualidade ser menos importante que os demais assuntos no currículo, demonstram a relação de poder, o que será ensinado? Qual conteúdo é mais importante que outro?

Durante muito tempo, falar de sexualidade/ sexo era algo proibido, envolvia questões de pecado, algo errado, e que não se deve tocar no assunto. Entretanto, não falar, discutir, mudar de assunto, é uma forma de silenciar os aspectos da sexualidade, além de “contribuir para a criação de mitos, preconceitos e repressões que, por sua vez, causam uma grande confusão, além do receio de tocar no assunto por todas(os) nós.” (Silva & Santos, 2009, p.21) aumentando, dessa forma, a curiosidade e as dúvidas a respeito da temática, e que pode levar as crianças e adolescentes para outros meios de descobertas, como sites não confiáveis, trocas entre os pares que podem compartilhar atitudes desconfiáveis, o acesso a pornografia, entre outras formas.

Quando a sexualidade é tratada com naturalidade desde a infância, ao crescerem, as crianças encararão a adolescência com mais tranquilidade, sentindo-se mais seguras e, dessa forma, podendo ter as devidas noções e cuidados, prevenindo doenças, gravidez não planejada, sem medo ou vergonha de assumir sua orientação sexual, vivendo sua sexualidade de forma saudável e plena (Silva & Santos, 2009, p.23).

Sabe-se que as Pedagogias da Sexualidade produzem e reproduzem os moldes corporais das formas que acreditam ser mais eficazes, “o padrão a ser seguido”, mas para além disso, a educação deve abranger os contextos que estão na margem, abordando o respeito às diversidades, a possibilidade de viver livremente a sua orientação sexual, a busca a equidade de gênero, a igualdade étnico-racial, entre outros temas.

A escola deve se envolver em uma rede protetiva e garantidora dos direitos das crianças e adolescentes. Dessa forma, as/os profissionais que atuam na instituição devem estar preparadas/os para trabalhar com as “situações que envolvem a construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, e os temas a respeito da violência contra crianças” (Rosa & Souza, 2020, p.159), visando a intervenção direta na prevenção e nos encaminhamentos e denúncias sobre os casos de violações de direitos.

Apesar da importância da tratativa da sexualidade na escola, e a sua existência em todos os momentos da escolarização, é comum que a sexualidade não seja abordada de forma ampla. Algumas justificativas para isso dizem que “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum *problema* nessa área’, ou então, ‘nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos’” (Louro, 1997, p.80).

Alguns estudos,

ressaltam a dificuldade do docente em discutir o tema da violência e enfrentá-lo no ambiente escolar; trazem também com recorrência a dificuldade, ou mesmo resistências, dos/as educadores/as e das instituições escolares em assumirem seu papel de responsabilidade legal de encaminhamento das suspeitas, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente. (Xavier Filha, et. Al., 2008, p.70).

As violências de gênero, estão presentes em toda a sociedade. E a escola, como reflexo da sociedade se depara com esses desafios cotidianamente. É de extrema importância que as/os professoras/es e demais educadoras/es abordem respeitosa e cuidadosamente esses assuntos. “Mesmo que sejam contrários aos nossos valores pessoais, a escola é laica e é papel da/o educadora/or tratar todas/os como iguais e intervir, sensibilizando as/os alunas/os para a garantia deste direito” (Silva & Santos, 2009, p.27).

Ademais, cabe ressaltar, que as vítimas demonstram que estão sendo violentadas, discriminadas, sofrendo bullying, sendo expostas, entre outras diversas violações. Entretanto, os pedidos de ajuda nem sempre são explícitos, cabendo a/ao professora/or, um olhar mais

compreensivo e acolhedor, para romper com a rede de silenciamento, e fazer os devidos encaminhamentos.

A Educação Sexual deveria estar presente durante toda a formação das crianças e adolescentes, entretanto, alguns embates ocorreram durante as construções curriculares. Torna-se importante perceber como a Base Nacional Comum Curricular, documento esse que norteia a atuação curricular das escolas de todo o Brasil, fora construído e de que forma afeta as atividades presentes no ambiente escolar.

3.2 A construção da Base Nacional Comum Curricular e as interferências políticas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p. 7), para que, dessa forma, seja assegurado o direito de aprendizagem e desenvolvimento proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio de 2014 a 2024.

O documento normativo está alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BNCC, 2017, p. 7).

A BNCC desde sua publicação é uma referência para que os currículos escolares sejam formulados, alinhando “políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BNCC, 2017, p. 8).

Visto que é um documento utilizado por todo o país, e que define um conjunto de competências socioemocionais, cognitivas e habilidades consideradas importantes no sentido de preparar para o mercado de trabalho, algumas indagações surgem. Por que alguns termos foram suprimidos no decorrer das diferentes formulações? Por que o termo “gênero” foi mantido no documento apenas para referir-se à língua portuguesa? Por que retiraram termos como “orientação sexual” da sua escrita? Por que colocaram os direitos humanos de forma generalizada, excluindo minorias?

Diante do exposto, torna-se essencial refletir sobre as relações de poder que permeiam as construções curriculares no Brasil. Quais são as seleções dos conjuntos de saberes que são “dignos de serem transmitidos e aprendidos e, como corolário, a eliminação de outros como indignos de tal procedimento” (Enguita, 1989, p. 170).

A Base Nacional Comum Curricular, veio como um documento normatizador, para padronizar as ações e os currículos educacionais de toda a Federação. Segundo Silva (2004, p.15) “as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados”. Tais decisões sobre a escolha dos conteúdos perpassam por questões que inferem “[...] sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal” (Silva, 2004, p.15). Quais sujeitos eles querem formar?

Krasilchik (2000, p.85), afirma em seus estudos que as “escolas refletem as maiores mudanças na sociedade – política, econômica, social e culturalmente. A cada novo governo ocorre um surto reformista que atinge principalmente os ensinos básico e médio”. A construção da BNCC começou no ano de 2015, durante o governo da Presidenta Dilma Rousseff (PT). A primeira versão apresentada para consulta pública foi disponibilizada no dia 16 de setembro de 2015.

A primeira versão apresenta como o objetivo de mostrar percursos de aprendizagens e desenvolvimento ao longo da Educação Básica. Em vista de garantir que ao longo da vida escolar, os sujeitos educacionais pudessem desenvolver algumas habilidades, como:

Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, **gênero**, condição física ou social, convicções ou credos (BNCC, 2015, p.7, grifo nosso).

O termo gênero na primeira versão é empregado diversas vezes e defende que o trabalho pedagógico deveria “incluir a formação pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas” (BNCC, 2015, p. 19), saindo de uma perspectiva tradicional, de nomear funções da Língua Portuguesa, e passando a se relacionar com a diversidade. Percebe-se ao longo do documento que a sexualidade é proposta como transdisciplinar, ou seja, a discussão não está concentrada em apenas uma disciplina. Dessa forma, propõe-se que atividades sejam realizadas

dentro das diferentes disciplinas, visando o respeito às diferenças, “equidade e solidariedade, com ênfase para as relações igualitárias de gênero” (BNCC, 2015, p.101), contribuindo para a resolução de problemas vividos de maneira solidária e influenciando a tomada de decisões, de forma crítica e respeitosa.

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada no dia 03 de maio de 2016, após uma movimentação das escolas brasileiras para discutir o primeiro documento, essa discussão foi nomeada como “Dia D da BNCC”. Em consonância com a primeira, apresenta os direitos de aprendizagem, de acordo com os princípios éticos, defendendo a diversidade, e indo contra os preconceitos, sejam eles de qualquer origem. Em seu texto, mantém-se os termos “gênero” e “orientação sexual”, nas descrições das diversidades (BNCC, 2016, p.34).

Os corpos carregam características físicas e biológicas, mas também marcas. Marcas de pertencimento, marcas na identidade, e repercute “em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, a etnia, a classe, a religião e a sexualidade” (BRASIL, 2016, p.70).

No dia 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho. A última versão foi entregue no dia 02 de abril de 2018 para o Conselho Nacional de Educação. Em seu texto, aborda-se o compromisso da escola, sendo ele:

tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BNCC, 2017, p.61).

Seguindo a preocupação com que a escola possa dialogar com “a diversidade de formação e vivência para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos” (BNCC, 2017, p. 62).

A partir disso, percebe-se algumas mudanças que ocorreram ao longo da construção da BNCC. A primeira e a segunda versão, construídas nos anos de 2015 e 2016, abordavam as questões de gênero de forma explícita, citando a importância de seguir os direitos humanos e valorizar as diferenças. A terceira versão vem com uma abordagem implícita, que apoia o

respeito as diferenças, mas quais diferenças? Quais minorias são representadas na diferença? Quais minorias são percebidas, possuem lugar de fala e de escuta? Por quem deve-se lutar?

Durante os anos 2000, foram criadas algumas “políticas de enfrentamento do preconceito em relação à orientação sexual e à identidade de gênero, assim como também houve um aumento significativo no número e na força política dos movimentos sociais feministas e LGBTI” (César & Duarte, 2017, p.146). Dessa forma, alianças foram estabelecidas entre o governo federal e os movimentos sociais.

Em 2004, o Ministério da Saúde e a Secretaria dos Direitos Humanos criaram o programa “Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual”. Nesse documento, abordavam diferentes áreas de atuação e os direitos que deveriam ser garantidos. Entre eles, o Direito à Educação, que visava promover “valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (Brasil sem homofobia, 2004, p.22).

Entre as ações propostas para a garantia dos direitos da população LGBTQIAP+⁵ estava a elaboração de uma diretriz para orientar os sistemas de ensino para que realizassem “ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não discriminação por orientação sexual” (Brasil sem homofobia, 2004, p.22). Para além, as ações deveriam apoiar a formação inicial e continuada dos professores nas áreas da sexualidade. Os livros didáticos deveriam ser avaliados, para que fosse eliminado qualquer conteúdo discriminatório quanto a orientação sexual, e deveriam estimular a “produção de materiais educativos sobre orientação sexual e superação da homofobia” (Brasil sem homofobia, 2004, p.22).

Entretanto, no ano de 2011, começaram os ataques contra “as questões de Gênero e os Direitos das pessoas LGBT no Brasil” (Silva, 2020, p.139). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação a partir da parceria com organizações não governamentais desenvolveu o programa Escola sem Homofobia, o objetivo do programa era “oferecer um conjunto de materiais de apoio para professores/as abordarem nas escolas o tema da diversidade sexual e de gênero. O projeto visava elaborar suportes educativos para o combate à homofobia, à lesbofobia e à transfobia nas escolas” (César & Duarte, 2017, p.146).

O documento foi para a Assembleia Nacional para ser debatido. Causou uma controvérsia em torno do seu texto, “quando os movimentos sociais e intelectuais tentaram

⁵ Os documentos apresentados são de anos anteriores, representando a sigla de forma diferente, entretanto, nesta pesquisa será utilizado a sigla “LGBTQIAP+”, buscando acolher todas as formas e expressões da sexualidade atuais.

dialogar com os representantes legislativos a reação foi difamação e a várias formas de violência contra seus/suas defensores/as” (César & Duarte, 2017, p.147), sendo eles intelectuais e professores.

A partir da pressão da bancada evangélica, o programa Escola sem Homofobia acabou sendo vetado pela presidenta Dilma Rousseff (Silva, 2020). Começaram a surgir materiais que distorciam a real proposta do programa, algumas argumentações alertavam “do perigo que a escola se tornasse um lugar de aliciamento para o homossexualismo [sic] e lesbianismo [sic], e que crianças de 6 a 8 anos estavam sendo expostas a conteúdos pornográficos” (Carvalho & Sivori, apud, Silva, 2020, p.139). Dessa forma, a partir do pânico que ali foi instaurado, nomearam pejorativamente de “kit gay”.

A discussão sobre a importância de incluir a temática de respeito a diversidade era anterior ao programa Escola sem Homofobia, sendo discutida nas Conferência Nacional de Educação Básica – CONAE 2010, e buscava a criação de políticas para que garantisse a inclusão e o respeito à diversidade (César & Duarte, 2017).

De um lado, existiam as Conferências e do outro os seguimentos políticos ultraconservadores e fundamentalistas religiosos. Na construção e aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, ocorreu o embate dos dois campos, e os

setores conservadores da sociedade brasileira e uma parte ultraconservadora do Parlamento se mobilizaram, junto com grupos religiosos católicos e neopentecostais, manifestando-se contrariamente à inserção do diminuto parágrafo sobre o respeito e a promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual e étnico racial, que representara grande conquista nas Conferências (César & Duarte, 2017, p.148).

Dessa forma, incluiriam no texto, “ainda que timidamente, uma menção à igualdade de gênero e raça-etnia, assim como o respeito à diversidade sexual” (César & Duarte, 2017, p.148). Entretanto, Britto (2015) assinala

que a “promoção da igualdade de gênero e da orientação sexual na educação” é apontada como uma das inovações controversas do texto, que devido à pressão de grupos religiosos, foi substituída por “promoção da equidade, da justiça social e da não discriminação de modo geral” (Britto, 2015, apud, Silva, 2020, p.140)

A utilização dos termos “orientação sexual”, “gênero”, “sexualidade” e “diversidade” sempre foram pautas conflitantes nas discussões sobre a educação. Sendo suprimido dos documentos, e reduzido para “diversidade”, ou até mesmo “erradicação de todas as formas de discriminação” (Silva, 2020, p.141).

Em 2015, foi elaborado um projeto de Lei 1859/2015, pelo deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), propondo

acrescentar na LDB um artigo que proíba a aplicação da ideologia de gênero ou orientação sexual na educação. O texto diz: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará no currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’ (NR). Segundo o autor do projeto e aqueles que o apoiavam, a proposição se baseava no artigo 226 da constituição que garante especial proteção do Estado à família (Silva, 2020, p.141)

As justificativas para a retirada dos termos são pautadas na “defesa da família”, “proteção a inocência das crianças”, entre tantos outros termos. Para combater a “ideologia de gênero”, criou-se uma proposta de Lei, chamada de Escola Sem Partido, visando controlar, a partir de denúncias, professoras/es e escolas que estariam influenciando os alunos. Estipulavam a fixação de cartazes que colocavam expostos os “deveres do professor”. No site do programa não existem muitas informações, mas encontra-se alguns depoimentos de pais criticando atuações das/os professoras, e até mesmo atacando a produção do Paulo Freire, que é referência na Educação tanto brasileira, quanto reconhecido mundialmente.

As definições de currículo não são neutras, elas abarcam determinadas posições políticas do momento. Com a BNCC não foi diferente, em meio a todo o contexto de pânico moral, os termos foram retirados da versão final. As implicações desse movimento podem refletir no combate às violências de gênero contra crianças, na medida em que não são reconhecidas como tal.

3.3 A importância da formação de professoras/es a respeito da tratativa de gênero e sexualidade

A Educação Sexual deve ser abordada no ambiente escolar, visando a melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes, o conhecimento do seu corpo, dos seus prazeres, vontades e bem-estar, bem como a quebra de tabus, indo contra a desinformação e construindo uma sociedade que combate os preconceitos ao invés de reproduzi-los. Para que de fato aconteça, torna-se necessário abordar sobre a formação de professores/as, seja ela a formação inicial e continuada.

Os documentos legais sobre a Educação no Brasil começaram a serem produzidos durante a década de 1990, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), apresentando temáticas que poderiam ser tratadas no ambiente escolar, incluindo o tema Transversal de “Orientação Sexual” e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), que trouxe normas para as ações pedagógicas no ambiente escolar.

Existem documentos, materiais sendo produzidos, entretanto, a abordagem da temática da Educação Sexual e discussões de gênero esbarram em alguns empecilhos. Estes desafios podem ser justificados no despreparo das/dos profissionais de Educação, no medo que pode silenciar estas/estes profissionais, visto que atualmente existe uma perseguição política pautadas na “ideologia de gênero” e na defesa dos direitos cristãos e da família, entre outros quesitos importantes.

Indo ao contrário disto, Jane Felipe (2006), apresenta a

compreensão de que a educação acontece numa variedade de locais sociais, além do espaço escolar, e que as pedagogias culturais produzem conhecimentos e ensinam modos de ser e estar no mundo, defendendo a importância de ampliarmos tal discussão no âmbito da escola (especialmente na formação de professores/as), bem como em várias áreas do conhecimento que, de uma forma ou de outra, se deparam com questões em torno da sexualidade e das relações de gênero, pois estas são compostas de relações de poder (p. 222).

Apesar disso, Guizzo e Ripoll (2015) apresentam a visão do ambiente escolar fixo, em que “as escolas não têm conseguido mudar, inovar e trazer para seus âmbitos temáticas que estão presentes quase que diariamente na vida de crianças e jovens, dentre essas as que aqui nos interessam: corpo, gênero e sexualidade” (p. 473). O que leva a refletir sobre as mudanças

da escola: será que o ambiente escolar continua engessado e não permite que mudanças aconteçam? Quais os fatores ainda continuam a distanciar a tratativa de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar? Como e quando será possível que a escola abrace de fato as temáticas que afetam o cotidiano das/dos alunas/os que a frequentam cotidianamente? Alguns estudos (Vianna & Finco, 2009; Xavier Filha, et. al. 2008; Spaziani & Maia, 2015; Xavier Filha, 2008; Felipe & Bello, 2009; Guizzo & Ripoll, 2015; Gesser, et. al., 2012; Soares & Monteiro, 2019; Silva, Silva & Santos, 2009; Leão, Ribeiro & Bedin, 2010) apontam para a mudança, mesmo que sutil dentro do ambiente escolar, criando esperanças de que o cenário atual venha a se modificar.

Para tanto, torna-se necessário que a formação de professores atue a partir da reflexão da historicidade da temática da sexualidade, refletindo sobre como o discurso médico e os “preceitos morais e religiosos que atuam nesse processo de constituição dos educadores como sujeitos de modo geral e em sua inserção no cotidiano escolar” (Gesser, Oltramari, Cord & Nuernberg, 2012, p.230). E para além disso, é preciso lembrar que diversas/os professoras/es “se constituíram sujeitos num contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca de gênero e sexualidade” (Gesser, Oltramari, Cord & Nuernberg, 2012, p. 231), sendo necessário que revejam seus conceitos, e repensem suas verdades, para que antes de construir o conhecimento com suas/seus alunas/os, ela/ele tenha desconstruído a noção biologistica da sexualidade. Para que dessa forma, a partir da formação

ético-política voltada à temática “sexualidade” deve contribuir para que os educadores não apenas se instrumentalizem cognitivamente, mas também recriem o modo como lidam com as expressões da sexualidade que emergem no cotidiano escolar (p.233).

Estudos realizados sobre a formação de professores na temática de gênero e sexualidade apontam constantemente para o desafio da falta de preparo das/dos profissionais que atuam no ambiente escolar. Soares e Monteiro (2019), trouxeram em seus estudos entrevistas com professoras/es que disseram ter pouca ou nenhuma formação sobre a sexualidade na formação inicial, e quando abordada tratou apenas dos sistemas reprodutores. Leão, Ribeiro e Bedin (2010) trouxeram análises de outros estudos, em que apresentam que as/os professoras/es não se sentiam confortáveis para atuar como “orientadores sexuais” (p.43), visto que existe uma formação com déficit, e ausência de conhecimentos, como consequência, a tratativa da sexualidade não é percebida como um “conteúdo natural da educação”. Gesser, Oltramari, Cord

e Nuernberg (2012), abordam a falta de preparo das/dos profissionais e para além disso, relata sobre a “insistência para que eles trabalhem a temática na escola” (p.232), dessa forma a sugestão que trazem é que a formação das/dos professoras/es aconteça “em serviço”, para que de fato tenham bons resultados. Esta conclusão está em consonância com os estudos abordados por Leão, Ribeiro e Bedin (2010), que apontam que:

uma estratégia que poderia ser empregada para prepará-los para o trabalho em orientação sexual seria proporcionar-lhes um curso de formação continuada em serviço, que suscitasse a sua reflexão e lhes permitisse repensar as suas próprias experiências e dificuldades no trato com este tema. Além disso, que se possibilitasse que estes cursos fossem extensos e, se possível, permanentes na escola, a fim de lhes garantir o apoio e auxílio para o desenvolvimento de projetos de orientação sexual em sala de aula (p.47).

A partir disso, “especialistas do campo da Sexualidade e Educação Sexual apontam a necessidade e a importância de se investir na formação inicial e continuada dos professores voltados a esta especificidade temática” (Leão, Ribeiro & Bedin, 2010, pp.43-44). E que as/os professoras/es “tenham preparo quanto aos assuntos que estes temas abrangem, além de aprenderem a como atuar com eles” (p. 43).

O preconceito e a segregação ocorrem geralmente de forma sutil no cotidiano escolar. Portanto, quando o objetivo é criar uma escola que respeite as diferenças, aumentando, dessa forma, as preocupações com a prática e formação docente. A preocupação é fornecer às/aos professoras/es ferramentas teórico-conceituais essenciais para lidar com a pluralidade cultural no cotidiano escolar de forma mais consistente (Diniz & Vasconcelos, 2004). Logo, a disseminação e construção de opiniões que tratem de qualquer assunto sem discriminação, é essencial para a formação de crianças e futuras(os) adultas(os), menos preconceituosas(os). (Silva, Silva & Santos, 2009, p.18),

4 METODOLOGIA

Este é um trabalho investigativo de abordagem qualitativa, que teve como objetivo norteador “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Considerou-se, portanto, que a pesquisa qualitativa possibilita provimento para levar em conta a compreensão da escola como organização, correlacionando com o acomodar,

admitir ou negar as temáticas das violências de gênero no espaço de relações desta instituição. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), o desejo principal não é “de responder a questões prévias ou de testar hipóteses”, mas sim, compreender “comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, mediante um contato profundo com os sujeitos de pesquisa, em seus contextos naturais”.

A partir da abordagem qualitativa, de forma descritiva, utilizou-se a pesquisa exploratória, com o intuito de levantar informações sobre os três tipos de violência de gênero trabalhados nesta pesquisa, “mapeando as condições de manifestação desse objeto” (Severino, 2013).

Para se desenvolver esta pesquisa utilizou-se a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Partindo de questões iniciais, e com a possibilidade de ampliá-las em busca de obter informações antes não mencionadas pelas/os professoras/es. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o *objectivo* de obter informações sobre a outra”. O objetivo da entrevista, estabelecido nesta proposta de pesquisa foi o de “apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2013, p. 94), sobre a temática das violências de gênero.

Este projeto de pesquisa foi submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa, Unesp – Araraquara, para que fosse avaliado de acordo com a Regulamentação do Conselho Nacional de Saúde, nº 466/12, e da Resolução nº 510/2016 que dispõe sobre a realização de pesquisas com seres Humanos e foi aprovado sob o parecer nº 5.525.333. Respeitou-se todos os procedimentos éticos e foi realizado após a devida aprovação do projeto. As/os participantes da pesquisa foram convidadas/os e participarão de forma voluntária. As/os que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cabe ressaltar que os nomes utilizados na escrita da dissertação são fictícios, de maneira a proteger aquelas/es que participaram.

Para a realização da pesquisa, foram entrevistadas/os seis professoras/es da Rede Pública Municipal, que atuam com o Ensino Fundamental I em uma capital e em cidades no entorno⁶, foram convidadas/os. A participação foi voluntária e sem rendimentos financeiros.

⁶ Como forma de proteger as identidades das/os entrevistadas/os, não será revelada a cidade na qual aconteceram as entrevistas. Isso se deve ao contexto de perseguição às professoras e aos professores que trabalham na educação em sexualidade nas escolas, bem como às denúncias de movimentos que tentam impedi-las de fazer seu trabalho.

A tabela I apresenta a caracterização das/o participantes da pesquisa, constando informações sobre a formação, a idade, o tempo de atuação, autodeterminação de gênero e a forma que a entrevista foi realizada, podendo ser no formato presencial ou on-line, por meio da plataforma do *Google Meet*.

Tabela 1 - *Apresentação das/dos professoras/es que participaram da pesquisa*

LORRAYNNE*	LUIZA*	CRISTINA*
Pedagoga	Pedagoga	Pedagoga / Magistério
24 anos	45 anos	47 anos
Atua na educação há 2 anos e 4 meses	Atua na educação há 2 anos e meio	Atua na educação há 17 anos
Mulher cis, heterossexual	-- ⁷	Mulher
Entrevista on-line	Entrevista on-line	Entrevista presencial
SOFIA*	MARIA*	FRANCISCO*
Pedagoga	Pedagoga / Magistério	Pedagogo/ Magistério
40 anos	44 anos	42 anos
Atua na educação há 3 anos	Atua na educação há 23 anos	Atua na educação há 20 anos
--	--	Homem cis, homossexual
Entrevista presencial	Entrevista on-line	Entrevista presencial

Fonte: Autoria própria.

*Nomes fictícios

Inicialmente, a gestão escolar foi procurada para esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa, e foi feita sua devida apresentação, justificando a relevância do estudo para a escola

⁷ As entrevistadas não responderam a autodeterminação de gênero.

e a comunidade no geral, descrevendo os caminhos da pesquisa, falando sobre os objetivos, os procedimentos que seriam utilizados para coletar dados e por fim, solicitou-se a permissão para a realização do estudo e para que as/os participantes fossem convidadas/os. Após a conversa e a leitura do projeto de pesquisa, a gestão sugeriu algumas/uns profissionais para serem entrevistados, a partir da abertura das/os mesmas/os para dialogar sobre a perspectiva de gênero. As/os professoras/es foram contactadas individualmente, receberam anteriormente às entrevistas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se encontra nos anexos desta pesquisa. Após a leitura e o aceite, a entrevista foi agendada da forma que a/o profissional achasse melhor, no formato presencial ou on-line.

A partir disso, foi necessário procurar profissionais de outras duas escolas, para completar o quadro de entrevistas, visto que muitas/os professoras/es se recusaram a participar das entrevistas. Para tanto, a influência política também pode ter sido um dos fatores de recusa das/dos profissionais para participarem da pesquisa, pois a maioria das entrevistas aconteceram durante o período eleitoral do ano de 2022⁸.

Para o primeiro momento do estudo, na realização das entrevistas, aplicou-se a entrevista semiestruturada que se encontra no Apêndice 1 deste projeto de pesquisa. As questões que norteiam esse roteiro se deram a partir da busca por saber quais eram as percepções de professoras/es do Ensino Fundamental I a respeito das expressões e enfrentamentos das violências de gênero nas infâncias, mais especificamente as violências contra crianças que fogem às normas sexuais e de gênero; a objetificação sexual das meninas e a violência sexual contra crianças.

Caso as/os profissionais optassem por realizarem as entrevistas de forma on-line, foi necessário o uso de um aparelho eletrônico (computador, notebook, celular, entre outros) com acesso à internet e a plataforma *Google Meet*. Nas entrevistas, foi utilizado um aparelho gravador, para que fosse possível a transcrição dos relatos na íntegra, posteriormente.

4.1 Análise de dados

Para a análise de dados qualitativos, levou-se em consideração a especificidade dos fatores que a envolvem. Deve se pensar sobre “a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”

⁸ O período eleitoral do ano de 2022 estava relacionado à disputa política entre o candidato Luiz Inácio e Bolsonaro, visto que os movimentos de direita, defendidos por Bolsonaro, contra a “ideologia de gênero”, a escola sem partido e a perseguição de professores estavam gerando grandes tensões.

(Gil, 2002, p.133). Dessa forma, definiu-se uma sequência de atividades que nortearam o processo, sendo eles: “a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e redação do relatório” (Gil, 2002, p.133).

A redução dos dados, é a fase que serão selecionados os dados coletados nas entrevistas, para serem utilizados na pesquisa. Nessa etapa, torna-se importante a precisão dos objetivos da pesquisa, para que não aconteça um acúmulo de dados, que possam gerar dificuldades para selecionar os mais importantes. Posteriormente, os dados foram separados de acordo com categorias, para facilitar as tomadas de decisões e possibilidades de tirar conclusões a partir deles. Por fim, foi realizado a interpretação dos dados, refletindo sobre as contribuições deles para a pesquisa, e a redação do relatório, que deve ser redigido com clareza, precisão e objetividade (Gil, 2002, p.133).

Segundo Bardin (1977), para que a análise de dados seja realizada é necessário passar por três etapas, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira fase consiste em organizar e sistematizar as ideias iniciais, visando escolher os “documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (p. 95). A segunda fase está relacionada a exploração do material de estudos, que é a fase mais longa em que é preciso codificar os materiais de acordo com a temática de análise. Por fim, o tratamento dos resultados constitui-se a partir da tratativa dos resultados iniciais, de forma que estes possam ser “significativos e válidos” (p.101).

Para que a análise de dados fosse realizada, foram consideradas as seguintes questões norteadoras: a) como a violência é percebida dentro do ambiente escolar; b) quais os entendimentos a respeito às violências de gênero; c) quais as vivências das/dos profissionais a respeito das violências de gênero; d) como as/os professoras compreendem a sua atuação nas violências de gênero; e) como a violência de gênero pode ser enfrentada; f) quais as dificuldades perante às violências de gênero; g) abordagem da temática de Educação Sexual, gênero e violências de gênero na formação de professoras/es.

Tabela 2 - *Descrições das categorias temáticas*

Categorias	Subcategorias	Descrição
1 Percepções de docentes sobre as violências de gênero contra crianças	1.1 As violências na escola	Relatos sobre o entendimento das violências no ambiente escolar.

	1.2 As violências de gênero contra às crianças	Relatos sobre o entendimento das violências de gênero contra às crianças.
2 Percepções sobre o papel da escola no enfrentamento às violências de gênero contra crianças	2.1. Educação sexual na escola	Relatos sobre o enfrentamento às violências de gênero no ambiente escolar.
	2.2. Formação inicial e continuada de professoras/es	Relatos sobre o despreparo das/dos profissionais para lidar com as violências de gênero e a sexualidade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro desafio para a realização da pesquisa, deu-se em encontrar pessoas que se sentissem à vontade para falar sobre as relações de gênero e as violências que estavam relacionadas a elas, visto que na mídia, o termo gênero tornou-se algo pejorativo, e passível de “perseguições” e “punições”. Apesar disso, cinco professoras e um professor se dispuseram a participar.

Em um primeiro momento, o projeto de pesquisa foi apresentado para a gestão de uma escola da Rede Municipal, a equipe de gestão sugeriu algumas/uns professoras/es que poderiam participar da pesquisa. Posteriormente, as/os professoras/es foram contactadas, e apenas três aceitaram participar das entrevistas.

Para que as demais entrevistas fossem realizadas, fez-se necessário procurar outras/os professoras/es que aceitassem fazer parte, dessa forma, outras três profissionais foram contactadas, por meio de indicações da primeira gestão escolar, mas que se encontravam em escolas diferentes.

5.1 Percepções de docentes sobre as violências de gênero contra crianças

Esta categoria apresenta os relatos das/dos participantes da pesquisa e a análise no que diz respeito às violências de gênero contra crianças, dessa forma, os temas que serão

desenvolvidos são: as violências no ambiente escolar, levando em consideração como as/os entrevistadas/os percebem as violências gerais, dentro do ambiente da escola; e a percepção e entendimento das/dos docentes a respeito do termo “violência de gênero” contra as crianças.

5.1.1 As violências no ambiente escolar

Algumas das entrevistas evidenciaram um aumento da percepção das violências dentro do ambiente escolar no pós-pandemia. Ressalta-se que algumas entrevistas foram realizadas em meio a notícias de massacres escolares⁹, que ressoaram em todo o território brasileiro no ano de 2023, podendo afetar os medos e receios das/dos profissionais de educação.

Segundo a professora Maria e o professor Francisco, um dos fatores que influenciam a violência no ambiente escolar é a falta de comunicação, as/os alunas/os não conseguem resolver conflitos de forma pacífica e acabam por recorrer à violência como “única solução” possível. A professora Luiza relata sentir medo, e receio desta violência, visto que as ameaças agora são encontradas por diversos vieses, sendo elas entre alunos, entre profissionais e alunos, entre a comunidade e a escola, e a falta de segurança nas escolas, é um dos problemas que afetam fisicamente e psicologicamente os que lá estão. Durante às entrevistas, também fizeram-se presentes as relações políticas do ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, que influenciou questões de intolerância, preconceitos e disseminou discursos de ódio.

A violência no ambiente escolar é percebida pela professora Maria e pelo professor Francisco como uma falta de diálogo para solucionar problemas, levando em consideração influências tanto do período pandêmico quanto a propagação dos discursos de ódio, como podemos perceber:

Violência, nossa! Nós estamos vivendo um momento muito difícil né, esse pós pandemia é uma realidade na escola. A violência que esteve dentro da escola sempre foi vivenciada, mas não dessa forma que a gente está vivendo. antes da pandemia os boletins de ocorrência e tal que eram feitos pelas escolas, era muito de por exemplo, furto, alguém entrou para roubar merenda, alguém né, pulou o muro, alguém danificou

⁹ Os massacres escolares são reflexo da violência presente na sociedade. Esse ato consiste em matar a maior quantidade de pessoas possíveis, com resquícios de crueldade. Como exemplo, temos o Massacre de Columbine (1999) nos Estados Unidos, Taiúva (2003) em São Paulo, Realengo (2011) no Rio de Janeiro e Suzano (2019) em São Paulo. Em 2023, surgiram algumas notícias falsas nas redes sociais, que sugeriam uma “homenagem” ao “aniversário” do massacre de Columbine em todas as escolas do Brasil, deixando professoras/es e a comunidade com medo. Alguns ataques acabaram acontecendo no decorrer deste ano, fazendo vítimas.

o patrimônio e tal. E hoje está aparecendo muito a questão das relações mesmo sabe, de aluno contra aluno, professor contra aluno, aluno contra professor, funcionário. Então assim, a questão das relações entre as pessoas mesmo que acho que tem sido mais difícil. Eu acho que a influência do presidente reflete (ex-presidente atualmente) na vida das pessoas, mas essa questão das armas, do né, acho que também isso tem criado esse ambiente hostil, esse ambiente de desarmonia, de revidar sempre, de não aceitar as coisas do jeito que são, de pensar só em si. Então, esse contexto político também está afetando a vida das pessoas (Maria).

Eu percebo a violência na escola, de um modo geral as pessoas não resolvem as coisas conversando, dialogando. Geralmente as pessoas já chegam, querendo resolver algum problema e já chega já querendo bater, querendo xingar, falar né, palavras inadequadas. [...] Com esses dois anos de pandemia, de isolamento, as crianças elas estão mais intolerantes do que antes. Também tem a influência desse que se diz presidente¹⁰, que está propagando ódio (Francisco).

As professoras Lorryayne e Sofia percebem a violência no ambiente escolar como uma forma de descarregar a raiva e o reflexo dos contextos sociais em que as crianças estão inseridas:

Eu tenho visto que as crianças estão, em geral, descarregando a raiva com violência. Eu trabalho em uma área de vulnerabilidade social, vejo que há uma dificuldade em demonstrar de outra maneira. As crianças estão bem agressivas (Lorryayne).

Acho que muitas vezes a violência que adentra as escolas, ela vem de um contexto social e eu vejo que é uma extensão da realidade de casa. Da vivência que aquelas pessoas têm, do grupo familiar ou da realidade de cada um. Acho que é muito subjetivo, mas acredito que tenha uma contribuição da carga social que cada um confere (Sofia).

¹⁰ A entrevista foi realizada no período anterior às eleições de 2022, em que Jair Bolsonaro ainda era Presidente da República.

A professora Luiza, fala sobre a violência no ambiente escolar a partir da perspectiva do medo, visto que durante essa entrevista, ameaças de massacres nos ambientes escolares estavam sendo recorrentes:

Nós ficamos muito tristes com essas situações, ficamos com medo, principalmente desses últimos acontecimentos né? (massacres em escolas). Onde pessoas mentalmente perturbadas, não sei como classificar esse tipo de gente, que entra dentro de uma escola dando tiro e não olhando quem está à frente se a criança se é um profissional. E chega atirando, então isso, está todo mundo muito preocupado com a segurança das escolas. Inclusive, na minha escola não tem. Não tem segurança nenhuma (Luiza).

A violência percebida no ambiente escolar reflete diretamente na proteção dos direitos das crianças, defendidos pela Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê proteção integral contra às violências e negligências. A escola, como um espaço de proteção às infâncias, está suscetível a propagar essa violência.

A partir disto, as violências no ambiente escolar acabam por gerar um

Cenário propício à escalada da violência, tanto em relação ao que adentra os muros escolares quanto ao que se processa no seu interior, a partir de sua dinâmica institucional. Antes caracterizada como externa à escola, a violência passa a fazer parte do cotidiano escolar, transformando uma realidade para a qual os professores, de modo geral, se sentem despreparados (Ristum, 2010, p.70).

Várias foram as reportagens que confirmam os sentimentos das/dos professoras/es entrevistadas/os. A Carta Capital, publicou em maio de 2022 uma reportagem, realizada a partir de entrevistas com profissionais de educação e pesquisadoras/es,

Indisciplina, crises de pânico e ansiedade, brigas e o uso de armas. Em muitas escolas, a retomada das aulas presenciais, após os meses suspensão necessários ao controle da pandemia, tem sido marcada por desencontros e episódios violentos. A violência escolar não é novidade, mas ganhou novos contornos e proporções desde o afastamento do crianças, adolescentes e jovens da sociabilidade entre si e nas escolas (Carta Capital, 2022).

A pandemia dificultou as relações sociais; o isolamento tornou as relações e as interações mais difíceis. As crianças perderam momentos preciosos de troca e partilha, ou melhor, algumas delas nem chegaram a vivenciar esses momentos que uma escola oferece.

Tanto as/os alunas/os, quanto as/os profissionais da escola estão retomando e se adaptando ao chamado “novo normal”, a convivência é um desafio que precisa ser reelaborado com o tempo.

Ristum (2010), apresenta as formas de violências que podem afetar a escola, sendo elas: “a violência na escola, a violência da escola e a violência contra a escola”. A violência na escola pode se manifestar de várias formas, incluindo a violência entre alunas/os; alunas/os contra as/os professoras/es; entre as/os professoras/es; das/dos professoras/es contra as/os alunas/os. A violência da escola, aborda conceitos das violências simbólicas, que utilizam discursos, muitas vezes de formas sutis, mas que acabam por excluir e discriminar, a partir das relações de poder que existem lá. A violência contra a escola, é compreendida a partir da desvalorização profissional das/dos professoras/es, a falta de preparo para atuar com os novos desafios presentes no cotidiano da escola e das mudanças sociais. As depredações, roubos e furtos realizadas por pessoas externas também são fatores que perpetuam a violência contra a escola.

A respeito da violência contra a escola, torna-se importante abordar a questão do projeto “escola sem partido”, apresentado anteriormente na pesquisa, que mostram vieses contrários às/os professoras/es, sendo essa, mais uma das violências que são enfrentadas no ambiente escolar. Utilizando de uma justificativa a respeito da “neutralidade” política, mas que está envolta em uma contradição por questões conservadoras, fortemente influenciada por questões políticas e partidárias. Conforme dito anteriormente, não existe neutralidade nas pesquisas, nos discursos, e nem mesmo é possível acontecer em um ambiente em que existam pessoas plurais, reafirmado por Marcon e Dourado (2021, p.10) que dizem: “como na maioria das salas de aula há uma grande pluralidade de posturas políticas, religiosas, esportivas, econômicas, de gênero e socioculturais, não há qualquer possibilidade de neutralidade”.

A partir disso, a “negação do diálogo e a exclusão do outro colocam-se, aqui, como alternativa única, transvestida de uma roupagem modernizante e inovadora” (Marcon & Dourado, 2021, p.4). As/os profissionais da educação acabam por ter seu papel de educador desconstruído e reforçado nele o um caráter tecnicista, dessa forma essas/esses professoras/es voltariam apenas a transmitir os conteúdos.

Diante disso, percebe-se que as violências estão presentes por diferentes vieses no ambiente escolar, tornando-se necessário repensar as políticas públicas, as formas de segurança utilizadas dentro destes ambientes, para que de fato sejam efetivas. E para além disso, perceber que o ambiente escolar e as/os profissionais que lá estão podem acabar propagando as violências de forma simbólica e sutil, mas irão gerar marcas destas relações de poder.

Mas, apesar disso, a escola é um lugar de possibilidades, de enfrentamentos e debates, esse subtítulo é finalizado com uma fala da professora Maria, que diz:

Eu gosto também de sempre falar, que a escola não é só violência, a gente tem um monte de coisa boa também que acontece. Mas a violência hoje, acho que é o maior desafio. De violência de tudo né, física e verbal (Maria)

5.1.2. As violências de gênero contra crianças

Para tanto, estreitou-se o campo de pesquisa, entrando na área das violências de gênero contra crianças. Ao se falar sobre violência de gênero, a primeira resposta das/dos entrevistadas/os é sobre as questões das crianças que desviam às normas heteronormativas. Seguidas por questões como o sexismo, os papéis sociais do que é “ser homem” e “ser mulher” na sociedade, o machismo e o patriarcado.

A violência de gênero contra crianças é percebida pelas/os profissionais entrevistadas/os principalmente, como aquela perpetrada contra as meninas lésbicas e os meninos gays, ou seja, referindo-se às crianças que fogem às normas sexuais e de gênero. Observa-se essa violência a partir de brincadeiras e apelidos colocados nas crianças que fogem às normas heteronormativas, chegando a serem chamados de “viadinho”, “bichinha”, além do estranhamento quando as crianças optam por brincadeiras que escapam aos padrões sociais. Segundo as/os professoras/es entrevistadas/os, a violência de gênero é percebida como:

Gênero eu entendo como, masculino e feminino. Então, quando fala em violência de gênero eu entendo a questão da sociedade patriarcal, machista etc. Geralmente eu vejo no comportamento das crianças uma violência no sentido de a própria relação homem-mulher primeiramente, muitas vezes já é historicamente, culturalmente, já tem o que que são os papéis do homem e o papel da mulher. Então, aí começa isso desde os pequenininhos, aqui na educação infantil, você percebe assim:

o homem ele tem que ser mais forte, ele tem que ter, ele tem que ser um pouco mais violento e dominador. A mulher já tem que ser mais princesa, obediente, assentar direitinho, sabe? O que fugir disso, dos ditos padrões, acabam gerando violência. A violência ela não precisa ser a física, mas você tem uma violência psicológica, uma rejeição (Francisco).

A fala do professor Francisco apresenta estudos anteriores sobre os investimentos sociais impostos na construção da masculinidade hegemônica, em que o homem está envolto em um modelo de suposta superioridade, devendo apresentar comportamentos agressivos e violentos, sendo “fortes” e “corajosos”, diferentemente das meninas que devem ser “dóceis” e “boazinhas” (Spaziani, 2020).

Quando perguntadas/o sobre à violência de gênero, percebe-se uma ligação aos conceitos de “ser homem/mulher” e a violência contra às pessoas que fogem às normas de gênero. Uma das possíveis razões pelas quais as educadoras e educadores acreditam que a violência de gênero é mais direcionada às crianças que fogem às normas sexuais e de gênero é porque o termo “gênero” é mais prevalente na sociedade relacionadas à diversidade, o que remete principalmente às comunidades LGBTQIAP+. Além disso, é importante destacar que a violência sexual e a exposição sexualizada do corpo das meninas não são amplamente divulgadas pela mídia relacionadas como uma das formas da violência de gênero, ou seja, são tratadas separadamente, sem contextualização nas questões de gênero.

Nós pensamos nas questões relacionadas ao gênero, vem o tema LGBT na cabeça, então assim nós vemos questões de gênero masculino/feminino, a relação entre eles. Nós sabemos que é um terreno minado, às vezes, não podemos nem manifestar muito, dependendo do ambiente, porque você tem que ficar sempre no meio termo, neutra, para não gerar conflitos, para não entrar em questões delicadas, até mesmo para não correr num processo. E quem está na educação tem que pensar nessa variedade nessa pluralidade, né, nesse multi, nessas variações de gênero (Cristina).

A violência de gênero começa quando existe a tentativa de enquadrar a criança em determinados espaços, em determinados contextos, em determinadas atividades. Eu acho que isso já é uma violência. O sexismo que vem muito forte dentro das

escolas. Então, eu acho que a violência de gênero parte daí, dentro do contexto escolar e na infância (Sofia).

As violências de gênero segundo às entrevistas foram relacionadas aos contextos sociais patriarcais e machistas:

Então, é difícil definir assim. O que eu vejo em geral, é que nós estamos em uma sociedade completamente patriarcal, e que é muito machista. E acredito que a gente reproduz o machismo que é ensinado para gente, desde muito nova. O que eu vejo é que quando a gente vem com a conversa, vem com discurso do gênero, não é bem aceito, não é entendido, as famílias não querem, dizem que estamos influenciando as crianças. A Violência de gênero é uma maneira de silenciar, subjugar, um determinado grupo (Lorraynne).

As falas das professoras e do professor, estão de acordo com os estudos realizados pela Guacira Louro (2021), apresentados anteriormente, em que a pedagogia da sexualidade está presente no ambiente escolar, e por vezes reafirma e legitima o comportamento heterossexual, além de reprimir e marginalizar as demais, ensinando os corpos sobre como devem agir dentro deste ambiente.

A professora Maria aponta que a mudança de comportamento e da forma de se vestir acabam por afetar mais os adultos que as próprias crianças:

Algumas crianças possuem trejeitos mais afeminados e tal, não é um problema para as crianças entre elas [...] não é uma questão né, é uma questão para os adultos, é claro, no entorno dela, para a família que às vezes não aceitam, etc.

Vianna e Finco (2009) confirma em seus estudos que de fato as/os profissionais podem se estranhar, mas que para além disso:

Essas crianças nos mostram que é possível fazer educação produzindo diferenças, mesmo que isso se constitua em um grande desafio, pois a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras provocam nas professoras. Tal estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e

restrito. A criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão (Vianna & Finco, p. 280).

A sociedade cobra dos meninos que eles não sejam vulneráveis, não podendo chorar, devendo silenciar os próprios sentimentos e romper com a afetividade, e o inverso acontece com as meninas, que devem ser mais quietas e submissas.

Diante disso, as violências contra as crianças que desviam às normas de gênero são percebidas pelas professoras Lorryayne, Luiza e pelo professor Francisco como a quebra de expectativas em relação às formas de brincar, de se comportar, além da reprodução dos padrões heteronormativos em atividades escolares, mostrando que em muitas das vezes, o incomodo com essa quebra de padrão vem do adulto, que estaria responsável pelo bem-estar dessas crianças.

As crianças não heteronormativas, eu acho que é o que fica mais assim, desde a educação infantil, a gente escuta muito “nossa, essa aí é homem, nossa parece menino”. Sabe que, no geral, são atitudes que qualquer criança teria por serem crianças. E aí as pessoas julgam. Bem, eu tenho um aluno que é muito novinho, tem cinco anos. Mas tem posturas muito semelhantes às posturas das meninas. Então não convive ali o círculo de amizade, as brincadeiras. Então todo mundo já julga que ele vai ser um homem gay, ou as pessoas até morrem de medo de falar, mas as pessoas já insinuam que ele não vai ser um homem cis, um homem gay, ou um outra determinação de gênero assim. E fala de uma maneira pejorativa. Vejo também que muitas atividades são feitas em rosa para as meninas, azul para os meninos. Isso cria muita rivalidade. Tem assim, um grupo de meninas, contra um grupo de meninos, mesmo tão novos. Mas acredito que essa violência atinge mais os meninos, acho que a violência de gênero ela é um pouco mais clara, porque espera-se que os meninos não chorem, falar com uma criança de quatro anos “não chora, você é um homem”, então os menino, eles não demonstram sentimentos, não tem essa questão da vulnerável, da afetividade e depois a gente não sabe por que a gente tem crianças de quatro, cinco anos, explodindo em raiva, ou violência, a gente não sabe por que tem homens que agredem as mulheres. Mas ele silenciou os sentimentos deste sempre. É que a gente criou, meninos quando a gente definiu que o sexo seria “feminino” ou “masculino”, nós criamos meninos violentos, másculos, viris que não podiam chorar, que não podiam brincar de casinha, que isso era coisa de mulherzinha. (Lorryayne).

Na educação infantil o que a gente mais vivencia é a questão de o menino brincar de carrinho e a menina brincar de boneca. Vamos dizer assim, é a principal violência, porque eles podem brincar do que eles quiserem, porque brincadeira é lúdica. Então assim, acho que é a primeira é a violência nesse sentido de que estabeleceu o padrão, menino só pode isso, menina só pode aqui né, só pode, a menina boneca, o menino carrinho (Francisco).

Tinha uma criança com traços mais masculinos, ela tinha essa questão de não gostava de ser tratada como princesa e de usar coisas rosas. A criança tinha o acolhimento dos pais, porque eles já percebiam que ela tinha essas questões. Mas eu percebia que os próprios profissionais da escola inclusive outros professores dela ficavam incomodados com o jeito masculinizado dela. Percebia que uma criança não tinha o direito de ser ela mesmo, de fazer as coisas que ela gosta, e principalmente os adultos, os profissionais se incomodaram por ela chegar com o cabelo curtinho e vestida com roupas de masculinas. As crianças não julgavam, mas os adultos sim (Luiza).

A professora Luiza, conta a história de uma menina de quatro anos, que não se identificava com brincadeiras e brinquedos supostamente femininos, causando incômodo nas demais professoras e funcionárias/os da escola, que diziam que a família incentivava tal comportamento. Dessa forma, a fala apresenta a necessidade do adulto em dar a última palavra sobre o que as crianças fazem, reafirmando o adultocentrismo. Luiza complementa dizendo que a situação era percebida pelas/os demais funcionárias/os como um afronte da família, ignorando o fato de que a criança pudesse ter prazer, desejos e vontade própria, e para tanto, a família apenas acolhia as escolhas da criança.

Segundo Vianna e Finco (2009) a perspectiva sociocultural permite-nos concentrar a nossa atenção nas formas como o corpo infantil é controlado, um processo que é determinado socialmente e culturalmente e que muitas vezes passa despercebido. Traços vistos pela tradição como naturalmente masculinos ou femininos são consequência de vários esforços para distinguir entre os corpos, comportamentos e competências. A partir disso, Ramos (2013, p.16) discorre sobre a “oferta e o incentivo de alguns brinquedos em detrimento de outros”, que acaba por apresentar os discursos e as possíveis “verdades” “sobre os papéis masculinos e femininos em nossa sociedade, ensinando às crianças com o quê e de que elas podem e devem brincar”.

Para além disso, as crianças acabam por subverter esses discursos que as colocam como uma “infância universal, natural e homogênea” (Ramos, 2013, p.20). Dessa forma, as fronteiras entre os universos masculino e feminino são apagadas pelas crianças. Por serem sujeitos ativos, e plurais, as crianças ressignificam os brinquedos e as brincadeiras, ao “agirem diferentemente daquilo que se espera delas, as crianças fazem com que o poder circule” (p. 20). Compreender as crianças desta nova ordem como sujeitos que contribuem ativamente para a formação dos seus mundos sociais é tentar compreender o que está acontecendo e ser capaz de tratá-las como seres que estão sempre em movimento.

A professora Lorrynne, acrescenta que a violência de gênero é mais clara contra os meninos no ambiente escolar, pois “espera-se que os meninos não chorem”, esse fato acaba por interferir no futuro das crianças, pois os meninos deixam de expor seus sentimentos, e serem vulneráveis. O silenciar dos sentimentos, segundo a professora pode recair nos comportamentos de raiva e violência desde muito novos, apresentando a masculinidade hegemônica que cria “meninos violentos, másculos, viris que não podiam chorar, que não podia brincar de casinha”, e desvaloriza as atividades que seriam supostamente femininas, utilizando o termo “mulherzinha”, de forma pejorativa.

A sociedade cobra dos meninos que eles não sejam vulneráveis, não podendo chorar, devendo silenciar os próprios sentimentos e romper com a afetividade, e o inverso acontece com as meninas, que devem ser mais quietas e submissas. Ramos (2013, p.15) complementa, dizendo que as escolhas educativas feitas não são neutras, e “nelas aparecem concepções de gênero que fazem com que os meninos sejam estimulados a desenvolver posturas mais ativas, competitivas e aventureiras, enquanto as meninas são educadas na sua candura, romantismo e ingenuidade”. Desde a infância, a sociedade e as instituições sociais transmitem expectativas e percepções sobre o gênero e papéis sociais por meio de brincadeiras, lições de comportamento, falas e olhares que permitem ou reprimem atitudes.

As violências de gênero, nas falas das professoras Sofia, Francisco e Lorrynne e do professor podem estar ligadas ao sexismo, às proibições e controle de vestimentas, elas e ele demonstraram uma percepção da violência como fruto de uma construção social - e não algo naturalizado.

Quando perguntadas/os sobre a violência sexual percebe-se que as/os professoras/es sentem-se desconfortáveis em falar sobre o assunto que é algo sensível para elas/eles, apesar de saberem da importância e dos caminhos para a denúncia. A violência sexual contra as crianças é um assunto delicado entre as/os profissionais da educação, percebe-se que existe a preocupação em ajudar aquelas crianças que estão expostas, mas não se sentem preparadas/dos

para lidar com a situação. Das/os entrevistadas/os duas pessoas tiveram contato com possíveis crianças que desconfiavam estarem sendo violentadas, uma das situações o caso foi encaminhado para o Conselho Tutelar para averiguação, e o segundo caso estava em processo de encaminhamento.

É sempre, a gente está vivenciando essas questões. Já vivenciei casos de meninas de onze, doze anos, que ficaram grávidas né, teve alguma coisa com pessoas mais velhas, adulto né, que teve um relacionamento forçado, uma violência. Encaminhamos o caso para o Conselho Tutelar (Francisco).

A tratativa da violência sexual pode ser percebida como um assunto que mexeu com o emocional destas professoras, que disseram se tratar de um assunto sensível e delicado, mostrando a dificuldade em lidar com a questão.

Eu acho que, agressão sexual, eu não tenho visto. Na verdade, eu, eu me sinto muito vulnerável, vulnerável nessa questão, assim, eu acho que eu tenho uma dificuldade muito grande. Eu já tive relato de né, de alguém que já passou, não era meu aluno, mas alguém na escola que tinha vivenciado e que a família silenciou, deu um jeito de não haver nenhum tipo de denúncia (Lorraynne).

Então esse assunto é muito delicado, é uma coisa que a gente a gente fica até sem palavras. Mas tem coisas que a gente percebe ou a gente desconfia pelo comportamento da criança (Luiza).

Ainda bem que eu nunca tive contato com crianças que sofriam violência sexual. Eu não sei como é que eu ia assimilar e lidar com isso (Cristina).

Apesar da violência sexual ser um tema difícil de ser debatido e discutido, mas apesar disso, segundo dados apresentados anteriormente do Anuário de Segurança Pública de 2022, é a violência que mais afetam as crianças e os adolescentes. Dessa forma, as/os profissionais da Educação devem ter contato com a temática e serem preparados para atuar no acolhimento e enfrentamento, visto que esta violência envolve uma desigualdade de poder, e relaciona-se com a incapacidade de consentimento da vítima, que são crianças, além de existir uma certa dificuldade em quebrar a rede de silenciamento e relatar para algum adulto de confiança o que

está lhe acontecendo. Acredita-se que a escola e as/os professoras/es sejam uma figura de confiança para as crianças, e em grande parte das vezes a percepção da violência e o recebimento dos relatos aconteçam na escola. Tornando-se necessário o preparo daquelas/es que lá estão.

A exposição sexualizada dos corpos das meninas foi um elemento de difícil acesso nas entrevistas, mesmo explicando de que se tratava no momento das entrevistas, a exposição e objetificação destes corpos não foram percebidas e questionadas pelas/os entrevistadas/os. Este fato faz ressoar alguns questionamentos, a exposição dos corpos das meninas é um assunto naturalizado na sociedade? Como que a exposição e a objetificação dos corpos femininos infantis reverberam na construção das identidades? As/os profissionais da educação estão preparados para perceber e combater a exposição sexualizada dos corpos das meninas? Entre tantos questionamentos, cabe ressaltar que a discussão sobre a temática deveria estar nos cursos de formação inicial e continuada, e apesar de serem discussões recentes, ainda não adentraram no cerne da escola. Entretanto, acredita-se que a pesquisa com essas/es professoras/es possa ter aberto um caminho para que elas/es comecem a analisar e refletir sobre essa exposição de maneira crítica.

5.2 Percepções sobre o papel da escola no enfrentamento às violências de gênero contra crianças

Esta categoria apresenta os relatos das/dos participantes da pesquisa e a análise no que diz respeito ao papel da escola e das/dos profissionais da educação no enfrentamento às violências de gênero, dessa forma, os temas que serão desenvolvidos são: a importância da Educação Sexual para que aconteça o enfrentamento às violências de gênero, além de mostrar os relatos de como as/os professoras/es lidam com essas questões, e a importância da formação inicial e continuada para que as/os professoras sintam-se preparadas para atuar no combate às violências de gênero.

5.2.1 A Educação Sexual na escola e o enfrentamento às violências de gênero

Algumas ações podem ser feitas para que as violências de gênero sejam enfrentadas no ambiente escolar. Na concepção das/os entrevistadas/os, a primeira forma de combater às violências de gênero é por meio das conversas e orientações, o acolhimento e escuta são os principais meios, segundo as/os professoras/es para que as crianças sejam conscientizadas, para

que os padrões sejam quebrados. Acreditam que é uma busca diária, “desconstruir e reconstruir” (Maria).

Entre as/os entrevistadas/os, todas/os concordam que o debate sobre as violências de gênero e a sexualidade são possíveis dentro do ambiente escolar. A professora Lorryayne expõe uma preocupação a respeito das práticas escolares, dizendo que “nós perpetuamos as práticas mais que combatemos”. Possibilitando a reflexão a respeito das atitudes e caminhos que podem ser seguidos dentro da sala de aula. Discutir a temática em sala de aula consiste primeiramente em “acolher, respeitar, deixar confortáveis” (Lorryayne), e um dos problemas mais recorrentes é “a falta de informação” (Eliane), quando não se tem fontes confiáveis, as crianças estão à mercê de descobrirem a partir do que encontram disponíveis, fontes essas que podem ser prejudiciais. Para além disso, o “lúdico” (Sofia) e “a linguagem simples” (Cristina) são fatores que podem ser utilizados na construção deste conhecimento.

Um exemplo de trabalho com as crianças sobre a Educação Sexual e a prevenção de violências, é a utilização da literatura infantil. Na escola que a Maria trabalha, foi construído um projeto na biblioteca que os alunos puderam ler e discutir sobre o bullying, questões raciais, inclusão de pessoas com deficiência, e por fim, o trabalho com o livro “Não me toque seu boboca”, que discute a prevenção da violência sexual para crianças.

Abordar os assuntos de “forma natural, para que não fique nenhum trauma” é essencial segundo o Francisco. Algumas escolas realizam atividades durante o mês de maio, nomeado como maio Laranja, da campanha de combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, para tanto, a professora Lorryayne discorda da forma que separam apenas um mês para que seja trabalhado o assunto, e das atividades que são realizadas.

[...] Mas a atividade que a gente mais vê, é o semáforo do corpo. Que é uma coisa que eu me neguei sempre a passar para os meus alunos, então era a turma do diferente. Mas, eu não acho certo a gente achar a barriga uma zona amarela ou laranja, quando a barriga pode ser muito bem instrumento de uma violência. Eu não acho certo colocar um beijo, porque um adulto pode fazer sem a intenção de te dar um carinho, um carinho genuíno [...] (Lorryayne).

Isso significa que os professores devem começar a questionar os conteúdos trabalhados e a sua construção. Para que a Educação Sexual seja bem sucedida, não é suficiente apenas participar de algumas atividades organizadas em maio, um mês dedicado à luta contra o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. É necessário que seja discutido durante todo o

ano, e não apenas na disciplina de ciências, mas de forma interdisciplinar, presente em todos os conteúdos.

A Educação Sexual é uma área do conhecimento com documentos que apoiam e aprovam sua tratativa no ambiente escolar, norteando-se principalmente pelo PCN de “Orientação Sexual”, entretanto, percebe-se que na realidade, poucas/os são as/os profissionais que atuam promovendo atividades neste meio. A partir de algumas falas, verifica-se que muitas vezes a direção escolar não apoia que se faça um trabalho sobre gênero na instituição, mas o currículo oculto acontece, com conversas, atividades, reflexões, que as/os profissionais entrevistados promovem de forma autônoma e externa ao currículo oficial. No entanto, a falta de preparação também pode fazer com que estes caminhos sejam mais difíceis de seguir, além do medo de serem perseguidas/os e de serem mal interpretadas/os.

As professoras Luiza e Sofia apresentam os desafios de tratar a temática de gênero e sexualidade no ambiente escolar, o desafio político é um dificultador segundo as falas a seguir:

Os próprios pais são religiosos, e vão achar ruim em saber que um professor falou com o filho dele de 6/7 anos, que é o meu caso, meus alunos tem 6 anos, sobre gênero. Nós tivemos um problema né, um pouco com pé atrás, é uma questão política né, inclusive. A esquerda tentando acertar, a direita falando sobre uma cartilha gay distribuídas nas escolas... Nós sabemos que tudo isso gera um problema muito maior, uma confusão maior, a comunidade não aceita, a maioria é cristã, e é como se esse assunto não pudesse ser falado com crianças. E como não falar com uma criança uma coisa que ela está vivenciando? (Luiza)

Eu acho que é muito velado, porque é um debate que está em pauta e as pessoas às vezes não têm coragem de falar que “não, não é que eu não queira, é que não cabe nesse projeto”, né. Então, eu acho que essa seria uma dificuldade e politicamente falando também, pelo cenário atual que a gente enfrenta. Eu acho que, politicamente, está mais difícil né, falando assim. Então, a família também a aceitação da família frente a isso, né? (Sofia)

A escola é um local facilitador para oferecer conhecimentos e informações sobre a sexualidade. No entanto, apesar da importância de discutir com as crianças os assuntos de respeito, cuidado, preconceito e discriminação e como prevenir e combater a violência do gênero, a escola muitas vezes acaba por se tornar um local de reprodução desses problemas.

Para que esse fator seja superado, torna-se necessário preparar as/os professoras/es para atuarem de forma segura e sentirem-se fortalecidas/dos para tratar as questões de gênero e das violências de gênero no espaço escolar. Silva e Santos (2009), afirmam que quando a sexualidade das crianças é tratada naturalmente desde a infância, elas encaram a adolescência com mais tranquilidade e segurança. Isso lhes permite ter conhecimentos e cuidados adequados para evitar doenças, gravidez não planejada, não ter medo ou vergonha de assumir sua orientação sexual e viver sua sexualidade de forma plena e saudável.

5.2.2 Formação Inicial e Continuada de professoras/es

A preparação para lidar com a Educação Sexual e as violências de gênero são essenciais, e deveria estar nos currículos das graduações desde a formação inicial. Entretanto, a realidade é outra. Quando perguntadas/os sobre o contato com a Educação Sexual, as questões de gênero e às violências de gênero nas suas formações, as respostas são diversas. Das/os seis entrevistadas/os apenas três pessoas tiveram breves discussões a respeito da sexualidade, voltadas para questões de gênero na formação inicial, entretanto, as temáticas eram sugeridas pelas/os próprias/os alunas/os.

Eu estudei em uma Universidade pública, e lá tinha um pessoal que era bem bacana, bem atualizada e que gostava bastante de discussões, digamos assim, atuais. Seriam violência, o bullying, a questão da homossexualidade. Inclusive teve um TCC na que eu estudava, que elas fizeram ou foi um trabalho sobre pixações em banheiros e, a gente tinha uma galera assim, bem preocupada com assuntos atuais e foi bem bacana assim a experiência, foi bem positiva, mas foi mais lá. Quando você chega na escola para trabalhar mesmo, não vê muito não (Luiza).

O acesso foi muito pouco. Na licenciatura de pedagogia, existiram debates, mas disciplina específica não. O que existia no curso de formação eram debates livres que os alunos propunham temas e que esse tipo de tema foi incluído em alguns poucos momentos (Sofia).

Já participei de algumas reuniões, mas muito pouco. Não é uma temática assim que eu falo “nossa, eu estudei pra isso”, “fiz um curso bom sobre essa temática”, não

fiz. Na faculdade não era uma questão que discutia tanto, porque eu formei já tem muito tempo, né? Entrei no século passado na faculdade né, então já tem um tempinho. Agora em termos de formação, às vezes em uma reunião pedagógica, alguém propõe discutir sobre, mas não é um curso, uma formação estruturada (Maria).

Algumas das profissionais entrevistadas seguem em busca de novos cursos, palestras, seminários e formações, e se sentem preparadas para acolher e conversar com as crianças sobre o assunto.

Para atuar é combatendo? Acredito que sim, mas eu acho que é um enfrentamento... Eu acho que parte de enfrentar todo um contexto já muito pré-estabelecido, arraigado. Então assim, é uma quebra mesmo de padrões, eu acho que esse preparo vem daí: de quebrar padrões que já existem dentro da escola, na sociedade como todo (Sofia).

Hoje eu me sinto relativamente preparada, sabe? Igual por exemplo, em questão de abuso sexual né, que aconteça no ambiente familiares, enfim que chega até nós, hoje a gente tem um fluxo é para encaminhar, para a área da saúde, pro conselho tutelar. Então, a gente tem esses postos que já são determinados né, nesse protocolo aí de encaminhamentos que são necessários para a gente enquanto escola, fazer né. Então, eu acho que em relação a isso a gente tem um respaldo bacana, pessoalmente também essa acolhida essa escuta né. Parte da experiência profissional, de acolher, de ouvir, de encaminhar. Porque eu acho também que não é uma coisa que tem que ficar para mim, né? Então eu tenho que encaminhar de alguma forma. Vou passar para direção (Maria).

A professora Lorryayne sempre está se atualizando, buscando por novos cursos, palestras e seminários, mas apesar disso, ela ainda não se sente fortalecida para atuar com as questões de gênero e sexualidade.

Então, eu acho que eu tento a todo tempo. Eu vejo vários seminários, eu faço vários cursos, porque eu sei que é uma realidade muito grande. A questão do gênero, da sexualidade, o que eu vejo, em geral é que a gente está pouco preparado para lidar. Então, eu acho que, não estou completamente preparada. Mas acredito que eu consiga abordar o assunto de novo, respeitosa com as crianças e eu acho que é isso que

importa. Assim, eu consigo acolher, eu consigo respeitar e eu consigo deixar as crianças confortáveis, com elas mesmas. Mas ainda assim, eu acho que sempre que chegar uma questão, não vou estar preparado cem por cento, acho que eu nunca vou estar preparada e a cada dia que eu falo alguma coisa, as crianças me ensinam alguma outra coisa diferente, que eu posso melhorar. O que eu posso acordar de outra forma. Então, eu me consideraria pré-disposta a me capacitar (Lorraynne).

As professoras Luiza, Cristina e o professor Francisco falam sobre a falta de preparo e de formação, além da insegurança em abordar a temática no ambiente escolar, sugerindo outras/os profissionais externos para lidar com as questões que pudessem aparecer e até mesmo as/os professoras/es de biologia/ciências.

Eu não me sinto preparada e eu acho que ninguém está preparado na escola com principalmente é vamos dizer assim escola pública porque em escola pública geralmente os professores por exemplo eles tem muito apoio da coordenação e da direção, mas não temos segurança. O professor faz geralmente quando isso acontece é passar a bola pra outra pessoa, como o gestor por exemplo. Tem geralmente públicas estão próximas às comunidades que é a elas que a escola atende, então geralmente não se toma atitude. Eu acho que deveríamos ter formações continuadas, inclusive cursos dentro da escola para os profissionais não só os professores como os disciplinares, coordenação e gestão (Luiza).

Eu penso que não, eu penso que não. A gente tem que ter uma preparação melhor, uma formação mais aprofundada. Inclusive com bases legais, sabe? Porque tem muita coisa que a gente desconhece, e as vezes você peca sem saber, sem ter a noção real da questão, sabe? Então talvez um esclarecimento melhor, mais amplo, mais aprofundado, talvez ajudaria a gente nesse sentido (Cristina).

Sobre a educação sexual, quem somos nós, assim para estar preparados para dar aula, né? Para falar. Assim, talvez um professor de ciências, que fez biologia, ele tem algumas temáticas, né? Da questão sexual, que ele pode estar orientando. Mas da forma que estava lá, estava parecendo que a gente ia assumir, sabe. Então assim, é uma temática que precisa muito de ser trabalhada e ser estudada de fato, porque acontece, está aí o tempo inteiro e a gente têm que estar lidando (Francisco).

Apesar de ser uma temática importante, algumas dificuldades são encontradas pelo caminho, a começar pela comunidade, o receio de que “seja compreendido de forma errada. Fazer com que os pais entendam, respeitem e aceitem a diversidade” (Francisco), percebe-se a partir das falas, que os responsáveis e a comunidade em geral possuem dificuldade de perceber e acolher as diferenças, fator que está enraizado culturalmente, mas que apesar disso, precisa ser reconstruído. A Luiza complementa que as maiores barreiras para abordar a Educação Sexual e as violências de gênero são:

A comunidade. Os pais não aceitam. Como se você estivesse impondo para os filhos deles coisas que eles não querem que eles escutem. É como se você estivesse ofendendo, indo além daquilo que os pais querem que os filhos saibam. E eles não te veem como uma pessoa preparada, não que a gente está mais preparada do que os pais para falar sobre o assunto, mas eles não te veem como uma pessoa responsável para fazer isso com os filhos deles. Eles acham que somente eles podem falar ou vamos dizer assim, educar - eles não fazem isso, mas – educar os filhos para, digamos assim, um assunto de “vida”. É como se fosse separado, o assunto de vida é na família e assunto de escola, é na escola. Então a gente não pode ter assunto de vida. É o que o pai e a mãe querem que fale para eles (Luiza).

A dificuldade de formação também entra no contexto, as vivências em épocas diferentes é uma barreira para uma das entrevistadas, esbarrando na criação tradicional e nos valores que foram passados para a profissional, e a mudança de formas de viver acaba gerando um “choque” de gerações e formas de viver. Fator esse discutido anteriormente a partir dos estudos de Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012), professoras/es que foram formadas/os em épocas que as concepções biomédicas da sexualidade, ou as concepções morais e religiosas dominavam, além de buscarem novos conhecimentos, precisam rever os seus conceitos e verdades, sendo necessário construir ou reconstruir suas concepções, para que estejam abertos a discutir e auxiliar as novas gerações acerca da sexualidade, gênero e as violências de gênero.

Tem questões que a gente fica numa Saia Justa, você não sabe o que fazer, até mesmo pelo que te falei, desconhecimento né, essa parte aí né, de legal (lei) quer dizer, tem todo um contexto aí, que se você não tiver uma boa formação, estou falando sobre a formação teórica nesse caso, você entra muito em conflito com as suas próprias

ideias, com as suas próprias questões de formação, de educação familiar, que vem de um contexto totalmente diferente desse, dessa era digital, de tudo muito online, né? (Cristina).

Outro fator preponderante que dificulta a abordagem da temática dentro do ambiente escolar é:

[...] essa questão do enfrentamento né, do corpo docente, a posição que eu estiver ocupando dentro da escola, até onde eu posso ir ou não? Porque a gente não pode esquecer dessa hierarquia, que existe e desses impedimentos muitas vezes, até velados de se executar um trabalho. Eu acho que é muito velado, porque é um debate que está em pauta e as pessoas às vezes não têm coragem de falar que “não, não é que eu não queira, é que não cabe nesse projeto”. Então, eu acho que essa seria uma dificuldade e politicamente falando também, pelo cenário atual que a gente enfrenta. Eu acho que, politicamente, está mais difícil (Sofia).

As Secretarias Municipais de Educação da cidade em que as entrevistas foram realizadas tinham um núcleo que abordava questões de gênero, raça e diversidade. As/os profissionais podiam fazer cursos, assistir palestras para melhor se prepararem a respeito da temática, entretanto, de acordo com Francisco, “com as mudanças de governo, eles meio que... ‘toliram’, cortaram, todas essas até acabaram com esse núcleo de gênero”. Este fato ocorreu no período do ano de 2019 e 2022. A professora Luiza confirma essas afirmações, dizendo:

Eu acredito a partir das informações que eu tenho, eu acho que nós temos poucas informações, não sei se é só no nosso país, mas fala-se muito pouco, dá muito pouco informação sobre questão de gênero. Parece que é um assunto que não se pode falar, que é proibido. E dependendo da gestão, inclusive, ela chega a proibir mesmo. E geralmente, chamam um profissional, um palestrante que esteja mais, preparado para falar do assunto, leva ele para fazer uma palestra na escola, uma vez na vida, outra na morte, e fica como se aquilo ali já tivesse sido abordado. Mas, eu acredito que teria que ser construído diariamente, sempre orientando, conversando... Fazendo como se fosse no projeto sobre essas questões, para que isso não ficasse escondido ou se alastrando só para os corredores da escola, mas estivesse dentro da sala.

A professora Sofia acredita que o mais difícil seja desconstruir o preconceito que está “arraigado na sociedade, não acho tão difícil se a gente partir desse debate desde a infância, mas o mais difícil é você atingir as pessoas que já estão, que já tem essa construção dentro de si. O pré-conceito é muito forte”.

Pode-se perceber que o preconceito e a segregação acontecem de maneiras sutis dentro do ambiente escolar. Portanto, o objetivo é construir uma escola que respeite as diferenças, aumentando as preocupações com a prática educacional e a formação docente. Fornecendo as/aos educadoras/es as ferramentas teóricas e conceituais que permitem lidar com a pluralidade cultural de forma mais consistente no cotidiano escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As violências de gênero estão presentes em todos os contextos sociais, e afetam cotidianamente a vida das crianças e dos adolescentes. Visto que a violência de gênero está envolta em uma série de relações de poder, que expõe, objetifica e domina as infâncias, é preciso que as discussões cheguem até o ambiente escolar, e que as/os professoras/es sintam-se fortalecidas para acolher e combater essas violências.

A reflexão sobre o conceito das infâncias tornou-se um ponto de partida para pensar a violência de gênero, visto que, nem sempre essas infâncias foram protegidas e percebidas pela sociedade. Apesar disto, contemporaneamente, as múltiplas infâncias são percebidas como participantes da construção social e com direitos a serem resguardados. Entretanto, a partir do adultocentrismo e das relações de poder, esse período de descoberta do mundo acaba por ser afetada pelas diversas violências, principalmente às violências de gênero. Não se pode pensar na proteção das infâncias sem que às violências de gênero sejam enfrentadas.

A violência sexual, muitas vezes expressa por uma dominação adulta, cuja percepção da sexualidade masculina é animalésca, que precisa ser saciada a qualquer custo, subjetiva as infâncias e atingem principalmente as meninas. Essas que são envolvidas em uma relação de silenciamento e ameaças. Entretanto, não se pode deixar de refletir sobre a condição dos meninos, que são violentados, com a justificativa de iniciar sua vida sexual, ou que são afetados pelo medo de serem considerados homossexuais após sofrer a violência. Percebe-se que a maior parte dos crimes são realizados por homens, entretanto, mulheres também podem estar envolvidas nesses crimes, e poucas vezes são denunciadas.

Ao realizar as entrevistas com professoras e professores, percebe-se a insegurança e o medo que eles sentem em se deparar com as situações de violência sexual contra as crianças. Entretanto, a percepção da necessidade do acolhimento e do encaminhamento para os órgãos legais estão presentes na atuação destas/destes profissionais.

A violência contra as crianças que fogem às normas de gênero está presente a partir do momento em que a sexualidade padrão é estabelecida como a heteronormativa, e são incessantes as investidas para que todas/os se encaixem nos padrões. Aquelas/es que não se adequam, acabam por serem excluídos, sofrem com as ofensas e o *bullying* dos seus pares, e até mesmos são vistas pelos adultos com certo desprezo. Percebe-se que entre as três violências estudadas, foi a que as/os professoras/es ficaram à vontade para falar sobre. E a partir do acolhimento, das conversas, vão desconstruindo a naturalização, apesar de também enfrentar o

embate de diferentes gerações e valores, mas que aos poucos a visão tem mudado, e que apesar de tudo, deve-se prevalecer o respeito.

A exposição sexualizada das meninas está cada vez mais em evidência na mídia, a partir do momento em que as meninas são colocadas como produtos expostos e disponíveis para consumo. A pedofilização surge então a partir do contraste entre criar leis que protejam a infância e a juventude, e expor cada vez mais os corpos infantis, de formas sensualizadas. Percebe-se que a temática ainda não adentrou ao ambiente escolar, e a percepção dessa violência ainda não está apurada. Entretanto, acredita-se que a pesquisa com essas/es professoras/es possa ter aberto um caminho para que elas/es comecem a analisar e refletir sobre essa exposição de maneira crítica.

A partir deste estudo, percebe-se que o despreparo é um fator preponderante no desafio de atuar contra as violências de gênero. Surge o questionamento, qual/quais formações as/os professoras/es precisam? Para tanto, torna-se necessário repensar os currículos das licenciaturas, de forma a promover o debate, a desconstrução dos pré-conceitos, a construção de novos conceitos, e o fortalecimento das/os profissionais para atuarem no combate e enfrentamento às violências de gênero. A formação continuada é um meio que auxiliaria aquelas/es profissionais que já estão atuando nas escolas, porém, conforme dito nos capítulos anteriores, se essa formação acontecesse dentro do ambiente escolar, de forma contínua e se possível, de forma “permanente” (Leão, Ribeiro & Bedin, 2010), os resultados seriam mais satisfatórios.

Ademais, pode-se perceber como a tratativa das questões de gênero e sexualidade, como a proteção das crianças estão adentrando ao ambiente escolar. Apesar de diversos desafios, inseguranças, perseguições políticas, ameaças às/aos professoras/es, estas/estes seguem realizando os seus trabalhos dentro do ambiente escolar de maneira informal. O desejável seria que a Educação Sexual acontecesse de modo formal, com currículos e conteúdos definidos, professoras/es preparadas/os. No entanto, isso ainda não foi possível, mas há esperança, o caminho já começou a ser trilhado.

Diante deste estudo, foi possível apreender como a tratativa e o enfrentamento à violência de gênero contra crianças, acontecem de maneiras sutis dentro do ambiente escolar, realizadas/os por professoras/es de maneira autônoma. Apesar de que, o silenciamento permanece, diante da recusa de se trabalhar uma Educação Sexual formalmente. O despreparo para a atuação é um dos desafios a serem enfrentados, mas que apesar disto, algumas/uns profissionais estão em busca de romper essa barreira, mesmo com medo de serem compreendidos de maneira errada. Algumas lacunas ficaram no decorrer do estudo. As

violências de gênero que afetam as crianças são múltiplas, mas pelo curto tempo da pesquisa, tornou-se necessário definir três violências principais. Apesar disso, percebe-se que a exposição sexualizada dos corpos das meninas a partir das concepções das/dos professores ficaram vagas, o tema precisa de mais reflexões dentro do contexto escolar, para que seja explorado e possibilite o entendimento sobre essa violência, seja ela apagada por uma naturalização, por falta de divulgação. E que dessa forma, prepare as/os professoras/es para atuarem no combate às violências de gênero.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de investir mais em pesquisas na violência de gênero que diz respeito à exposição sexualizada dos corpos das meninas, e como as/os profissionais podem atuar combatendo, mas que para além disso, que possam conhecer e aprofundar estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- Ariès, P. (1986). O sentimento da Infância. In: Ariès, P. *História social da criança e da família*/ Philippe Ariès: tradução: Dora Flaksman. 2º ed. Rio de Janeiro.
- Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022. Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa edições, ed. 70.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2015). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2016). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.
- Brasil sem Homofobia. (2004). Programa de combate à violência e a discriminação contra GLTB e de promoção a cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Portugal.
- Bueno, R. C. P. & Ribeiro, P. R. M. (2018). *História da Educação Sexual no Brasil*: apontamentos para reflexão. Revista Brasileira de sexualidade Humana. pp. 49-56.
- César, M. R. A. & Duarte, A. M. (2017). *Governamento e pânico moral*: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. Educar em Revista. Curitiba, n. 66. P. 141-155.
- Conselho Nacional de combate à discriminação (2004). *Brasil Sem Homofobia*: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: < https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf >.
- Costa, Kuhn & Ilha (2019). *O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis*. Movimento: revista de educação Física da UFRGS.
- Couto Junior, D. R., Pocahy, F. & Oswald, M. L. M. B. *Crianças e infâncias (im)possíveis na escola*: dissidências em debate. Periódicus. pp.55-74.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola*: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas. 272p.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (2020). 4. Ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 118p.
- Felipe, Jane & Guizzo, B. S. (2003). *Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo*. Pro-posições, v. 14, n. 3, pp. 119-130.

- Felipe, Jane (2006). *Afinal, quem é mesmo pedófilo?* Caderno Pagu, n.26, pp.201-223.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes. 288p.
- Furlani, J. (2008). *Mulheres só fazem amor com homens? A Educação Sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo*. Campinas/SP: UNICAMP: Pro-Posições, v.19, n.2(56) maio/ago. pp.111-131.
- Furlani, J. (2009). *Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual?* In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação; Unesco. Coleção para todos, vol. 32, p.292-323.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. – São Paulo: Atlas. 176p.
- Izidro, L. & Felipe, J. (2018). *O que precisamos saber sobre pedofilia e pedofilização: aspectos médicos, jurídicos e culturais*. In: Sá-Silva, J. R.; Santos, M. E. M. & Silva, Y. J. A. (orgs.). *A discussão da pedofilia no campo da Educação*. São Leopoldo: *Oikos*. P. 23-40.
- Krasilchik, M. (2000). *Reformas e realidades: o caso do Ensino de Ciências*. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, vol. 14.
- Leão, A. M. C; Ribeiro, P. R. M & Bedin, R. C. (2010). *Sexualidade e Orientação Sexual na Escola em Foco: algumas reflexões sobre a formação de professores*. Florianópolis, v.11, n.01.
- Lei nº 12.015, de 07 de agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República.
- Lei nº12.845, de 1 de agosto de 2013. Dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual. Diário Oficial da União. Lei do Minuto Seguinte. Brasília: Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República.
- Leite, V. (2009). *“Em defesa das crianças e da família” : refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade*. Revista Latino-americana. N.32. p. 119-142.
- Louro, G. L (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Louro, G. L. (2021). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Organização: Guacira Lopes Louro. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva 4ª ed. 3ª reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcon, T. & Dourado, I. P. (2021). Projeto político da escola sem partido: interesses e valores ocultos. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Vol. 39, nº2, pp.01-19. Florianópolis.
- Marques, F. M. & Teixeira, F. (2012). *A educação em sexualidade e os media*. In: __Revista Elo, v. 19, p. 15-20.
- Minella, L. S. (2006). Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre a infância no Brasil. *Cadernos Pagu* (26). Pp. 289-327.
- Ramos, A. C. (2013) *A construção social da infância: idade, gênero e identidades infantis*. Revista Feminismos, v.1, n. 3, s/p.. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29993>>. Acesso em: 17/02/2022
- Retomada das aulas presenciais acirra a violência nas escolas. O que fazer para superá-la? (2022, 08 de maio). Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/retomada-as-aulas-presenciais-acirra-a-violencia-nas-escolas-o-que-fazer-para-supera-la/>.
- Ristum, M. (2010). Violência na escola, da escola e contra a escola. In: Assis, S.G., Constantino, P. & Avanci, J.Q., orgs. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, pp. 65-93.
- Rosa, C. E. & Souza, J. F. (2020). *Violência/abuso sexual contra meninos: masculinidades e silenciamentos em debate*. *Pesquisa em Foco*, v. 25, n. 2, p. 144-167.
- Santos, M. S. B., Miesse, M. C. & Carvalho, F. A. (2021). *As questões de gênero e sexualidade e o movimento Escola sem Partido: Qual o impacto para a Base Nacional Comum Curricular?* *Revista Diversidade e Educação*. V. 9, n. Especial, p. 509-531.
- Sarmento, M. J. (2007) Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; Sarmento, M. J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Scott, J. W. (1995). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99.
- Severino, A. J. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, T. T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Silva, A. F. S., Silva, D. & Santos, I. A. (2009). *Por uma educação não sexista*. Rio de Janeiro: CAMTRA. 32p.
- Silva, D. C. P. (2020). *Materialização Discursiva da Cis-heteronormatividade em perspectiva escalar: contribuições para a linguística queer*. Cadernos de Linguagem e Sociedade.
- Silva, E. L. S. (2020). *Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC*. História, histórias, vol. 8, nº 16.
- Silva Júnior, J. A. (2011). *Sexualidade e educação: um diálogo necessário*. Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v.1, n. 2, p. 218-238.
- Silva, T. T. (2004). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2 ed., 6ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica. 156p.
- Soares, Z. P. & Monteiro, S. S. (2019). Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. Educar em Revista, Curitiba, v.35, n. 73.
- Souza, H. J. (2017). *A vivência de alunos gays numa organização escolar pública de Ensino Médio em Sabará*. 119p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação - Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.
- Spaziani, R. B. (2020). *As dimensões de gênero na produção da violência sexual contra crianças*. Revista Gênero. V. 21. n. 1. P.265-284. Niterói.
- Spaziani, R. B. & Vianna, C. P. (2020). Violência sexual contra crianças: a categoria de gênero nos estudos da educação. *Educação Unisinos*. V.24. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.16>.
- UNICEF (2021). *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil*. Out. 2021. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>>.
- Vianna, C. & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu, v. 33, n. 1, p. 265-283.
- Xavier Filha, C. (2008). *O “despertar de um homem” e as “marcas do silêncio” na violência sexual contra crianças e adolescentes: gênero e relações de poder*. In: Silva, P. V. B.; Lopes, J. E.; Carvalho, A. (Orgs.). *Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes*. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 125-160.
- Xavier Filha, C., Mezza, E. R., Amorim, S. M. F., Motti, A. J. Â. & Damasceno, E. (2008). *A escola como espaço de identificação e prevenção de violências contra crianças e*

adolescentes – ações do projeto Escola que Protege. Extensão em Foco, Curitiba, n.1, p.67-77.

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

CAMPUS DE ARARAQUARA - SP

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Violências de gênero contra crianças: concepções de professoras/es do Ensino Fundamental I sobre as suas expressões e enfrentamentos”, desenvolvida e sob responsabilidade da Rayanny Zanetti Torquato de L.Sofia, sob a orientação da Prof.^a Dra. Raquel Baptista Spaziani. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCIAr - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo analisar quais as concepções de professoras/es do Ensino Fundamental I sobre as suas expressões e enfrentamentos a respeito das violências de gênero no ambiente escolar. E será realizado por meio de uma entrevista, gravada com a autorização das/os participantes, para que os dados sejam transcritos posteriormente havendo a eliminação de quaisquer dados que possam identificá-lo/a. A entrevista será agendada conforme disponibilidade da/o participante e da pesquisadora. O local para a realização da entrevista poderá ser em uma sala reservada dentro da unidade escolar em que trabalha, ou, caso prefira, poderá ser realizada de forma on-line, pela plataforma do Google Meet. O tempo previsto para a realização da entrevista é de em média 60 minutos, caso necessite de um tempo maior, será verificado a disponibilidade da/do entrevistado. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa.

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são: a possibilidade de sentir que sua privacidade tenha sido invadida; responder a questões sensíveis; revitimizar e perder o autocontrole ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; tomar o seu tempo de descanso. Para que não ocorram ou, caso no de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo

a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades; a assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Em contrapartida, sua participação poderá gerar benefícios, como oportunidade de participar de tarefas diferentes, interagir com interlocutores e fornecer dados que poderão contribuir para estudos visando a uma educação sem discriminação e desigualdades. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. A identificação das/os docentes sempre ocorrerá de forma anônima, sendo nomeados por nomes aleatórios, de forma que, em momento algum, informações pessoais aparecerão.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em uma Dissertação observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discricão. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa. Esclareço ainda que essa pesquisa não lhe trará nenhum ônus financeiro, visto que será realizada em seu local de trabalho, entretanto, fica garantida a indenização caso ocorram eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Nome do participante: _____

_____ Assinatura do participante da pesquisa

_____ (assinatura)

Pesquisadora Responsável

x _____

Nome: Rayanny Zanetti Torquatro de Lana

x _____

Orientadora Prof. ^a Dr. ^a Raquel Baptista Spaziani

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

OBS.: Termo apresentado em duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador. Todas as páginas devem ser rubricadas pelo participante ou representante legal e pela pesquisadora.

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Idade;

Autodeterminação de gênero;

Formação e tempo de atuação;

Outras formações – inicial ou continuada;

II. QUESTÕES NORTEADORAS

Como você percebe a violência na escola?

Qual o seu entendimento sobre as violências de gênero nas infâncias?

Quais tipos de violências você acredita que entram na perspectiva de violência de gênero?

O que você já vivenciou a respeito das violências de gênero?

Você se sente preparada para atuar com situações relacionadas à violência de gênero?

O que você faria caso soubesse e/ou suspeitasse que algum aluno seu estaria sofrendo violências de gênero?

Em sua atuação, já aconteceu de se deparar com alguma questão que viole os direitos das crianças/adolescentes? Como foi a reação da comunidade escolar?

Como você compreende suas ações para que a violência de gênero nas infâncias seja enfrentada?

Você acha possível o debate com as crianças sobre as violências de gênero? De que forma?

O que já fez para conversar com as crianças sobre isso?

Você acha que a violência de gênero pode ser enfrentada? Se sim como?

Quais materiais você usa em sua atuação e discussões com as crianças?

Como você pensa o papel da escola diante dessa realidade?

Quais são as suas dificuldades perante a temática de violências de gênero?

Como você percebe o trabalho entre a família, a escola, e a comunidade em geral?

O que você acha mais difícil no debate sobre violências de gênero?

Você tem algum medo de falar sobre isso?

Você se sente fortalecida para discutir isso na escola?

Como pensa a relação da família com a escola?

Em algum momento de sua formação, seja ela inicial, ou continuada, foi abordado questões sobre as violências de gênero? Se sim, em qual curso de formação, ou disciplina?

Você gostaria de acrescentar algo que considera importante e não foi dito anteriormente?