

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FABIOLA PEREIRA MACHADO DA SILVA

**VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E SUAS REPERCUSSÕES NAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA
DA COVID-19**

Lages
2023

FABIOLA PEREIRA MACHADO DA SILVA

**VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E SUAS REPERCUSSÕES NAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA
DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa II: Processos Socioculturais em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe

Lages
2023

Ficha Catalográfica

S586v	Silva, Fabíola Pereira Machado da Violência intrafamiliar e suas repercussões nas instituições de educação infantil no contexto da pandemia da COVID-19 / Fabíola Pereira Machado da Silva ; orientadora Prof. Dr. Mareli Eliane Graupe. – 2023. 143 f. ; 30 cm. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2023. 1. Educação Infantil. 2. Pandemia COVID-19. 3. Negligência. I. Graupe, Mareli Eliane (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDD 370
-------	---

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

Fabiola Pereira Machado da Silva

**VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E SUAS REPERCUSSÕES NAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA
DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense
para a Defesa de Dissertação do
Mestrado em Educação. Linha de
Pesquisa: Processos Socioculturais em
Educação.

Lages, 31 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Marcelliane Graupe
Orientador e Presidente da Banca-PPGE/UNIPALAC



Profa. Dra. Teresa Kleba Lisboa
Examinadora Externa-PPGEH/UFSC
Participação Não Presencial-Res. nº 432/2020



Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Examinador Interno-PPGE/UNIPALAC

Dedico a dissertação de mestrado à minha família,
que sempre me apoiou. Minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família: ao meu pai João e à minha mãe Rita, que me ensinaram a ser a pessoa que sou, acreditaram no meu potencial e sempre me motivaram a perseverar. À minha filha Cibele, meu amor infinito, que me ensina a cada dia a buscar ser uma pessoa melhor. E ao meu companheiro Alex, por estar ao meu lado, me apoiando em minhas decisões. Sem o amor, compreensão e apoio de vocês, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço à professora Dra. Mareli Eliane Graupe pela orientação, amizade e conhecimento transmitido. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Também expresso meu agradecimento ao professor Dr. Jaime Farias Dresch e à professora Dra. Teresa Kleba Lisboa por aceitarem compor a banca. Suas leituras atentas, críticas e valiosas sugestões contribuíram para o crescimento e aprimoramento da pesquisa.

Não posso deixar de agradecer ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (PPGE - UNIPLAC), por todo o conhecimento transmitido nas disciplinas ministradas.

Minha gratidão também se estende à minha turma do mestrado e às amigas construídas ao longo deste período. Os momentos compartilhados, risadas, dúvidas, desafios e aprendizado tornaram o percurso mais leve e enriquecedor.

Agradeço às professoras participantes da pesquisa pelo tempo dedicado e pelo interesse em contribuir para o estudo.

Agradeço ao UNIEDU, pois esta pesquisa foi apoiada pelo Programa do Estado de Santa Catarina. Também, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital de Chamada Pública nº 12/2020, Programa de Pesquisa Universal.

E por fim, reitero meu agradecimento a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, meu sincero agradecimento. Cada palavra de encorajamento, cada conselho e cada gesto de apoio foram essenciais para superar os desafios e conquistar meus objetivos. Sou grata por ter tido a oportunidade de crescer e aprender ao lado de pessoas tão especiais.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 31 de maio de 2023.



Fabiola Pereira Machado da Silva

RESUMO

A violência é um grave problema social que afeta tanto a instituição família quanto a escola. Apresenta números preocupantes e agravados pelo contexto da pandemia da COVID-19, período no qual se desenvolveu a pesquisa. O fenômeno da violência viola os direitos humanos e impacta diretamente a vida de muitas crianças e adolescentes em todo o país. Sendo assim, o objetivo da pesquisa consiste em analisar as principais violências ocorridas nas instituições de educação infantil de Lages - SC, nos anos de 2020 e 2021, no contexto da pandemia. Para tanto, o referencial teórico abarca autoras/es como Scott (1995), Louro (1997), Finco (2003), Felipe (2007), Butler (1996), Grossi (2010), Sardenberg, (2016) e Abramovay (2015). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e vinculada à Linha de Pesquisa Processos Socioculturais em educação e ao Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Desse modo, foram realizadas revisão de literatura e pesquisa documental sobre a temática de enfrentamento das violências no contexto escolar. Também foi encaminhado um formulário para todos os 76 Centros de Educação Infantil Municipal de Lages - SC (CEIM), sendo que foram recebidas 46 respostas. Com base nesses dados, foram selecionados dois CEIMs para a realização de entrevistas semiestruturadas com oito docentes das turmas de maternal I e maternal II. Os dados foram analisados de acordo com a análise temática de Braun e Clarke (2006) e agrupados em três temas: a) violência contra crianças; b) violência intrafamiliar; c) pandemia COVID-19. Em síntese, os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de investimento em políticas públicas de prevenção e enfrentamento às violências contra as crianças e os adolescentes, bem como a importância da formação inicial e continuada de professoras/es, além disso, sobre a necessidade da inclusão de temas relacionados à violência escolar, intrafamiliar e questões de gênero no currículo escolar.

Palavras-chave: Educação infantil. Pandemia COVID-19. Negligência.

ABSTARCT

Violence is a serious social problem that affects both the family and the school. It presents worrying numbers, aggravated by the context of the COVID-19 pandemic, the period in which the research was developed. The phenomenon of violence violates human rights and directly impacts the lives of many children and adolescents across the country. Therefore, the objective of the research is to analyze the main violence that occurred in early childhood education institutions in Lages - SC, in the years 2020 and 2021, in the context of the pandemic. Therefore, the theoretical framework includes authors such as Scott (1995), Louro (1997), Finco (2003), Felipe (2007), Butler (1996), Grossi (2010), Sardenberg, (2016), Abramovay (2015). This is a research with a qualitative approach and linked to the Sociocultural Processes in Education Research Line and to the Gender, Education and Citizenship Research Group in Latin America (GECAL), of the Graduate Program in Education (PPGE), at the University of the Catarinense Plateau (UNIPLAC). Thus, a literature review and documentary research were carried out on the theme of coping with violence in the school context. A form was also sent to all 76 Early Childhood Education Centers in Lages - SC (CEIM), with 46 responses received. Based on these data, two CEIMs were selected to carry out semi-structured interviews with eight teachers from kindergarten I and kindergarten II. Data were analyzed according to the thematic analysis by Braun and Clarke (2006) and grouped into three themes: a) violence against children; b) intrafamily violence; c) COVID-19 pandemic. In summary, the results of this research point to the need for investment in public policies to prevent and confront violence against children and adolescents, as well as the importance of initial and continuing training for teachers/es, in addition to the need for inclusion of topics related to school violence, intrafamily violence and gender issues in the school curriculum.

Keywords: Early childhood education. COVID-19 pandemic. Negligence.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 - Percentual de cobertura das famílias que recebem bolsa família com base na estimativa de famílias pobres do censo do IBGE, 2010 (2017-2021) do Brasil, Estado de Santa Catarina e Lages-SC.

Figura 2 - Notificação de casos de violência contra crianças de 0 a 4 anos (2010-2020) no Brasil e em Lages-SC

Figura 3 - Etapas da Revisão de literatura

Figura 4 - Representação da metodologia da pesquisa

Figura 5 - Localização de Lages no território do estado de Santa Catarina

Gráfico 1 - Violências intrafamiliares identificadas pelas professoras de educação infantil de Lages, SC

Gráfico 2 - Natureza das violências intrafamiliares identificadas pelas professoras de educação infantil de Lages, SC.

Gráfico 3 - Tipos de violências identificadas pelas professoras durante a pandemia da COVID-19

Gráfico 4 - Situações de discriminação em relação a gênero

Gráfico 5- Situações de estereótipos de gênero reproduzidos nas escolas

Gráfico 6 - Ações de enfrentamento às violências

Gráfico 7 - Principais desafios enfrentados pela instituição de educação infantil em relação às violências.

Gráfico 8 - Protocolo seguido pelo CEIM em situações de violências

Quadro 1- Resultado da busca sistemática do banco de dados SciELO

Quadro 2- Resultado da busca sistemática do banco de dados da CAPES

Quadro 3 - Perfil das professoras de educação infantil

Quadro 4 - Questões de gênero nas instituições de educação infantil

Quadro 5 - Perfil das professoras entrevistadas

Tabela 1 - Relação dos CEIMs de Lages-SC

Organograma 1: Mapa temático de análise

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GECAL	Grupo de pesquisa em “Gênero, Educação e Cidadania na América Latina”
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAP	Lei de Alienação Parental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação a Ciência e a Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIF	Proteção e Atendimento Integral à Família
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Lages
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	19
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA INFÂNCIA.....	19
2.1.1 Histórico da atenção à criança e surgimento da educação infantil no Brasil	25
2.2 VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS NA ATUALIDADE	34
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
2.4 REVISÃO DA LITERATURA	47
3 VIOLÊNCIAS E QUESTÕES DE GÊNERO.....	60
3.1 VIOLÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	60
3.2 VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR	65
3.3 VIOLÊNCIAS DE GÊNERO	74
4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	86
4.1 QUESTÕES ÉTICAS	87
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	88
4.2.1 Análise dos dados	89
4.2.2 Seleção da amostra.....	90
4.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	93
4.4 GOOGLE FORMS	93
4.5 PROFESSORAS ENTREVISTADAS	103
4.5.1 Violência intrafamiliar: Violência sexual	105
4.5.2 Violência intrafamiliar: Negligência no contexto da pandemia da COVID-19.....	107
4.5.3 Violências contra crianças: Questões de gênero	110
4.5.4 Violências contra crianças: Prevenção e enfrentamento às violências e os desafios encontrados pelas professoras entrevistadas.....	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

A violência no Brasil já apresentava números preocupantes antes da pandemia da COVID-19, afetando diversas esferas da sociedade, inclusive o âmbito escolar. Nesse sentido, diversas estatísticas revelam a presença das violências nas escolas. A pesquisa global realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE/ 2014), com mais de 100 mil professores/as¹ e diretores/as do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (estudantes de 11 a 16 anos), aponta o Brasil no topo de um *ranking* de violência em escolas (BBC, BRASIL)². Trata-se do índice mais alto entre 34 países pesquisados. De acordo com a pesquisa, 12,5% dos/as professores/as ouvidos/as afirmaram ser vítimas de agressões verbais ou intimidação de estudantes pelo menos uma vez por semana. Essa porcentagem é significativamente maior do que a média registrada em outros países, que é de 3,4%.

Diante disso, a escola, instituição que deveria ser um lugar confiável de construção do saber, de amparo nas diversas situações de conflitos e problemas, reproduz as violências que acontecem na sociedade. Pode-se afirmar que “as escolas deixaram de ser um local de proteção aos estudantes, e um espaço que já foi considerado ‘sagrado’, no sentido de merecer cuidado e respeito.” (ABRAMOVAY *et al.*, 2016, p. 72).

Atualmente, o mundo se vê diante de riscos à vida humana, acometido pela crise da pandemia da COVID-19³ e suas rupturas, e para o sucesso do controle dessa doença altamente transmissível, dependemos da adesão de medidas e mudança de comportamento das pessoas, entre elas, o isolamento social, que forçou a sociedade a restringir-se a permanecer no ambiente domiciliar. Porém, o lar, que deveria ser um local seguro para as crianças, pode ser também um ambiente de violência.

Frente a esse contexto, a escolha do tema “violências” foi motivada por várias razões. Como professora, sempre refleti sobre questões sociais que permeiam o espaço escolar, especialmente no que diz respeito às violências, preconceitos, exclusões, discriminações e desigualdade de gênero. Ao longo de toda a minha trajetória profissional, trabalhei como professora na educação infantil, pois tenho um grande apreço por bebês e crianças pequenas,

¹ Neste trabalho utilizaremos a linguagem inclusiva.

² Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2014/08/28/pesquisa-poe-brasil-em-topo-de-ranking-de-violencia-contra-professores.htm>

³ Doença infecciosa que se manifesta nos seres humanos após a infecção causada por um vírus da família dos Coronavírus - o SARS-CoV-2, começou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Caracterizada como pandemia em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) se espalhando rapidamente pelo mundo. (LAGES, 2020).

adoro acompanhar seu desenvolvimento e, sobretudo, receber e retribuir o carinho das crianças a cada ano.

Nessa trajetória, também presenciamos e temos conhecimento sobre as situações de violências que ocorrem nos espaços escolares. São crianças carentes de afeto ou recursos, crianças negligenciadas por suas famílias, além de casos de violência psicológica, verbal, física e até mesmo sexual. Essas situações me despertaram o interesse pela temática das violências contra crianças.

Desse modo, percebo a necessidade desse assunto ser debatido nas escolas, pois é um grave problema social, intensificado no contexto atual de pandemia. No entanto, existe uma escassez de dados, propostas e ações efetivas nas instituições de ensino a esse respeito. Há pouca abordagem do tema nesse ambiente, o que reforça a necessidade de aprofundar o estudo para conhecer os impactos causados na vida das crianças e servir de base para a criação de ações que minimizem o problema, incluindo estratégias de prevenção e enfrentamento às violências.

Ademais, as leituras indicadas pela minha orientadora, os estudos do grupo de pesquisa “Gênero, Educação e Cidadania na América Latina” (GECAL), bem como disciplinas como “Processos Socioculturais em Educação” e “Conhecimentos e Saberes”, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), contribuíram para o despertar de novos olhares sobre as questões de gênero, gerando, com isso, um maior interesse e vontade de aprofundar a pesquisa.

A violência é um fenômeno social e histórico, presente na organização e dinâmica das sociedades, com estéticas, incidências e enfrentamentos de modo particular, relacionados ao conjunto de conhecimentos científicos e políticas sociais. Particularmente no âmbito educacional, o fenômeno foi registrado pela literatura internacional (DEBARBIEX; BLAYA, 2002), e nacional (ABRAMOVAY, 2005), assim como suas formas de prevenção e enfrentamento (ABRAMOVAY, 2015). Em relação ao conceito de gênero, diversas autoras embasam o tema: Scott (1995); Louro (1997); Finco (2003); Felipe (2007); Butler (1996); Grossi (2010) e Sardenberg (2016).

Se por um lado a escola é um dos espaços de expressão das violências, por outro, é um espaço marcante na vida dos sujeitos, onde ocorrem experiências significativas de aprendizado e convivência. Trata-se de um lugar fundamental para a identificação do fenômeno e para o desenvolvimento de uma cultura de paz e de enfrentamento às diferentes violências.

Nas duas últimas décadas, o fenômeno ganhou projeção acadêmica e midiática, estando recorrentemente nos noticiários. Em 2016, nacionalmente, são veiculados os resultados do “Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas: falam os Jovens”, realizado pela

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO-Brasil), Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Ministério da Educação (MEC) Programa de Prevenção à violência nas escolas, e à violência sexual no ambiente escolar, constatada por Santos *et al.* (2018). O primeiro estudo aponta o Brasil no topo do ranking de violência contra professores/as, repetindo-se esse dado entre os/as estudantes. Igualmente, Santa Catarina tem a violência no espaço escolar frequentemente registrada nos noticiários. Para verificar isso, basta um breve levantamento nos veículos de comunicação do estado, e acesso ao site do governo.

Nessa direção, dados do Mapa da Violência contra crianças e adolescentes do Brasil, (WASELFSZ, 2012) confirmam a prevalência das violências no ambiente familiar. No lugar onde deveriam encontrar cuidado e proteção, encontra-se, muitas vezes, o principal agressor, sendo os próprios familiares. Segundo a autora Miriam Abramovay (2015), podemos denominar a violência doméstica como uma cadeia de violências, sendo elemento desencadeador de reprodução das violências. Nesse sentido, pais e mães violentas/os com seus filhos/as fazem com que eles/as, por sua vez, também se tornem violentos, fazendo outras vítimas.

Esse fenômeno não está isolado, pois, no ambiente familiar, a violência vem acompanhada de diversas questões, como a condição precária de vida, o abuso de bebidas alcoólicas e o uso de drogas, bem como o desemprego e conflitos de poder relacionados ao gênero e geração, nas relações hierárquicas de subordinação e desigualdade nas famílias.

Diante desse cenário, partimos do pressuposto de que, durante o período da pandemia da COVID-19 o fenômeno acentua-se, e afeta diretamente as crianças e os adolescentes que sofrem violência dentro de suas próprias casas. Esses estariam ainda mais vulneráveis às violências com a intensificação das questões como dificuldades econômicas, o aumento do desemprego, além do estresse, inseguranças, mudanças de rotina, dificuldade de defesa e pedido de socorro. Nesse cenário, a escola desempenha um papel importante na rede de apoio à denúncia, ao enfrentamento à violência e à proteção das crianças. No entanto, houve o distanciamento de atores principais, como professores/as e demais profissionais da educação.

Cabe ressaltar alguns dos documentos de ordem legal que orientam a efetivação aos direitos humanos e ao direito básico e universal à educação. A Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que garantem a proteção integral aos direitos fundamentais infantis. “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de

qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...] (BRASIL, 1990).

Portanto é essencial que a sociedade, em especial as escolas, esteja atenta a qualquer suspeita ou indício de violência contra crianças, tanto no ambiente escolar quanto familiar. Para isso, é necessário fazer levantamentos de dados e estudos visando proteção, minimização dos danos e impedindo sua perpetuação, principalmente diante da escassez de informações na atualidade, no contexto da pandemia, o que reafirma a importância desta pesquisa.

Desse modo, a pesquisa tem como problemática: **Quais são as principais violências ocorridas nas instituições de educação infantil na cidade de Lages, nos anos de 2020 e 2021, no contexto da pandemia da COVID-19?**

O **objetivo geral** consiste em analisar as principais violências ocorridas nas instituições de educação infantil de Lages, nos anos de 2020 e 2021, no contexto da pandemia da COVID-19.

Para contemplar o objetivo desta pesquisa, foram definidos alguns **objetivos específicos**: I) mapear a produção científica sobre as violências antes e no contexto da pandemia da COVID-19; II) conhecer as legislações e políticas públicas de enfrentamento às violências, com destaque ao campo educacional; e III) identificar as violências que ocorrem nas instituições de educação infantil de Lages - SC.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, utilizando como referenciais do procedimento metodológico o autor Uwe Flick (2013) e a autora Cecília Minayo (2016). Além disso, foi realizada a revisão de literatura e a pesquisa documental sobre a temática de enfrentamento de violências no contexto escolar e familiar. Também encaminhamos o formulário on-line, por meio do *Google Forms* (formulários do Google), para todas as professoras dos 76 Centros de Educação Infantil (CEIMs)⁴ de Lages - SC, através do e-mail institucional. Posteriormente, convidamos quatro professoras do CEIM com mais violências, apontadas pelas respostas do questionário, e quatro de outro CEIM com menos violências, para participarem da pesquisa com entrevistas.

Os dois CEIM's foram selecionados para a realização de entrevistas com professoras, considerando a análise dos formulários, os quais indicavam um número maior e menor de casos de violências contra crianças, portanto os critérios estabelecidos basearam-se nas informações e percepção das professoras participantes na primeira etapa da pesquisa.

⁴ Termo adotado pelo município de Lages/SC, para se referir às instituições de Educação infantil, Creches e Pré-escolas.

As professoras entrevistadas são de turmas de maternal I, com crianças da faixa etária de 2 a 3 anos, e maternal II, com crianças da faixa etária de 3 a 4 anos, da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Lages - SC. No momento da conversa com a pesquisadora, as professoras falaram sobre vivências e experiências com crianças que passaram por algum tipo de violência antes e durante o contexto da pandemia.

Ademais, a dissertação está organizada em cinco seções. A seção 1 é composta pela introdução, apresentação do problema desta pesquisa, os objetivos, geral e específicos, bem como os procedimentos metodológicos que foram utilizados durante o percurso da realização da pesquisa.

Sequencialmente, a seção 2 contempla a contextualização histórica de criança e educação infantil, trazendo dados sobre a infância atual no Brasil, o conceito e as políticas públicas para a educação infantil, articulando-as aos direitos das crianças e à equidade de gênero. Também mapeamos a produção científica sobre as violências antes e no contexto da pandemia da COVID-19, com o levantamento e identificação das produções acadêmicas (artigos, teses e dissertações), no Portal de Periódicos CAPES/MEC e na biblioteca virtual *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, para situar o debate conceitual e projetar a produção realizada sobre a relação entre violências escolares/familiares e pandemia. Por sua vez, a seção 3 apresenta definições conceituais sobre violências educacionais, violência intrafamiliar e violência de gênero.

Na sequência, na seção 4, descrevemos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa, como os dados serão analisados, e também a contextualização da pesquisa empírica com a seleção da amostra. A seção ainda contempla, a análise dos dados da pesquisa, as violências nas instituições de educação infantil no município de Lages, os resultados dos formulários e entrevistas com as professoras convidadas a relatarem suas experiências, conhecimentos sobre o tema da pesquisa, bem como as descrições dos tipos de violências presentes no ambiente escolar, antes e durante a pandemia. Por fim, a seção 5 apresenta as considerações finais e, em seguida, as referências utilizadas na pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Esta seção trata de uma breve contextualização sociocultural e histórica, na qual surgiu a Educação Infantil. Além disso, elenca algumas concepções dessa etapa da educação básica, como o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e articula o conceito de equidade de gênero e infância.

Ainda nesta seção, apresentamos reflexões a respeito da criança, das políticas públicas, dados sobre a situação da infância na atualidade, incluindo algumas consequências do período de pandemia da COVID-19 e os marcos legais para o atendimento da criança no Brasil. Por fim, mapeamos a produção científica sobre as violências, antes e durante o contexto da pandemia da COVID-19 para situar o debate conceitual e projetar a produção realizada sobre a relação entre violências escolares/familiares e pandemia.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA INFÂNCIA

Ao estudarmos sobre a Educação Infantil, se faz necessário fazer uma breve retrospectiva histórica que destaque os avanços significativos e as mudanças de pensamento em relação à criança. Em tempos passados, as crianças não eram reconhecidas e nem recebiam a devida atenção da sociedade ou até mesmo de suas próprias famílias. No entanto, ao longo do tempo, houve um reconhecimento crescente da criança como um sujeito histórico e detentor de direitos, reconhecendo a infância como uma fase da vida com suas peculiaridades.

Para compreender esse processo, é necessário refletir sobre como as concepções acerca da criança circulam em nossa sociedade. Conforme Oliveira (2012, p. 21) destaca, compreender esse contexto é fundamental: “é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre desenvolvimento da criança, e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação de meninos e meninas.” (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

São diversos os contextos nos quais se estabelecem percepções de criança e educação. Através da história, surgiram inúmeras concepções e abordagens para o atendimento desta etapa da vida. Nosso entendimento atual difere do passado, uma vez que o olhar para a infância tem

se modificado e desenvolvido ao longo da compreensão de cada época. Mesmo nos dias atuais, é possível identificar uma variedade de concepções entre as culturas de cada local.

Nessa mesma perspectiva, é importante destacar que o histórico do atendimento de crianças pequenas está intrinsecamente ligado a uma série de fatores, que abrangem questões sociais, familiares, trabalhistas, a urbanização, o crescimento populacional, entre outros. Além disso, a conceituação de infância é um processo em constante “evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (KRAMER, 1999, p. 244).

Dessa forma, de acordo com Kuhlmann Jr. (2015), na compreensão da história da infância é preciso considerar que ela possui uma relação com as tentativas de atendê-la, sendo marcadas pela assistência, bem como por instituições “filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos” (KUHLMANN JR., 2010, p. 77). No sentido de proteger crianças desfavorecidas e atendê-las nos aspectos como sobrevivência, direitos sociais, saúde e educação, impulsionou-se a criação de instituições e associações assistencialistas e outras alternativas para este fim.

A infância é identificada pelo autor como uma fase das crianças, com limites etários amplos, que levam à criação de instituições educacionais específicas para atendê-las. É o “conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida” (KUHLMANN JR., 2015, p. 31).

Nessa perspectiva, segundo Kramer, 1999, “[...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem” (KRAMER, 1999, p. 272). Portanto, em função das transformações sociais sobre a infância, passa a se valorizar e considerar suas especificidades e reconhecer os seus direitos.

A etimologia da palavra infância tem origem no latim, sendo que o Dicionário Escolar Latino-Português Faria (1956) descreve *infantia*, como sendo formada por *fari*, que significa “falar”, *fan*, “falante” e *in*, que constitui a negação do verbo, portanto, refere-se à incapacidade de falar/sem linguagem. No período da Idade Média denominava-se “[...] a primeira idade a infância que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade o que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante [...]”. (ARIÈS, 1981, p. 36).

Na mesma direção, os significados da palavra infância, nos dicionários em geral, dizem respeito ao período de desenvolvimento da vida do ser humano que vai desde o nascimento até o início da adolescência, ou seja, trata-se de um ser humano de pouca idade. Podemos, ainda, encontrar a definição de infância na legislação, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que considera a criança como “a pessoa até doze anos de idade incompletos” (BRASIL, 1999).

Como pode ser observado, apesar das várias definições, a compreensão da infância transcende os limites estabelecidos por faixa etária e pelas determinações universais. Isso ocorre porque está ligado aos diferentes significados que cada sociedade atribui a essa fase, resultado das complexas interações histórico-sociais e culturais.

Sendo assim, investigar a trajetória da educação infantil pode enriquecer a reflexão sobre as práticas envolvendo as crianças.

O delineamento da história da educação infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas ideias, perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas com crianças de 0 a 5 anos de idade na família e fora dela. (OLIVEIRA, 2011, p. 57).

Durante um período da história, não havia uma instituição específica designada para compartilhar a responsabilidade da educação da criança com a família, como também não existia um sentimento especial em relação à infância, nem uma clara distinção entre elas e adultos. Todos se vestiam de forma semelhante, utilizavam a mesma linguagem e, em muitos casos, desempenhavam atividades que atualmente consideramos como destinadas aos adultos, como o trabalho, por exemplo.

Nessa perspectiva, Phillipe Ariès (1981) estabelece fundamentos da concepção histórica da construção da criança. Para tanto, o historiador afirma que, na antiguidade e na Idade Média, não havia uma transição clara da infância para a idade adulta. Em seus estudos sobre a infância, a família e como as crianças eram tratadas, Ariès analisou fontes históricas por meio de diversos documentos, incluindo diários de famílias, testamentos, registros pictóricos, registros de visitas a túmulos e documentos de igrejas.

Nessa análise, observa-se que as obras de arte não representavam crianças até o século XII. Além disso, constata-se que, na sociedade daquela época, o sentimento de infância, provavelmente, não era reconhecido. Nos séculos XII e XIII, as crianças eram retratadas como adultos em miniatura nas obras de arte, exibindo expressões semelhantes às de adultos, o que

também era refletido na Bíblia. Assim, o historiador chegou à compreensão de que “[...] a criança sempre existiu, não estava ausente na Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca um modelo de um retrato de uma criança real”. (ARIÈS, 1981, p. 56).

Dessa forma, o tratamento dado às crianças era semelhante ao que se destinava aos adultos. Logo, durante esse período, as crianças não eram consideradas merecedoras de cuidados especiais, uma vez que não havia uma consciência das particularidades do mundo infantil, e a infância não se caracterizava como uma fase da vida. Ainda sobre isso, Ariès (1981, p. 99) observa que na sociedade medieval,

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância, não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem solicitude constante de sua mãe ou sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

Entre os séculos XVI e XVIII, na Europa o índice de mortalidade infantil era elevado, o que resultava em uma expectativa de vida curta para as crianças. Isso, por sua vez, levou à prevalência de sentimentos de indiferença e desapego em relação a elas. Eventualmente, as famílias poderiam perdê-las devido às precárias condições econômicas e sanitárias da época, além da escassez de mão de obra adulta, o que levava ao emprego do trabalho infantil (PRIORE, 2013). Da mesma maneira, segundo Ariès (1981), o fato da alta taxa de mortalidade na época contribuiu para naturalizar um sentimento de desvalorização e insensibilidade em relação à vida das crianças.

[...] antes do século XVIII, em uma sociedade que, apesar de diferenças socioculturais, não possuía condições básicas de saneamento e procedimentos medicinais para um desenvolvimento sadio, bem como não planejava instituições educacionais coletivas - muito menos a se tratar das crianças pequenas. Devido a isso, era comum que recém-nascidos e crianças bem pequenas não sobrevivessem. As famílias muitas vezes imaginavam que isso aconteceria e, portanto, mantinham-se desapegadas deles, demonstrando, a um olhar atual, pouca preocupação com a vida e os sentimentos dos bebês. (CASTELLI; MOTA, 2013, p. 4).

Conforme se pode notar, a concepção de infância era marcada pelo abandono, indiferença e caridade. Dessa forma, o atendimento oferecido a elas era precário. Registravam-se grandes índices de mortalidade infantil devido às péssimas condições de saúde e higiene.

Outro fato que podemos considerar em relação à indiferença com relação à criança e ao seu tratamento também está relacionado ao fato de que elas eram frequentemente vestidas

de maneira semelhante aos adultos. Segundo Ariès (1981, p. 32) “Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição”. Um traje que as distingue representa uma mudança em relação às crianças. “No século XVII, entretanto, a criança ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos.” (ARIÈS, 1981, p. 32).

Já no século XVI, surge um sentimento que pertencera às mães ou amas encarregadas de cuidar das crianças caracterizado pela “paparicação”. Isso significa que elas tratavam as crianças de forma superficial e as viam como uma fonte de distração e relaxamento para os adultos. Esse tipo de tratamento foi considerado por Ariès (1981) como o primeiro indicio de um sentimento específico em relação à infância. Sob esse viés, ressalta-se que a compreensão da infância não surgiu de forma repentina, mas sim gradualmente:

[...] a descoberta da infância começou, sem dúvida, no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 65).

A percepção da criança como ser diferente do adulto, inicia-se “[...] precisamente entre os séculos XIII e XVII, as discussões sobre a infância, visto que, até então, a infância não era considerada em suas especificidades, sendo reduzida ao período mais frágil da vida da criança” (ARIÈS, 1981, p. 58).

Frente a esse cenário, segundo Escobar (2010, p. 16), a noção de infância surgiu no século XVIII, “[...] com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade”. Devido às transformações sociais, políticas e econômicas desse período, as percepções sobre a infância foram compreendidas de maneiras distintas, o que alterou o entendimento do que significa ser criança, simultaneamente, o papel da família na sociedade passou por mudanças significativas.

Por sua vez, a preocupação com a saúde e higiene infantil marcou uma nova ruptura no sentimento de infância. A invenção da primeira vacina contra a varíola no século XVIII possibilitou a prevenção de doenças e abriu caminho para adoção de medidas de higiene mais eficazes. Esses avanços melhoraram para a redução da taxa elevada de mortalidade infantil. (OLIVEIRA, 2001).

Com o objetivo de proteger a infância, surgiram associações e instituições voltadas para o atendimento de crianças órfãs e abandonadas. Nesse contexto, os saberes jurídico-

policial, médico-higienista e religioso desempenharam um papel importante na expansão das instituições de educação infantil. Essas diferentes áreas reconheceram a importância da escola como um espaço privilegiado para promover a educação, a higiene e a saúde das crianças. Como afirma Kuhlmann Jr. (2010, p. 90) “os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil”.

Dessa maneira, uma das primeiras instituições de atendimento à infância que surgiram na Europa foi a escola de tricotar ou escola de principiantes, criada na França, no século XVIII, por Friedrich Oberlin. A instituição tinha como objetivos a formação de hábitos morais e religiosos para crianças pobres e/ou órfãs e filhos/as de operários. Apesar do caráter assistencialista, o espaço apresentava uma perspectiva pedagógica com a proposição de atividades educativas.

Outro marco em relação aos cuidados e sentimentos de infância na história foi a “Roda dos Expostos”, inventada na Europa medieval para acolher crianças abandonadas por seus genitores que por algum motivo não tinham condições de criá-las.

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos. (KUHLMANN JR., 2011, p. 473).

Quanto ao primeiro estabelecimento educativo para crianças pequenas, Froebel⁵ criou o jardim de infância, “Kindergarten”, em 1837, na Alemanha. Para isso, em seus estudos enfatizou a relevância do jogo, brinquedo, expressão corporal, desenho, canto e linguagem no processo de desenvolvimento infantil. Em sua proposta, “[...] predominariam atividades autogeradas pelos interesses e desejos da criança, dado o poder de criar que Froebel defendia como sendo inato da criança” (OLIVEIRA, 2001, p. 14).

A esse respeito, para Kuhlmann Jr. (2015) havia uma distinção entre creche e pré-escola que seria em relação à origem e à faixa etária do público social a que se destinavam. O primeiro seria uma instituição educativa impecável para os ricos, enquanto a creche, asilos e as

⁵ O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) viveu a época do iluminismo, criador do primeiro jardim de infância, (Kindergarten) um dos primeiros estudiosos a considerar a infância como uma fase importante na formação do ser humano. Em 1826 expõe sua obra mais importante, “Die Menschenziehung”, “A Educação do Homem” e no mesmo ano inicia a publicação do jornal semanal divulgando seu sistema de educação, “A Família Educadora”. Disponível em: <https://www.revistaprosaveroarte.com/friedrich-froebel-pedagogo-alemao-criador-do-jardim-de-infancia/>

escolas maternas teriam um caráter assistencial para pobres e educação para a subordinação, ou seja, para torná-las dóceis e não para a emancipação.

As formas violências nos locais de atendimento às crianças, como as "rodas dos expostos" e os jardins de infância, variavam de acordo com o contexto histórico e cultural específico. A violência nesses ambientes muitas vezes se manifestava nas condições precárias de cuidado e da negligência das necessidades básicas das crianças. A superlotação, a falta de higiene, a ausência de acompanhamento médico adequado e a carência alimentar eram algumas das formas de violências presentes nesses locais. Como resultado, muitas crianças poderiam falecer por doenças ou maus-tratos, enquanto outras poderiam ser adotadas por alguma família que, mais tarde, as fariam servir como empregadas/os.

Diante da Revolução Industrial ocorrida na Europa Ocidental entre os séculos XVIII e XIX, surgiram novas representações sociais de infância e as famílias receberam novos olhares. Nesse período, ocorreu o aumento das instituições pré-escolares, com educação principalmente instrumental. Kuhlmann Jr. (2015) afirma que, a partir da entrada da mulher no mercado de trabalho, foi preponderante na constituição das instituições de educação infantil para atender filhos/as de mães trabalhadoras.

2.1.1 Histórico da atenção à criança e surgimento da educação infantil no Brasil

Para compreender a constituição do atendimento à criança no Brasil, buscamos alguns acontecimentos e contextos históricos e sociais, marcados por avanços e retrocessos, que incluíram situações de abandono, escravidão, pobreza, caridade e assistencialismo, até chegar ao surgimento da educação infantil no país.

Para começar, Kuhlmann Jr. (2015) aponta sinais de um atendimento à infância no século XVI, através da catequese conduzida pelos jesuítas com os indígenas, utilizando os princípios do Cristianismo, os jesuítas tinham o propósito de converter essas crianças e “civilizá-las”, ou seja, ensiná-las a adotar costumes europeus e a doutrina religiosa. Isso visava torná-las mais dóceis e enquadrando para a obediência e disciplina, além de transformar os indígenas em força de trabalho. A primeira escola jesuítica no Brasil foi fundada em São Vicente, em 1554. O mesmo autor pontua que

[...] os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*,

o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina (KUHLMANN JR., 2015, p. 21-22).

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (2015), o método educacional *Ratio Studiorum*, estabelecido pelos jesuítas com os ensinamentos da Companhia de Jesus (ordem religiosa fundada em 1540), introduziu uma educação disciplinar com a prática da segregação em locais chamados de “casas de muchachos” para crianças indígenas retiradas das famílias. Como a ordem apresentou dificuldades nas tentativas de conversão com os mais velhos, o foco passou para as crianças, sob a justificativa de que seria mais conveniente, já que aquele seria o momento ideal, visto que ainda não haviam assimilado completamente as tradições de suas famílias. Assim, poderiam acabar por menosprezar os costumes de seus antecessores.

Dentro desse contexto, o historiador Rafael Chamboleyron (2013)⁶ faz análises sobre os primeiros anos da chegada dos jesuítas no Brasil. Em relação ao ensino das crianças, sua observação destaca que elas eram vistas como “papel em branco”, uma outra forma de concepção de infância:

[...] o ensino dos meninos ensejou a organização de uma estrutura que permitisse viabilizar o aprendizado e, conseqüentemente, a catequese das crianças indígenas e dos filhos de portugueses várias foram as estratégias para garantir a ascendência sobre as crianças, fossem elas indígenas, mestiças ou mesmo portuguesas (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 73).

Segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 17)⁷, os jesuítas visavam disciplinar crianças indígenas, “inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados”. O método jesuítico terminou no Brasil com a expulsão dos jesuítas, no século XVII, decorrente de disputas de poder na corte portuguesa.

Cabe ressaltar que as diferenças no atendimento a crianças brancas e negras já se evidenciava desde a época colonial, aspecto importante que marcou a história de cuidado infantil no Brasil, permeada pelo crivo da desigualdade, castigos e violências. (FARIA, 2010). Além do mais,

O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre as crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os

⁶ O historiador Chamboleyron atua nos temas: território, ocupação e povoamento da Amazônia colonial; natureza, economia e trabalho na Amazônia colonial.

⁷ Irene Rizzini historiadora sobre as políticas públicas e legislação para crianças e a realidade social nos primeiros anos de República. (CNPq/Lattes).

ricos e os pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família etc. (PRIORE, 2013, p. 104).

Desse modo, no que se refere ao tratamento destinado às crianças, destacavam-se relações com classe e cor. A criança filha de escravos trabalhava a partir de cinco anos, enquanto a criança branca, quase sempre cuidada pelas amas, recebia instrução jesuítica na escola ou em sua casa com professores/as particulares a partir dos seis anos. Nesse contexto, o aprendizado se baseava nas primeiras letras, mas também incluía o uso de castigos corporais. (FARIA, 2010).

A respeito disso, o uso de castigos e violência física marcaram o cotidiano no período colonial. Essa prática foi implementada pelos padres jesuítas no século XVI, “para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor.” (PRIORE, 2015, p. 96-97). Além disso, o uso da palmatória foi introduzido especificamente no século XVIII.

[...] O “muito mimo” devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos. [...] O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar “é castigar e dar trabalho nessa vida”. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com “açoites e castigos”. (PRIORE, 2015, p. 96-97)

Civiletti (1991)⁸ também ressalta as disparidades no tratamento entre crianças brancas e negras, bem como entre meninas e meninos. Após os seis anos, apenas os meninos poderiam frequentar colégios e aprender um ofício:

Na primeira infância, até os seis anos, a criança branca era geralmente entregue à amade-leite. O pequeno escravo sobrevivia com grande dificuldade, precisando para isso adaptar-se ao ritmo de trabalho materno. Após esse período, brancos e negros começavam a participar das atividades de seus respectivos grupos. Os primeiros, dedicando-se ao aprimoramento das funções intelectuais, e os segundos iniciando-se no mundo do trabalho ou no aprendizado dos ofícios (CIVILETTI, 1991, p. 33).

Sobre as primeiras políticas assistencialistas criadas para o cuidado e a proteção de crianças abandonadas, a já mencionada Roda dos Expostos foi implantada no período colonial brasileiro, mais especificamente no século XVIII, seguindo o exemplo de outros países europeus. Esse sistema funcionava em locais específicos, sobretudo em instituições caritativas, como a Santa Casa de Misericórdia. Seu propósito era de acolher crianças abandonadas de

⁸ Maria Vittoria Pardal Civiletti é professora titular aposentada da Universidade Federal Fluminense e atua nas áreas de Educação Infantil e Educação e Patrimônio. (CNPq/Lattes)

maneira discreta, preservando suas origens e a reputação de suas famílias. Essas instituições eram chamadas de ‘rodas dos expostos’, conforme explicado pela historiadora Maria Luiza Marcílio (2016)⁹ em suas pesquisas:

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar o vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local sem ser identificado. (MARCÍLIO 2016, p.73-74).

Nesse espaço, as crianças recebiam os cuidados relacionados ao batismo e à amamentação. A responsabilidade por esta última era atribuída às amas de leite, a quem também cabia a tarefa de cuidar das crianças até atingissem três anos de idade, podendo esse período se estender. Em contrapartida, as amas de leite recebiam um pequeno “salário” oferecido pelas Santas Casas.

O sistema comportou sempre em todos os lugares fraudes e abusos de toda sorte. Não foi raro o caso de mães que levaram seus filhos na roda e logo a seguir oferecem-se como amas de leite do próprio filho, só que agora ganhando para isso. Além disso, dentro da tradição do Direito Romano, toda criança escrava depositada na roda tornava-se livre; no entanto, muitos senhores mandaram suas escravas depositarem seus filhos na roda, depois irem buscá-los para serem amamentados com estipêndio e, finda a criação paga, continuarem com as crianças como escravas. Havia muitas vezes a convivência de pessoas dentro da instituição (MARCÍLIO, 2016, p. 93).

O abandono de crianças nas rodas estendeu-se por um longo tempo, passando por grandes regimes históricos, começando no período colonial, continuando durante o período Imperial e perdurando até a República (1889), sendo completamente extinto apenas na década de 1950 (MARCÍLIO, 2003). Além disso, “quase por um século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (MARCÍLIO, 2016, p. 69).

Ainda segundo os relatos de Marcílio (2016), no século XVIII, foram implantadas três rodas no Brasil. A primeira instituição foi aberta em 1726 em Salvador. Já a segunda roda foi

⁹ Maria Luiza Marcílio realizou pesquisas em arquivos nacionais e portugueses, e tem publicações na área de História Social do Brasil, nos seguintes setores: demografia-histórica, história da criança, da família, do escravo e da agricultura do Brasil colonial e século XIX e da História da escola em toda História do Brasil. Tem 17 livros publicados.

instalada na cidade do Rio de Janeiro em 1738, e a última roda do período colonial foi instalada na Santa Casa de Misericórdia do Recife em 1789.

No ano de 1828, em Santa Catarina, foi estabelecida uma roda em Desterro (atual Florianópolis). A administração e cuidado das crianças expostas foram confiados à Irmandade do “Senhor Bom Jesus dos Passos”. De acordo com o relato de Marcílio, essa irmandade assumiu o compromisso de:

[...] com todo desvelo e caridade, como filhos da irmandade [...] socorrendo-os até que fossem engajados para aprenderem arte, ou ofício, fazendo as possíveis diligências para que desde a idade de 6 anos freqüentassem as aulas de primeiras letras. Compromete-se a Irmandade arranjar as expostas ao serviço de famílias honestas, promovendo-lhes casamentos, e agenciá-lhes dotes, ou esmolas para princípio de um estabelecimento (MARCÍLIO, 1997, p. 63)

Ao todo, foram treze as rodas de expostos criadas no Brasil:

[...] três criadas no século XVIII (Salvador, Rio de Janeiro, Recife) uma no início do Império (São Paulo); todas as demais foram criadas no rastro da Lei dos Municípios que isentava a Câmara da responsabilidade pelos expostos, desde que na cidade houvesse uma Santa Casa de Misericórdia que se incumbisse desses pequenos desamparados. Neste caso estiveram as rodas de expostos das cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), de Cachoeira (BA), de Olinda (PE); de Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC) e Cuiabá (MT). Estas oito últimas tiveram vida curta; na década de 1870 essas pequenas rodas praticamente já haviam deixado de funcionar. Subsistiram apenas as maiores (MARCÍLIO, 2016, p. 84).

O abandono de crianças nas rodas poderia ser provocado por diferentes motivos, sendo que Marcílio (2016, p. 74) afirma que “a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento”. Outra hipótese na perspectiva socioeconômica, conforme escreve Faria (2010, p. 85), seria que “o enfeitamento envolvia bebês ou recém-nascidos cujos pais não possuíam recursos para criá-los e que, portanto, abandonavam-nos na esperança de que os mesmos fossem amparados pelo auxílio público ou particular”.

Entre as razões apontadas pelos/as historiadores/as, incluíam-se o de encobrir a ilegitimidade da criança, as condições precárias de sobrevivência, a extrema pobreza, o controle de natalidade e as doenças das famílias.

Naquela época, era uma prática comum abandonar os bebês nas portas das residências, nos átrios das igrejas ou em locais públicos. A roda, portanto, representava uma medida para evitar que fossem deixados em lugares desprotegidos, onde poderiam estar sujeitos à fome, ao frio ou a ataques de animais.

Nesse contexto, as crianças que eram entregues a essas instituições, fosse sob os cuidados das câmaras ou adotadas por famílias adotivas, frequentemente enfrentavam a falta de

alimentos e viviam em condições higiênicas precárias. Muitas delas não chegavam à idade adulta, na época a mortalidade infantil apresentava altas taxas, conforme indicado por Marcílio (2016). Paralelamente, algumas famílias adotavam essas crianças por caridade, embora, em muitos casos, tivessem a intenção de explorar seu trabalho quando crescessem.

Após o período em que recebiam salários, muitas amas se recusavam a continuar cuidando das crianças. Nessa situação, as crianças se encontravam sem opções viáveis, sendo forçadas a sobreviver nas ruas. Desta forma, recorreriam à mendicância, se envolviam em atividades ilícitas ou até mesmo entrar na prostituição como último recurso para sobreviver. Por outro lado, as famílias que optavam por ficar com a criança poderiam “[...] explorar o trabalho da criança de forma remunerada, ou apenas em troca de casa e comida, como foi o caso mais comum” (MARCÍLIO, 2016, p. 72). As meninas eram destinadas para trabalhos domésticos, enquanto os meninos podiam seguir profissões como ferreiros, sapateiros ou aprendizes de marinheiros.

Nessa direção, no que se refere à formação diferenciada entre meninas e meninos, conforme Ana Maria Mauad (2015),¹⁰ na educação das crianças pertencentes à elite, predominavam os trabalhos manuais e dotes sociais para as meninas, enquanto os meninos eram direcionados para a formação intelectual, com possibilidade de seguir carreira militar. “Os meninos da elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente um advogado.” (MAUAD, 2015, p. 152).

Em contrapartida, para os expostos, foi estabelecido um sistema de ensino profissionalizante. Isso marcou uma nova fase assistencialista e filantrópica, que substitui o modelo baseado na caridade e passa a adotar uma perspectiva mais científica (MARCÍLIO, 2016). Desse modo,

A filantropia surgia como modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo de caridade. Nesses termos, à filantropia atribui-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil (MARCÍLIO, 2016, p. 97).

Assim, o Estado assume a responsabilidade pelas questões sociais, especialmente destinadas às camadas populares. Como resultado, houve uma expansão de instituições sociais

¹⁰ Ana Maria Mauad é doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pesquisadora do Labhoi desde 1992, do CNPq desde 1996 e Cientista do Nosso Estado FAPERJ (2013 - 2016). Atua nos campos da história visual, da história oral e da história da memória.

nas áreas de educação, saúde, trabalho e direito, com o propósito de proteger as crianças, o que levou à criação de leis destinadas a esse fim.

A partir do século XIX, segundo Marcílio (2016), é percebida na modernidade uma nova compreensão de infância, impulsionada por meio de conhecimentos científicos, com novos discursos e práticas educacionais. Como resultado desse movimento, políticas públicas destinadas às crianças abandonadas começaram a ser implementadas em instituições que eram consideradas mais adequadas às demandas sociais daquele período.

Nesse período, com o objetivo de diminuir o elevado índice de mortalidade infantil, o papel das amas de leite começou a ser censurado devido à medicina higienista desestimular a amamentação realizada por elas, com o discurso de que as amas poderiam transmitir doenças. Essa percepção estava relacionada à crença de que as amas não possuíam os cuidados adequados com a limpeza e a qualidade do leite fornecido, devido às condições precárias de vida e à falta de conhecimento em termos médicos e higiênicos.

Além das preocupações de saúde, também havia uma dimensão moral envolvida, na qual se argumentava que as amas de leite poderiam transmitir valores morais considerados inapropriados às crianças. Essa visão foi expressa no seguinte trecho: “[...] que através das amas poderiam ser transmitidas doenças e valores morais inapropriados, além de representarem um risco à higiene” (CASTELLI; DELGADO, 2017, p. 378).

O movimento higienista no Brasil caracterizou orientações em relação aos cuidados básicos como alimentação e higiene, modificando práticas até então admitidas, visto que maus hábitos causavam muitas doenças e, conseqüentemente, a mortalidade infantil era constante.

A esse respeito, os manuais de medicina forneciam orientações sobre práticas adequadas de como conduzir os cuidados de alimentação e higiene de recém-nascidos. Os médicos recomendavam a substituição de ervas, óleos e outros líquidos por água e sabão ao realizar a higiene das crianças.

Seu corpinho molengo era banhado em líquidos espirituosos, como vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. A cabeça era modelada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado à pimenta com fins de cicatrização. Coroando os primeiros cuidados, era fundamental o uso da estopada: ‘cataplasma confeccionado com a mistura de um ovo com vinho’, aplicado a uma estopa que por sua vez era presa por um lencinho à cabecinha do pequeno para ‘fortificá-la’. As mães indígenas preferiam banhar-se no rio com seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho de seus pequenos, dando-lhes uma forma que lhes parecia mais estética. Os descendentes de nagôs eram enrolados em panos embebidos numa infusão de folhas maceradas, e num rito de iniciação ao mundo dos vivos, imergia-se a criança três vezes na água (PRIORE, 2013, p. 89).

Nesse aspecto, como solução ao temor em relação às bruxas e assombrações, as crianças eram benzidas, e também eram realizadas orações e rituais, intensificando, assim, a proteção materna. Além disso, não havia distinção entre a alimentação de adultos e crianças, vários tipos de alimentos eram oferecidos, muitos dos quais inadequados, pois eram “fortes” demais para um estômago pequeno e ainda em formação, o que resultava frequentemente no surgimento de doenças que levavam à morte do recém-nascido.

Contudo, Priore (2015) destaca que as práticas (aleitamento pelas amas, alimentos fortes, falta de higiene) dispensadas pelos médicos, embora fossem realizadas com boas intenções pelas famílias, refletiam suas preocupações com a saúde de seus/as filhos/as, uma vez que não sabiam quais seriam as consequências dessas práticas. Priore também ressalta que muitos autores não percebiam que as mães desejavam fortalecê-los desde a tenra idade com objetivo de evitar o risco de perdê-los.

Portanto, o tratamento em relação às crianças na história revela uma série de diferentes situações, incluindo o trabalho infantil, desigualdades relacionadas à classe e raça/etnia, falta de acesso e cuidados médicos adequados, carência alimentar, altas taxas de mortalidade devido a doenças ou maus-tratos, além do abandono, castigos, violências físicas e outros tratamentos destinados às crianças mencionados anteriormente.

Outra questão relevante na história da infância diz respeito aos abusos sexuais. Laura Lowenkron (2010) aborda a questão da violência sexual contra criança e adolescente como fenômeno social contemporâneo e observa que nas últimas décadas esse tema se tornou pauta de discussão na sociedade. Há uma crescente conscientização e um aumento de estudos e pesquisas sobre o assunto, acompanhado da censura ao “silêncio”, “omissão” e “conivência”. Mas também, apresenta uma ruptura em relação ao “tabu do silêncio” que envolve temas como abuso, incesto e pedofilia.

A autora Lowenkron (2010 p. 12), elenca um apanhado histórico sobre como o tema dos abusos contra crianças “passou a ser debatido publicamente e entendido como um problema a ser enfrentado coletivamente” nas últimas três décadas. Ela destaca que, “até o final dos anos 1980, a violência sexual contra crianças não era particularizada.” Na passagem do Código Penal Brasileiro de 1890 ao de 1940, o entendimento desse tipo de violência deixou de ser considerado uma ameaça à honra das famílias para ser reconhecido como um atentado contra a liberdade sexual da pessoa. (LOWENKRON, 2010)

No Código Penal Brasileiro de 1890, as ofensas sexuais eram tratadas sob o título dos “crimes contra a segurança da honra e honestidade das famílias e do ultraje público ao pudor”.

Posteriormente, no Código Penal de 1940, esses delitos foram reorganizados sob o título “crimes contra os costumes”, que, por sua vez, foi modificado pela Lei nº 12.015 de 2009 para “crimes contra a dignidade sexual”, no capítulo “crimes contra a liberdade sexual”. Com essas alterações, houve uma mudança no enfoque dos crimes, deslocando-se “do status social da pessoa ofendida (se é casada, virgem, honesta)” para a questão do consentimento, que no caso de menores de 14 anos,¹¹ não era reconhecida legalmente. (LOWENKRON, 2010, p. 12).

No entanto, como destaca Lowenkron (2010), a partir dos anos 1960, o movimento feminista trouxe uma força política e cultural que impulsionou transformações significativas na defesa dos direitos das crianças. Antes do século XX a violência sexual contra crianças não era legalmente reconhecida. Esses crimes eram considerados simplesmente “uma vergonha” para as próprias crianças, deixando-as com o problema e o escrutínio recaía sobre elas. O foco se deslocou dos efeitos da ofensa, da “vergonha” e da culpa para o sofrimento psíquico das vítimas. (LOWENKRON, 2010).

No final do século XX é que as crianças passam a ganhar destaque nas agendas políticas, lutando por direitos e proteção contra as diversas formas de exploração. Essa mudança foi marcada pela transição do Código de Menores para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. A partir desse momento, crianças e adolescentes foram considerados “sujeitos de direitos especiais”, e a violência cometida contra eles passou a ser tratada como uma grave violação dos direitos humanos e da cidadania.

A atuação da militância dos movimentos sociais desempenhou um papel fundamental nesse processo de transformação, culminando na criação das primeiras Organizações não Governamentais (ONGs) dedicadas à proteção de crianças e adolescentes no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Essas organizações concentravam seus esforços na defesa dos “menores em situação de abandono, que viviam nas ruas, ou para crianças vítimas de negligência ou violência, física ou sexual.” (LANDINI, 2005, p. 121-122).

Ao longo da década de 1990 a violência sexual contra crianças e adolescentes ganhou destaque como uma agenda política específica e prioritária, sendo objeto de debates e ações mais contundentes em prol da proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

¹¹ Por muito tempo a “menoridade sexual” de 14 anos de idade não possuía reconhecimento legal, nem mesmo era discutida ou considerada. A chamada “idade do consentimento” é estabelecida no Código Penal Brasileiro de 1940, e pode variar conforme diferentes contextos legais, nacionais e históricos, e em algumas situações, pode ser flexibilizada em decisões judiciais específicas (LOWENKRON, 2010).

2.2 VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS NA ATUALIDADE

Como foi possível perceber até aqui, ao longo do tempo, as concepções de criança, infância, educação infantil e o que é entendido como violências, vêm sofrendo transformações. Nesse sentido, é compreendido que hoje tais concepções não são construções lineares, mas sim históricas, moldadas sob uma série de fatores “seus significados podem variar de acordo com o tempo, a classe social, o gênero, a cultura em que as crianças estão inseridas” (FELIPE; GUIZZO, 2003, p. 121). Desse modo,

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes momentos, lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Deste ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. (KUHLMANN JR., 2010, p. 30)

O fato é que a história da infância é marcada pela marginalidade social, pobreza, maus-tratos, abuso, negligência e abandono, afinal, a violência contra a criança e ao adolescente sempre existiram e eram aceitos. Através da história, a construção da assistência às crianças e adolescentes passou por alguns momentos importantes como a criação das políticas de atendimento por meio de leis como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), entre outras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma legislação brasileira promulgada no dia 13 de julho de 1990, através da Lei nº 8.069, que substituiu o Código de Menores, instituído em 1927. Assim, a transição do antigo Código de Menores para o Estatuto da Criança e do Adolescente representou um avanço significativo para crianças e adolescentes no Brasil, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e assegurando sua proteção e desenvolvimento integral.

Esta lei contempla uma ampla gama de direitos, como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à convivência familiar, à cultura, ao esporte, à liberdade, à proteção contra qualquer forma de violência, abuso, exploração e discriminação. Além disso, o ECA também estabelece responsabilidades da família, do Estado e da sociedade em relação à promoção e à proteção desses direitos, prevendo a criação de políticas públicas, programas e serviços voltados para a infância e a adolescência, bem como a atuação de instituições como os Conselhos Tutelares e os órgãos de proteção da infância e da juventude. (BRASIL, 1990).

O surgimento do ECA representou um marco histórico na legislação brasileira, representando uma mudança de paradigma na forma como a sociedade enxerga e trata crianças e adolescentes. Ele reforça a importância de se reconhecer a infância e a adolescência como fases de desenvolvimento cruciais e estabelece mecanismos para garantir a proteção e o pleno exercício dos seus direitos, seu desenvolvimento saudável, digno e com oportunidades de crescimento.

Sendo assim, para obter um panorama mais atualizado da situação da infância no Brasil e em Lages - SC, buscamos informações recentes que abrangem diversos aspectos, tais como casos de abandono, ocorrências de crianças vítimas de violência por balas perdidas, disponibilidade de vagas em creches e pré-escolas, indicadores de pobreza, além do registro de famílias cadastradas no Cadastro Único, entre outros dados relevantes.

Mais especificamente, em relação à população em extrema pobreza no país, é o total de 15.002.707 (IBGE, 2010)¹². Além disso, com base nos dados do Cadastro Único acessados em fevereiro de 2023 há um total de 41.951.403 famílias cadastradas, esse dado aponta que muitas crianças e adolescentes no nosso país não possuem o direito garantido, o que consta no artigo 4º do ECA.¹³

Exploramos também os principais dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSC)¹⁴ sobre a primeira infância no Brasil e no município de Lages, sendo que se trata de uma plataforma de visualização e análise de dados.

Com base nessas informações, observa-se um aumento no percentual de cobertura das famílias beneficiadas pelo programa Bolsa Família, levando em consideração as estimativas de famílias em situação de pobreza do censo do IBGE (período de 2017-2021) para o Brasil, o estado de Santa Catarina e o município de Lages.

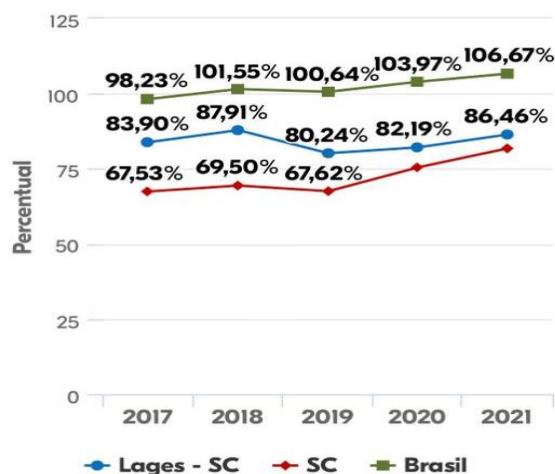
A figura 1 ilustra esse aumento, demonstrando que no Brasil, o percentual de cobertura do programa variou de 98,23% em 2017 para 106,67% em 2021. Em Santa Catarina, houve um aumento de 67,53% em 2017 para 81,84% em 2021. Já em Lages, o percentual de cobertura passou de 83,90% para 86,46% no mesmo período. Esses dados indicam uma ampliação na abrangência do programa e na assistência às famílias em situação de vulnerabilidade.

¹²Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/ri/relatorios/cidadania/index.php> Acesso em: 17/04/2023.

¹³ Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

¹⁴https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/?gclid=CjwKCAjw0ZiiBhBKEiwA4PT9z2A3rDfIVR2g1sGaPWj0M9211RhwxIGjXTCAP6rwNOFKW0wZeTXuhoC7TIQAvD_BwE

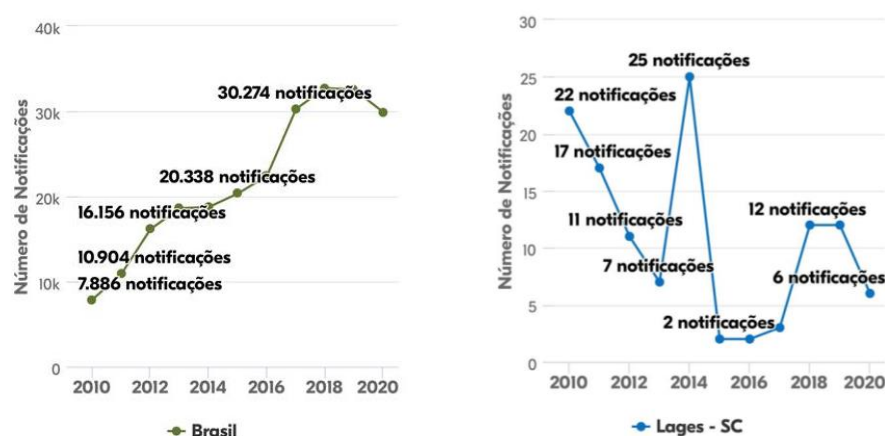
Figura 1 – Percentual de cobertura das famílias que recebem bolsa família com base na estimativa de famílias pobres do censo do IBGE (2017-2021) do Brasil, Estado de Santa Catarina e Lages-SC



Fonte: SAGI- Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Organizado por Datapedia.info.
<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/dados/brasil/> Acesso em: 21/04/2023.

No que diz respeito ao número de notificação de casos de violência contra crianças de 0 a 4 anos (2010-2020), em Lages, observou-se uma queda nesse índice em 2020, ano marcado pelo distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19:

Figura 2 - Notificação de casos de violência contra crianças de 0 a 4 anos (2010-2020) no Brasil e em Lages-SC



Fonte: Sistema de informações de Agravos de Notificação. Organizado por Datapedia.info.
<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/dados/brasil/> Acesso em: 21/04/2023.

Acerca disso, a medida de distanciamento social, embora tenha sido fundamental para diminuir a propagação do coronavírus (SARS-CoV-2), fez com que as crianças e os adolescentes passassem mais tempo em casa, deixando-os vulneráveis a situações de violência

familiar. Além disso, o afastamento das escolas afetou a capacidade de notificação de casos de violências, uma vez que estas instituições desempenham um papel crucial na identificação e denúncia dessas situações. Conforme apontado por Viodres e Ristum (2008) em seu estudo sobre violência sexual contra crianças e adolescentes, os familiares e conhecidos são os maiores agressores, e a escola como espaço ideal de atuação na detecção, intervenção e proteção das vítimas. Nesse contexto, as professoras estão como as maiores responsáveis pelo desvendamento desses casos. Essa perspectiva ressalta a importância das escolas como espaços de proteção para garantir a segurança de crianças e adolescentes.

A pandemia de COVID-19 teve início em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China.¹⁵ A doença se espalhou rapidamente por todo o mundo, tornando-se uma emergência de saúde pública global.

Em resposta à pandemia, oficialmente declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, muitos países adotaram medidas de contenção,¹⁶ incluindo o fechamento de escolas e a implementação de medidas de distanciamento social. O fechamento das escolas foi uma estratégia utilizada para reduzir a disseminação do vírus, proteger a saúde das crianças e minimizar a pressão sobre os sistemas de saúde. A duração de fechamento das escolas variou de acordo com as medidas adotadas por cada país e a evolução da pandemia. Em muitos casos, as escolas permaneceram fechadas por vários meses, resultando em um período de ensino remoto e interrupção do ensino presencial. Até o dia 23 de março, a maioria das unidades federativas do Brasil já havia implementado restrições, incluindo a suspensão das aulas.¹⁷

Em Lages, o cenário relacionado às medidas de prevenção e enfrentamento à COVID-19 foi estabelecido por meio de uma série de decretos municipais. O Decreto Municipal nº 17.906, de 20 de março de 2020, declarou a situação de emergência de saúde pública no município e definiu medidas iniciais de prevenção e enfrentamento à COVID-19 (LAGES, 2020a). Com o Decreto nº 17.904 se deu a medida de suspensão das atividades escolares por 30 dias a partir do dia 19 de março. (LAGES, 2020b). No dia 13 de abril, o Decreto nº 17.970 estabeleceu regras para o funcionamento dos serviços públicos municipais, levando em

¹⁵ GUO YR, CAO QD, HONG ZS, TAN YY, CHEN SD, JIN HJ, et al. The origin, transmission and clinical therapies on coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak – an update on the status. *Mil Med Res* 2020; 7:11.

¹⁶ World Health Organization. Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report, 57. Geneva: World Health Organization; 2020.

¹⁷ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Coronavírus: acompanhe o levantamento dos estados que suspenderam as aulas. <https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-18-44-coronavirus-acompanhe-o-levantamento-dos-estados-que-suspenderam-as-aulas->. Acesso em 10 jul. 2023.

consideração a situação de emergência decorrente da pandemia. Esse decreto manteve a suspensão das aulas presenciais até o dia 31 de maio de 2020. (LAGES, 2020c).

Posteriormente no dia 27 de abril de 2020 o Decreto nº 17.982 acrescentou três parágrafos ao artigo 5º do Decreto nº 17.970, autorizando a Secretaria Municipal da Educação a adotar o regime especial das atividades pedagógicas de forma não presencial. (LAGES, 2020d). Neste sistema, foram realizadas sugestões de atividades impressas, planejadas pelas professoras para as crianças da educação infantil, para manter o vínculo com as famílias e crianças.

O Decreto nº 18.017, de 29 de maio de 2020, alterou o caput do artigo 5º do Decreto nº 17.970, suspendendo as aulas no município por tempo indeterminado. (LAGES, 2020e).

Quanto ao retorno das aulas, o Decreto nº 19.022, de 10 de fevereiro de 2021, autorizou a realização das atividades pedagógicas, com início a partir de 18 de fevereiro de 2021 “em regime de alternância, de forma presencial e não presencial”. O Decreto também estabeleceu que essa decisão deveria ser uma opção das famílias, formalizada mediante Termo de Compromisso. (LAGES, 2021a).

No entanto, em 15 de março de 2021, uma nova avaliação da situação resultou em novas determinações, como a publicação do Decreto nº 19.126, que prorrogou a suspensão das aulas presenciais no período de 16 a 19 de março de 2021. (LAGES, 2021c).

A partir de 13 setembro de 2021 com o Decreto nº 19.304, foi autorizado o desenvolvimento das atividades de forma presencial com cem por cento das crianças nas escolas (LAGES, 2021d).

Como destacam Santos; Dresch; Crestani; Crestani (2021), as mudanças no formato de ensino e o período de confinamento e fechamento das escolas resultaram em diversas consequências para as crianças, famílias e sistemas educacionais. Os impactos identificados evidenciam as desigualdades sociais e revelaram a limitação das políticas públicas diante do cenário pandêmico, no qual uma grande parcela dos/as estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior foi excluída das práticas pedagógicas adotadas, devido à falta de acesso a recursos digitais e internet em casa, afetando principalmente crianças de famílias economicamente vulneráveis.

Os autores refletem no mesmo estudo outras implicações da pandemia, incluindo o cenário de adversidades e muitas incertezas sociais, políticas e econômicas. Houve uma preocupação por parte das famílias, uma vez que não tinham onde deixar suas crianças durante o período de fechamento das escolas enquanto precisavam trabalhar. As professoras também

enfrentaram desafios, tendo que repensar suas práticas pedagógicas diante do novo cenário e adaptar-se ao uso de tecnologias digitais, pois muitas enfrentaram dificuldades com o funcionamento de plataformas adotadas que desconheciam, além de quadros de exaustão, ansiedade, problemas de saúde física e psicológica.

Outras consequências da pandemia foram os casos de crianças expostas às violências, agressões físicas ou psicológicas por parte de seus próprios familiares ou cuidadores, paralelamente identificou-se a redução da taxa de notificações de violências, tanto em Lages quanto no restante do país, conforme já mencionada na figura 2, e no estudo de Levandowski (2021), que também identificou a redução nas taxas de notificação no estado do Rio Grande do Sul atribuída à subnotificação no período de isolamento pela pandemia.¹⁸

Além disso, é importante ressaltar que situações de abandono têm sido recorrentes na história do Brasil, sendo que, atualmente, oito crianças por dia são abandonadas e acolhidas em abrigos. Embora as famílias estejam amparadas por lei no Brasil para entregarem a criança às Varas da Infância, deparamo-nos constantemente com notícias de crianças abandonadas, encontradas no lixo ou recém-nascidos deixados nos hospitais com doenças graves. No entanto, abandonar um recém-nascido é crime. De acordo com o artigo 134 do Código Penal, Lei n.º 2.848/40, a pena é a detenção de seis meses a dois anos (BRASIL, 1940).

Depois do momento mais grave da pandemia, a crise sanitária impactou a economia, acentuou a vulnerabilidade das famílias e aumentou o número de crianças acolhidas por negligência e abandono. Da mesma forma, ocorreram muitos casos de violências, abuso e gravidez na adolescência, negligência e perda de capacidade dos responsáveis de cuidar, especialmente devido ao uso de substâncias psicoativas. Essas são situações que também levam crianças e adolescentes aos serviços de acolhimento.

Nessa direção, dados do Diagnóstico Nacional da Primeira Infância, produzidos pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), mostram que, em 2020, mais de 30 mil crianças e adolescentes estavam sob serviços de acolhimento institucional no país. Sobre isso, a negligência foi identificada como um dos principais motivos de acolhimento, representando cerca de 30% dos casos. Em seguida, estavam os conflitos em ambiente familiar, que correspondiam a 15% e a drogadição de integrantes da família, com 8%. Já os casos de órfãos que chegaram às Varas de Infância, representavam apenas 0,4% do total. Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 34, trata do acolhimento institucional e determina que seja uma medida protetiva de caráter excepcional e temporário (BRASIL, 1990).

¹⁸ scielo.br/j/csp/a/w9xDc35gk53mDz9MrX4nFfr/?format=pdf&lang=pt

Diante disso, observa-se que as crianças são vítimas de violência dentro e fora de suas casas. O Instituto Fogo Cruzado¹⁹ analisou em suas bases de dados o número de crianças baleadas nas regiões metropolitanas do Rio de Janeiro, Recife e Salvador, contabilizando 165 crianças desde 2016. Outro dado de violência que impacta na vida das crianças, deixando marcas físicas e psicológicas, é o feminicídio. Trata-se de um crime que vem crescendo no país e em 2021 deixou cerca de 2.300 crianças órfãs, segundo o levantamento do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)²⁰.

Por sua vez, em relação ao atendimento educacional de crianças em 2019, os dados mostravam que 42,44% das crianças de 0 a 3 anos se enquadravam nos critérios do índice de necessidade por creche no país. O percentual de atendimento para essa população, em 2020, foi de 30,94%, enquanto o atendimento em pré-escola de 4 a 5 anos, no mesmo ano, foi de 83,52%, um percentual abaixo da média, que é de 92,9%. Em comparação com o estado de Santa Catarina, o atendimento percentual de crianças de 0 a 3 anos foi de 49,31%, sendo considerado regular, e para a população de 4 a 5 anos foi de 96,20%, número próximo da meta nacional da educação de 100%. Já em Lages, o percentual de atendimento em creches da população de 0 a 3 anos, no período de 2020, foi de 60,58%, ou seja, dentro da meta do Plano Nacional da Educação, que é de 50%. (DATAPEDIA.INFO, 2020).²¹

De acordo com o que é evidenciado nesses dados, o acesso à educação infantil vem representando um avanço. Apesar disso, a oferta ainda é desigual e insuficiente no Brasil, sendo que um terço das crianças de 0 a 3 anos mais pobres está fora da escola, pois não existe vaga perto de onde moram (IBGE, 2017). Mesmo com esses avanços, no que se refere à percepção e ao atendimento à infância no Brasil, ainda perduram desigualdades, vulnerabilidades e limitações no acesso a serviços essenciais. Isso inclui situações de abandono e diversos tipos de violências contra as crianças. Dessa forma, as políticas públicas desempenham um papel importante na redução, prevenção e enfrentamento desses problemas.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O documento nacional elaborado pelo MEC e intitulado Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (1994) define a necessidade de uma ação complementar entre escola e família para que sejam efetivados os direitos da criança, num processo de articulação

¹⁹ <https://fogocruzado.org.br/>

²⁰ <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>

²¹ <https://fmcsv.datapedia.info/embed/4209300>. Acesso em: 21/04/2023.

permanente. Sendo assim, o documento esclarece que esse processo deve ser considerado com uma visão da criança em sua totalidade, porém, levando em consideração as suas diferenças, fazendo da equidade uma prática efetiva.

Acreditamos que a melhor maneira de proceder para alcançar esse objetivo é mostrar o mundo à criança por meio da ação de brincar, não deixando que o cuidar se perca nessa prática, pois, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), essas ações são indissociáveis e fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Para isso, a elaboração de diretrizes para que possamos, enquanto professoras, ter um seguimento norteador desse processo se faz necessário. Além disso, é imprescindível que a formação continuada e a formação acadêmica não cessem por parte da/do profissional.

Sabemos que para que isso ocorra também é necessário que as/os professoras/es sejam valorizadas/os, seja por meio de programas de formação inicial e continuada, oferecidos pelos municípios e estados, bem como por meio dos planos de carreira, cargos e salários. Nesse ponto, ressalta-se que a admissão, segundo as diretrizes das políticas públicas para a educação infantil (LDB), (BRASIL, 1996), no que diz respeito ao ingresso dos profissionais da educação, deve se dar por concurso público ou processo seletivo, como ocorre no município de Lages.

Além disso, a prática pedagógica deve considerar o que a criança já sabe, bem como os saberes diversos produzidos pelas crianças, pois são considerados seres em transformação, que aprendem continuamente e são protagonistas de suas próprias histórias.

Outra questão referente às políticas públicas para a educação infantil, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), refere-se à elaboração e manutenção de espaços onde esse trabalho qualitativo seja garantido. Quando nos referimos aos espaços, isso quer dizer não somente os espaços físicos, mas os brinquedos, os livros, os equipamentos e os materiais que são adequados a cada etapa. Tudo isso, aliado à prática dos/as professores/as, repercute na qualidade que deve ser garantida como direito às crianças, não deixando de pensar na equidade e na inclusão. Todos esses aspectos, de acordo com as DCNEI, devem ser garantidos por no mínimo quatro horas diárias. Mais especificamente, os objetivos trazidos nas DCNEI são:

- A. Contribuir para consolidar a Política Nacional para a Infância considerando as crianças como cidadãs e, portanto, sujeitos de direito. B. Criar mecanismo permanente e estável de financiamento para a Educação Infantil. C. Incrementar o ritmo de expansão do atendimento educacional para crianças de 0 a 6 anos de idade no país, visando a alcançar as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação. D. Assegurar a qualidade do atendimento à Educação Infantil em creches e pré-escolas. E. Orientar os sistemas de ensino, em conformidade com a legislação vigente, na perspectiva do fortalecimento institucional da Educação Infantil. F. Promover a valorização dos

professores da Educação Infantil, por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira. (BRASIL, 2009, p. 17)

Para alcançar esses objetivos, foram traçadas algumas metas e estratégias, dentre as quais se destacam:

Consolidar a Política de Educação Infantil nos planos estaduais e municipais. B. Apoiar técnica e pedagogicamente a construção de políticas municipais de Educação Infantil, envolvendo formação de suas equipes técnicas. C. Incluir a Educação Infantil - creche e pré-escola - no sistema de financiamento da educação básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos a Educação Elaborar padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil. E. Elaborar orientações para a construção de protótipos arquitetônicos para estabelecimentos de Educação Infantil. F. Definir parâmetros de qualidade dos serviços da Educação Infantil. G. Definir o custo criança/ano da Educação Infantil, com base nos parâmetros de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 18-19)

Também foi estabelecida a necessidade de atendimento até 2010 de 50% das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, 6,5 milhões, e 80% das de 4 a 6 anos, isto é, 8 milhões de crianças, por meio do apoio financeiro aos municípios e ao DF, na construção, reforma ou ampliação das instituições de Educação Infantil, bem como na aquisição de equipamentos, mobiliário, brinquedos e livros de literatura infantil. Da mesma forma, foi apontada a necessidade de se definir um programa de formação inicial dos/as professores/as em exercício na Educação Infantil, caso não tenham a habilitação mínima exigida por lei, promovendo, ainda, a formação profissional do pessoal de apoio, como, por exemplo, as merendeiras e coqueiras, entre outros. Nesse processo, encontra-se, ainda, o fortalecimento da gestão democrática dos sistemas de ensino, bem como a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, de forma que se evite o impacto da passagem de um período para o outro e, por último, a consolidação do Comitê Nacional de Educação Infantil como parceiro na implementação, acompanhamento e avaliação da Política Nacional de Educação Infantil.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, estabelece diretrizes e metas para a política educacional brasileira em um período de dez anos. Em relação ao atendimento em período integral, o PNE destaca a importância de ampliar a oferta desse tipo de educação como uma estratégia para promover a qualidade da educação básica.

O PNE estabelece, por exemplo, a Meta 6, que traz como objetivo oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma progressiva, até o final da vigência do plano. Isso significa que a ideia é expandir gradativamente o número de escolas

que oferecem jornada escolar ampliada, garantindo aos estudantes uma permanência maior na escola e uma diversidade de atividades complementares.

Ademais, o PNE ressalta a importância de garantir a infraestrutura adequada, a qualificação dos profissionais da educação e a disponibilização de recursos pedagógicos para a efetivação do atendimento em período integral. Também é destacada a necessidade de articulação com as famílias e a comunidade, promovendo a participação e o envolvimento de todos os atores na educação das crianças e dos adolescentes.

Sob esse viés, o objetivo principal do PNE em relação ao atendimento em período integral é proporcionar aos estudantes uma formação integral, que vá além do currículo regular, oferecendo atividades culturais, esportivas, artísticas, científicas e tecnológicas, bem como uma alimentação adequada e o acompanhamento pedagógico. A intenção é promover uma educação de qualidade que contribua para o pleno desenvolvimento dos/as estudantes e para a redução das desigualdades educacionais. Especificamente no caso do município de Lages, é oferecida a educação infantil em período parcial de quatro horas e também, em período integral, que começa às 7h30 da manhã, podendo se estender até as 18h30.

Evidencia-se, portanto, que as políticas públicas para a educação infantil são essenciais para garantir o acesso, a qualidade e o desenvolvimento integral das crianças. Desse modo, as diretrizes e recomendações em relação à infraestrutura dos centros de educação infantil devem garantir a segurança e conforto adequado às crianças. Algumas das características que devem ser consideradas na infraestrutura dessas instituições são estabelecidas pela Política Nacional de Educação Infantil e incluem espaços adequados para as atividades que serão desenvolvidas e para o número de crianças que serão atendidas, os quais devem ser bem iluminados, ventilados, seguros e possuir uma área suficiente para as brincadeiras e atividades educativas. Devem ser providenciadas também áreas externas para recreação, como pátios e parques infantis.

Da mesma maneira, é importante que as instituições possuam mobiliário e equipamentos apropriados para as atividades das crianças, como mesas, cadeiras, estantes, brinquedos, materiais pedagógicos, entre outros. Esses itens devem ser seguros, ergonômicos e adequados às diferentes idades e necessidades das crianças. Além do mais, as instituições devem possuir banheiros adaptados às crianças, com equipamentos e estruturas apropriadas para sua utilização, bem como devem ser observadas práticas de higiene, como a disponibilidade de água potável, sabonete, toalhas e lixeiras adequadas.

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que os espaços físicos das instituições devem ser projetados e adaptados para garantir a acessibilidade de crianças com deficiência ou mobilidade reduzida. Isso inclui rampas de acesso, corredores largos, portas adaptadas, além de sinalização tátil e visual adequada (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, entendemos que, enquanto professoras/es, cabe a nós e aos sindicatos, bem como aos órgãos públicos como os conselhos de educação e FUNDEB, manter como prática a fiscalização para que que esses objetivos sejam alcançados efetivamente e não sejam apenas uma política pública constituída como teoria, mas sim efetivando-se na prática. Dessa forma, deve transformar-se dia a dia, conforme as necessidades das realidades que vão se modificando, como ocorreu, por exemplo, no período da pandemia ou qualquer outra situação em que se exija a necessidade de revisão, modificação ou novas implementações. Afinal, as crianças são o principal objetivo da educação.

Ainda há de se refletir mais uma questão urgente para a educação de qualidade que queremos, com vistas a garantir os direitos das crianças e a equidade de gênero: como podemos contribuir para que isso ocorra? Segundo a definição do dicionário Michaelis, a palavra equidade pode ser definida como uma justiça natural, caracterizada pelo reconhecimento imparcial dos direitos de cada um. Em resumo, significa reconhecer que todos precisam de atenção, mas não necessariamente dos mesmos atendimentos. Nessa perspectiva, conforme argumenta Bourdieu (1999),

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1999, p. 53).

Assim, para que se promova a equidade, deve-se levar em consideração as diferenças entre as/os estudantes, reconhecer e superar as desigualdades culturais existentes entre as crianças, independentemente de sua origem, gênero, etnia ou classe social. Dessa forma, também é necessário diminuir a ocorrência de violências.

O artigo 70 do ECA (1990) estabelece que União, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas, com ações destinadas a coibir as violências contra crianças e adolescentes como:

[...] formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências

necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente; (BRASIL, 1990).

O mesmo artigo determina que é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente, além de promover campanhas educativas de divulgação de seus direitos e a integração de órgãos que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente: Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e as demais entidades não governamentais (BRASIL, 1990).

Na mesma direção, o ECA estabelece várias ações para a prevenção das violências, a inclusão nas políticas públicas para garantir os direitos da criança e do adolescente desde o pré-natal, como atividades junto à família e responsáveis com informação, debate e a orientação sobre alternativas ao uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante no processo educativo. Além disso, deve-se promover espaços intersetoriais com a participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência.

Para tanto, o artigo 90 do ECA estabelece diversas medidas que incluem a realização de estudos, e pesquisas de estatísticas sobre a violência, além da promoção de campanhas educativas direcionadas ao público escolar e à sociedade em geral. Também prevê a celebração de convênios e parcerias entre órgãos governamentais e entidades não governamentais para implementar programas de erradicação da violência.

Outra questão importante é a capacitação permanente das instituições e profissionais para identificar e combater situações de violências, tanto no âmbito familiar quanto institucional. Além disso, ressalta a necessidade de programas educacionais que disseminem valores éticos de respeito à dignidade humana, bem como de programas de fortalecimento da parentalidade positiva e de ações de prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes, enfatizando a educação sem castigos físicos.

Por fim, o artigo destaca a importância da inclusão de conteúdos sobre prevenção, identificação e resposta à violência doméstica e familiar nos currículos escolares em todos os níveis de ensino. Essas medidas visam proteger e garantir os direitos das crianças e adolescentes, promovendo um ambiente seguro e saudável para o seu desenvolvimento. (BRASIL, 1990).

Para superar as violências na educação é necessário implementar políticas públicas abrangentes e efetivas. A LDB (1996), no seu artigo 12, estabelece que a escola deve promover

a cultura de paz, criar um ambiente seguro, promover o respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural, realizar medidas de conscientização e prevenção a todos os tipos de violências, bem como deve garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes na escola, buscando a igualdade de condições para o aprendizado (BRASIL, 1996).

Já no currículo da educação infantil e de outros níveis de ensino, os “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais” (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar que a implementação dessas políticas requer a participação ativa de todos os atores envolvidos, incluindo governos, escolas, professoras/es, estudantes, famílias e comunidade, e que haja uma fiscalização adequada para garantir sua efetivação. Igualmente, é necessário envolver a família e a comunidade na promoção de uma cultura de respeito e igualdade de gênero por meio de parcerias com organizações locais, eventos educativos, palestras e grupos de discussão, incentivando a participação ativa da família na vida escolar e promovendo o diálogo sobre questões de gênero. Tudo isso é fundamental pois a educação infantil desempenha um papel crucial na promoção de uma cultura de igualdade e no combate às violências, para promover um ambiente escolar seguro e acolhedor, construindo bases sólidas para uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse aspecto, a Lei n.º 18.337, de 6 de janeiro de 2022 institui o Programa Time da Defesa nas escolas estaduais da rede pública de ensino de Santa Catarina que visa prevenir e refutar a violência escolar e doméstica, abuso sexual e uso de drogas. Esse programa é baseado em uma abordagem interdisciplinar, cada escola poderá criar uma equipe de trabalho envolvendo professoras/es, funcionários/as, estudantes, especialistas em segurança pública e educação, famílias e representantes da comunidade escolar. Essa equipe poderá convidar conferencistas e palestrantes para realizar explanações gratuitas, sobre os temas abordados.

Sendo assim, o programa tem como objetivo criar equipes de trabalho vinculadas aos conselhos escolares para atuar na prevenção e no controle das violências, analisando suas causas e propondo soluções. Além disso, busca desenvolver campanhas educativas de conscientização e valorização da vida, implantar ações de controle da violência, promover a figura do/a jovem trabalhador/a, administrar atividades culturais e esportivas, capacitar as equipes de trabalho e combater a violência doméstica e o abuso sexual infantil. Ademais, a lei estabelece que o programa também pode ser estendido às escolas municipais e particulares, através de convênios ou termos de cooperação técnica. (BRASIL, 2022).

Diante do significado da palavra equidade, entendemos que há as mais diversas necessidades nos diferentes espaços sociais, e principalmente na escola e nos Centros de Educação Infantil. Dessa forma, olhamos para o coletivo, mas também devemos atentar para o individual no sentido das diferenças que se apresentam e das necessidades das crianças e das famílias que atendemos no dia a dia, seja dentro ou fora da sala de aula, nos diálogos com as mais variadas estruturas familiares, por meio das composições que se apresentam. Logo, as questões econômicas, sociais, culturais precisam ser levadas em consideração desde o planejamento das aulas às reuniões com as famílias, a partir de um trabalho laico, levando em consideração o respeito como premissa da prática pedagógica.

2.4 REVISÃO DA LITERATURA²²

A revisão sistemática de literatura permite o conhecimento sobre as pesquisas científicas já existentes em relação à temática proposta, bem como possibilita observar o percurso traçado por outras/os pesquisadoras/es e auxilia a reflexão sobre as etapas e principais categorias a serem desenvolvidas na pesquisa.

O mapeamento das produções acadêmicas relacionadas à temática oferece novos conhecimentos, questionamentos e comparações dos estudos recentes pesquisados. Dessa forma, é relevante conhecer autoras/es com bases teóricas que convergem ou divergem sobre a temática das violências, além da possibilidade de identificar questões que demandam novos estudos, com isso tornar o trabalho científico com maior relevância social.

A revisão da literatura teórica em sua área de pesquisa pode ajudá-lo a encontrar respostas para perguntas como: O que já foi descoberto sobre esse ponto em particular, ou sobre esse campo de um modo geral? Quais as teorias utilizadas e discutidas nessa área? Que conceitos são utilizados ou contestados? Quais são as discussões ou as controvérsias teóricas ou metodológicas nesse campo? Quais são as questões ainda em aberto? O que ainda não foi estudado? (FLICK, 2008, p. 62).

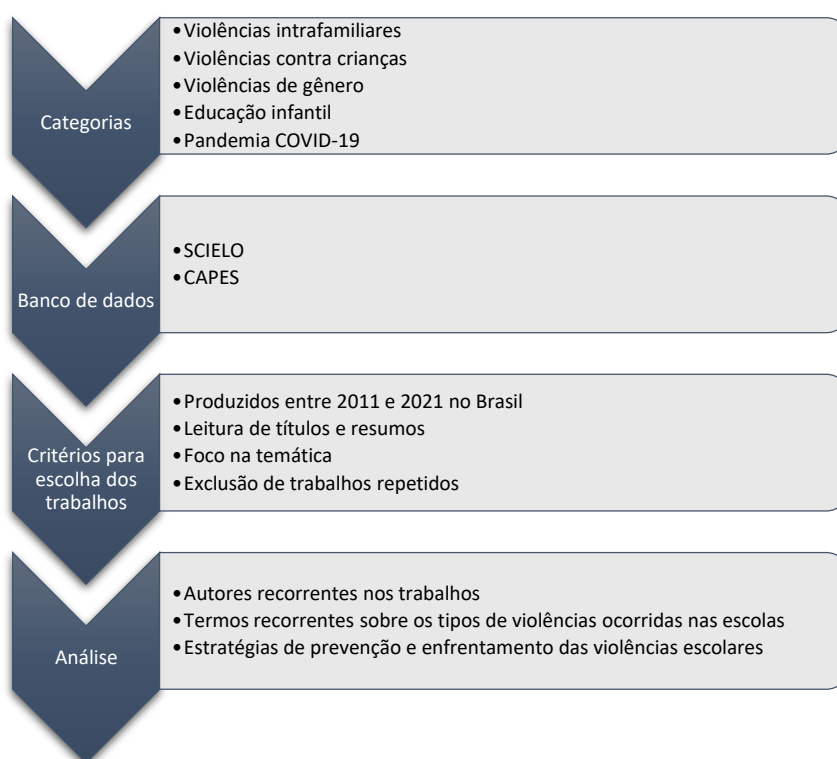
Sob esse viés, nesta subseção, abordamos a Revisão Sistemática da Literatura para situar o debate conceitual e projetar a produção realizada sobre as violências escolares e familiares contra crianças da educação infantil, contemplando aquelas ocorridas no período da pandemia. Os procedimentos metodológicos adotados que estão descritos em cada etapa da

²² Parte do conteúdo desta subseção foi apresentado como resumo expandido no EDUCERE – XV Congresso Nacional de Educação, que aconteceu entre 27 a 30 de setembro de 2021, e no I SIPPE-ACAFE – Simpósio Internacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Sistema ACAFE, ocorrido entre os dias 25 e 26 de outubro de 2021.

pesquisa, são: escolha dos bancos de dados, escolha dos descritores, critérios de seleção, sintetização e organização em quadros e análise das produções acadêmicas.

Alguns aspectos das etapas da pesquisa estão representados na Figura 3, como veremos a seguir:

Figura 3- Etapas da revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

As categorias foram definidas em relação às violências nas escolas no contexto da pandemia da COVID-19, são as seguintes: Violências intrafamiliares; Violências contra crianças; Violência de gênero; Educação infantil e Pandemia. Os descritores formaram diferentes combinações com o uso do operador booleano “AND” e palavras entre aspas.

O levantamento e identificação das produções acadêmicas (artigos, teses e dissertações) foram realizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na biblioteca virtual *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

A seleção das produções se deu pelos filtros, seguindo os critérios: a) foco na temática e descritores (os que não desviaram do foco dos descritores que abordam as violências na educação no período de pandemia); b) produzidos entre 2011 e 2021, tendo como *lócus* da pesquisa o Brasil; c) abordaram violências na educação básica pública. d) exclusão de trabalhos

duplicados. As produções foram selecionadas por meio da leitura dos títulos e resumos dos artigos e dissertações, seguindo os critérios já citados. Por fim, analisamos os principais referenciais e resultados dos estudos.

Na sequência, organizamos os trabalhos selecionados em quadros, com título, autoria, ano do artigo, descritores e principais citações. A análise das produções acadêmicas, pretende identificar as/os principais autoras/es citadas/os nos artigos, teses e dissertações sobre a temática da violência educacional, assim como localizar a recorrência de termos dos tipos de violências educacionais, os resultados, estratégias de prevenção e enfrentamento e os estados brasileiros que apresentam maior número de produção acadêmica na área da temática pesquisada, para ajudar a compreender o fenômeno nos últimos anos.

O portal eletrônico *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) permite o acesso à produção de edições completas de periódicos científicos, bases de dados bibliográficas e de textos completos, a recuperação de textos por seu conteúdo, artigos e revistas do Brasil e de diversos países. Por isso, oferece versões em português, espanhol e inglês.

Mais especificamente, a pesquisa neste portal foi realizada no mês de agosto de 2021 e julho de 2023. Nas ocasiões, utilizamos os descritores com as combinações: “Violência AND Educação AND Pandemia”; “Violência AND Crianças AND COVID-19”; “Violência AND Gênero AND Escola” e “Violência AND Criança AND Intrafamiliar”. Com os descritores “Negligência AND Crianças” não encontramos pesquisas que se adequassem aos critérios estabelecidos. A quantidade de trabalhos selecionados com todos os descritores estabelecidos na busca dos bancos de dados na SciELO foi de dez produções acadêmicas no total, selecionadas com abordagens referentes às violências no contexto escolar e em tempos de pandemia.

No que se refere à “Violência AND Educação AND Pandemia”, termos pesquisados nos dados da SciELO, o total de publicações foi de sete resultados na primeira busca. Após a leitura dos títulos e resumos, apenas um aproximou-se da temática proposta, os demais trabalhos foram excluídos por serem repetidos, por não estarem disponíveis em português ou não cumprirem o lócus da pesquisa.

Já a busca referente aos descritores “Violência AND Crianças AND COVID-19” apresentou sete resultados de trabalhos no total, sendo selecionados três deles por contemplarem os descritores da pesquisa e os critérios estabelecidos para a seleção, ou seja, por abordar a violência no contexto da pandemia do coronavírus. Nessa busca, foram excluídos artigos repetidos e um não realizado no Brasil.

Na pesquisa com os descritores “Violência AND Gênero AND Escola”, localizamos 89 resultados. Ao delimitar com o filtro temporal de 2019-2021, restaram 35 trabalhos. Selecionando apenas os trabalhos no Brasil e descartando trabalhos repetidos e os que desviaram do foco “escola”, obtivemos o total de quatro artigos que estavam em concordância com a temática buscada.

Em seguida, a busca por “Violência AND Criança AND Intrafamiliar” resultou na identificação de três trabalhos que melhor se aproximaram dos critérios de pesquisa.

Em virtude disso, os onze artigos recuperados pela SciELO selecionados pela maior aproximação da temática e critérios analisados, estão sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1- Resultado da busca sistemática do Banco de Dados SciELO.

Nº	Descritores	Título	Autoria/ Ano	Principais autoras/es citados
01	Violência AND Educação AND Pandemia	O distanciamento social em tempos de COVID-19: uma análise de seus rebatimentos em torno da violência doméstica	Emanuella de Castro Marcolino <i>et al.</i> (2021)	Lopes (2011); Bourdieu (1995); Scott (1995).
02	Violência AND Crianças AND COVID-19	A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento	Emanuele Souza Marques <i>et al.</i> (2020)	Foucault (1988); Louro (1999).
03		Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil	Mateus Luz Levandowski <i>et al.</i> (2021)	Cortella (2013); Louro (2000); Scott (1990); Bourdieu (1966);
04		O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinfligida	Suely Ferreira Deslandes; Tiago Coutinho (2020)	Charlot (2002); Debarbieux; Blaya (2002).
05		Namorar é só sofrência: violências na relação afetivo-sexual de adolescentes de uma escola na região Costa Verde, Rio de Janeiro, Brasil	Renata de Souza Carvalhaes; Claudia Mercedes Mora Cárdenas (2021)	Stelko-Pereira (2010); Williams (2011).
06	Violência AND Gênero AND Escola	A transgeneridade infantil sob a ótica de professores de ensino fundamental	Francisca Vilena da Silva <i>et al.</i> (2021)	Bourdieu (1996); Louro (1997).
07		Amor e violência em jogo: descortinando as relações afetivo-sexuais entre jovens à luz de gênero	Rebeca Nunes Guedes de Oliveira; Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca (2019)	Altmann (2001); Scott (1999).
08		Relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte: formação docente continuada	Maria Ignez Costa Moreira <i>et al.</i> (2021)	Louro (1997); Moita Lopes (2011).

09	Violência AND Criança AND Intrafamiliar	Abordagem do Tema “Violência contra a Criança” no Curso de Medicina da Universidade Federal Fluminense	Lilian Koifman <i>et al.</i> (2012)	Almeida (1998); Ferreira (2000).
10		Violência familiar na perspectiva do pensamento complexo	Dirce Stein Backes <i>et al.</i> (2011)	Abramovay <i>et al.</i> (2002); Morin (2006).
11		Violência contra crianças e adolescentes e pandemia – Contexto e possibilidades para profissionais da educação	Ana Paula França de Oliveira (2022)	Morin (2015); Levandowski (2021).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Ao analisar os trabalhos, verificamos algumas consequências preocupantes decorrentes da necessidade do isolamento social causado pela pandemia, especialmente com os grupos mais vulneráveis, como crianças e adolescentes.

No artigo “A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento”, de Emanuele Souza Marques *et al.* (2020), são apresentadas instituições e organizações sociais que têm desenvolvido materiais com diferentes abordagens temáticas para a prevenção das violências durante o período de distanciamento social. Para tanto, destaca materiais produzidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros. Além disso, aponta ações fundamentais como: a garantia de atendimento 24 horas (disque denúncias); agilidade do julgamento das denúncias de violência; reforço das campanhas publicitárias de alerta aos diferentes tipos de maus-tratos contra os mais vulneráveis; incentivo às iniciativas de apoio às mulheres, crianças e adolescentes em situação de violência; entre outras.

Por outro lado, o estudo, “Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil”, de Mateus Luz Levandowski *et al.* (2021), concluiu que o distanciamento social reduziu 70% as taxas de notificações dos casos de violência infanto-juvenil, devido à subnotificação no estado, no período de março e abril de 2020. Dessa maneira, o estudo aponta a necessidade de melhoria de estratégias para a identificação dos casos suspeitos de violência durante a pandemia, bem como o planejamento e ações intersetoriais (saúde, serviço social, justiça e segurança pública).

Já no artigo de Suely Ferreira Deslandes e Tiago Coutinho (2020), intitulado “O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinfligida”, discutem-se as consequências do uso intensivo da internet a partir da experiência sanitária de isolamento social para a prática de violência autoinfligida. O debate está centrado sobre as práticas denominadas de “desafios”, com poder autolesivo, praticados por adolescentes em sites da internet. Os/as autores/as sugerem às famílias a utilização do

monitoramento, do diálogo e da escuta sem julgamento como ferramentas eficazes para compreender quais atividades as crianças realizam on-line. Além disso, enfatizam a criação de medidas para a prevenção das formas de violências autoinflingidas e a necessidade de trazer esse público para o protagonismo dessas ações, por meio de uma linguagem clara e compatível com o seu cotidiano.

Por sua vez, no estudo: “O distanciamento social em tempos de COVID-19: uma análise de seus rebatimentos em torno da violência doméstica”, de Emanuella de Castro Marcolino *et al.* (2021), ressalta-se que a violência doméstica se encontra imbricada no contexto político e sociocultural da sociedade, refletindo na intervenção governamental para a proteção dos grupos vulneráveis e na defesa dos direitos humanos. Da mesma forma, aponta a necessidade de intervenções no momento atual de pandemia, com vistas a reduzir a ocorrência de violência doméstica e minimizar os danos decorrentes das situações de agressão.

Sequencialmente, no trabalho “Namorar é só sofrência: violências na relação afetivo-sexual de adolescentes de uma escola na região Costa Verde, Rio de Janeiro, Brasil”, as autoras Renata de Souza Carvalhaes e Claudia Mercedes Mora Cárdenas (2021) chamam a atenção para a necessidade de problematizar as relações afetivo-sexuais que não atendem aos padrões tradicionais de gênero e observam a escola como um local fundamental para o debate dessa questão, bem como da sexualidade e da violência, sendo um espaço no qual é necessário perceber as possíveis violências nos relacionamentos de adolescentes.

O artigo intitulado “A transgeneridade infantil sob a ótica de professores de ensino fundamental”, de autoria de Francisca Vilena da Silva *et al.* (2021), traz a constatação de que a dicotomia de gênero é reforçada nas escolas, gerando tensões e divisões estereotipadas entre meninos e meninas. Assim, são diversos os tipos de violência que vêm sendo reproduzidas por despreparo ou falta de conhecimento no ambiente escolar, reforçando concepções e atitudes que levam à exclusão. As autoras concluem que as escolas têm dificuldades para incluir crianças trans, portanto, faz-se necessário criar estratégias direcionadas à capacitação e sensibilização dos/as profissionais.

Outro trabalho selecionado na busca, intitulado “Amor e violência em jogo: descortinando as relações afetivo-sexuais entre jovens à luz de gênero”, é um artigo de autoria de Rebeca Nunes Guedes de Oliveira e Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca (2019). As autoras realizaram a pesquisa a partir da análise dos comentários na interação com o jogo “Papo Reto”, sendo que o estudo de caso evidenciou a necessidade de problematizar concepções acerca da construção de gênero, fundamentada na hierarquia binária que alicerça a violência.

Maria Ignez Costa Moreira *et al.* (2021) apresenta o texto “Relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte: formação docente continuada”. No trabalho, as autoras fazem uma análise do projeto de formação de professores/as da rede de educação no município, apontando o impacto negativo nos processos de aprendizagem pela desigualdade de gênero, o reflexo na violência, além de revelar a importância de uma abordagem interdisciplinar das relações de gênero.

Outra pesquisa selecionada intitula-se “Abordagem do Tema “Violência contra a Criança” no Curso de Medicina da Universidade Federal Fluminense” de Lilian Koifman *et al.* (2012) teve como objetivo realizar um levantamento sobre a abordagem do tema violência contra crianças e analisar a percepção dos/as estudantes, médicos e professores/as quanto a sua capacidade de lidar com esse tema de forma efetiva. Os resultados desse estudo indicaram a necessidade de novas estratégias pedagógicas para formar médicos capacitados para lidar com violência contra crianças.

Também foi selecionado o estudo de Dirce Stein Backes *et al.* (2011) intitulado “Violência familiar na perspectiva do pensamento complexo”, este trabalho objetivou compreender o significado da violência familiar, os dados da análise temática resultaram nos eixos temáticos: questionando o papel da mídia; percebendo a influência do meio; repensando os métodos de ensino-aprendizagem e violência silenciosa.

Para concluir a síntese da primeira busca sistemática, Ana Paula França de Oliveira (2022) apresenta o texto “Violência contra crianças e adolescentes e pandemia - Contexto e possibilidades para profissionais da educação”, que buscou compreender as percepções de profissionais da educação sobre as violências contra crianças e adolescentes no contexto da pandemia COVID-19. Com esta pesquisa foi concluído que a violência contra crianças e adolescentes é percebida como um fenômeno multidimensional pelos participantes. Devido às particularidades que aumentam sua ocorrência no contexto familiar, as mudanças impostas pela pandemia, especialmente o afastamento escolar, podem resultar em um aumento de casos e maior dificuldade na identificação de violências contra essa população. Os impactos na saúde mental de crianças e adolescentes durante esse período foram acentuados.

Como é possível perceber, os dados pesquisados levantaram várias questões pertinentes ao tema da violência e alertam para a importância do seu estudo, pois ajudaram a compreender o fenômeno da violência, suas formas de manifestação no ambiente educacional no contexto da pandemia da COVID-19. Na mesma direção, foi apontado o agravamento das desigualdades sociais e de gênero, enfatizando a urgência de olhar para as populações mais

vulneráveis que sofrem com a violência que se intensificou pela necessidade de isolamento social causada pela pandemia.

A próxima busca sistemática ocorreu no portal de periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e oferece amplo acesso e divulgação de produções científicas, bem como desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da federação.

Nessa busca, os resultados recuperados no mês de outubro de 2021 levantaram oito trabalhos acadêmicos, e no mês de julho de 2023 três trabalhos selecionados pelos critérios estabelecidos e a partir da leitura dos títulos e resumos, os quais estão organizados, analisados e descritos a seguir.

Especificamente em relação à combinação dos descritores utilizados no levantamento na SciELO, não obtivemos resultados. Então, na plataforma CAPES utilizamos os descritores da seguinte forma: “Violência AND COVID-19”, “Violência AND Educação infantil”, “Violência AND Crianças”, “Violências intrafamiliares AND Educação infantil” e “Violências contra crianças e adolescentes AND Educação infantil”. Outras combinações com o descritor “Negligência” não obtivemos resultados.

Com a realização da busca por “Violência AND COVID-19”, foram encontrados quatro resultados, visto que apenas um cumpre a aproximação com os descritores apresentados. A produção selecionada corresponde a uma dissertação de mestrado produzida na Universidade Nove de Julho de São Paulo, no ano de 2021.

No que se refere à “Violência AND Educação infantil”, o total de publicações foi de 92 resultados na primeira busca. Após aplicar o filtro temporal, obtivemos 25 teses e dissertações. Na leitura dos títulos e resumos, constatamos a aproximação do tema em quatro dissertações de mestrado, sendo os demais trabalhos excluídos por serem repetidos, não estarem disponíveis em português, por não cumprirem o lócus da pesquisa ou não se aproximarem da temática.

Ao realizar a pesquisa utilizando os descritores “Violência AND Crianças” foi de 235 no total. Ao delimitar o recorte temporal, restaram 79 resultados, sendo selecionados três trabalhos ao contemplarem os descritores da pesquisa e os critérios estabelecidos para a seleção, sendo duas dissertações e uma tese.

Na pesquisa com os descritores “Violências contra crianças e adolescentes AND Educação infantil” encontramos 15201 trabalhos acadêmicos, com aplicação do filtro temporal atingimos 714, com a leitura de títulos e resumos selecionamos quatro publicações.

Já o número de publicações encontradas referente aos descritores “Violências intrafamiliares AND Educação infantil” obtivemos 11 publicações, oito dissertações e duas teses, com aplicação dos filtros selecionamos uma dissertação.

As treze produções acadêmicas recuperadas pela CAPES e selecionadas pela maior aproximação da temática e critérios analisados estão sintetizadas no Quadro 2:

Quadro 2- Resultado da busca sistemática do Banco de Dados da CAPES.

Nº	Descritores	Título	Autoria/ Ano	Principais autoras/es citados
01	Violência AND COVID-19	As projeções do avanço em saúde mental nos casos de tabagismo, álcool e violência doméstica no cenário pandêmico da COVID-19: uma revisão sistemática da literatura	Jailda de Souza Correa (2021)	Rodrigues (1999); Becker (1999); Carmo e Moura (2010).
02	Violência AND Educação infantil	Significados da violência psicológica e negligência contra a criança para educadores do ensino infantil de escolas pública e privada	Joice Luiza Alves Cândido (2015)	Malta <i>et al.</i> (2010); Martins (2010); Lopes Neto (2005).
03		Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas	Luciane Tavares dos Santos (2016)	Butler (2010); Louro (1997); Moita.
04		Concepção dos professores de educação infantil sobre o conceito de gênero	Erica Farias de Oliveira (2016)	Scott (1990); Bourdieu (1966).
05		Violência na educação infantil: apreensão dos sentidos e significados docentes	Juliana Pereira da Silva (2016)	Vigotski (2006); Abramovay; Rua (2014).
06	Violência AND Crianças	Monstrinhos e monstros: o castigo do corpo infantil na sociedade contemporânea	Elisabeth Mazon Machado (2016)	Rago (1997); Bourdieu (1996); Abramovay (2002).
07		Garantia de direitos nos cotidianos de crianças e adolescentes: contribuições de programas sociais no Brasil	Marina Ignez de Oliveira (2019)	Wallon (1978); Almeida (2011); Nogueira (2015).
08		Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil	Rita de Cassia Vieira Borges (2016)	Altmann (2001); Scott (1999).
09	Violências intrafamiliares AND Educação infantil	Relações intrafamiliares baseadas em situações de violência: possibilidades de novos sentidos e significados após a intervenção do CREAS	Gabriela Lins Maia (2022)	Vigotski (2009); Saffioti (2007); Azevedo e Guerra (2007).
10		Prevenção da violência sexual infantil: desenvolvimento e estudo de viabilidade de um questionário gamificado	Rita de Cassia Candido Carneiro (2022)	Ariès (1981); Stearns (2006); Rizzini (2008)
11		Quando a escola (des) protege: formação de professores para a prevenção das	Cinthia Camara Azevedo	Sarmiento (2002, 2005, 2013); Ariès (1981).

	“Violências contra crianças AND Educação infantil”	violências sexuais contra crianças e adolescentes	Travassos Sarinho (2019)	
12		Rede de proteção social frente à violência contra crianças e adolescentes: um estudo a partir do Conselho Tutelar III de Ananindeua/PA	Maria Cândida Lima de Sousa (2018)	Ariès (1981); Andrade et al. (2011).
13		Violência sexual contra crianças na idade pré-escolar: em foco, a percepção de nove gestoras dos centros municipais de educação infantil da DDZ/leste II da cidade de Manaus-AM	Rosana Trindade de Matos (2020)	Ariès (1981); Furlani (2016)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Para começar a análise da busca sistemática, a dissertação intitulada “As projeções do avanço em saúde mental nos casos de tabagismo, álcool e violência doméstica no cenário pandêmico da COVID-19: uma revisão sistemática da literatura”, produzida por Jailda de Souza Correa (2021), verificou que no período de isolamento social as projeções do tabagismo, álcool e violência doméstica tiveram um aumento significativo. A pesquisa ressalta as dificuldades de acesso aos serviços de saúde decorrentes das mudanças no atendimento ao coronavírus e insegurança por busca de ajuda.

Também foi selecionado o trabalho “Significados da violência psicológica e negligência contra a criança para educadores do ensino infantil de escolas pública e privada”, em que Joice Luiza Alves Cândido (2015) objetivou, em sua pesquisa qualitativa, compreender os significados da violência psicológica e da negligência contra a criança do ensino infantil. Nas entrevistas realizadas, constatou-se, pelas falas das professoras, a dificuldade em discorrer sobre a negligência e um possível cenário de subnotificações.

O estudo de Luciane Tavares dos Santos (2016), intitulado “Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas”, procurou mobilizar as articulações entre gênero, linguagem e educação infantil, com vistas a analisar discursos sobre gênero, buscando os efeitos que produzem nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil. Para tanto, teve como referencial teórico os estudos de gênero na educação, estudos foucaultianos, da Sociologia da Infância, além de conceitos de Bourdieu e Passeron (2009) sobre a violência simbólica. Os resultados revelaram um complexo contexto em que circulam discursos de diversas ordens, como o médico e o religioso, influenciando a prática docente. Para a maioria das professoras, segue o entendimento binário e essencialista, segundo o qual o sexo biológico, o gênero e a sexualidade estão atrelados e definidos biologicamente. Em contrapartida, também reverberam discursos pró-igualdade social entre homens e mulheres.

Por sua vez, o trabalho de Erica Farias de Oliveira (2016) objetivou conhecer a “Concepção dos professores de educação infantil sobre o conceito de gênero” e refletir acerca da Educação Infantil e suas implicações. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, sendo possível observar a valorização de valores familiares tradicionais e até certa dificuldade na compreensão da questão sobre gênero, o que mostra a ausência de reflexões sobre os valores importantes a serem trabalhados com as crianças, pois parte das respostas foram evasivas. Constataram-se marcas de uma cultura sexista, na fala das professoras, fato que aponta a necessidade de um trabalho contínuo de desconstrução de estereótipos de gênero com os professores/as, para que as crianças possam receber uma educação igualitária.

Já Juliana Pereira da Silva (2016) realizou o estudo “Violência na educação infantil: apreensão dos sentidos e significados docentes”, em que analisou as especificidades da violência nessa etapa e suas expressões nas práticas pedagógicas. Assim, evidenciou-se que tais manifestações do fenômeno decorrem de ações físicas, verbais, psicológicas e pedagógicas, as quais afetam o desenvolvimento da criança.

Outra pesquisa selecionada intitula-se “Monstrinhos e monstros: o castigo do corpo infantil na sociedade contemporânea”, na qual Elisabeth Mazon Machado (2016) analisou a violência física contra crianças nas suas diferentes manifestações rotineiras e em seu modo de reprodução da sociedade. A tese se fundamenta na compreensão das formas de disciplina que incidem violentamente no corpo infantil e conclui que a permanência do castigo corporal no processo educativo denota a privatização da família e a impossibilidade da formulação de políticas eficazes para conter essas práticas e, por essas razões, permanece no processo de socialização primária das crianças.

Por outro lado, a dissertação “Garantia de direitos nos cotidianos de crianças e adolescentes: contribuições de programas sociais no Brasil”, de autoria de Marina Ignez de Oliveira (2019), objetivou analisar as contribuições de programas sociais na prevenção e erradicação das violências nos seus espaços cotidianos. Os dados em discussão apontam para os graves quadros de violências, na falta de efetivação de direitos de crianças e adolescentes imersos em cotidianos caracterizados pela pobreza infantil.

Outra dissertação encontrada intitula-se “Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras/es do Ensino Infantil”, de Rita de Cassia Vieira Borges (2016). O estudo apresentou uma investigação sobre as concepções das/os professoras/es e funcionárias/os do Ensino Infantil sobre sexo, sexualidade e educação em sexualidade, no tocante à orientação do trabalho pedagógico frente às manifestações da sexualidade das/os

estudantes. As análises e resultados gerados por meio dessa pesquisa apontam para a existência de demandas por formações continuadas, de forma a oportunizar a professoras/es o desenvolvimento de ações, didáticas, métodos e novas práticas para lidarem com as temáticas da sexualidade e relações de gênero.

A tese de Rita de Kassia Candido Carneiro (2022) “Prevenção da violência sexual infantil: desenvolvimento e estudo de viabilidade de um questionário gamificado” propõe o desenvolvimento e estudo de viabilidade de um questionário gamificado (quiz) para a prevenção da violência sexual infantil em crianças entre 9 e 10 anos. Para tanto, o estudo inicia com uma pesquisa bibliográfica acerca do conceito de infância ao longo da história, destacando as mudanças sociais e culturais na percepção de criança nos dias atuais. A pesquisa discute a responsabilidade da família e da escola na proteção dos direitos da criança, expondo as dificuldades enfrentadas por essas instituições no que diz respeito às ações protetivas, considerando que muitas vezes, elas também são fontes de violências. Como resultado, foi desenvolvido o jogo “Joy e Mia”, um questionário gamificado criado com objetivo de orientar as crianças sobre procedimentos a serem tomados em situações de perigo.

Sarinho (2019), em sua pesquisa intitulada “Quando a escola (des) protege: formação de professores para a prevenção das violências sexuais contra crianças e adolescentes”, teve por objetivo problematizar o papel da escola na prevenção das violências, considerando-a um importante agente na Rede de Proteção. Além disso, o estudo buscou compreender o processo histórico dos direitos da criança no contexto escolar e contribuir na formação de educadores/as sobre o tema abuso sexual e exploração sexual. O foco da investigação foi o processo de formação dos/as professores, a fim de compreender suas limitações e possibilidades na identificação de sinais de violência sexual em estudantes e o que as/os professoras/es fazem ao constatar esses casos na escola. A conclusão ressalta que a escola (des) protege e aponta elementos fundamentais para promover seus direitos e autoproteção de estudantes.

A dissertação intitulada “Rede de proteção social frente à violência contra crianças e adolescentes: um estudo a partir do Conselho Tutelar III de Ananindeua/PA” de Maria Cândida Lima de Sousa (2018) objetivou compreender a rede de proteção social para crianças e adolescentes no município de Ananindeua/PA. Os resultados indicaram que a rede atua de forma paliativa, com condições estruturais desfavoráveis e, por conseguinte, com interrupção no atendimento/acompanhamento das pessoas e famílias. Além disso, foi observada pouca articulação intersetorial, alta rotatividade de funcionários temporários e baixa qualificação profissional. O estudo também indicou os pontos fortes e as lacunas na operacionalização do

Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes de Ananindeua, destacando as reuniões ampliadas realizadas pela rede intersetorial.

Por sua vez, Rosana Trindade de Matos (2020), em sua pesquisa intitulada “Violência sexual contra crianças na idade pré-escolar: em foco, a percepção de nove gestoras dos centros municipais de educação infantil da DDZ/leste II da cidade de Manaus-AM”, aborda a percepção das gestoras em relação ao trabalho de Educação sexual e às questões relacionadas à violência sexual contra crianças na Educação infantil. O estudo enfatiza o papel da escola como aliada na prevenção e enfrentamento da violência sexual infantil. É ressaltada a importância de dar visibilidade e empoderamento das crianças por meio do ambiente escolar, destacando a necessidade de trabalho conjunto da instituição para proteção das crianças contra a violência sexual. A autora também destaca a necessidade de existir uma força política, a fim de garantir formação sobre violência sexual para toda a comunidade escolar, bem como a disponibilização de materiais adequados e a inclusão de discussões nos documentos oficiais da escola.

A pesquisa de Gabriela Lins Maia (2022) intitulada “Relações intrafamiliares baseadas em situações de violência: possibilidades de novos sentidos e significados após a intervenção do CREAS” buscou entender como famílias atendidas pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) conseguiram superar situações de violações de direitos contra crianças e adolescentes. Para isso, a autora investigou o processo de mudança nas relações intrafamiliares por meio das intervenções do CREAS, com foco na violência intrafamiliar. A análise foi embasada nos pressupostos da teoria do círculo de Vigotski. Foi destacada a importância do trabalho do CREAS e sobre a necessidade de práticas educativas livres de violência, considerando o impacto negativo no desenvolvimento humano.

A partir dessa análise sistemática, os dados pesquisados ajudaram a compreender os significados da violência contra a criança, ações que afetam o seu desenvolvimento, bem como analisar discursos sobre gênero e os efeitos que produzem nas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil. Os estudos apontam a necessidade de um trabalho de desconstrução de estereótipos de gênero com os professores/as, para que as crianças possam, de fato, receber uma educação igualitária, pautada nos direitos humanos e no respeito à diversidade.

3 VIOLÊNCIAS E QUESTÕES DE GÊNERO

Nesta seção, apresentamos os conceitos de violências educacionais, violência intrafamiliar e violência de gênero. Na subseção 3.1, buscamos compreender como se dá a violência no espaço educacional por meio das contribuições das pesquisas de Miriam Abramovay (2015) e outras autoras que abordam o tema.

Já na subseção 3.2, abordamos os conceitos de violência intrafamiliar, violência vicária, negligência, violência sexual, pedofilia e outros tipos de violências que afetam crianças no país. Em seguida, na subseção 3.3, buscamos compreender o termo gênero e violência de gênero a partir das autoras que embasam o conceito, ou seja, Joan Wallace Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1997), Daniela Finco (2003), Jane Filipe (2007), Miriam Grossi (2010), Cecilia Sardenberg (2016), Teresa Kleba Lisboa (2014), entre outras.

3.1 VIOLÊNCIAS EDUCACIONAIS

A escola é uma instituição a que todos devem ter acesso, espaço de aprendizagem e socialização, lugar democrático, de inclusão e respeito às diversidades, de oportunidades e de vislumbrar possibilidades de um futuro melhor. Entretanto, esse ambiente enfrenta problemas como a violência, a exclusão, a seleção social, as drogas, entre outros.

Assim sendo, a violência tornou-se tema cotidiano nos noticiários e importante objeto de estudos que retratam experiências do entorno e dentro do espaço escolar. Isso se deve ao fato de que a realidade demonstra a incidência do problema em múltiplas manifestações que variam em intensidade, magnitude e gravidade, bem como afetam todos os membros da comunidade escolar e impactam a qualidade do ensino e a igualdade de direitos.

Diante desse contexto, é a partir do conhecimento científico que se ensejam reflexões e propostas, ou seja, o estudo viabiliza o entendimento dos desafios e das raízes dos problemas sociais para que se possa pensar em políticas públicas tanto específicas quanto universais, propostas de mudanças profundas que de fato façam cumprir-se o papel social da escola.

Conforme já foi mencionado anteriormente, definir violência é uma tarefa complexa. Segundo Abramovay *et al.* (2002) explica, seu significado não é consensual nem absoluto e não se delimita em razão da variação, dependendo de cada estabelecimento escolar e de acordo com o status de quem fala, ou seja, os discursos dos atores (professoras/es, diretores/as, famílias, estudantes...), da idade e, provavelmente, do sexo. A partir disso, Abramovay (2005) entende que as violências “não são apenas os episódios graves e espetaculares - como homicídios, porte

e uso de armas - que são compreendidos violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino” (ABRAMOVAY, 2005, p. 79).

Nesse sentido, a violência abrange uma ampla gama de ações, (PRIOTTO; BONETI, 2009) que incluem ainda “todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros”. Além disso, pode ser praticada “por, e entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 162).

Todos os comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos [...] o modelo do mundo exterior é reproduzido [...], fazendo com que essas instituições deixem de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 162).

Por sua vez, Abramovay e Rua (2002, p. 69) compreendem a violência simbólica ou institucional exemplificando-a como:

A falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e estudantes. Também a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos estudantes.

Com isso, a educação escolar tem convivido com uma situação paradoxal, ou seja, tendo como finalidade o desenvolvimento humano, contraditoriamente, testemunha crescente manifestação do fenômeno da violência “na”, “da” e “contra” a escola.

Para Rocha (2014), a violência da escola é institucional e simbólica, podendo refletir o tratamento dado aos estudantes por meio de atitudes desdenhosas, racismo, preconceitos de gênero, atos considerados injustos por estes estudantes, dentre outros, fazendo com que a violência na e à escola, ocorram como uma manifestação reativa frente a essas diferentes reações. Assim, a manifestação da violência no espaço escolar não pode ser vista unilateralmente, mas de diferentes ângulos, dadas as condições nas quais os diferentes e múltiplos fatores influenciam e se expressam.

Em relação à violência da escola, mostra-se todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam os seus membros (qualquer um destes) como: os

fracassos escolares, falta de interesse em permanecer na escola, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do aluno para si mesmo). A indisciplina, a expulsão, a intimidação, o ameaçar - abuso do poder (baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores exemplo: avaliação, atribuição de notas, entrega do boletim) a marginalização, as discriminações existentes quase que diariamente na escola. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 168).

Dessa maneira, a violência contra a escola apresenta-se com atos de vandalismo, incêndios e destruição e roubo ou furtos do patrimônio como: paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições escolares e outros.

Segundo Stelko-Pereira e Williams (2010, p. 45) “ao se utilizar do termo violência escolar é importante indicar o local de ocorrência das situações de violência, quais são os envolvidos, [...]” e também “a tipologia das ações de violência e se os episódios violentos possuem alguma especificidade, como o bullying e o cyberbullying”.

O fato é que a realidade de muitas escolas públicas é palco de diversas violências, pois o seu entorno pobre, na maioria das vezes por sua localização em áreas de periferia, ressalta ainda mais esse problema. Abramovay *et al.* (2016) busca compreender o fenômeno da violência ao constatar que é preciso levar em conta fatores externos e internos à instituição de ensino. No aspecto externo, as questões de gênero, as relações raciais, os meios de comunicação e o espaço social no qual a escola está inserida. Já entre os fatores internos, deve-se levar em consideração a idade e a série ou o nível de escolaridade dos/as estudantes, as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas, assim como o impacto do sistema de punições e o comportamento dos/as professores/as em relação aos/às estudantes (e vice-versa) e a prática educacional em geral.

Nessa direção, observa-se que são diversas as causas e consequências da violência escolar. Ao considerar o seu entorno e o espaço social, Abramovay *et al.* (2002) constataram em suas pesquisas que os jovens convivem com violências em distintas instituições, no mercado de trabalho, na escola e na família, bem como, muitas vezes, presenciam violência policial e tráfico de drogas dia a dia. O contato com drogas ilícitas ou lícitas pode acontecer por diversos motivos, sendo pelas múltiplas vulnerabilidades sociais, exclusão, envolvimento pelas amizades ou até mesmo pela referência familiar, como é o caso do consumo de bebidas alcoólicas por ser socialmente aceita, ou seja, elemento de sociabilidade. No imaginário dos jovens o tráfico é uma possibilidade de atingir status social e obter respeito como cidadão pela sociedade.

Frente a isso, as pesquisas revelam que o ambiente familiar é local de violência para muitos jovens, motivo pelo qual deixam a família. Nos relatos de meninos e meninas, são pais, mães, irmãos ou responsáveis que maltratam, espancam ou abusam, causando a separação da família, sendo que a criança acaba abandonada. A violência doméstica desfaz a autoestima de crianças e jovens, é fator de insegurança, abandono e cadeia de violências, pois é “um elemento desencadeador do que poderia ser denominado cadeia de violências ou reprodução de violências.” Nesse sentido, destacam-se pais, mães ou responsáveis violentos “que têm os filhos como suas vítimas, que, por sua vez, se tornariam violentos, fazendo outras vítimas”. (ABRAMOVAY *et al.*, 2002, p. 51).

Muitos jovens, especialmente de classe baixa, acabam encontrando diversos tipos de violência na “rua”, no trabalho, dentro de suas próprias casas e na escola. Especificamente no cotidiano escolar, Abramovay (2006) auxilia no entendimento de fatores que contribuem para conflitos de violências. Além de problemas que o/a estudante traz de casa, a autora explica que a escola, ao estabelecer normas que visam organizar o seu funcionamento, na maioria das vezes, não conseguem responder aos seus objetivos, afinal, são formuladas e implementadas de forma unilateral, sem se considerar a palavra do/da estudante.

O mesmo pode-se dizer em relação às punições. Outro ponto de conflito é a falta de diálogo na escola entre os adultos, representados por professoras/es, diretoras/es e outros membros do corpo técnico pedagógico, e os jovens.

Ainda de acordo com a autora, é comum que os/as estudantes sejam rotulados de “sujeitos-problema”. A escola não leva em consideração o “ser jovem” e tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, sem identidade própria, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático.

No livro “Cotidiano das escolas: entre violências”, dentre os relatos dos/as estudantes e também dos demais membros da comunidade escolar, resultado da pesquisa de Abramovay (2006), encontram-se algumas evidências sobre as práticas que possibilitam a interação amistosa ou violenta entre estudantes e docentes. Uma parcela dos/as estudantes relata que desfruta de uma relação positiva com os/as professores/as. Isso se deve à proximidade que sentem, à compreensão manifestada por eles, ao interesse em ensinar, à abordagem de tópicos atuais e pertinentes à realidade dos/as estudantes, à habilidade na explicação e no esclarecimento de dúvidas, bem como ao respeito e valorização demonstrados em relação aos/as estudantes. Além disso, buscam enriquecer a aula no processo de aprendizado. Pode-se dizer

que isso tudo gera admiração e pode contribuir para o estreitamento de laços de afetividade entre eles.

Por outro lado, há diversos fatores que influenciam negativamente o relacionamento entre estudantes e professoras/es. Nesse ponto, os/as estudantes relataram com destaque a impaciência dos/as professores/as ao explicar a matéria. Porém, nos relatos alguns reconhecem que há conversas paralelas e bagunça no horário de aula, o que dificulta o trabalho do/a professor/a. Diante de tal situação, alguns docentes agem de forma agressiva com os/as estudantes. Alguns relatam o relacionamento com o/a professor/a como restrito ao contato profissional, faltando uma aproximação entre eles. Além disso, são citadas as faltas frequentes de professores/as, um comportamento que mina o respeito e a relação professor/a e estudante.

Por sua vez, a interação entre estudantes e professores/as é capaz de fortalecer essa relação e exerce um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Os/as próprios/as professores/as alertaram para a necessidade de se “promover nas escolas momentos de interação com os alunos, de modo que eles possam passar a falar e a serem ouvidos sobre questões de seu interesse.” (ABRAMOVAY 2006, p. 101).

A escola pode ser um lugar confiável e de amparo nas diversas situações de violência, mas o que se observa é que na verdade “As escolas deixaram de ser um local de proteção aos alunos, e um espaço que já foi considerado ‘sagrado’, no sentido de merecer cuidado e respeito.” (ABRAMOVAY *et al.*, 2016, p. 72).

Sob esse viés, de acordo com Abramovay (2006, p. 84), “para compreender a dinâmica das relações sociais na escola, faz-se necessário observar como os alunos constroem seus vínculos, sejam com seus pares ou com aqueles que representam a instituição escolar.”

A mesma autora também destaca a potencialidade de trabalhar nas escolas com antídotos contra os tipos de violências. Para isso, discorre que é importante para melhorias na escola, além da relação dialogal com os/as estudantes, a parceria com as suas famílias incentivando a participação, assim como o estreitamento das relações entre professoras/es, estudantes e suas famílias. Trata-se de algo fundamental, pois esses microssistemas são agentes de transformação. A relação de respeito, atenção às subjetividades, a prática do diálogo, o reconhecimento da diversidade e o ato de repensar as relações sociais no espaço escolar são instrumentos na prevenção e no combate das violências.

A partir das situações levantadas, percebemos como a questão da violência demanda a atenção de todos os profissionais que interagem nas escolas, com vistas à identificação dos diferentes tipos de violências que acontecem diariamente. No contexto atual, destaca-se, então,

a importância de a escola ser um local seguro, de amparo para crianças e adolescentes vítimas de violência no âmbito doméstico, escolar ou na comunidade.

Observar o espaço escolar e entender as causas da violência são os primeiros passos para o seu enfrentamento e para romper esse ciclo de violência. Para tanto, é necessário orientar-se na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, pois garantir essa educação “é assegurar o aprendizado para a convivência baseada em práticas democráticas e em atitudes de respeito aos direitos fundamentais e de não discriminação” (ABRAMOVAY, 2012, p. 73).

Assim, estudar o espaço de sala de aula como um possível cenário de manifestações da violência é compreender a ambiguidade e a contradição que se apresentam e oferecem ao indivíduo a oportunidade de conhecer, construir e fazer parte de um universo de pesquisa e socialização de conhecimento. Da mesma maneira, apresentar-se um ambiente dinâmico no qual se estabelecem as relações interpessoais, por vezes assimétricas, ocasionando bullying, exclusão, assédios, intolerância, preconceitos, entre outros, bem como um ambiente capaz de propiciar relação de subordinação de poder, incitando manifestações violentas (ROCHA, 2014).

3.2 VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR

O conceito de família como uma construção histórica, social e cultural, tem passado por constantes mudanças. Apesar do aumento das famílias brasileiras monoparentais, mulheres no núcleo familiar sem cônjuge com filhos/as dependentes (IBGE, 2010), ainda predomina a estrutura familiar do modelo patriarcal, importado pela colonização, no qual as relações familiares estão marcadas pela autoridade paterna. Esse modelo familiar “naturaliza” a submissão e a invisibilização de crianças e mulheres ao pai. Portanto, é facilitador da violência doméstica e intrafamiliar masculina contra crianças, adolescentes e mulheres (NARVAZ, 2005).

Nesse aspecto, cumpre salientar que a lei brasileira garante a responsabilidade da família e sua punição em caso de violência e abuso contra crianças e adolescentes, como preconiza o artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

[...] os pais são os responsáveis pela formação e proteção dos filhos, não só pela detenção do pátrio poder, mas pelo dever de garantir-lhes os direitos fundamentais assegurados pela constituição, tais como a vida, a saúde, a alimentação e a educação (BRASIL, 1988).

Na mesma direção, de acordo ECA, em seu artigo 18-A, não é permitido o uso da violência com pretexto educativo:

[...] a criança e ao adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (BRASIL, 1990).

Já o artigo 5º do mesmo documento determina que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

No entanto, o ambiente familiar tem se configurado como cenário de maus-tratos e negligência, sendo que inúmeras crianças e adolescentes têm, em suas próprias casas, o primeiro contato com as violências. O fato é que práticas educativas violentas, soluções violentas para os conflitos, violência física, psicológica, sexual, negligência ou abandono, são práticas que ainda permanecem presentes no cotidiano de algumas famílias, privando a criança de condições necessárias ao seu desenvolvimento (RISTUM, 2010).

Nesse contexto, a expressão “violência intrafamiliar” abrange “todas as formas de violência (abuso sexual, físico e emocional, abandono e negligência) e todas as configurações familiares possíveis (entre pais e filhos, casal, irmãos e filhos para com pais)” (KOLLER; DE ANTONI, 2004, p. 297).

Já a violência sexual é definida pela OMS como “todo ato ou jogo sexual, relação hétero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa” (BRASIL, 1993, p. 13).

Diante disso, violência sexual, pedofilia e incesto são considerados crimes e são puníveis no Brasil, de acordo com o Código Penal e outras legislações pertinentes. No caso do incesto, o Código Penal Brasileiro estabelece que é crime ter conjunção carnal ou praticar ato libidinoso com ascendente, descendente, irmão, cônjuge, companheiro ou parente colateral em linha reta, até o terceiro grau. O incesto é punível com pena de reclusão de 2 a 6 anos, de acordo com o artigo 217-A do Código Penal Brasileiro. No entanto, em casos de violência sexual, como estupro ou abuso sexual, a pena pode ser aumentada (BRASIL, 1940).

Por sua vez, quanto à pedofilia, o Brasil possui leis específicas para proteger crianças e adolescentes contra abuso sexual. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera crime o ato de praticar, intermediar, induzir ou facilitar a prostituição de crianças e

adolescentes, bem como produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cenas de sexo explícito ou pornográficas envolvendo crianças ou adolescentes. A pena para esse tipo de crime é prevista no Código Penal e pode ser agravada se o autor tiver relação de parentesco ou autoridade sobre a vítima, como especifica o artigo 241 do ECA: “vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente. Pena de reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa.” (BRASIL, 1990).

A maioria dos casos de abuso sexual infantil é cometida por pessoas conhecidas da criança, como familiares, amigos ou pessoas de confiança. O fenômeno é predominantemente doméstico, sendo que, em 2020 aproximadamente 65% dos casos de estupro de crianças e adolescentes (0 a 19 anos) aconteceram em residências, enquanto 24% ocorreram em vias públicas e 11% em outros locais²³. Diante disso, é importante orientar de forma adequada nas escolas e em casa para que as crianças possam entender o que é certo e errado em relação ao contato físico e sexual. (UNICEF, 2020)

Segundo o Disque 100, um serviço de denúncias do governo federal, foram registradas 17.093 denúncias de abuso sexual contra crianças e adolescentes em 2020. Desse total, 57% das vítimas tinham menos de 13 anos (BRASIL, 2020). Desse modo, cabe ressaltar que muitos casos de abuso sexual infantil não são denunciados, o que pode dificultar a obtenção de dados precisos sobre o problema. Frente a esse preocupante cenário, a Lei n.º 12.845, de 1º de agosto de 2013, que dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual, considera violência sexual qualquer forma de atividade sexual não consentida. Por isso, é fundamental que a sociedade esteja atenta e denuncie qualquer tipo de violência sexual contra crianças e adolescentes, seja por meio dos canais de denúncia oficiais ou procurando ajuda em instituições especializadas.

Já os dados da violência no Brasil segundo o Anuário de Segurança Pública Brasileiro (2019) apontaram: 180 estupros/dia Brasil, 81,8% vítimas do sexo feminino e 53,8% com até 13 anos de idade. Além disso, quatro meninas são estupradas por hora no Brasil. Por sua vez, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014), 527 mil pessoas são estupradas no Brasil, mas apenas 10% dos casos chegam ao conhecimento da Polícia.

Por outro lado, no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) do Ministério Saúde (2011-2018) destacam-se os seguintes dados por faixa etária: 0 a 9 anos de

²³ <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>

idade - consta elevada proporção de negligência/abandono, seguida pelas violências sexuais; 10 a 14 anos de idade - destaque para violências sexuais; 15 a 39 anos de idade - maior frequência de violências físicas. Acerca disso, a negligência familiar se caracteriza em situações de omissão dos responsáveis nos cuidados "em prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Configura-se no comportamento dos pais ou responsáveis quando falham em alimentar, vestir adequadamente seus filhos, medicar, educar e evitar acidentes" (BRASIL, 1993, p. 14).

Trata-se de práticas de cuidados consideradas insuficientes ou inadequadas para crianças e adolescentes que podem trazer consequências negativas para suas vidas, trazer traumas e interferir na escola, no desenvolvimento e aprendizado, pois “[...] uma relação familiar conflituosa pode facilitar o envolvimento do adolescente com o uso de drogas que, por sua vez, estimula a entrada para o mundo infracional” (ASSIS & SOUZA, 1999, p. 142).

Cuñat, Martinez e Pérez (2021) conceituam a negligência como fenômeno que se manifesta de maneira invisível, silenciosa e insidiosa, provocada pela indiferença generalizada da família em relação ao cumprimento das necessidades físicas e psicológicas das crianças, colocando-as em risco de sofrer consequências adversas, por esta razão os casos de negligência tendem a ter um prognóstico geralmente mais grave. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a negligência ocorre em situações em que crianças e adolescentes sofrem violências físicas e psicológicas, resultado da incompetência de seus pais ou cuidadores em suprir suas necessidades básicas de segurança e bem-estar.

Em suas pesquisas, Cuñat; Martinez; Pérez (2021), constatou que entre as formas de negligência familiar, as deficiências na alimentação são as mais comuns, seguidas pela falta de condições higiênicas adequadas nas habitações. Além disso, a atenção às necessidades mentais, como a ausência de proteção diante de situações de violência sexual perpetrada por terceiros são também elementos presentes nos casos de negligência familiar.

É importante ressaltar que a negligência familiar exerce impacto significativo no desenvolvimento e bem-estar das crianças. De fato, a negligência “pode causar danos que afetam as estruturas cerebrais responsáveis pelas funções cognitivas e pelo controle das emoções”. (CUÑAT; MARTINEZ; PÉREZ, 2021, p. 154).

Ademais, muitas violências ocorridas no âmbito familiar não terminam no fim das relações conjugais durante um processo de separação. Há casos de disputas pela guarda dos filhos/as que ocorre a falsa acusação de “negligência”, visando desqualificar sua capacidade do genitor de cuidar. A utilização da chamada “alienação parental ou violência vicária” como

estratégia para causar danos a outra pessoa, exercer controle e construir uma imagem de incompetência parental, situação em que o agressor cria batalhas judiciais utilizando a Lei de Alienação Parental (LAP), é um cenário comum assim que a mulher denuncia violência doméstica, deixando-a refém das exigências e chantagens do genitor.

Em aproximação a isso, tem-se que violência vicária é um conceito desenvolvido pela psicóloga argentina, radicada na Espanha, Sônia Vaccaro. Nessa situação, ocorre a instrumentalização dos/as filhos/as como forma de violência contra a mulher:

Nas últimas décadas, vimos que muitos dos homens violentos deslocaram sua violência para os filhos, mas não como filicídio ou violência contra eles, mas como mais uma forma de prejudicar a mãe. Como violência vicária. Judicialmente, o homem violento sabe que não tem direitos sobre sua esposa/companheira, mas sabe que mantém, e manterá, poder e direitos sobre suas filhas e filhos pelo menos até a maioridade. Por isso, ele os transforma em objetos para dar continuidade aos maus-tratos e à violência contra ela. Esses homens violentos, diante dos obstáculos que as leis e a justiça colocam ao desejo de exercer a violência contra as mulheres, que consideram “sua propriedade privada”, encontraram uma forma de continuar a exercer a violência e os maus-tratos pelos mais vulneráveis por ela: as crianças. Todos os dias vemos como homens que durante o casamento não se preocuparam ou se interessaram pelos filhos, na época do divórcio, pedem a guarda conjunta e alguns até pedem a guarda plena, justamente pelo desejo de continuar em contato com a mulher e dar continuidade ao abuso, agora por meio de filhos e filhas. Chamei esse tipo de violência deslocada de “violência vicária”: aquela violência que é exercida sobre crianças para machucar as mulheres. É uma violência secundária à vítima principal, que é a mulher. É a mulher que se quer prejudicar e o mal é feito por terceiros, por uma pessoa interposta. Eu defino a violência vicária como a violência contra a mulher, deslocada sobre pessoas, objetos e bens dela para prejudicá-la de forma vicária. E cuja expressão máxima é o assassinato de filhas e filhos. O agressor sabe que ferir, assassinar as crianças, é garantir que a mulher nunca se recupere. É um dano extremo (VACCARO, 2016, p. 9-10).

Segundo a Lei de Alienação Parental n.º 12.318/2010, essa ação é promovida ou induzida pelo/a pai/mãe, ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua responsabilidade, no sentido de que se repudie o genitor ou se cause prejuízo ao estabelecimento e à manutenção de vínculos de afeto na relação com o grupo familiar (BRASIL, 2010). A esse respeito, de acordo com levantamento feito pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), ao longo da pandemia da COVID-19, os processos de alienação parental dispararam no Brasil. Foram 10.950 ações apenas em 2020 por todo o país, o que representou um crescimento de 171% em comparação com 2019.

Uma ressalva importante é trazida por Araújo (2002) quando assevera que a violência doméstica é distinta da familiar: a violência doméstica é perpetrada no âmbito doméstico em que reside a vítima, envolvendo familiares ou não familiares; na violência intrafamiliar as pessoas envolvidas pertencem à mesma família, mas não necessariamente moram sob o mesmo

teto; e a violência extrafamiliar é aquela em que os agressores não têm vínculo familiar com a vítima, nem residem na mesma casa.

Nesse entendimento, evidencia-se que a violência doméstica e a familiar não são sinônimas. A violência doméstica ocorre no ambiente de moradia, onde as pessoas convivem, geralmente envolvendo membros da mesma família, embora não seja exclusivo. Em contrapartida, a violência familiar se restringe a pessoas com vínculos familiares, sejam consanguíneos ou não. “Assim, como as violências doméstica e intrafamiliar não são excludentes, a violência doméstica pode ou não ser familiar.” (RISTUM, 2010, p. 233).

Essa distinção é importante e merece atenção, uma vez que a pesquisa realizada com estudantes de três escolas públicas, apresentou que “crianças que testemunham a violência dentro de casa, e que são agredidas pelos pais, tendem a ser agressivas e a ter comportamentos antissociais fora de casa, principalmente na escola”. (CARDIA, 1997, p. 32).

Por isso, ressalta-se também o papel da escola em relação à necessidade de denunciar casos de violência, pois o ECA no Cap. II, Art. 245, regulamenta que:

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

Nesse processo, o Conselho Tutelar pode auxiliar professoras/es na proteção e garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, incluindo a prevenção e o combate à violência. Trata-se de um órgão municipal criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil que é composto por membros eleitos pela comunidade local.

O ECA, aliás, define a composição do Conselho Tutelar no seu artigo 132:

Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida recondução por novos processos de escolha. (BRASIL, 1990).

Em Lages, o Conselho Tutelar é composto por membros eleitos pela comunidade local, em eleições para mandatos de quatro anos, e a atuação é regida pelo ECA e pelas normas municipais específicas.

Para candidatar-se ao Conselho Tutelar de Lages, é necessário atender aos seguintes requisitos de acordo com o artigo 66 da Lei Complementar nº 543 de 03 de abril de 2019, tais

como: ter reconhecida idoneidade moral; idade superior a 21 anos; residir no município; possuir experiência mínima de dois anos na defesa dos direitos da criança e do adolescente ou curso de especialização em matéria de infância e juventude com carga horária mínima de 360 horas; ter concluído curso superior; comprovar conhecimento sobre o Direito da Criança e do Adolescente, o Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes e informática básica; não ter sofrido penalidade enquanto membro do Conselho Tutelar em mandato anterior, por decisão administrativa ou judicial; não se enquadrar nas hipóteses de inelegibilidade previstas na Lei Complementar Federal nº 64/1990 (Lei de Inelegibilidade); não ser membro, no momento da publicação do edital, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e não possuir os impedimentos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (BRASIL, 2019)

O Conselho Tutelar possui atribuições específicas, que visam proteger, defender e garantir os direitos das crianças e adolescentes, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 136). Ele atende a esse público, aplicando medidas de proteção quando necessário. Receber e apurar denúncias de violência e direitos ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade, do Estado, de famílias ou responsáveis, inclusive casos de ato infracional praticado por crianças (art. 105). Além disso, oferece atendimento e aconselhamento às famílias ou responsáveis. As medidas de proteção podem incluir a busca e apreensão, o encaminhamento para abrigos, a notificação dos responsáveis legais e acompanhar a efetividade das medidas aplicadas e verificar o cumprimento das decisões judiciais. (BRASIL, 1990)

O Conselho Tutelar também encaminha ao Ministério Público notícias e fatos que constituam infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou do adolescente. Também mantém parcerias e realiza a articulação com outros órgãos e entidades, como escolas, delegacias, assistência social e Ministério Público, visando a uma atuação conjunta em prol da proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes. (BRASIL, 1990)

Como é possível perceber, o trabalho do Conselho Tutelar é essencial para garantir o cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes no país. Desse modo, denunciar casos de violências contribui para que medidas de proteção sejam tomadas em relação à vítima, como suporte e encaminhamentos necessários para a vítima e sua família, para a prevenção de reincidências e para a interrupção do ciclo de violência. Ademais, é permitido ao Conselho Tutelar tomar medidas legais e administrativas contra os agressores, buscando responsabilizá-los pelos atos de violência. Portanto, é um ato de cidadania em defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Nesse aspecto, da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente o ECA, no artigo 86, determina que far-se-á “através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 1990). A articulação proposta caracteriza uma atuação em rede, sendo que esse princípio implica a colaboração e a integração de diferentes atores e setores da sociedade, trabalhando de forma conjunta e coordenada para assegurar a proteção e a promoção dos direitos da criança e do adolescente.

A implantação dos Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) revela-se uma estratégia de atendimento de grande importância, dada a diversidade de ações que estes equipamentos públicos podem realizar.

É frequente ocorrer confusão entre o CREAS e o CRAS, dois serviços geridos pelo Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS). No entanto, suas atuações se distinguem: enquanto o CRAS atua de forma preventiva nas situações de vulnerabilidade social e fortalecimento familiar, o CREAS é responsável por fornecer atendimento especializado em casos mais complexos e graves de violação de direitos e concentra-se em desenvolver ações para mitigar os impactos já ocasionados nas pessoas. Ambos os serviços são importantes na garantia dos direitos e apoio às famílias em situação de vulnerabilidade.

Os CRAS têm uma atuação que busca se aproximar do cotidiano das famílias, permitindo identificar e prevenir ocorrências de situações de risco social e vulnerabilidades, tais como a falta de acesso ou acesso precário a serviços de políticas públicas, além de discriminações e violências de formas variadas.

Os serviços oferecidos na unidade do CRAS I Lages são: Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). O PAIF e o SCFV são conjuntos de atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento social e material das pessoas. Esses serviços oferecem acompanhamento e direcionamento às famílias para que possam participar de programas assistenciais. Além disso, o CRAS também desempenha um papel importante na melhoria das condições do município, bairro ou comunidade em relação a questões como transporte, violência, trabalho infantil, espaços públicos de lazer, pontos de cultura, entre outros.²⁴

²⁴ <https://www.assistenciasocial.org/cras-i-lages-sc-endereco-e-atendimento/>

Por sua vez, o CREAS é um espaço público administrado pelo MDS, responsável por fornecer atendimento especializado no qual desempenha um papel essencial no acolhimento, orientação, acompanhamento psicossocial e encaminhamento dos usuários para outros serviços da rede socioassistencial. Seu objetivo é oferecer atendimento às pessoas em condição de vulnerabilidade social, bem como as que tiveram seus direitos fundamentais violados para que superem os problemas enfrentados e se reintegrem ao contexto social. A atuação do CREAS concentra-se em casos em que o risco já se instalou, abrangendo vítimas de violências, ameaças, negligência, abandono, discriminação social e maus-tratos.²⁵

Nesse sentido, de acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, por meio da Resolução Nº 109 de 11 de dezembro de 2009, os serviços ofertados pelo CREAS devem propiciar acolhida e escuta qualificada, entre outros aspectos. Em Lages os serviços do CREAS contam com equipes multiprofissionais, compostas por psicólogos e assistentes sociais, as quais acompanhavam cerca de 800 famílias, conforme noticiado no site da prefeitura do município em 2018. Um dos tipos de violações de direitos que o CREAS atende, destaca-se a exploração do trabalho infantil, sendo que, naquele ano, de acordo com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), onze famílias estavam sendo acompanhadas pelo CREAS.²⁶

Segundo o estudo de Silva e Cleone (2019), o contato estabelecido entre mulheres ou crianças vítimas de violência e os/as profissionais especializados/as do CREAS é considerado como a porta de entrada para uma ampla gama de serviços oferecidos por esse órgão. Essa abordagem pode ter impacto significativo nas vítimas, especialmente em mulheres que passaram por traumas recentes, e que podem ter dificuldades em confiar em pessoas fora de seu ciclo de convivência. As autoras também destacam a importância no investimento do Estado em capacitar os profissionais para lidarem com questões de alta complexidade, como é o caso do fenômeno da violência contra crianças, adolescentes e a mulher, o que garante a efetividade dos serviços prestados pelo CREAS.

Já a pesquisa de Maia (2022) investigou a potência do trabalho desenvolvido no acompanhamento de famílias pelo CREAS, resultando na constatação de que a intervenção técnica do órgão promove um desenvolvimento psíquico capaz de proporcionar uma nova compreensão dinâmica familiar para as pessoas envolvida, dessa forma os resultados

²⁵ <https://www.assistenciasocial.org/creas-lages-sc-endereco-e-atendimento/>

²⁶ Site Prefeitura Municipal de Lages, SC.

<https://saudelages.sc.gov.br/noticia/view?id=374#:~:text=Secretaria%20Municipal%20da%20Sa%C3%BAde&text=Um%20dos%20tipos%20de%20viola%C3%A7%C3%B5es,a%20explora%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalho%20infantil.>

evidenciam que é possível promover mudanças nos significados das relações familiares por meio da atuação do CREAS.

Na perspectiva de identificação e prevenção às violências nas escolas pode ser uma tarefa complexa, mas é de extrema importância para garantir a proteção das crianças e adolescentes. Para isso, é fundamental promover parcerias nesse sentido, o CREAS desempenha um papel crucial na articulação e integração com outros serviços da rede de proteção social, como escolas, unidades de saúde, conselhos tutelares e órgãos de segurança pública. Essa articulação possibilita um trabalho em rede, buscando soluções conjuntas e oferecendo um suporte mais abrangente e eficaz para as famílias e pessoas em situação de vulnerabilidade.

3.3 VIOLÊNCIAS DE GÊNERO

Para compreender o termo gênero é preciso levar em consideração os fatores históricos, culturais e sociais atribuídos a ele, uma vez que as relações de gênero não são fixas nem naturais, mas sim dinâmicas e sujeitas a variações ao longo do tempo entre diferentes culturas e grupos sociais. É importante reconhecer que homens e mulheres ocuparam posições e possuíram direitos distintos na história. Os direitos das mulheres foram conquistados por meio das lutas feministas, as quais também impulsionaram o direito de assumir espaço na produção científica, reconhecendo o estudo de gênero como categoria teórica.

Nesse sentido, os estudos feministas introduziram no âmbito acadêmico novos temas, e percepções, assim como a possibilidade de definições relacionadas à sexualidade e ao gênero de forma não absoluta e inquestionável, como afirma Judith Butler (2003). Da mesma forma para Joan Scott (1989):

As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não somente novos temas como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente. “Nós estamos aprendemos”, escreviam três historiadoras feministas, “que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é exagerado dizer que por mais hesitante que sejam os princípios reais de hoje, tal metodologia implica não só em uma nova história das mulheres, mas em uma nova história” (SCOTT, 1995, p. 73).

O uso do termo pretendia, inicialmente, alcançar o espaço das mulheres na ciência e legitimidade acadêmica por grupos feministas. Para isso, omitia-se a palavra “mulheres”, conforme Scott (1995) relata:

[...] o termo “gênero” não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível). Enquanto o termo ‘história das mulheres’ proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo ‘gênero’ inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça. Esse uso do termo ‘gênero’ constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80. (SCOTT, 1995, p. 75)

Scott (1995) revela a utilização do termo gênero na tentativa feminista de reivindicar espaço na ciência, uma área que era praticamente reservada aos homens, com o propósito de explicar as desigualdades entre os sexos. Até então, esse tema era tratado como de caráter biológico, reducionista e essencialista, o que, por sua vez, sustentou uma fundamentação binária e hierarquizada dos papéis de gênero, resultando em tabus e preconceitos que ditam o que homens e mulheres poderiam ou não fazer.

Frente a isso, para Guacira Lopes Louro (1997), os estudos feministas implicam num posicionamento interessado, político, situado e em constante construção. Dentro dessa ótica, nas pesquisas feministas,

não há possibilidade - nem pretensão - do estabelecimento de um conjunto de conceitos teórico-metodológicos assentados, estáveis, mais ou menos indiscutíveis e aceitos por todas/os. A proposição é operar com categorias analíticas instáveis, é movimentar-se em meio a um campo teórico que está em contínua construção, que acolhe a crítica como parte de sua construção. (LOURO, 1997, p. 145)

Louro (1997) também sustenta que a perspectiva de gênero se transforma dentro das diferentes relações sociais, abrangendo áreas como governo, justiça, práticas educativas e outras. Essas práticas, instâncias ou espaços sociais “são generificadas”, como também as relações de classe, étnicas, etc., influenciam na configuração dos modelos que representam o feminino e o masculino. Assim, o gênero é uma construção substancialmente moldada pelas relações sociais históricas mutáveis.

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios. (LOURO, 1997, p. 28).

A historiadora norte-americana Scott (1995) situa o gênero como uma categoria útil de análise histórica. Dessa maneira, é importante compreender como ele interfere nas relações sociais humanas e sua relação intrínseca entre poder e política, reproduzindo e transformando as relações sociais ao longo da história. O estudo de gênero é um desafio epistemológico que “[...] exige uma análise não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presentes”. Para isso, é necessário entender “como o gênero funciona nas relações sociais”, assim como se dá “sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico”, dependendo, então, da compreensão de gênero como categoria de análise (SCOTT, 1995, p. 74).

De acordo com Scott, o discurso do movimento feminista atribui à palavra gênero o sentido de compreender a natureza social e relacional das distinções do masculino e do feminino. Nesse contexto, as diferenças entre estes são construções históricas com significados que variam no tempo de acordo com as culturas e seus grupos sociais.

[...] o termo ‘gênero’ também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. 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 esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 75).

A partir disso, os estudos de gênero buscam compreender os significados simbólicos associados às categorias “mulher” e “homem”, construídos culturalmente na história como polos opostos, bem como explicam a associação entre masculinidade e poder, dominação-submissão e desigualdade de gênero.

Por sua vez, no entendimento de Louro (1997), é preciso,

[...] dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO 1997, p. 22)

Discutir gênero nessa perspectiva pressupõe considerar que:

Os estudos que se ancoram nesse pressuposto, se afastam de perspectivas que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para inscrever diferenças traduzidas em desigualdades) para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder (MEYER, 2004, p. 15).

Sob esse viés, na definição de Scott (1995, p. 86), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Portanto, segundo a autora, gênero é inerente ao poder, um modo de construção de significados na cultura, que vão constituir o que é feminino e masculino.

Em aproximação a isso, a compreensão de relações de poder, “[...] não pode ser tomado como uma matriz geral, uma oposição binária global entre dominantes e dominados, e, sim, que ele se exercita a partir de muitos pontos e em várias direções” (LOURO, 2007, p. 211).

As relações de poder presentes na sociedade, que moldam a definição de masculino e feminino, se constituem como fatores que favorecem a sua distinção. Essa compreensão não se origina unicamente de diferenças biológicas, pois vai além das características sexuais, sendo importante o que está nos discursos e no ideário político, social e ideológico:

[...] a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1997, p. 21).

Acerca disso, conforme relata Scott (1995), as concepções do masculino e do feminino se transformam de acordo com os contextos. Dessa forma, o conceito de gênero viabiliza desconstruir binarismos e generalizações, evitando posições rígidas e imutáveis. Conforme Louro:

A lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: este é um pensamento que elege e fixa como fundante ou como central uma ideia, uma entidade ou um sujeito, determinando, a partir desse lugar, a posição do ‘outro’, o seu oposto subordinado. O termo inicial é compreendido sempre como superior, enquanto que o outro é o seu derivado, inferior. (LOURO, 2001, p. 548).

Portanto, de acordo com Louro (2001), essa lógica implica que a relação entre masculino e feminino estabelece uma dicotomia entre polos opostos, um de domínio e outro de subordinação. Superar esses dois polos significa a mudança nas posições hierárquicas atribuídas

aos sexos, o que permite superar as injustiças e a crença de distinções de gênero naturais. Além disso, possibilita aceitar o diferente daquilo que foi historicamente construído como correto na sociedade, ou seja, o ideal de modelos esperados do que seria masculino ou feminino, o que é ou não aceito, expectativas essas que limitam as pessoas.

Assim, podemos compreender o gênero como uma construção social, política e cultural em constante mudança. Ele envolve símbolos e significados moldados por discursos, situando papéis específicos para homens e mulheres. Essa construção é fortemente marcada pelo padrão heteronormativo, que prevalece nas relações desiguais de poder. Portanto, a perspectiva feminista significa um desafio epistemológico para superar a lógica binária, por meio de críticas dos paradigmas existentes, da conscientização e da transformação das relações sociais.

A partir dessa conceituação exposta, buscamos compreender a violência em razão de gênero. Após a Lei Maria da Penha, n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006, as questões de violências de gênero passaram a ganhar maior visibilidade no Brasil, sendo que o Estado passou a reconhecer que dentro dos mais diversos contextos familiares, muitos problemas são oriundos disso. Em virtude disso, nós temos no país e no mundo muitas mulheres que, enquanto pesquisadoras, apresentam as histórias dessas pessoas que envolvem os mais diferentes aspectos, desde a violência física e a psicológica, passando até mesmo por mutilações e o triste fim do feminicídio. Assim, trazemos, por exemplo, alguns olhares da estudiosa Miriam Pillar Grossi (2010), que apresenta o homem e a mulher como sujeitos localizados dentro da relação, pois lançar mão de um olhar socioantropológico se faz necessário para a compreensão do todo. Dessa forma, são analisados os reais motivos que no caminho levaram tanto homens quanto mulheres a matarem seus companheiros ou companheiras. Sobre essa questão, também separamos uma fala das estudiosas Sardenberg e Tavares quando dizem que:

No nosso entender, violência de gênero diz respeito a qualquer tipo de violência (física, social ou simbólica) que tenha por base a organização social dos sexos e que seja perpetrada contra indivíduos especificamente em virtude do seu sexo, identidade de gênero ou orientação sexual. Dentro dessa perspectiva, a violência de gênero pode atingir tanto homens quanto mulheres, como se verifica no caso da violência contra homossexuais e transexuais, vítimas constantes de todo tipo de agressão. Entretanto, histórica e numericamente, é a violência masculina contra mulheres e, em especial, a violência doméstica, que tem se constituído como fenômeno de maior destaque, vez que não se manifesta apenas como fenômeno estruturado pela organização social de gênero nas sociedades contemporâneas, mas também como fator estruturante dessas sociedades. (SARDENBERG; TAVARES, 2016, p. 8)

Percebemos que tanto Sardenberg e Tavares quanto Grossi apontam que a temática da violência de gênero pode ter homens, mulheres, transexuais e homossexuais enquanto vítimas nesse contexto cruel.

Outra pesquisadora do assunto, Analba Teixeira Brazão, traz a reflexão sobre uma frase que tematiza em suas escritas: “Nunca você sem mim...”. A escritora discorre que esse tema é de uma complexidade tão imensa que ela precisou lançar mão de poesia e ciência para a apresentação do seu grupo chamado de “homicidas suicidas”, baseando-se no que ocorre nas relações afetivas no âmbito conjugal. Nessa perspectiva, sabemos que é preciso um árduo trabalho dentro desse campo, de modo a trazer o feminismo como estudo sério e científico, baseando-se em dados e resultados para a conscientização sobre a urgência do debate. Da mesma forma, precisamos também ver a violência não somente tendo as mulheres como vítimas, mas como uma questão de todos os gêneros.

No entanto, não se pode deixar de colocar em pauta que demorou muito para que a violência de gênero, no caso das mulheres, ganhasse visibilidade e deixasse de ser uma questão machista histórica, pois, segundo Sardenberg e Tavares, no que diz respeito à relação de poder entre homens e mulheres:

Essa decisão é um importante divisor de águas na cultura jurídica brasileira. Não se pode esquecer que, mesmo considerando que a violência de gênero é um fenômeno que ocorre em quase todos os países, no Brasil essa violência foi, durante muitos séculos, garantida e absolvida pelo próprio Estado, a partir de uma tradição jurídica que justificava, por exemplo, o assassinato de mulheres por seus maridos nos chamados casos de legítima defesa da honra. Nesse sentido, não se pode subestimar o impacto ideológico das Ordenações Filipinas, que vigoraram no Brasil mesmo após a nossa independência. Essas Ordenações declaravam explicitamente o direito do marido de matar as suas mulheres por encontrá-las em adultério. Somente em 1840, tal direito foi revogado, embora fosse, ao longo das décadas seguintes, fartamente utilizado. A decisão do STJ foi, portanto, uma decisão histórica no enfrentamento da violência contra as mulheres. (SARDENBERG; TAVARES, 2016, p. 30).

Nesse contexto, a Lei Maria da Penha, vem ao encontro do exposto acima pelas autoras, pois no capítulo I do título II consta o seguinte texto:

Título II da violência doméstica e familiar contra a mulher capítulo I disposições gerais art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação. Parágrafo

único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual. (BRASIL, 2006)

No texto da lei podemos observar que, independentemente de orientação sexual, toda e qualquer violência seja ela física ou psicológica é considerada uma violência, mesmo que as partes não coabitam o espaço ou que a constituição dos laços seja por inexistência de parentalidade. É importante saber também da criação da Lei n.º 14.149, de 5 de maio de 2021, que instituiu o Formulário Nacional de Avaliação de Risco, a ser aplicado à mulher vítima de violência doméstica e família. Esse formulário contempla o disposto na Maria da Penha (2006) ao tratar da prevenção e do enfrentamento de crimes e de demais atos de violência doméstica e familiar praticados contra a mulher, conforme modelo aprovado por ato normativo conjunto do Conselho Nacional de Justiça e do Conselho Nacional do Ministério Público. Acerca disso, cabe refletir e analisar o seguinte texto:

§ 1º O Formulário Nacional de Avaliação de Risco tem por objetivo identificar os fatores que indicam o risco de a mulher vir a sofrer qualquer forma de violência no âmbito das relações domésticas, para subsidiar a atuação dos órgãos de segurança pública, do Ministério Público, do Poder Judiciário e dos órgãos e das entidades da rede de proteção na gestão do risco identificado, devendo ser preservado, em qualquer hipótese, o sigilo das informações.

§ 2º O Formulário Nacional de Avaliação de Risco deve ser preferencialmente aplicado pela Polícia Civil no momento de registro da ocorrência ou, em sua impossibilidade, pelo Ministério Público ou pelo Poder Judiciário, por ocasião do primeiro atendimento à mulher vítima de violência doméstica e familiar.

§ 3º É facultada a utilização do modelo de Formulário Nacional de Avaliação de Risco por outros órgãos e entidades públicas ou privadas que atuem na área de prevenção e de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher. (BRASIL, 2021, p. 13).

Evidencia-se, portanto, a importância da divulgação das leis complementares e das informações contidas na Lei Maria da Penha para o debate dos casos de violência de gênero ou quaisquer atitudes em que haja a ação da violência nos âmbitos mencionados neste capítulo. Pretendemos num primeiro momento, enquanto pesquisadoras, contribuir na divulgação dessas informações como comunicadoras e articuladoras dessa causa.

Por isso, ressalta-se a importância desse estudo, das ações de debruçar-se sobre os textos, de conhecer as autoras e autores que tratam do tema, bem como de compreender as mais diversas narrativas contidas nas literaturas existentes no âmbito do país e do mundo. Dessa maneira, apontamos outra lei que em 2015 passou a garantir mais alguns direitos:

Art. 27. [...] Parágrafo único. O contrato de trabalho poderá ser rescindido por culpa do empregador quando: I - o empregador exigir serviços superiores às forças do empregado doméstico, defesos por lei, contrários aos bons costumes ou alheios ao

contrato. II - o empregado doméstico for tratado pelo empregador ou por sua família com rigor excessivo ou de forma degradante; III - o empregado doméstico correr perigo manifesto de mal considerável; IV - o empregador não cumprir as obrigações do contrato; V - o empregador ou sua família praticar, contra o empregado doméstico ou pessoas de sua família, ato lesivo à honra e à boa fama; VI - o empregador ou sua família ofender o empregado doméstico ou sua família fisicamente, salvo em caso de legítima defesa, própria ou de outrem; VII - o empregador praticar qualquer das formas de violência doméstica ou familiar contra mulheres de que trata o art. 5o da Lei no 11.340, de 7 de agosto de 2006. (BRASIL, 2006, p. 37-38).

Não podemos deixar de discutir que essa lei passou a complementar algo que chamamos de denúncia, pois trouxe à tona as histórias e as questões que até então ficavam ocultas dentro das casas, das empresas, das lojas e das fábricas, uma vez que essas mulheres não eram vistas e faziam parte da invisibilidade para as leis trabalhistas.

Além de sua capacidade de mobilização política, o feminismo brasileiro apresenta uma grande capacidade de produção intelectual. Ao longo das últimas décadas, os estudos sobre a violência de gênero contra as mulheres foram promovidos por diversas pesquisadoras, de diferentes organizações e instituições, que se empenham em revelar a magnitude das diversas formas de violência contra as mulheres, especialmente da violência doméstica e familiar e de compreender suas causas e consequências. Debruça-se, ainda, sobre a temática do acesso à justiça, questão que deve ganhar destaque na advocacia feminista. (PASINATO, 2012, *apud* SARDENBERG; TAVARES, 2016, p. 37)

Sabemos que o Brasil ainda é um país com altos índices de violências, por isso, precisamos nos engajar na luta para melhorar essa realidade, a partir de denúncias, sem cometer os mesmos erros do passado histórico, por meio do estudo e, acima de tudo, da ação. Nessa perspectiva, a pesquisadora e estudiosa Teresa Kleba Lisboa, defende que:

A complexidade que envolve o conceito “violência de gênero” aponta que, para além da força física, existem outros tipos de violência que se exercem por imposição social ou por pressão psicológica: a violência emocional, invisível, simbólica, econômica, entre outras, cujos efeitos produzem tanto ou mais danos do que a ação física. Velázquez (2006, p. 26) aponta que, de acordo com a Organização das Nações Unidas (1993), “Violência de Gênero é todo o ato de violência que tenha ou possa ter como resultado um dano ou sofrimento físico, sexual e psicológico para a mulher, inclusive as ameaças de tais atos, a coação ou a privação arbitrária da liberdade, tanto produzidas na vida pública como no espaço privado”. (LISBOA, 2014, p. 14).

É preciso refletir essa questão a partir das perspectivas individuais e coletivas. Sendo assim, Susana Velázquez (2006) aborda a ética dos direitos humanos, pois para ela a violência de gênero aborda tantos outros tipos de violência. As temáticas são específicas e, por isso, deve-se ter o cuidado em abordar, estudar e compreender, cada qual em seu contexto. Para tanto, a

autora apresenta um pensamento chamado de “guarda-chuva” para designar a vastidão de formas de violências que cabem no conceito de violência de gênero.

A violência de gênero também diz respeito, segundo a nossa reflexão, à disparidade do lugar da mulher no mercado de trabalho. Sobre isso, segundo o que diz o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres:

O enfrentamento da vulnerabilidade social já conquistou avanços. Em 2011, vimos a terceira maior taxa de geração de empregos formais desde 1985, e com ela, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho formal. No entanto, há ainda um quadro de desigualdade entre mulheres e homens para o qual a 3ª CNPM e este plano dedicam suas resoluções e ações: sete em cada 10 homens na população economicamente ativa trabalham ou procuram emprego, e menos de cinco em cada 10 mulheres estão na mesma situação. A diferença de rendimentos é marcante: as mulheres recebem 73,8% dos rendimentos dos homens (BRASIL, 2015, p. 14).

Diante do que diz o texto acima, analisamos a necessidade de pensar mecanismos para que a mulher possa permanecer de forma ativa no mercado de trabalho. Além disso, é preciso que os órgãos responsáveis pelo desenvolvimento das políticas públicas possam equivaler a diferença entre salário, valorização e respeito entre os gêneros, proporcionando mais equidade e igualdade. O objetivo geral das políticas públicas para as mulheres, conforme o documento elaborado em 2015, aborda a importância da promoção da igualdade no mundo de trabalho como também a autonomia econômica, seja das mulheres que habitam os espaços urbanos, como as mulheres do campo, das aldeias, florestas, quilombolas e todos os lugares em são ocupados pelas mulheres que buscam a inserção no mundo do trabalho. Dessa forma, ainda segundo os objetivos das políticas públicas para as mulheres:

[...] considerando as desigualdades entre mulheres e homens, as desigualdades de classe, raça e etnia, desenvolvendo ações específicas que contribuam para a eliminação da desigual divisão sexual do trabalho, com ênfase nas políticas de erradicação da pobreza e na valorização da participação das mulheres no desenvolvimento do país. (BRASIL, p. 2013, p. 14)

Para que essa seja uma realidade, é necessário o cumprimento de alguns objetivos como a ampliação da permanência das mulheres no mercado de trabalho, a promoção da garantia de condições igualitárias de salários, além da autonomia e da participação nas decisões em que estiverem inseridas. Isso refere-se principalmente àquelas mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade, reconhecendo-se, assim, a garantia de seus direitos e a formalização do trabalho.

Sob esse viés, a violência constitui-se como um fenômeno complexo, presente no processo histórico da humanidade, pois se apresenta de diversas formas, aponta particularidades ou configurações em cada contexto sociocultural, o que torna um desafio definir um conceito, dado o seu caráter polissêmico. Dessa forma, pode-se dizer que corresponde à violação dos direitos humanos que afeta muitas pessoas, no entanto, mulheres, crianças e idosos estão entre os grupos que mais sofrem.

Ademais, a violência pode ser analisada por diferentes perspectivas. Por exemplo, para a Comunidade dos Direitos Humanos, é compreendida como todas as violações dos direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, de consciência e de culto); políticos (direito a votar e a ser votado, ter participação política); sociais (habitação, saúde, educação, segurança); econômicos (emprego e salário); e culturais (direito de manter e manifestar sua própria cultura). (Comunidade Internacional de Direitos Humanos).

Em nossa sociedade o fato de ser mulher pode representar reconhecidamente um risco, visto que cotidianamente elas enfrentam situações de violência em seus lares, trabalho, comunidade, escola, entre outros, sendo praticadas nos aspectos físico, psicológico, sexual, patrimonial e moral (BRASIL, 2006).

Para melhor compreender a violência em razão de gênero, podemos considerar ser uma construção social, política e cultural ao longo do tempo, as relações de poder desiguais, símbolos e significados construídos nos discursos, situando papéis do que seria masculino ou feminino, num processo por meio do qual o gênero é produzido, conforme afirma Scott (1995).

Desse modo, tem-se que violências, práticas sexistas e hierarquia dos sexos são padrões reproduzidos desde a infância que sustentam desigualdades, estereótipos e preconceitos referentes a gênero e se refletem na escola. Nesse aspecto, o estudo de gênero atua na “[...] reflexão a respeito das subalternidades, abalando certezas tão firmemente alicerçadas em torno das diferenças biológicas, que serviram durante muito tempo para justificar as desigualdades entre homens e mulheres” (FELIPE, 2007, p. 78).

Diante disso, o ambiente escolar é propício para desenvolver a compreensão de violências de gênero, portanto, cabe à escola estabelecer o diálogo, mas para isso seus profissionais precisam estar atentos e preparados para intervir nas situações de conflito e reproduções de práticas violentas, desiguais e submissão de gênero. Acerca disso, Finco (2003) alerta como as práticas educacionais favorecem a cultura que normatiza comportamentos sexistas e desiguais de gênero. Como exemplo podemos citar a prática nas escolas de determinar comportamentos, brinquedos e brincadeiras em razão do sexo, o que é para meninos ou

meninas, o que é ser menino ou menina, ou outras questões de gênero que possam emergir em diversas situações. A esse respeito,

Quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, ela pode organizar a brincadeira de uma forma a favorecer o sexismo, a prática da professora pode fazer com que as crianças se organizem em grupos distintos de meninas e meninos, sem que haja uma ordem explícita para isso”. (FINCO, 2003, p. 98).

Cabe ressaltar que a identidade de gênero é parte fundamental de uma pessoa e deve ser respeitada, porém a incidência de violências por razão de gênero é alta no país. Além disso, já existiram programas como forma de intimidar professores/as caso abordassem o assunto gênero em sala de aula, como, por exemplo, a “Escola Sem Partido, formado pelo Projeto de Lei (PL) da Câmara dos Deputados nº 7.180/14 e outros projetos apensados, que visam proibir a ‘doutrinação partidária’ e, também, o que seus apoiadores denominam como ‘ideologia de gênero’.” (COUTO; DRESCH; GRAUPE, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva, a ideia de “ideologia de gênero” ainda é muito usada por grupos conservadores e religiosos para se opor às mudanças nas normas de gênero, sexualidade e às ideias e políticas que buscam promover a igualdade de gênero e a diversidade sexual, direitos legalmente assegurados. Esses grupos justificam sua oposição em defesa da família tradicional e de valores religiosos.

Para tanto, baseiam-se no equívoco de que a educação está afetada pela suposta doutrinação política e ideológica: “o movimento vem afirmando que tais práticas violam o princípio de liberdade de consciência dos estudantes, afetando a neutralidade política e ideológica do Estado, além de ameaçar o regime democrático” (COUTO; DRESCH; GRAUPE, 2020, p. 9-10).

Dessa forma, “criou-se uma falácia apelidada de ‘ideologia de gênero’,” como mencionam Toni Reis e Edla Eggert (2017 p. 12), pois não corresponde a uma teoria ou ideologia reconhecida no campo acadêmico ou nas ciências sociais. “Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis” (REIS; EGGERT, 2017, p. 12). Logo, o termo foi utilizado como uma forma de desacreditar os avanços e discussões em torno dos estudos de gênero, que buscam compreender as construções sociais e culturais relacionadas às identidades de gênero.

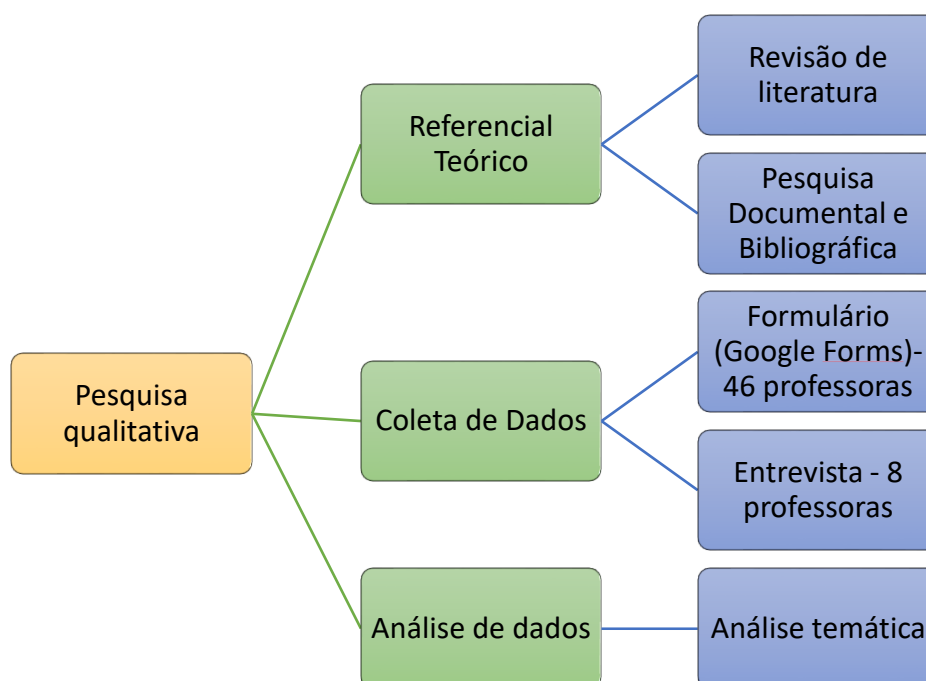
No entanto, frente a isso, é importante destacar que a promoção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual são direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal brasileira, e que políticas públicas que buscam garantir esses direitos são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, o desenvolvimento de ações no espaço escolar é essencial para “prevenir a violação de direitos e combater preconceitos, intolerância e violências.” (COUTO; DRESCH; GRAUPE, 2020, p. 19).

4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, descrevemos os percursos metodológicos visando esclarecer o foco da pesquisa empírica, suas características, a seleção de amostra, os procedimentos de coletas de dados, os procedimentos análises dos dados, bem como os resultados obtidos a partir dos formulários e entrevistas conduzidos com as professoras convidadas a relatarem suas experiências em relação aos tipos de violências presentes no ambiente escolar. Sendo assim, destaca-se, inicialmente, que essa pesquisa objetiva responder à problemática: Quais são as principais violências ocorridas nas instituições de educação infantil na cidade de Lages, nos anos de 2020 e 2021 no contexto da pandemia da COVID-19?

Para tanto, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa, sendo que foi realizada uma revisão de literatura e pesquisa documental sobre a temática do enfrentamento de violências no contexto escolar. Acerca disso, para Minayo (2002, p. 16), “A pesquisa qualitativa é o caminho do pensamento, ocupa um lugar central nas teorias e inclui o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade”.

Figura 4- Representação da metodologia da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Mais especificamente para a coleta de dados, foi encaminhado um formulário on-line (Google Forms) para todos os 76 CEIMs de Lages, sendo escolhidos alguns desses para participarem da pesquisa e realizar entrevistas, de acordo com os resultados do formulário, com quatro professoras do espaço com maior índice de violências e quatro de outro CEIM com o menor índice de violências.

As participantes foram entrevistadas de forma individual com o auxílio de um roteiro de entrevistas composto por perguntas semiestruturadas referentes aos dados pessoais, como nível de escolaridade, idade, bem como questões referentes às categorias definidas diante dos objetivos da pesquisa, quanto aos tipos de violências identificadas nas escolas. No momento da conversa com a pesquisadora, as professoras falaram sobre vivências e experiências com crianças que passaram por algum tipo de violência, principalmente no contexto da pandemia.

Para Gil (2008), essa estratégia da entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos diversos aspectos da vida social e é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano.

Ademais, após a aprovação, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a cada professora convidada a participar da entrevista por acessibilidade, e assinado após a leitura e contextualização.

4.1 QUESTÕES ÉTICAS

A pesquisa foi submetida previamente à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em seres humanos da UNIPLAC via Plataforma Brasil e seguiu os pressupostos previstos na Resolução n.º 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, bem como as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual referendadas no Ofício Circular n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021. A aprovação ocorreu no dia 28 de agosto de 2021, por meio do parecer número n.º 5.003.227.

Assegurando a vontade de contribuir e permanecer ou não da pesquisa, foi fornecido às professoras envolvidas um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Tal documento contém informações quanto à natureza da pesquisa, à finalidade e à importância de responder ao formulário e participar da entrevista, além da formalização da garantia do anonimato do estudo. Nas entrevistas, as participantes foram informadas sobre a realização da gravação durante o processo, sendo apenas para fins da pesquisa. Devido a essas questões éticas, os nomes das entrevistadas não serão revelados e as professoras serão identificadas apenas como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio de um formulário on-line elaborado na plataforma do *Google Forms* (formulários do Google) entre os dias 19 de novembro e 03 de dezembro de 2021. O link para acesso ao formulário foi enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL), por meio de e-mails enviados a todos os 76 CEIMs do município, os quais, por sua vez, encaminharam o link às professoras de cada unidade. Durante esse período, contamos com a participação de 46 professoras que responderam ao formulário.

A partir disso, foram escolhidos dois dos 76 CEIMs para a realização de entrevistas, sendo convidadas para participarem da pesquisa quatro professoras do CEIM com mais casos de violências, conforme dados apontados no formulário, e quatro de outro CEIM com menos casos.

Nesse contexto, os dois CEIMs selecionados para as entrevistas seguiram o critério de análise dos formulários respondidos, portanto com base nas informações e percepção das professoras participantes. As respostas indicaram menor ou maior incidência de algum tipo de violência presenciado pelas professoras. Nessa análise, identificamos as respostas que confirmaram ter observado no comportamento das crianças manifestações que indicavam algum tipo de violência, sendo que desses, percebemos maior ocorrência da violência intrafamiliar. Por último, foi selecionado o CEIM em que as professoras observaram os tipos de violência no período anterior e durante o contexto da pandemia da COVID-19.

Quanto às entrevistas, foram realizadas com a participação de professoras que trabalhavam em turmas de maternal I, com crianças de (2) a (3) anos de idade, e maternal II, com crianças de três (3) a quatro (4) anos. Esse critério foi escolhido por ser a faixa etária das crianças nas turmas onde a pesquisadora atua.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela pesquisadora para análise. Conforme já mencionado, a coleta de dados aconteceu a partir da assinatura de concordância das entrevistadas com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mantendo o anonimato das participantes. Após a leitura do TCLE e realização dos devidos esclarecimentos acerca da pesquisa, houve a opção por participar ou não.

Caso a/o participante não aceitasse assinar o TCLE, a pesquisadora não realizaria a entrevista e buscaria outras pessoas que atendessem aos critérios estabelecidos na pesquisa. Por outro lado, caso a/o participante aceitasse colaborar com a pesquisa, deveria assinar o TCLE e a pesquisadora prosseguiria com a entrevista. Cabe ressaltar que a/o participante da pesquisa

poderia, a qualquer momento, desistir de sua participação sem exposição a justificativas, conforme a Resolução n.º 510/2016.

Já quanto à análise dos dados das entrevistas, houve, primeiramente, a exploração do conteúdo transcrito e, na sequência, a interpretação das informações. Os dados coletados na pesquisa foram analisados por meio da análise temática proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), com vistas a identificar, analisar e interpretar padrões ou temas para a metodologia de análise qualitativa de dados.

4.2.1 Análise dos dados

A análise temática de dados é uma técnica de análise qualitativa que busca identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) nos dados. As teóricas Virginia Braun e Victoria Clarke (2006) propuseram um modelo de análise temática que se tornou amplamente utilizado em diversas áreas de pesquisa. Segundo essas autoras, a análise temática é um processo que envolve seis fases:

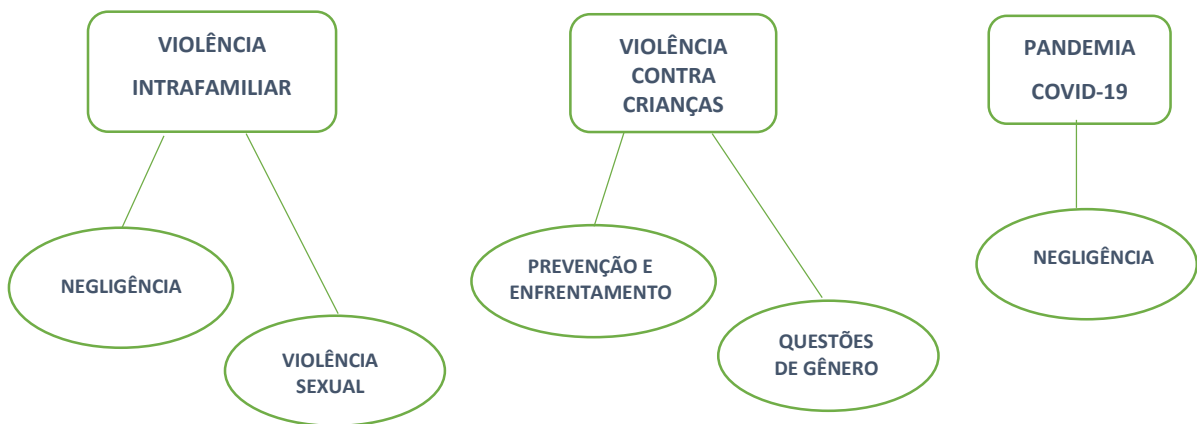
- 1) Familiarização com dados: Transcrever e revisar os dados, ler e reler o material a ser analisado, buscando se familiarizar com o conteúdo e identificar os aspectos mais relevantes para a pesquisa, fazendo anotações preliminares durante o processo.
- 2) Gerando códigos iniciais: Identificar unidades de significado relevantes nos dados que se relacionam com os objetivos da pesquisa e atribuir códigos de maneira sistemática.
- 3) Buscando temas: Agrupar os códigos em temas potenciais, que representam padrões ou significados recorrentes nos dados.
- 4) Revisando os temas: Revisar e refinar os temas identificados, verificando se eles são relevantes e se as definições são claras e precisas. Gerar mapa temático da análise.
- 5) Definindo e nomeando os temas: Definir e descrever cada tema em detalhes, nomeando-os de maneira clara e descritiva.
- 6) Produzindo o relatório: Os resultados da análise temática apresentados em um relatório escrito, ilustrando os temas com citações dos dados e discutindo suas implicações para a pesquisa.

Diante disso, ressalta-se que para realizar uma análise temática é necessário seguir esses seis passos. Portanto, é preciso ler todo o material de forma atenta, buscando identificar os temas e padrões que emergem dos dados. Em seguida, é importante codificar os dados, ou seja, atribuir rótulos ou categorias que representam cada tema identificado.

Assim, a identificação dos temas ocorre a partir dos dados próprios. É importante que a análise seja sistemática e transparente, de forma a garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

Os resultados da análise temática podem ser apresentados de diversas formas, como em tabelas, gráficos ou mapas conceituais. Esses resultados podem ser usados para produzir relatórios de pesquisa, artigos acadêmicos ou para embasar tomadas de decisão em diversos contextos. A abordagem de Braun e Clarke (2006) é considerada flexível, útil e adaptável, pois permite que o/a pesquisador/a personalize o processo de análise de acordo com as necessidades da pesquisa e a natureza dos dados.

Organograma 1: Mapa temático de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

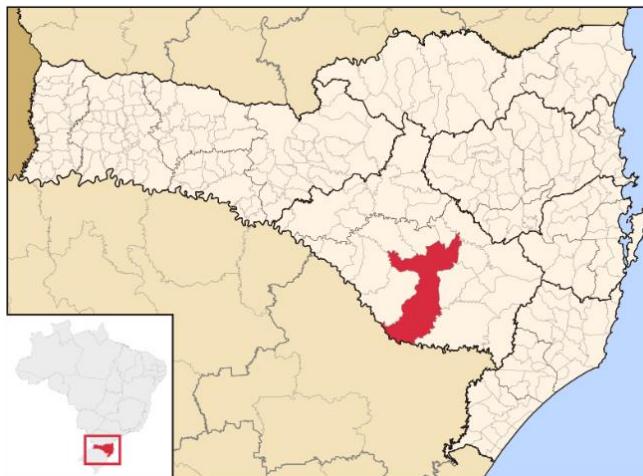
Desse modo, os temas que apareceram ao longo da pesquisa foram a violência intrafamiliar, a violência contra crianças e a pandemia. No tema violência intrafamiliar, a negligência e a violência sexual apareceram como subtemas nos dados das entrevistas. Na sequência, no tema violência contra crianças, apareceram os subtemas prevenção e enfrentamento às violências e questões de gênero. Por fim, em relação ao tema pandemia, também emergiu o subtema negligência.

4.2.2 Seleção da amostra

A pesquisa de campo foi realizada nos Centros de Educação Infantil de Lages. Essa cidade está localizada na mesorregião serrana do estado de Santa Catarina (Figura 5), sendo o principal município da região, pois possui a maior área de extensão territorial do estado com

2.632 Km² e uma população de 157.158 habitantes, conforme estimativas do IBGE de 2021. A região é conhecida como a capital do turismo rural e tem como característica o frio.

Figura 5 – Localização de Lages no território do Estado de Santa Catarina



Fonte: <http://desastresacreosnews.blogspot.com>.

Já o perfil econômico de Lages é basicamente baseado na agropecuária, na agricultura, nas indústrias extrativas de madeira (com destaque para a produção de papel e celulose) e no turismo rural.

Especificamente no que se refere à educação, o Sistema Municipal de Educação de Lages dispõe de 127 unidades de ensino, sendo 76 unidades de Centros de Educação Infantil urbanos e aproximadamente 800 professoras. A educação Infantil abrange o atendimento de 7.848 crianças²⁷, conforme descrito a seguir:

Tabela 1 - Relação dos CEIMs de Lages-SC

Escola	Bairro	Estudantes
Assistência Social Nossa Senhora dos Prazeres/Extensão	Vila Nova	149
CEIM Adelina Tramontin Sommariva	Gralha Azul	98
CEIM Adotai	Ipiranga	39
CEIM Adriana Aparecida Lourenço	Ferrovia	96
CEIM Alfeu Rogério de Liz e Silva	Vila Mariza	112
CEIM Alfredo Bianchini de Mathia	Santo Antônio	15
CEIM Andrea Maris Santa Ana	Morro Grande	24
CEIM Araucária	Araucária	151
CEIM Aristides de Oliveira Campolim	Morro Grande	23
CEIM Bairro Bom Jesus	Bom Jesus	40
CEIM Bairro Caroba	Caroba	105
CEIM Bairro Conta Dinheiro	Conta Dinheiro	39

²⁷ Dados retirados do site da Secretaria Municipal de Educação de Lages/SC, Brasil. <https://www.educacaolages.sc.gov.br/sobre>.

CEIM Bairro Guadalajara	Guadalajara	59
CEIM Bairro Jardim Celina	Maria Luiza	104
Extensão CEIM André Luiz		
CEIM Bairro Jardim Residencial Bela Vista	Conte	10
CEIM Bairro Santa Cândida	Santa Cândida	12
CEIM Bairro Santa Maria	Santa Maria	91
CEIM Bairro Santa Mônica	Santa Mônica	27
CEIM Bairro São Paulo	São Paulo	98
CEIM Bairro São Pedro	São Pedro	69
CEIM Bairro Vila Maria	Vila Maria	16
CEIM Cacilda Altomar	Triângulo	82
CEIM Cantinho Feliz	Centenário	72
CEIM Celina Tomé Melegari	Localidade Chapada	16
CEIM Chapeuzinho Vermelho	Centro	101
CEIM Clarício Madruga Andrade	Santa Clara	75
CEIM Distrito de Índios	Distrito de Índios	27
CEIM Domingas Bianchini	Sagrado C. Jesus	52
CEIM Elvas Flávio Lenzi	Penha	272
CEIM Emília Furtado Ramos	Gethal	143
CEIM Emília Ribeiro de Barros	Bela Vista	15
CEIM Eudalto Lopes de Sá	Santa Helena	113
CEIM Filhos dos Funcionários	Centro	218
CEIM Gente Miúda	Petrópolis	159
CEIM Girassol	Santa Mônica	148
CEIM Gralha Azul	Guarujá	77
CEIM Hermínia Graciosa Zago	Promorar	177
CEIM Iraci Souza Steinke	Popular	114
CEIM Irmã Dulce	Guarujá	241
CEIM Ivo Pacheco de Andrade	Tributo	210
CEIM Jhonatan K. Lehmkuhl	Jardim Panorâmico	65
CEIM João José Theodoro da Costa Netto	São Miguel	118
CEIM Juarez Pereira da Silva	São Luíz	50
CEIM Judite Terezinha Dias	Petrópolis	93
CEIM Justine Barth	Várzea	52
CEIM Leonina Rodrigues da Costa	Vila Camboni	84
CEIM Marco Floriani Bordin	Copacabana	168
CEIM Maria Conceição Nunes	Várzea	134
CEIM Maria de Castro Arruda	São Cristóvão	150
CEIM Maria Joana de Arruda	Centenário	21
CEIM Marieta Camargo dos Santos	Brusque	140
CEIM Marina Martins Borges	Guarujá	15
CEIM Maura do Pilar	Frei Rogério	82
CEIM Miriam Regina O. Koeche	Ipiranga	48
CEIM Moranguinho	Centenário	56
CEIM Mutirão	Habitação	167
CEIM Nelson Martins de Almeida	Novo Milênio	94
CEIM Noé José dos Santos	Santa Rita	142
CEIM Nossa Senhora do Caravágio	Caravágio	101
CEIM Nossa Senhora dos Prazeres	Santa Catarina	268
CEIM Pequeno Príncipe	Várzea	102
CEIM Primeiros Passos	Coral	73
CEIM Professor Trajano	Conta Dinheiro	101
CEIM Professora Maria Sonia de Quevedo	São Cristóvão	154

CEIM Professora Rosimery Guimarães Lira	Dom Daniel	96
CEIM Professora Rosvita Lima Borges	Maria Luiza	48
CEIM Professora Valéria Guimarães Goss	Guarujá	163
CEIM Sebastião Waltrick Farias	Cohab III	21
CEIM Sempre Viva	Santa Helena	94
CEIM Sepé Tiarajú	Passo Fundo	75
CEIM Suzete Conceição Soares Córdova	Universitário	236
CEIM Tia Anita	São Luiz	55
CEIM Tia Bira	Centenário	110
CEIM Vila da Criança	Universitário	56
CEIM Vivaldino Silva Lourenço	Promorar	138

Fonte: <https://www.educacaolages.sc.gov.br/sobre>.

Nesse contexto, os dois CEIMs selecionados para entrevistas seguiram o critério de análise dos formulários respondidos indicando a menor ou maior incidência de algum tipo de violência presenciada ou observada pelas professoras.

4.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos os dados da pesquisa obtidos por meio do formulário online elaborado na plataforma do *Google Forms* (formulários do Google) e entrevistas com oito professoras da educação infantil de Lages - SC. Na subseção 5.1, são apresentados os gráficos e quadros com o quantitativo das respostas. Já na subseção 5.2, apresentamos as entrevistas realizadas em dois CEIMs de Lages, além dos resultados e discussões com vistas a compreender os tipos de violência ocorridas nas instituições de educação infantil pesquisadas antes e durante o contexto da pandemia da COVID-19. Será apresentado, ainda, o perfil das professoras participantes, suas vivências e experiências com crianças que passaram por algum tipo de violência.

4.4 GOOGLE FORMS

O formulário enviado a todos os 76 Centros de Educação Infantil de Lages contou com 46 respostas de professoras da educação infantil, sendo que todas as participantes correspondem ao gênero feminino. O objetivo da pesquisa por meio do formulário foi obter uma visão geral sobre o tema das violências na educação infantil de Lages e, com base nos resultados, selecionar dois CEIMs para realizar as entrevistas e compreender as percepções das professoras sobre violência escolar, violência intrafamiliar, violência contra a criança, questões de gênero e outros temas.

A seleção dos dois CEIMs se deu a partir de alguns critérios: os CEIMs com turmas de maternal I e maternal II; o CEIM com maior número de professoras que responderam observar algum tipo de violência contra a criança antes e durante a pandemia; o CEIM com o menor número de professoras que responderam não observar algum tipo de violência durante a pandemia, ou não encontraram nenhum tipo de violência em sua experiência profissional escolar.

De acordo com esses critérios foram selecionados os CEIMs ao analisar as respostas e relacionar as professoras de um mesmo local de trabalho. O item relativo ao gênero excluiu a maior parte dos CEIMs, pois para muitas professoras a violência de gênero não ocorre devido ao fato das crianças serem muito pequenas. Ademais, o CEIM com menos casos de violência foi selecionado com base nas respostas de algumas professoras do mesmo local, que afirmaram não identificar nenhum tipo de violência.

Para começar a análise, quanto às respostas obtidas sobre as informações de idade, cerca de 30% das participantes correspondem à faixa etária de 25 a 35 anos de idade, 43% entre 35 e 45 anos de idade e 26% possuem entre 45 e 60 anos. Em seguida, sobre o tempo de atuação das participantes como professora, 65% estão há mais de 10 anos na educação infantil, 17% atuam entre 5 e 10 anos, 11% atuam entre 3 e 5 anos e 7% atuam entre 1 e 3 anos. Acerca da carga horária das professoras, 93% das participantes atuam com 40 horas semanais e 7% com 20 horas.

Por sua vez, em relação às turmas onde as professoras atuam na educação infantil, 26% das participantes atuam na turma do maternal II, no maternal I são 24%, no pré II, 17%, mesma porcentagem (17%) de professoras no berçário II, 9% atuam com berçário I e 7% atuam com a turma de pré-escolar I. Já sobre a formação, as professoras participantes da pesquisa possuem licenciatura em pedagogia, letras, arte e educação especial, contando com 22% com nível educacional de graduação, 70% em especialização, 10% possuem mestrado e 2% em nível de doutorado. Todos esses dados listados sobre o perfil das participantes da pesquisa estão representados no quadro abaixo.

Quadro 3 – Perfil das professoras de Educação Infantil

Faixa etária	N	(%)
Até 25 anos	0	0%
De 25 a 35 anos	15	30,40%
De 35 a 45 anos	20	43,50%
De 45 a 60 anos	12	26,10%
Acima de 60 anos	0	0%

Total	46	100%
Gênero	N	(%)
Feminino	46	100,00%
Masculino	0	0,00%
Prefiro não identificar	0	0,00%
Total	46	100,00%
Tempo de atuação como professora	N	(%)
1 ano ou menos	0	0,00%
Entre 1 a 3 anos	3	6,50%
Entre 3 a 5 anos	5	10,90%
Entre 5 a 10 anos	8	17,40%
Mais de 10 anos	30	65,20%
Total	46	100,00%
Carga horária semanal	N	(%)
20 horas	3	6,50%
40 horas	43	93,50%
60 horas	0	0,00%
Total	46	100,00%
Turma em que atua na educação Infantil	N	(%)
Berçário I	4	8,70%
Berçário II	8	17,40%
Maternal I	11	23,90%
Materna II	12	26,10%
Pré-escola I	3	6,50%
Pré-escola II	8	17,40%
Total	46	100,00%
Formação	N	(%)
Graduação	9	21,7 %
Especialista	31	69,6%
Mestrado	5	10,9%
Doutorado	1	2,2%
Total	46	100 %

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em relação à formação continuada, 60% das participantes da pesquisa buscam por aperfeiçoamento profissional sempre, enquanto 40% das participantes buscam se aperfeiçoar frequentemente.

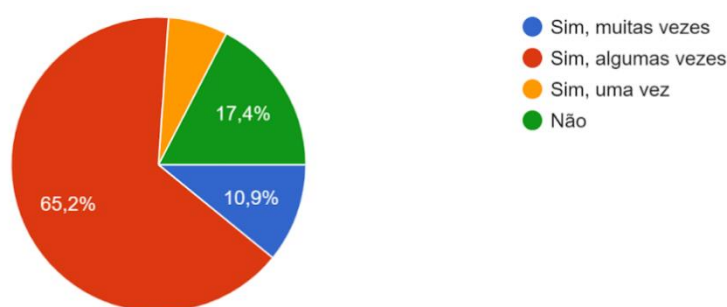
Já sobre o trabalho com as temáticas de gênero e violências educacionais durante a formação inicial, 37% das professoras indicaram não ter participado de qualquer disciplina que tematizasse a respeito, enquanto 28% não lembram e 35% responderam que sim, tiveram essas questões abordadas em suas formações.

Ao responderem se consideram a sua formação inicial satisfatória no sentido de estarem preparadas para os desafios em relação às violências em sala de aula, 63% consideram pouco satisfatória, 9% não consideram satisfatória e 28% acreditam que é satisfatória.

Em seguida, quando questionadas sobre a participação em palestras, cursos e seminários sobre violências de gênero, 65% responderam que participaram algumas vezes, 7% participaram muitas vezes e 28% nunca participaram. Por sua vez, no que diz respeito ao interesse das próprias professoras em incluir temas relacionados a gênero, violência escolar e intrafamiliar na educação infantil, 46% das participantes observam que existe pouco interesse, 40% acreditam que existe o interesse e 15% afirmam que existe muito interesse.

Acerca da violência intrafamiliar, as professoras responderam se já observaram no comportamento das crianças alguma manifestação que denunciase algum sofrimento desse tipo. Dessa forma, 65% responderam que sim, observaram alguma manifestação que indicasse o sofrimento de violência intrafamiliar, enquanto 17% responderam que não, 11% afirmam ter notado muitas vezes e 3% apenas uma vez, conforme ilustra o gráfico abaixo, (gráfico 1). As 38 professoras que responderam “sim”, “muitas”, “algumas” ou “uma vez”, ainda informaram, na questão seguinte, se as manifestações ocorreram antes ou durante a pandemia COVID-19. A esse respeito, foram 51% de respostas afirmando ser no período anterior a pandemia, 44% sendo antes e durante e 5% durante o contexto de pandemia.

Gráfico 1 – Violências intrafamiliares identificadas pelas professoras de Educação Infantil de Lages - SC



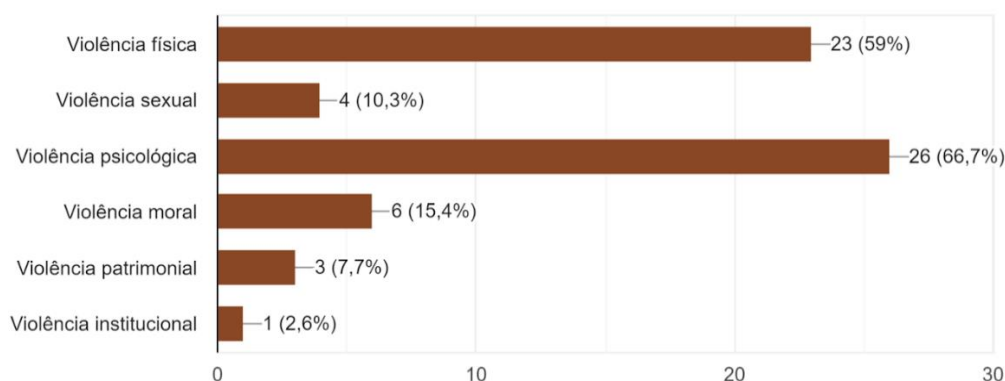
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ainda sobre as respostas das professoras que confirmaram ter observado algum tipo de violência intrafamiliar, o gráfico abaixo (gráfico 2) apresenta a natureza das violências intrafamiliares²⁸. Ao responder a esse questionamento, as professoras poderiam escolher mais

²⁸ Optamos por utilizar as formas de violências de acordo com a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006.

de uma opção. Assim, a violência psicológica é apontada como a mais recorrente, com 66,7% das respostas. Em segundo lugar encontra-se a violência física, com 59%, em terceiro, a violência moral, com 15,4%, na sequência, a violência sexual aparece com 10,3%, seguida da violência patrimonial, com 7,7%, e a violência institucional, com 2,6% das respostas.

Gráfico 2 – Natureza das violências intrafamiliares identificadas pelas professoras de Educação Infantil de Lages, SC

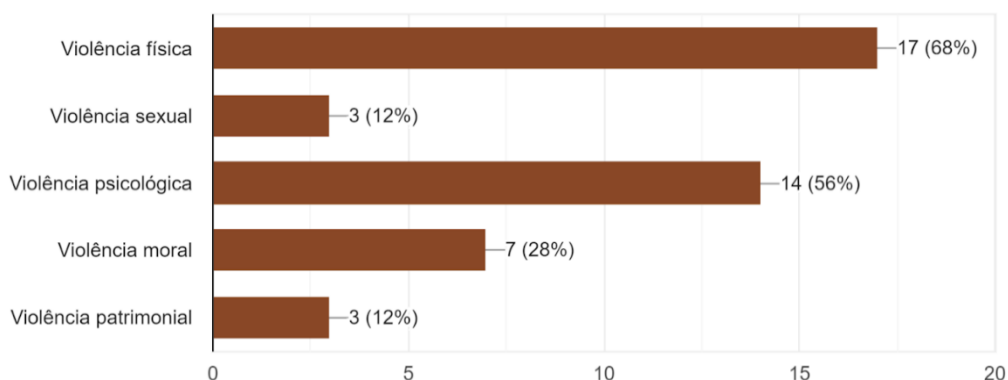


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quando questionadas se observaram haver aumento da violência intrafamiliar durante o período de pandemia, 20% afirmam que sim, 15% observaram muito esse aumento, 20% afirmam que sim, mas pouco, sendo que 15% consideram que não houve aumento e 30% não soube responder.

Em relação às respostas que afirmam ter observado de alguma forma, muito ou pouco esse aumento, também assinalaram os tipos de violências que foram mais evidentes, conforme o gráfico abaixo (Gráfico 3) apresenta:

Gráfico 3 – Tipos de violências identificadas pelas professoras durante a pandemia da COVID-19



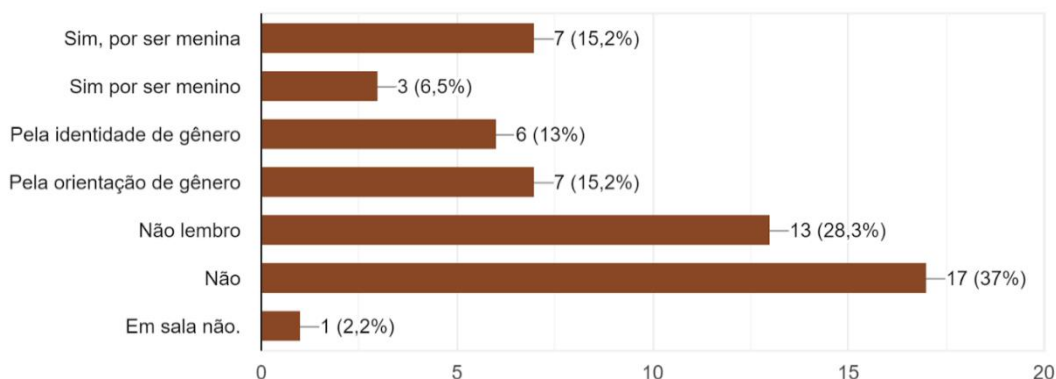
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A maior parte das professoras afirma encontrar dificuldade para lidar com situações de violências contra crianças no ambiente educacional, correspondendo esse número a 43% das respostas. Por outro lado, 13% encontraram muita dificuldade nessas situações, enquanto 22% responderam encontrar pouca dificuldade, 11% não encontram dificuldades e outros 11% não presenciaram situações de violência nas escolas.

Sequencialmente a isso, no que se refere à temática de gênero, constava uma questão no formulário que buscava identificar se as professoras diferenciavam, em sala de aula, nas atividades e brincadeiras, as separações por gênero. Sobre essa questão, todas as participantes responderam que não, ou seja, deixam que as crianças escolham jogos e brincadeiras sem interferência e permitem a interação, a socialização e o respeito. Ainda acerca desse tema, perguntamos a opinião das professoras se acreditam que existem brincadeiras apropriadas para meninos e outras para meninas, ou seja, se existem brincadeiras que devem ser realizadas apenas por meninas e outras brincadeiras que são mais apropriadas para meninos. Nesse aspecto, a maior parte das respostas revela que as professoras acreditam não existir essa diferenciação, sendo que apenas uma professora diz que sim, existem brincadeiras apropriadas para cada gênero.

Ainda quanto às questões de gênero, as professoras responderam à questão: “Já presenciou alguma situação de discriminação em relação à gênero?”. Sobre isso, 37% das respostas afirmaram que não, 28,3 % não lembra, enquanto as respostas “sim, por ser menina” e “pela orientação de gênero” tiveram a mesma porcentagem, isto é, 15,2 %. Tivemos também 13% respondendo “sim, pela identidade de gênero” e 6,5% responderam haver discriminação por ser menino, conforme o gráfico abaixo (Gráfico 4) mostra:

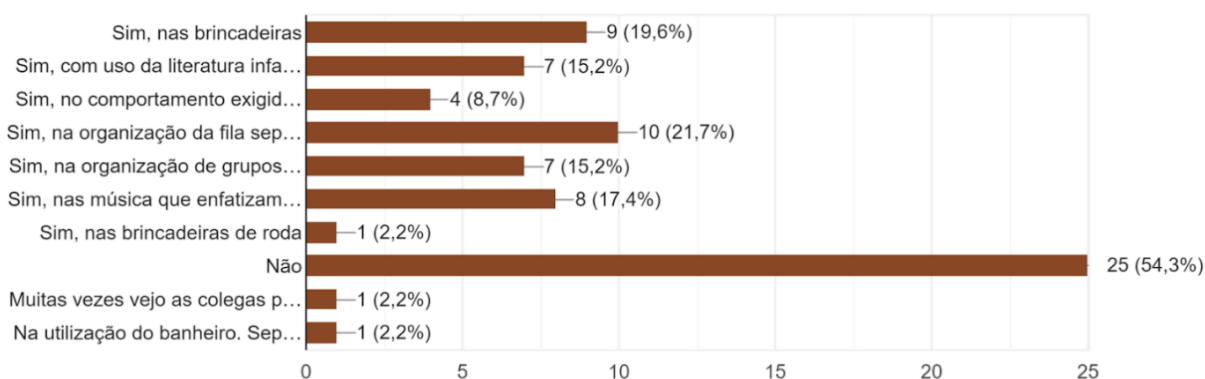
Gráfico 4 – Situações de discriminação em relação a gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Perguntamos também sobre a percepção das professoras em relação aos estereótipos de gênero nas escolas, se acreditam que a escola pode reforçar e em quais situações percebem isso. Nessa questão, as professoras poderiam marcar mais de uma opção, totalizando, portanto, 73 respostas. Dessas, 25 respostas apontam que não, 48 respostas afirmam que a escola reforça os estereótipos em algumas situações, nas brincadeiras (9) com uso da literatura infantil clássica (7), no comportamento exigido pela escola (4), na organização da fila separada por gênero - fila de meninos e de meninas (10), na organização de grupos por gênero - grupos de meninos e grupos de meninas (7), nas músicas que enfatizam papéis tradicionais de gênero (8), nas brincadeiras de roda (1), nas cores (1) e na utilização do banheiro (1). Essas informações estão detalhadas no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Situações de estereótipos de gênero reproduzidos nas escolas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Ainda sobre a temática de gênero, as professoras responderam se o assunto deveria estar mais presente nas leis (BNCC, PNE) que norteiam a educação infantil e se trabalham com o tema gênero com as crianças. Ademais, também foram questionadas se consideram necessário que se invista em discussões sobre violências e desigualdades de gênero na educação infantil, se considera importante estar atento/a aos tipos de violências contra as crianças e se acredita que existem diferenças perceptíveis entre o desenvolvimento e a aprendizagem de meninos e meninas.

A esse respeito, as respostas apontam uma professora que diz não achar que a temática deveria estar presente nas legislações da educação infantil, 15 professoras nunca trabalharam o tema no trabalho com as crianças e outras quatro professoras consideram que as crianças são muito pequenas para se trabalhar gênero.

Outro ponto evidenciado na pesquisa é que 100% das profissionais responderam achar importante ou muito importante estarem atentas às violências contra as crianças. Além disso, 11 das 46 professoras acreditam que há diferenças de desenvolvimento e aprendizagem perceptíveis entre meninos e meninas. Dentre essas diferenças destacadas, duas respostas afirmam que as meninas são mais carinhosas que os meninos, 40 respostas acreditam não haver diferenças a esse respeito e uma professora afirma que “Cada indivíduo é único e devemos respeitar o tempo de aprendizagem de cada um” e ainda “Cada um se desenvolve à sua maneira sem diferença de gênero”. Nesse sentido, o Quadro 4 detalha essas informações:

Quadro 4 - Questões de gênero nas instituições de educação infantil

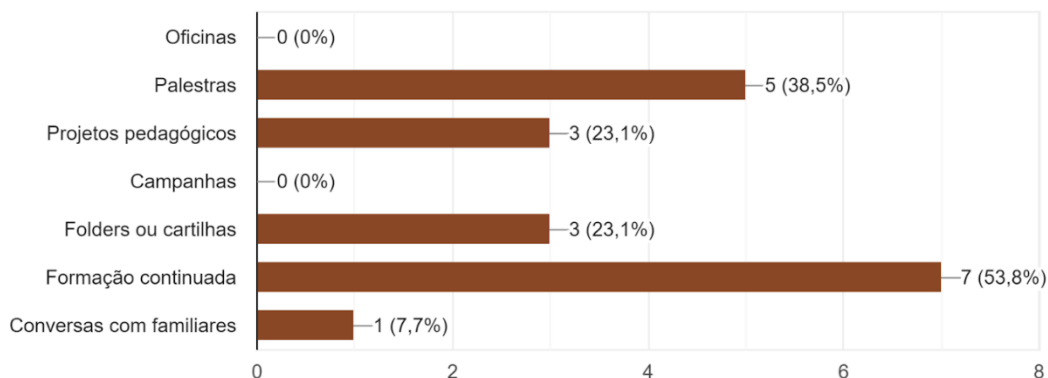
Questões de gênero na Educação Infantil	Sim	Talvez	Não
Você organiza atividades, brincadeiras diferenciadas por gênero (separa entre meninos e meninas)?	0%	-	100%
Na sua opinião existem brincadeiras apropriadas para meninos e outras para meninas?	2%	-	98%
Já presenciou alguma situação de discriminação em relação à gênero?	61%	-	39%
A escola reforça estereótipos de gênero?			
A temática de gênero deveria estar mais presente nas leis (BNCC, PNE) que norteiam a educação infantil?	76%	22%	2%
Você trabalha com o tema discriminação por gênero com as crianças?	77%	-	33%
Você considera necessário que se invista em discussões sobre desigualdades de gênero na educação infantil?	73%	18%	9%
Você considera importante estar atento/a aos tipos de violências contra as crianças?	100%	-	0%
Há diferenças perceptíveis entre o desenvolvimento e aprendizagem de meninos e meninas?	24%	-	76%

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por outro lado, sobre a prevenção e o enfrentamento às violências educacionais, perguntamos se os CEIMs desenvolvem ações nesse sentido: 30% afirmaram que sim, 41% responderam que não e 29% dizem não souberam responder. Nesse caso, das 15 respostas afirmativas, cinco responderam que as ações ocorreram antes da pandemia, três, que ocorreram durante e sete respostas dizem que a escola realizou algum trabalho de prevenção e enfrentamento antes e durante o contexto da pandemia da COVID-19. Ainda sobre as respostas afirmativas, os tipos de trabalhos realizados correspondem a palestras, projetos pedagógicos,

folders ou cartilhas, formação continuada e conversas de orientações para familiares, conforme demonstra o Gráfico 6:

Gráfico 6 – Ações de enfrentamento às violências

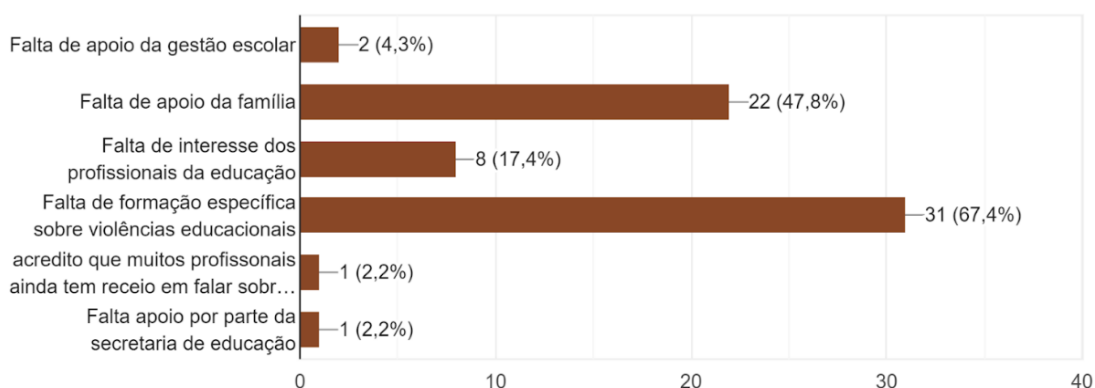


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Já em relação aos desafios (carências, problemas, dificuldades) enfrentados pela instituição de educação infantil em relação às violências, foi possível identificar na pesquisa que 67% das professoras relataram a falta de formação específica sobre violências educacionais

Em seguida, foram apontadas a falta de apoio da família (47%), a ausência de interesse dos profissionais da educação (17,4%), a carência da gestão escolar (4%), a falta de suporte da secretaria municipal de educação (2%) e o receio de muitas profissionais em falar sobre esse tema (2%). Esses dados estão detalhados no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Principais desafios enfrentados pela instituição de educação infantil em relação às violências



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

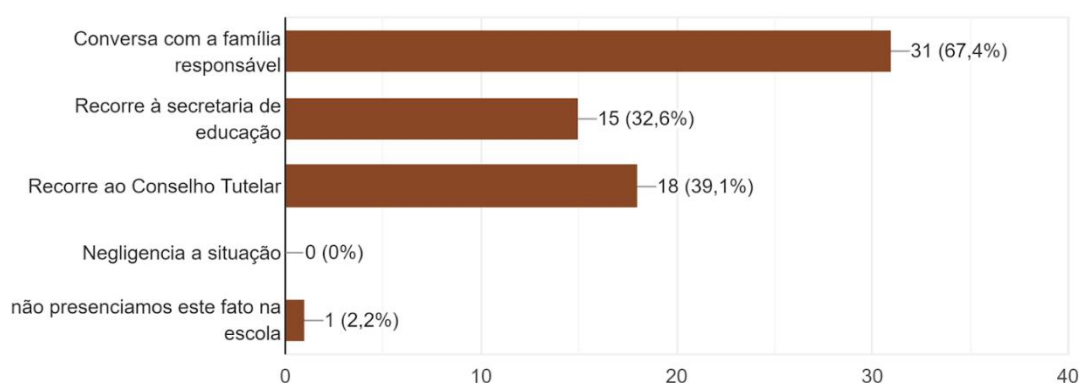
Por fim, as professoras também responderam a uma questão descritiva a respeito de quais foram as principais dificuldades enfrentadas pela instituição de educação infantil no

período da pandemia. Dessa forma, a grande maioria das respostas apontou a falta de comunicação com as famílias das crianças, pois houve dificuldade de manter o vínculo criança/família/escola. Com isso, algumas professoras destacaram não saber sobre possíveis problemas da criança ou o que ela vivenciou neste período. Ainda no que se refere às famílias, as professoras identificaram a falta de comprometimento, apoio, suporte e interesse das famílias, bem como foram feitos relatos de que as famílias deixaram as crianças muito sozinhas e, por isso, mais vulneráveis. Verificou-se também situações de abandono, negligência, carência emocional, afetiva e financeira e evasão escolar.

Ademais, levar a educação remota para as crianças fora do ambiente escolar também foi um desafio, sendo que a dificuldade com o uso da tecnologia foi uma questão apontada. Nesse sentido, as professoras destacam a evasão escolar, revelam a falta de estrutura (internet, computadores), falta de material pedagógico e até mesmo de higiene, bem como a falta de formação continuada orientando como proceder naquele momento de pandemia, a falta de gestão democrática e, ainda, a falta de valorização dos/as trabalhadoras/es da educação.

Da mesma maneira, evidenciou-se que nesse período de aulas remotas houve insegurança e preocupações em todas as partes. Sendo assim, na visão de algumas professoras, o abismo social na questão socioeconômica aumentou pelo desemprego, por problemas financeiros e por outras questões, refletindo-se na escola. Por outro lado, algumas respostas indicaram a ausência de qualquer carência, problema ou dificuldade nesse sentido. A síntese dessas informações está no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Protocolo seguido pelo CEIM em situações de violências



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como é possível observar, o Gráfico 8 diz respeito à representação das respostas sobre quais protocolos são seguidos pela instituição de educação infantil em situações de violências. Diante disso, tem-se que a conversa com a família é a medida mais realizada (67%), de acordo

com as participantes da pesquisa. Em seguida, 39% declaram que recorrem ao Conselho Tutelar, 33% recorrem à secretaria de educação e 2% afirmam não presenciar fatos de violências na escola.

4.5 PROFESSORAS ENTREVISTADAS

As informações provenientes da pesquisa realizada com as professoras da educação infantil a respeito do perfil socioeconômico, estão dispostas conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Perfil das professoras entrevistadas

Professora	Idade	Raça/etnia	Religião	Filhas/os	Escolaridade	Formação	Tempo de docência	Turma
P1	49	Branca	Cristã	1	Licenciatura e especialização	Pedagogia	Mais de 10 anos	Maternal II
P2	44	Branca	Evangélica	2	Licenciatura e especialização	Pedagogia	Mais de 10 anos	Maternal I
P3	45	Branca	Católica	2	Licenciatura e especialização	Psicopedagogia	Mais de 10 anos	Maternal II
P4	30	Branca	Católica	2	Licenciatura e especialização	Pedagogia	Menos de 10 anos	Maternal I
P5	40	Branca	Católica-espírita	2	Licenciatura e especialização	Pedagogia Gestão escolar	Mais de 10 anos	Maternal II
P6	32	Branca	Cristã	2	Licenciatura e especialização	Pedagogia	Menos de 10 anos	Maternal I
P7	39	Branca	Evangélica	2	Licenciatura e especialização	Pedagogia	Mais de 10 anos	Maternal II
P8	37	Branca	Católica	1	Licenciatura e especialização	Pedagogia	Mais de 10 anos	Maternal I

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir disso, destaca-se que foram entrevistadas oito professoras da educação infantil (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8). Essas professoras atuam na rede municipal de educação e são efetivas com 40h nas turmas de maternal I e II. Todas elas têm idades entre 30 anos e 49 anos, possuem licenciatura e a maioria fez especialização. Em geral, são brancas, possuem de um/a a dois/duas filhos/as e são de religião católica, evangélica ou espírita.

A professora P1 tem 49 anos, se diz cristã, se formou há mais de 10 anos, possui especialização na área, desde então atua na educação infantil, é efetiva na prefeitura há cinco anos (até a data de realização da entrevista), com 40 horas semanais, e narrou que trabalha nessa área por se identificar e gostar muito.

Por sua vez, a professora P2 tem 44 anos e é evangélica, fez magistério e se formou na primeira turma de pedagogia de uma faculdade da cidade, possui especialização nessa área, desde então atua na educação infantil e é efetiva na prefeitura, com 40 horas semanais.

Na sequência, a entrevistada P3 tem 45 anos, é católica, se formou em pedagogia, curso em que diz ter aprendido muito, possui especialização em psicopedagogia, exerce a docência como efetiva na prefeitura há mais de dez anos, com carga horária de 40 horas semanais.

Já a P4 tem 30 anos, é católica, fez faculdade de pedagogia à distância, possui especialização em educação infantil e séries iniciais e é efetiva na prefeitura há cinco anos, com 40 horas semanais.

Por outro lado, a professora entrevistada P5 tem 40 anos, é católica e também frequenta a religião espírita, possui formação em pedagogia e especialização em gestão escolar, é efetiva na prefeitura, com 40 horas semanais, e exerce a docência há mais de dez anos.

Sequencialmente, a professora P6 tem 32 anos, é cristã, fez metade do curso de direito, mas diz ter se apaixonado pela pedagogia, possui especialização na área de educação infantil e é efetiva na prefeitura há cinco anos, com 40 horas semanais.

A P7 tem 39 anos, é evangélica, fez magistério e, em seguida, a graduação em pedagogia, possui especialização, exerce a docência há mais de dez anos e é efetiva na prefeitura, com 40 horas semanais. Por fim, a professora P8 tem 37 anos, é católica, se formou em pedagogia, possui especialização em educação infantil e séries iniciais, exerce a docência há mais de dez anos como contratada e efetiva na prefeitura, com 40 horas semanais.

Conforme evidencia-se na apresentação das entrevistadas, todas as professoras possuem jornada de 40 horas semanais, pois no sistema municipal de educação de Lages - SC, nas unidades de educação infantil as turmas do berçário ao maternal são de período integral, de acordo com o artigo 31 da Lei complementar n.º 353, de 03 de fevereiro de 2011 (LAGES, 2011).

No período de **formação inicial**, a P1 não recorda se teve acesso a algum tema relacionado à violência, ao gênero ou à diversidade. Assim como a professora P1, a maioria das professoras entrevistadas não teve ou não se lembra de alguma abordagem desses temas durante suas graduações, sendo que apenas a professora P4 afirmou ter tido uma breve apresentação sobre o assunto em sua formação.

Já durante o **exercício profissional**, a professora P6 não recorda se o tema foi abordado em alguma formação continuada de que participou, enquanto as professoras P2, P4, P5, P7 e P8 disseram que procuraram conhecer por conta própria as temáticas de violências, direitos humanos, diversidades e gênero. Em sua experiência profissional a professora P1 recorda-se de um ano em que a secretaria de educação solicitou às escolas a realização de um projeto sobre a

paz, sendo que, na ocasião, no CEIM onde trabalhava, fizeram uma passeata no bairro e envolveram as famílias. Por sua vez, a P3 já teve o assunto abordado em formações.

As declarações das entrevistadas ressaltam que os temas relacionados às violências e questões de gênero e diversidade não se encontram ou têm pouca relevância nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada. Para reforçar isso, dentre as entrevistas apenas a P4, afirmou se lembrar de ter tido uma disciplina com o tema na graduação de pedagogia, mas ainda de modo pouco aprofundado. Acerca disso, Finco (2010) aponta a necessidade de qualificação de profissionais de educação infantil, visto que esse é um espaço no qual se iniciam as relações sociais fora do ambiente familiar. Por isso, é preciso que estejam atentos às violências e questões de gênero, e que desde a primeira infância promovam uma prática educativa não discriminatória.

4.5.1 Violência intrafamiliar: Violência sexual

No que diz respeito às violências intrafamiliares, a professora P1 relata a situação que mais lhe marcou, “[...] *uma menina foi violentada [...]*”, no período anterior à pandemia em outra escola em que atuou. A violência ocorreu durante o período de férias escolares, na própria casa da criança. Ao retornar às aulas, a mãe relatou a situação para a professora. Segundo ela, o tio da criança foi o responsável pela violência, mas a P1 ainda declarou suspeitar do pai e do irmão da menina, uma vez que o irmão muitas vezes cuidava dela. A criança de apenas três a quatro anos de idade contou para a mãe que, então, encontrou os machucados. Depois do ocorrido, as professoras da menina notaram diferenças em seu comportamento: “[...] *era uma menina bem agitada, conversava bastante, estava bem quietinha, tipo olhando para o nada. Eu e a ‘prof.’ olhando ela, e ela parece com a mente lá longe. Depois que a gente soube disso eu não conseguia olhar para a menina que eu chorava de dó [...]*” (P1).

Nesse caso, a criança revelou o que estava acontecendo, mas é importante considerar que poderia não ter mencionado por falta de confiança em relatar o problema. Para Nick Lee (2010), as crianças são ativas, exercitam o poder da fala, assim como muitas não o fazem, no entanto, a questão é se as ouvimos. O autor cita como exemplo uma situação de abuso sexual, sendo que é difícil uma criança nessa condição procurar ajuda caso ela não seja ouvida por adultos. Nesse sentido, há o alerta de que devemos colocar crianças como protagonistas em suas relações, como agentes de fala.

Questionada sobre as providências tomadas assim que descobriram o caso de abuso, a professora disse: “[...] acho que não deu em nada porque era da família, eu sei que deu briga entre eles, a avó brigou com a nora, não acreditou [...], foi negado e ficou por isso”. Posteriormente, a P1 deixou o CEIM e não soube mais a fundo o que aconteceu com a menina depois das violências sofridas em sua própria família. Ela concluiu afirmando: “para as pessoas, a família demonstrava ser ‘bem estruturada’, ter bons trabalhos” (P1).

As palavras da professora confirmam sua percepção de que a violência é oriunda de determinado modelo familiar. Sob essa perspectiva, é comum observar no meio escolar professoras/es e gestoras/es, inclusive pais, mães ou responsáveis, afirmarem que famílias “desestruturadas” são as que estão mais distantes do modelo convencional de família (ABRAMOVAY *et al.*, 2012). Porém, os resultados da pesquisa revelam que as violências não se restringem a uma única configuração familiar.

A entrevistada P3 também compartilhou um caso de violência intrafamiliar durante a sua experiência profissional em outra escola: “[...] já vivenciei, já passamos por situações assim bem complicadas, que um pai bateu na mãe e depois bateu na filha em seguida de cinta, uma criança da educação infantil que era de ‘pré’ [...]”. Nesse caso, o procedimento adotado foi acionar o Conselho Tutelar e conversar com o pai e com a mãe: “[...] tanto que o pai ameaçou eu e a diretora por ter chamado o Conselho Tutelar, foi uma coisa sigilosa, mas ele deduziu”. A professora explica ainda que “[...] quando a menina chegou toda marcada nas costas nas pernas com a fivela da cinta, nós ficamos um pouco receosas eu e a diretora, mas também não poderíamos deixar aquilo passar em branco né, ainda mais sendo uma criança, [...]”. Por causa das ameaças desse pai, tiveram a vigilância de um guarda durante alguns meses na escola, “[...] até que ele foi chamado pelo Conselho Tutelar, pelo pessoal competente e daí foi que ele foi parando, mas ele nos perseguiu por um bom tempo” (P3).

Por sua vez, a P6 citou uma situação de violência que presenciou em outra escola: “a menininha vinha marcada, dava para ver nitidamente a marca da mão da mãe”. Essa mesma criança demonstrava muitas características associadas ao autismo e, segundo a professora “[...] na época conversamos com a diretora, sabia que era uma família difícil, explicamos que a menina poderia ter um diagnóstico, e ela falava que a menina não parava e dava umas palmadas, ela não aceitou e saiu da escola” (P6). A professora se sentiu confusa sobre o seu posicionamento diante da situação e afirma: “eu achei que eu estava fazendo uma coisa boa para aquela criança, mas eu não sei até que ponto foi, porque ela saiu da escola” (P6).

4.5.2 Violência intrafamiliar: Negligência no contexto da pandemia da COVID-19

Ao longo da entrevista, a P1 recordou-se de outros casos de violências, durante a pandemia, em 2021, ano no qual as aulas poderiam ser presenciais, de forma parcial com 50% da turma frequentando em cada período: “[...] *a menininha no colo o menininho, pequenininho, maternal I correndo atrás, às vezes na chuva, não vinha com roupa, a gente tinha que achar roupa para ele, [...] consegui roupinhas para ele, ia e não voltava, nunca voltava [...] a gente deixava a roupa ali (na sala), quando vinha geladinho, vestia [...]*”.

Outra situação ocorreu durante a pandemia, foi sobre uma família que vinha buscar duas crianças, na ocasião, a P1 presenciou uma situação que considerou “[...] *angustiante, porque a gente fica meio de mãos atadas, sem saber o que fazer e como era usuário de droga a gente fica com medo, vai que descobre que a gente denunciou? Então a gente fica meio ‘acuada’, não tem nada que nos ampare, nos proteja [...]*”. A mesma professora também compartilhou que na escola era perceptível que as crianças sofriam “[...] *maus-tratos, negligência em tudo, na alimentação, na higiene no cuidado, em geral [...]*” descrevendo um incidente específico: “[...] *o pai chegou e derrubou a criança embaixo do carro e era um bebê, era do berçário e ele chegou simplesmente entregou para professora e não falou nada [...]*”. Assim, a professora recebeu o bebê chorando, sem saber de nada. Além disso: “[...] *também acontecia dessa mesma mãe postar foto das crianças nuas no ‘Facebook’ [...]*”.

Ao questionar se as entrevistadas perceberam se houve aumento das violências durante a pandemia, responderam que não tiveram muito contato com as crianças neste período. A esse respeito, a P4 disse: “*eu acredito que tenha aumentado, porque a gente percebe que os pais não têm paciência com as crianças, então acredito que aumentou, porque reflete nesse ano porque eles estão com dificuldade a mais em certas coisas*”. Já para a P5 “*A mídia mostra risco de violência dentro de casa*”. Enquanto isso, a P7 afirma: “*Acho que tem criança que vai para escola para comer, então acho que em casa, muitas estão desassistidas*”.

Por sua vez, ao comparar os períodos anterior e durante a pandemia no CEIM, a professora P1 não percebeu violência física, mas sim maior negligência por parte das famílias. Desse modo, em sua experiência profissional, observou o comportamento e desenvolvimento das crianças, e acredita que as famílias as deixaram “[...] *no celular, na televisão porque não tiravam, não brincavam, não faziam nada [...]*”.

O fato é que o período de isolamento social na pandemia da COVID-19 aumentou o uso das tecnologias digitais. Um dos possíveis motivos seriam as aulas on-line, sendo que com

isso a utilização das tecnologias foi inevitável. Em aproximação a isso, Alves (2011, p. 134) constata em sua pesquisa a falta de espaços de lazer e convivência social nas cidades, pois as/os filhas/os “brincam menos em ambientes abertos que seus pais quando eram crianças”. Além disso, as famílias temem a violência urbana, como também os riscos nas relações virtuais. É importante que a família se atente ao mundo real ou virtual das crianças e adolescentes e acompanhe desde os primeiros passos digitais de crianças e adolescentes para “tornar a tecnologia aliada no estreitamento das relações familiares” (ALVES, 2011, p. 25).

Na mesma direção, a professora P6 relata que é comum as crianças frequentarem o CEIM mesmo quando estão doentes. De acordo com suas observações, isso ocorre devido à necessidade das famílias de trabalhar: *“a questão do assistencialismo que está muito enraizado, que a escola não é um lugar onde eu deixo a criança para trabalhar, não onde a criança vem para se desenvolver, às vezes a gente fica limitado por isso”*.

A partir disso, observa-se que a trajetória da educação infantil passou por diversas transformações, de uma abordagem marcada pelo assistencialismo, na qual a prioridade era atender às necessidades básicas das crianças sem considerar a sua formação integral, passando por novas concepções e práticas pedagógicas que valorizavam a criança como sujeito de direitos, foram integradas políticas públicas buscando a universalização do acesso à educação infantil de qualidade. No entanto, ainda podemos observar resquícios de uma visão assistencialista da educação infantil.

Já a P4 afirmou que é habitual as crianças relatarem sobre as situações de violências que ocorrem em seus ambientes familiares enquanto estão na escola, seja em conversas entre elas ou ao falar com as professoras: *“eles contam coisas como: a polícia foi na minha casa, prendeu meu tio!”*.

Sob o mesmo viés, a professora P6 observa que, em relação à violência intrafamiliar, é possível identificar quando está acontecendo algo errado em casa através do comportamento das crianças: *“a gente percebe que eles ficam mais violentos, mais agressivos um com o outro dentro da sala de aula [...]”*. Contudo, a professora também menciona que não testemunhou casos de negligência em seu CEIM: *“as famílias são mais instruídas, são bem cuidadas”* (P6). Em contraponto à fala da professora, de acordo com Azevedo e Guerra (1989), a violência contra crianças e adolescentes atinge todas as raças, nacionalidades ou classes sociais. Afinal, as situações de violências estão presentes nas famílias de diferentes contextos.

A professora P3 também possui a percepção da violência familiar ser mais comum entre famílias mais carentes e constatou a violência verbal como a mais comum observada em sua atividade profissional:

[...] é violência verbal eles ouvem muito em casa né, não todos né, eu creio que famílias mais precárias ouvem muito, então sem querer eles acabam falando na sala de aula, para o coleguinha, às vezes eles nem sabem o que estavam falando né, palavrão digamos e mais é verbal mesmo, mas eles falam da boca para fora. (P3)

Do mesmo modo, as professoras P3 e (P5) acreditam que as palavras ofensivas que as crianças falam, são aprendidas em casa: *“[...] são coisas que eles ouvem de algum lugar, geralmente isso vem de família”*. Segundo a professora (P5), *“[...] na idade que eles estão, a gente brinca que eles são esponjinhas, então algumas linguagens a gente percebe que são repetições do que eles ouvem em casa, então durante as brincadeiras eles falam, sai daqui seu ‘fracote’, sai daqui seu ‘molenga’, sua ‘menininha’ [...]”*.

Nos relatos das professoras, em geral, são entendidas como violência verbal manifestações como xingamentos, apelidos depreciativos, ou apenas uma repetição “da boca para fora”. Nesse sentido, Abramovay *et al.* (2002) compreende violência verbal como incivilidade:

*violências cotidianas também passam pelas incivilidades - humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito –, pela violência verbal, pelas humilhações e pelas várias exclusões sociais vividas e sentidas em nossa sociedade. Tendem, muitas vezes, a naturalizar-se, a se tornar “sem importância” nas ligações entre pares de alunos, professores e outros funcionários, demandando o exame desses e de outros laços sociais. (ABRAMOVAY *et al.*, 2002, p. 77).*

A violência verbal requer muita atenção por parte dos responsáveis e professoras da educação infantil, pois é importante destacar consequências para a saúde mental e emocional da criança. Além disso, a violência verbal pode afetar o desempenho escolar da criança e ter “um impacto sobre o sentimento de violência experimentado por alunos, e pode ser, [...], uma das portas de entrada da violência física” (ABRAMOVAY *et al.*, 2002, p. 121). Portanto, a violência verbal merece mais atenção nas escolas:

A expectativa social é de que a escola atue no sentido da promoção e da difusão de condutas pautadas pelo respeito, pelo diálogo, pela valorização da escuta, configurando-se como espaço de interações positivas entre os atores que nela convivem. Entretanto, as agressões verbais são comuns e banalizadas no dia a dia, traduzindo-se em desrespeito, ofensas, modos grosseiros de expressão, xingamentos etc. (ABRAMOVAY, 2012, p. 48).

A professora P1, ao ser questionada sobre ter presenciado ou tomado conhecimento de alguma situação de violências educacionais em sua experiência profissional, recordou-se de um incidente recente em que uma menina agrediu a professora com um tapa. Essa mesma criança costuma bater em sua mãe e fazer uso de palavras ofensivas. Diante disso, é importante estar alerta às agressões verbais direcionadas a professoras/es, pois essas ações afetam “o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando esses profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão” (CARLOTTO, 2002, p. 21).

A P5 acrescenta que as situações de violências entre as crianças, às vezes, ocorrem devido ao comportamento individualista: “[...] *a questão de dividir ainda é um desafio para eles, então as brigas que acontecem são nesse sentido de disputa de brinquedo, de lugar*”.

Por outro lado, a P2 diz nunca ter identificado uma violência física ou diferenciações por gênero na educação infantil. Entretanto, observou que “[...] *às vezes vem sujinho, vem sem um banho, é isso a gente presencia, mas outra coisa até hoje não presenciei*”.

É possível que outros tipos de violências não tenham sido identificados nesta pesquisa, uma vez que se baseou na percepção das professoras entrevistadas. Isso ressalta a importância da formação continuada, permitindo que elas compreendam de maneira abrangente o que constitui violência e sejam capazes de identificá-la, uma vez que algumas formas de violência podem ser reproduzidas nas escolas sem que sejam percebidas por elas.

4.5.3 Violências contra crianças: Questões de gênero

Sobre discriminação por razão de gênero P2, P5, P7 e P8 disseram nunca ter presenciado: “*aqui não, eles brincam normal, não tem diferença não*” (P2).

A esse respeito, a professora P2 considera ser difícil identificar violências entre os pequenos da educação infantil, mas que no ensino fundamental isso ocorre e explica: “*porque tem uns aqui que nem falam direito aí então assim, a gente não percebe isso, eu como professora do Ensino Fundamental já percebi isso no fundamental tipo aquelas brincadeiras, ah você é ‘veado’, você é ‘gay’, você é isso, mas entre os maiores né*”. A partir disso, a referida professora conclui que esses comportamentos são aprendidos com as famílias, em casa: “[...] *eu creio que isso também vem de casa né*” (P2). Em seguida, a professora recorda-se de que vivenciou situações de discriminação racial no pré-escolar: “[...] *a minha aluna disse -ah não vou me sentar do lado porque você é preta! Então são coisas que geralmente são as crianças*

maiores, e não deles, eu creio que vem de casa porque eles não têm essa malícia, né, e aqui por exemplo eles brincam todos juntos, ninguém diferencia ninguém” (P2).

Apesar das crianças serem pequenas e algumas nem falarem, como mencionado por algumas professoras, elas já estão aprendendo os papéis de gênero, mesmo que de forma sutil e inconsciente. Acerca disso, conforme os estudos de Finco, (2010, p. 52) “as experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos”. Essas práticas são, muitas vezes, reproduzidas, o que evidencia uma prática discriminatória. Dessa forma, há a imposição dos papéis de gênero estereotipados, o que se espera do menino e da menina e a demarcação das fronteiras de gênero. Tais estereótipos reforçam a distinção de gênero e acabam perpetuando desigualdades e hierarquias de poder na sociedade.

Sobre discriminação por gênero a P1 observa: “[...] *praticamente todo dia, né? É comum entre eles, hoje ainda eles estavam brincando e o menino não deixou a amiguinha pegar o carrinho, aí eu tive que ir lá conversar com ele [...]*”. A mesma professora orienta as crianças dizendo que “[...] *as mulheres também dirigem, os meninos também brincam de bonecas porque os papais também cuidam dos filhos [...]*” (P1). Essa entrevistada também se recordou de momentos em que o menino se sentiu constrangido por gostar da cor rosa: “[...] *cada vez que ele vai pintar o desenho de rosa todo mundo cai em cima. -É de menina essa cor, não é de menino! Ai também estou conversando, estou tentando mudar isso para que eles entendam, é uma cor bonita, é uma cor que ele gosta, não quer dizer se é de menino ou é de menina [...]*” (P1).

No mesmo sentido, a professora ainda acrescenta que ocorreram outras situações em sua experiência profissional, sendo que a criança queria usar um vestido de fantasia, mas desistiu. Há também o caso de um livro de princesa na sala que as crianças dizem que é de menina. “*Não, esse livro é de menina, é rosa, de princesa, você não pode olhar [...]*.” (P1).

A P3 afirma que ocorre distinção de gênero nas brincadeiras, sendo que as crianças fazem diferenciação “*com brinquedos, esse é para menino, ou menina*”, e que a violência acontece, mas “*eles não estão sabendo, eles ofendem, mas sem saber o que estão falando, por eles serem pequenos*”.

Nessa mesma direção para P4 a diferenciação por gênero é mais comum de acontecer nas brincadeiras. Nessas situações, a entrevistada diz explicar às crianças que “*não tem um brinquedo só de menino e um só de menina e eles já refletem isso mostrando para gente, ah*

que a boneca é só de menina, o carrinho é só de menino, eu falo que isso não existe, gênero nem para brinquedo, nem para cor”.

Em relação aos estereótipos de gênero ligados a brinquedos, esses estão presentes nas escolas e a todo momento nas mídias. Sobre isso, a pesquisa de Cláudia Amaral dos Santos observa:

As meninas de hoje ainda têm como brinquedos mais comuns as bonecas, que apresentam todo um aparato para a brincadeira de casinha. Tais objetos exaltam a vida doméstica e privada como espaço reservado à mulher, o mesmo ocorrendo com a maternidade, vista como algo inerente à condição feminina. (SANTOS, 2004, p. 7).

A forma com que as brincadeiras estão sendo conduzidas nas escolas requer atenção das professoras, pois “podem estar servindo, por meio de estratégias sutis, como um recurso para a produção de relações desiguais de gênero” (FINCO, 2010, p. 134).

A professora P4 acredita que estes comportamentos *“vem de família e a escola contribui”*, *“eu acho que a gente mesmo acaba refletindo o **machismo e feminismo**”*. Dessa forma, a P4 reconhece a contribuição da escola e da família na reprodução dos estereótipos de gênero e equipara o machismo ao feminismo. Nesse ponto, cabe a ressalva de que o machismo é uma forma de discriminação e opressão baseada no gênero, que tem como objetivo manter o poder e a dominação masculina sobre as mulheres, enquanto o feminismo é um movimento social e político que busca a igualdade entre homens e mulheres, combatendo as desigualdades de gênero e promovendo o empoderamento feminino, além de buscar romper com essa estrutura de poder desigual e promover a igualdade entre homens e mulheres. As contribuições feministas são importantes para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite e valorize a diversidade de gênero. A exemplo disso, temos a luta feminista pela creche, conforme citado por Faria (2006, p. 6), *“temos hoje, no mundo ocidental, a creche como um patrimônio do feminismo”*.

Já sobre o pensamento das professoras entrevistadas em relação ao questionamento das diferenças no desenvolvimento e aprendizagem entre gêneros, a P6 afirmou *“eu percebi assim que no início quando eu comecei a trabalhar as meninas eram mais quietinhas, agora não tem mais essa diferença”*. Para (P7) existe uma diferenciação por gênero: *“os meninos geralmente são mais agressivos, as meninas às vezes são mais agitadas, mas não agressivas”*. A P3 concorda que os meninos são mais agressivos: *“os meninos são mais agressivos, quando acontece é com os meninos, é raro quando acontece porque a gente tenta evitar esses conflitos na sala, e bastante conversa, mas quando acontece é com os meninos”*.

Em contraponto, a P1 considera que o comportamento e o desenvolvimento/aprendizagem são questões que não se relacionam a gênero, “*é de cada um*”. Por isso, sempre procura em sua prática não rotular ou reforçar estereótipos. O fato é que a sociedade pré-determina os papéis de meninos e meninas, “dos meninos espera-se agressividade, capacidade de liderança, racionalidade. Das meninas espera-se delicadeza, sensibilidade e beleza” (FINCO, 2005, p. 1). Nessa perspectiva, Finco (2008) alerta para a necessidade de atenção aos processos de masculinização e feminilização na educação infantil:

Os corpos de meninas e meninos passam desde muito pequenos por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”. Esse minucioso processo repete-se, até que a violência e a agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma “verdadeira” menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência. (FINCO, 2008, p. 4).

Muitas vezes, os adultos educam crianças definindo diferenciação de gênero nos comportamentos esperados, nas características físicas e até mesmo inconscientemente nos pequenos detalhes, na prática cotidiana (FINCO, 2003).

A partir disso, a maior parte das professoras entrevistadas consideram que as situações de gênero são culturais vem de família,

isso é uma coisa enraizado que nós enquanto educadores que estamos, digamos a frente, nós temos que combater isso [...] nós como educadores, temos que tentar formar pessoas, seres humanos mais humanos, acho que o que está precisando no mundo é humanizar as pessoas para conseguir um caminho um pouco melhor do que esse que a gente vive hoje (P2).

No entanto, a entrevistada (P4) acredita que a escola reforça estereótipos de gênero:

eu tento alinhar eles, meninos e meninas juntos, não separados, até os brinquedos eles falam, esse é de menina, este é de menino. Eu comento com eles, não existe isso não, é porque tem uma menina na sala que ela gosta de brincar mais com os meninos do que com as meninas, porque elas tratam ela como bonequinha e ela não gosta disso, e eles tratam ela normal, não ficam em cima agradando [...] é nas histórias, músicas e filas eu acho que reforçam estereótipos de gênero, bastante. (P4).

A respeito disso, ao refletir sobre a separação de grupos entre meninos e meninas, prática que ainda é usada no cotidiano escolar, Daniela Finco (2010) alerta:

A organização da fila acaba tendo como finalidade fazer com que as meninas possam servir como bons exemplos para os meninos [...]. A prática educativa das “filas de meninas” e “filas de meninos” realizada cotidianamente vai confinando os comportamentos das meninas para que sejam mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas e sensíveis, e os meninos para que sigam o

modelo. A prática da fila com os meninos vincula seus corpos aos seguintes comportamentos: são malandros, são dispersivos, são agitados. Considerando que as professoras têm o conhecimento de que as crianças gostam de ser as primeiras na organização da fila, esta prática pedagógica justifica uma forma de “punição” para os meninos. (FINCO, 2010, p. 109-110).

Segundo Jane Felipe e Bianca Guizzo (2008), ao estabelecer dinâmicas de trabalhos que promovem disputas entre grupos de meninos e de meninas, acaba-se criando uma rivalidade entre as crianças em vez de promover uma maior integração e cooperação mútua.

No que diz respeito às brincadeiras, na sala da professora P1 os brinquedos estão organizados separadamente entre carrinho e bonecas, mas na hora de brincar todos podem brincar com o que tiverem vontade. A professora P3 afirmou organizar atividades separando por gênero, *“depende da atividade, digamos brincadeira de jogos, meninos brincam com pecinhas, meninas com lego, mas, é só por organização, quando eu vejo que eles estão muito agitados, mas quando estão mais calmos é em grupo, é raro quando eu separo”*. Já a P6 trabalha da seguinte forma: *“eu tento envolver a turma toda, porque fica aquela concorrência, meninos contra meninas. Só instiga mais aquela individualidade, meninas para cá meninos para lá, eu tento intercalar”*. Nesse aspecto, tem-se que

A forma como a professora organiza sua prática, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece que não sejam determinados papéis específicos em função de seu sexo. (FINCO, 2003, p. 98)

Outro ponto que merece destaque é que a maioria das entrevistadas acha que é importante incluir no currículo escolar temas relacionados a gênero, violência escolar e intrafamiliar para as crianças crescerem seguras e sem preconceitos. Nesse sentido, a professora P2 diz que é necessário trabalhar o tema na educação infantil, mas *“acho que falta, é muito falado, mas é pouco feito”*. A P3 concorda e explica seu ponto de vista sobre como incluir os temas: *“acho que seria bom, não uma coisa muito avançada, um tema mais avançado, um tema mais propriamente dito para criança, uma história, fantoches”*. Além do mais, *“poderia sugerir isso, por meio de roda de conversa, história contada, nesse sentido mais leve”* (P8).

Para a P1, a problemática das violências pode ser trabalhada pelas professoras em sala de aula *“[...] nos pequenos detalhes tu podes fazer a diferença [...]”*. Enquanto isso, a P7 afirma que

“antes de incluir precisa treinar os profissionais, muitas vezes eles jogam milhões de conteúdo no currículo e não tem orientação de como abordar, de como trabalhar, então antes de incluir precisa treinar, dar o conhecimento, porque a maioria das pessoas não teve isso na faculdade”.

Assim como para a professora (P2) *“seria bom ter um curso [...] acho que isso que teria que ser uma das metas para secretaria enquanto formações”.*

A P4 também considera importante a inclusão do tema no currículo, *“até porque às vezes, sofrem violência em casa e às vezes eles nem sabem o que está acontecendo”.* Por sua vez, para a P6, seria interessante estudar e abordar o assunto com as famílias das crianças: *“acho que seria mais esclarecedor porque às vezes a gente se perde em alguns momentos, acho que com as famílias seria importante trabalhar esse tipo de coisa”.*

O espaço educacional é privilegiado para a interação e convivências mais igualitárias, o que é importante para identificar diferentes formas de violências, para a prevenção e enfrentamento às violências em geral contra crianças e adolescentes. Dessa forma, Finco (2008) alerta para a importância das discussões ligadas ao gênero desde a Educação Infantil:

É importante que os/as docentes que trabalham na Educação Infantil tenham consciência do potencial que o ambiente coletivo de educação tem para possibilitar a convivência entre a diversidade e repense desse modo, suas práticas educativas. A discussão das questões de gênero na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas. Demandam a incorporação de práticas educativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização a meta de igualdade de gênero (FINCO, 2008, p. 02).

4.5.4 Violências contra crianças: Prevenção e enfrentamento às violências e os desafios encontrados pelas professoras entrevistadas

Sequencialmente, quando questionadas sobre os desafios enfrentados ao lidar com as situações de violências, as professoras compartilham suas perspectivas. Uma delas expressa: *“É muito complicado né, porque, às vezes até acontece, mas não chega a nós e muitas sofrem caladas, então às vezes você percebe uma coisinha, mas assim é muito difícil, e acho que até nós não estamos preparadas”.* (P3). A P2 exemplificou ao dizer: *“as crianças que faltam, faltam, faltam, aí você imagina o que passa, para você conhecer a família, mas é uma coisa muito complicada de você intervir, porque se a família não aceitar [...]”.* Já a P1 destaca que quando alguma situação de violência ocorre *“[...] fica todo mundo acuado, com medo porque ninguém se sente protegido [...] medo de denunciar e depois a gente não ter amparo que nos*

proteja [...]”. Além disso, destaca a importância de ter uma formação adequada para identificar e lidar com situações de violências.

As declarações anteriores feitas pelas professoras entrevistadas claramente refletem suas emoções diante de situações de violências nas escolas: *“o pai ameaçou eu e diretora por ter chamado o Conselho Tutelar”, “por causa das ameaças desse pai, tiveram a vigilância de um guarda durante alguns meses na escola”, “nós ficamos um pouco receosas”, “me senti confusa, eu achei que eu estava fazendo uma coisa boa para aquela criança, mas eu não sei até que ponto foi, porque ela saiu da escola”, “angustiante, porque a gente fica meio de mãos atadas, sem saber o que fazer e como era usuário de droga a gente fica com medo, vai que descobre que a gente denunciou, então a gente fica meio acuada, não tem nada que nos ampare, nos proteja”, “é muito difícil, e acho que até nós não estamos preparadas”, “é uma coisa muito complicada de você intervir”, “fica todo mundo acuado, com medo porque ninguém se sente protegido”, “medo de denunciar e depois a gente não ter amparo”*. Essas expressões revelam que as professoras que testemunham casos de violências têm medo, angústia, receio. Além disso, elas sentem falta de orientação para saber como lidar com desafios em situações de violências.

Especificamente em relação aos protocolos do CEIM nas situações de violência, em geral, as professoras responderam que não há protocolos claros estabelecidos. Algumas das entrevistadas mencionaram que casos mais sérios de violência são difíceis de acontecer. Sobre isso, a P2 expressou: *“o que geralmente acontece, é comunicar a gestora, chamar os pais, registrado em ata, aí depois se necessário chamar os órgãos competentes”*. De maneira similar, a P3 acrescentou: *“acionar órgãos competentes é raro acontecer, caso de muita necessidade”*.

Nesse contexto, os dois CEIMs selecionados para as entrevistas não desenvolvem ações de prevenção e enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes, como compartilha a P1: *“Não tenho conhecimento sobre alguma palestra, ação ou projeto de enfrentamento e prevenção às violências”*. Por isso, as professoras não têm um conhecimento sobre como trabalhar e encaminhar os casos de violências.

Em virtude das questões levantadas, a realização desta pesquisa é de grande importância para a compreensão, prevenção e enfrentamento das violências escolares, intrafamiliares e de gênero, visando à promoção de ambientes seguros, saudáveis e igualitários. Afinal, pesquisas sobre esta temática auxiliam na compreensão do fenômeno, suas causas e consequências, fornecendo dados concretos que auxiliam na identificação de fatores de risco e proteção, padrões comportamentais e dinâmicas envolvidas nesses contextos.

Ademais, contribuem para a conscientização e a sensibilização sobre a gravidade das diversas formas de violências, ajudando a chamar a atenção para os problemas existentes e a mobilizar esforços para enfrentá-los de maneira eficaz. Sob esse viés, os resultados podem servir de base para a formulação de políticas públicas.

Ao ampliar o conhecimento sobre essas formas de violência, é possível desenvolver estratégias mais eficazes para prevenir, identificar e responder a essas situações, oferecendo suporte e proteção adequados às vítimas.

Reconhece-se, portanto, que a temática enfrenta diversos desafios. Diante disso, é necessária a continuação de estudos que abordem o problema em sua complexidade, com vistas a adotar uma abordagem multiprofissional e considerar ações intersetoriais. Assim, a política de enfrentamento das violências poderá proteger as crianças e os adolescentes de forma mais efetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “Violência intrafamiliar e suas repercussões nas instituições de educação infantil no contexto da pandemia da COVID-19”, apresentou como problemática: quais são as principais violências ocorridas nas instituições de educação infantil na cidade de Lages, antes e durante o contexto da pandemia da COVID-19? Já o objetivo geral foi de analisar as principais violências ocorridas nas instituições de educação infantil de Lages antes e durante o contexto da pandemia da COVID-19.

O tema “violências na educação infantil” foi escolhido pela relevância social, na etapa da educação infantil por ser o meu ambiente de trabalho, um espaço de grande potencial para introduzir estratégias de prevenção e enfrentamento às violências e pela possibilidade da integração, cooperação e convivências mais igualitárias de gênero. Além disso, foi escolhido o contexto da pandemia por ser o período no qual esta pesquisa foi desenvolvida.

A partir disso, considera-se que o objetivo foi alcançado com a utilização da metodologia de pesquisa. Para tanto, procurou-se aprofundar o referencial teórico por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica e da coleta de dados realizada através de um questionário, entrevistas e da análise temática de dados. Todos os dados foram lidos de forma atenta, buscando identificar os temas ou padrões que emergiram do questionário e das entrevistas.

Nesse sentido, os resultados evidenciaram a presença marcante das diversas formas de violências contra as crianças, expondo também a incerteza de algumas professoras quanto às medidas a serem adotadas diante dessas situações. Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa emergiram vários tipos de violências nas narrativas das professoras entrevistadas, incluindo violência física, verbal, sexual, intrafamiliar, negligência e diferenciações de gênero. Especificamente durante o período de pandemia, a negligência foi o tipo de violência mais recorrente.

Desse modo, organizamos os dados em temas e subtemas, sendo que a violência intrafamiliar, a violência contra crianças, questões relacionadas às diferenciações por gênero e a pandemia apareceram como os principais. No **tema violência intrafamiliar**, a negligência e a violência sexual apareceram como subtemas a partir dos dados das entrevistas. Infelizmente, muitas famílias convivem com dificuldades financeiras e sociais no que se refere à promoção das necessidades básicas de suas crianças, como alimentação, vestuário, cuidados e tratamento médico. Nessa perspectiva, segundo os dados pesquisados, a negligência e o abandono acontecem com elevada proporção, seguidos pela violência sexual.

Por sua vez, no **tema violência contra crianças**, houve o questionamento durante as entrevistas sobre quais eram os protocolos adotados para prevenção e enfrentamento de casos de violências, bem como os principais desafios nesse contexto. Sobre isso, observou-se que os dois CEIMs onde as entrevistas foram realizadas não desenvolvem ações direcionadas à prevenção e enfrentamento das violências. Em relação aos protocolos seguidos nessas situações, as professoras entrevistadas revelam não ter um conhecimento sobre quais procedimentos seguir em casos de ocorrência de violências.

Já no **subtema questões de gênero**, buscamos entender os estereótipos de gênero que aparecem nos CEIMs, como as professoras organizam atividades e a rotina e se há uma separação por gênero. A esse respeito, tem-se que as discriminações por gênero e os estereótipos de gênero aparecem de forma comum na rotina dos CEIMs. Assim, essas questões foram identificadas como presentes no comportamento esperado para meninas e meninos, nas brincadeiras, nas escolhas de livros, músicas, brinquedos, cores, fantasias, na organização e separação por gênero em filas ou grupos de atividades. De maneira geral, as professoras orientam em suas aulas a importância do respeito, procuram promover o trabalho em grupo sem discriminação, e enfatizam o diálogo.

Sequencialmente, em relação ao **tema pandemia COVID-19**, as professoras participantes da pesquisa relataram que no primeiro ano de pandemia não tiveram contato com as famílias. Algumas delas tiveram notícias de que se as crianças ficassem mais tempo em casa, teriam mais chances de sofrer agressões. Com a volta às aulas presenciais, algumas professoras perceberam uma maior negligência e violência intrafamiliar quando comparado ao período anterior à pandemia. Ademais, também reconheceram que muitas crianças estão mais seguras nas escolas, com assistência, conforto, alimentação e desenvolvimento no convívio social.

Outros tipos de violências podem não ter sido identificados nesta pesquisa, uma vez que se baseou na percepção das professoras entrevistadas. Isso destaca a importância da formação continuada no sentido de que elas possam compreender de maneira mais abrangente o que constitui violência e identificá-la, uma vez que algumas formas de violências podem ser reproduzidas nas escolas sem que sejam percebidas.

Nas pesquisas sobre o período de pandemia, encontramos dados que revelaram que as notificações de violências diminuíram, pois com o isolamento social as crianças ficaram longe das escolas, lugar privilegiado para identificar e denunciar violências. Nesse período, os dados pesquisados mostraram que houve um aumento de problemas econômicos e das violências

contra crianças e adolescentes no Brasil, como o abandono, o risco de agressão, processos de alienação parental e negligência.

Nesse contexto, as diferenciações por gênero, a negligência e a violência verbal foram consideradas como consequência da dinâmica familiar, pois “vem de casa”, conforme foi mencionado por algumas professoras. Segundo a percepção das participantes da pesquisa, as situações de violências acontecem em famílias mais carentes. No entanto, em um caso de violência sexual citado por uma professora, não se esperava que viesse de uma família que parecia “estruturada”, de acordo com o modelo convencional de família. Isso enfatiza que as entrevistadas associaram a violência a um padrão familiar específico, porém, os resultados da pesquisa revelam que as violências não se restringem a uma única configuração familiar.

Em contraponto, algumas professoras relataram não presenciar violências em suas turmas, contudo, nesses casos, foi identificada a negligência, por exemplo. Dessa forma, os casos de violência são minimizados ou não reconhecidos como tal ao afirmarem que “eles apenas vêm sujinhos”. Além disso, algumas das participantes da pesquisa classificaram a violência de gênero como difícil de identificar porque as crianças da educação infantil são muito pequenas. Nessa percepção, as professoras consideraram, portanto, que a violência de gênero ou física é reproduzida apenas com crianças maiores.

Por outro lado, as professoras que testemunharam ou tiveram conhecimento de incidentes de violências ocorridas no espaço familiar expressaram sentimentos de medo e incerteza sobre como lidar com a situação ou a quem denunciar. Assim sendo, sentem-se receosas em denunciar essas famílias que cometeram algumas ações de negligência, pois enfrentam inseguranças e questionamentos sobre se terão o apoio da gestão escolar e da Secretaria Municipal de Educação.

Na mesma direção, percebe-se uma lacuna em termos de orientações mais abrangentes sobre como abordar a temática da violência em sala de aula, incluindo estratégias para identificar, enfrentar e prevenir as violências.

Diante disso, as professoras relataram que é importante incluir os temas relacionados às violências escolares, violência intrafamiliar e questões de gênero no currículo escolar. Para tanto, consideram que cada pequena ação sobre a prevenção e o enfrentamento às violências podem fazer a diferença para alguma criança. Desse modo, foram citadas diversas formas para trabalhar os temas nas escolas, sendo que os relatos consideram que podem ser trabalhadas pelas professoras diretamente com as crianças em sala de aula, por meio de fantoches, roda de conversa e história contada, por exemplo.

Outra sugestão foi estudar e trabalhar o assunto com as famílias das crianças, até porque, às vezes, elas sofrem violências em casa e nem sabem o que está acontecendo. Por isso, é fundamental orientar as/os profissionais sobre a prevenção e o enfrentamento de violências no campo educacional, ofertar cursos e formações pelas secretarias de educação e incluir essas temáticas na graduação de professoras/es. Ademais, é preciso refletir sobre o fato de que além de cursos, a secretaria da educação deveria ter um projeto permanente de enfrentamento às violências.

Apesar da quantidade de situações de violências que acontecem diariamente, é notável que o tema não recebe a devida atenção que merece. Tem-se, portanto, caracterizada a falta de estudos aprofundados, projetos abrangentes e orientações efetivas relacionadas às diversas formas de violências, algo que se evidencia desde a formação inicial na graduação e segue durante as formações continuadas.

Frente a isso, a educação infantil desempenha um papel singular como o primeiro espaço de interação social fora do ambiente familiar. Consequentemente, assume uma posição privilegiada para identificar as violências. Logo, desempenha um papel crucial na promoção do combate às violências, para construir bases sólidas para uma sociedade mais justa e igualitária.

Para superar as violências presentes na Educação Infantil, é necessário implementar políticas públicas abrangentes e efetivas voltadas à proteção das crianças e adolescentes, em parceria com diversos setores da sociedade e que haja um acompanhamento adequado para garantir sua efetivação, entre outras ações.

É importante também investir na promoção de uma formação continuada e acadêmica para os profissionais da Educação Infantil, abordando questões de gênero, igualdade, diversidade e prevenção da violência. Isso inclui construir ferramentas teórico-metodológicas que permitam identificar e combater as violências, além de promover a construção de relações igualitárias, estabelecendo um ambiente seguro e respeitoso para todas as crianças. Para tanto, é importante capacitar os profissionais para que sejam capazes de reconhecer os indícios de violências, sensibilizando-os para o dever da intervenção e denúncia. Além disso, é essencial a divulgação de canais de denúncia seguros e confidenciais.

Da mesma maneira, torna-se necessário abordar a educação sexual na perspectiva da presença das violências nas escolas e em casa, para que as crianças possam entender o que é violência em relação ao contato físico e sexual. É importante que as famílias sejam encorajadas a conversar abertamente com as crianças sobre suas experiências e sentimentos.

No mesmo sentido, é fundamental elaborar um currículo inclusivo, que promova a igualdade de gênero e a desconstrução de estereótipos. Isso pode envolver a seleção de materiais didáticos livres de estereótipos de gênero e a valorização da diversidade de identidades e expressões de gênero. É preciso, ainda, realizar atividades educativas e de conscientização que promovam a igualdade de gênero desde a infância, ensinando às crianças sobre respeito mútuo, valorização das diferenças e reconhecimento da diversidade das famílias.

Sob esse viés, é importante envolver a família e a comunidade na promoção de uma cultura de respeito e igualdade de gênero, por meio de parcerias com organizações locais, realização de eventos educativos, palestras e grupos de discussão, incentivando a participação ativa das famílias na vida escolar e a promoção do diálogo.

A partir disso, é necessário criar equipes multidisciplinares nas escolas, compostas por psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais especializados em lidar com situações de violência escolar. Essas equipes podem oferecer apoio emocional, orientação e encaminhamento para os/as estudantes, além de promover atividades de conscientização.

Assim, ressalta-se que, para combater a violência na educação infantil, é fundamental também que professoras/es e famílias estejam cientes da importância de um ambiente seguro e acolhedor para a criança. É necessário que a criança se sinta respeitada e valorizada, e que suas emoções e necessidades sejam levadas em consideração. Portanto, deve-se dar voz e ouvir as crianças, praticar o diálogo, promover confiança, respeito mútuo para que em qualquer situação de risco de violência nenhuma criança se cale.

O fato é que toda a sociedade precisa estar atenta às violências na educação infantil, para que se promova, desde a primeira infância, uma prática educativa não discriminatória, começando dentro da sala de aula pelas professoras em sua formação, postura profissional e política, pois as contribuições dos estudos de gênero são de grande importância para desconstruir estereótipos de gênero limitantes e excludentes, para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite e valorize a diversidade de gênero. Desse modo, com a realização desta pesquisa, esperamos contribuir na prevenção e enfrentamento das violências na educação infantil de Lages - SC.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO -Brasil, OEI, MEC, 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Escola e violência**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Violência nas escolas: situação e perspectiva**. Boletim 21, Unesco, v. 1, p. 3-12, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de prevenção à violência nas escolas: violências nas escolas**. FLACSO - Brasil, p. 7-19, 2015.
- ALVES, Marissol. Mello. **Família plugada: tecnologia, pais e filhos**. 2011. 163f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. Criando Caim e Abel - Pensando a Prevenção da Infração Juvenil. **Ciência e Saúde Coletiva**, 4(1), 131-144, 1999.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane. N. A. **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989.
- BACKES, Dirce Stein et al. Violência familiar na perspectiva do pensamento complexo. **Avances em enfermagem**. (online), vol.29, n.2, p. 225-233, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v29n2/v29n2a02.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.
- BORGES, Rita de Cassia Vieira. **Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras (es) do Ensino Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado) - UNESP, Araraquara, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº. 11.340, de 07 de agosto de 2006.** Lei Maria da Penha, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010.** Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 18.337, de 6 de janeiro de 2022.** Institui o Programa Time da Defesa nas escolas estaduais da rede pública de ensino de Santa Catarina, 2022.

BRASIL. Ministério Público de Santa Catarina. (2022). Combate à negligência contra crianças e adolescentes, 2022. Disponível em:
<https://www.mpsc.mp.br/combate-a-negligencia-contra-criancas-eadolescentes/como-identificar>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2. p. 77-101. Charlot, B. In: **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRAUN, V., & CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology.** Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101, 2006. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

BRAUN, V., & CLARKE, V. **What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers?** International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing, 9(1), 1-2. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>, 2014.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CÂNDIDO, Joice Luiza Alves. **Significados da violência psicológica e negligência contra a criança para educadores do ensino infantil de escolas pública e privada.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, IEC, ano II, n. 2, p. 26-69, 1997.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá-PR, vol.7, n. 1, jan.-jun., p. 21 - 27, 2002.

CARNEIRO, Rita de Kassia Candido. **Prevenção da violência sexual infantil: desenvolvimento e estudo de viabilidade de um questionário gamificado.** 2022. Tese (Doutorado) - UNESP, São Paulo, 2022.

CARVALHAES, Renata de Souza; CÁRDENAS, Claudia Mercedes Mora. Namorar é só sofrência?: violências na relação afetivo-sexual de adolescentes de uma escola na região Costa

Verde, Rio de Janeiro, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 26, p. 2719-2728, 2021. Disponível em: scielo.br/j/csc/a/9rYjvs3wBnxzf4NYs98FGHx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 abr. 2023.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. **Entre amas de leite, especialistas, mães e creches**: concepções sobre bebês no Brasil. Revista Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 375-385, set./dez, 2017.

CASTELLI, C. M.; MOTA, M. R. A. **A complexidade de ser bebê**: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 46-65, jun, 2013.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, p. 55-83, 2013.

CÍSCAR, E., MARTÍNEZ, C., & PÉREZ, A. Aproximación al estudio de la negligencia parental y sus efectos en la infancia y adolescencia. Pedagogía Social. **Revista Interuniversitaria**, 39, 153-166. DOI: 10.7179/PSRI_2021.39.10, 2021.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev, 1991.

CORREA, Jailda de Souza. As projeções do avanço em saúde mental nos casos de tabagismo, álcool e violência doméstica no cenário pandêmico da COVID-19: uma revisão sistemática da literatura. 2021. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho, Recife, 2021.

COUTO, Luan Felipe Alves; DRESCH, Jaime Farias; GRAUPE, Mareli Eliane. Gênero, sexualidades e educação: discussão e análise dos projetos de lei do programa -escola sem partido-. **Atos de pesquisa em educação** (FURB), v. 15, p. 997-1020, 2020.

CUÑAT, Ester Císcar; MARTINEZ, Concepción; PÉREZ, Amparo. Aproximación al estudio de la negligencia parental y sus efectos en la infancia y adolescencia. Pedagogia Social. **Revista Interuniversitaria**, 39, 153-166, 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira; COUTINHO, Tiago. O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinflingida. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 25, p. 2479-2486, 2020. Disponível em: [pt \(scielosp.org\)](https://scielosp.org). Acesso em: 01 abr. 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Pequena infância, educação e gênero**: subsídios para um estado da arte. Cadernos Pagu, Campinas, v. 26, p. 279-287, 2006. Disponível em <[https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/2006\(26\)/Faria.pdf](https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/2006(26)/Faria.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2023.

FARIA, Ernesto (Org.). **Dicionário Escolar Latino-Português**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1956.

FARIA, Sheila de Castro. **A propósito das origens dos enjeitados no período escravista**. In: VENÂNCIO, Renato Pinto (Org.). Uma história social do abandono de crianças. De Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **PróPosições**. Campinas, UNICAMP, v. 18, p.77-87, 2007.

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

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Esterman; SOARES, Rosângela de Fátima R. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, p. 30-39, 2008.

FINCO, Daniela. Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **PróPosições**, Dossiê Gênero e Infância, n. 42, p. 89-101, dez, 2003.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões**. Rio de Janeiro: Anped, 2005. 18 p. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07945int.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FINCO, Daniela. **Socialização de Gênero na Educação Infantil**. Florianópolis, (FEUSP) Fazendo Gênero, 2008.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, p. 1-18 (versão revisada), 2010.

GUO YR, CAO QD, HONG ZS, TAN YY, CHEN SD, JIN HJ, et al. **The origin, transmission and clinical therapies on coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak – an update on the status**. Mil Med Res; 7-11, 2020.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/rio-do-sul/panorama>. Acesso em: 17 maio 2022.

KOIFMAN, Lilian et al. Abordagem do Tema “Violência contra a Criança” no Curso de Medicina da Universidade Federal Fluminense. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v.36, n. 02, p. 172-179, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/pRQrHTrZGb7ddGZPtffYCLC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2023.

KOLLER, S. H.; DE ANTONI, C. A pesquisa ecológica sobre violência no microsistema familiar. In S. H. Koller (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP.: Papirus, 1999.

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

LAGES (SC). **Decreto nº 17.904, de 18 de março de 2020**. Determina medidas de enfrentamento em razão do coronavírus (COVID-19) em continuidade ao contido no decreto nº 17.901, de 16 de março de 2020. 2020a. Disponível em: <http://leismunicipa.is/psdxw>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LAGES (SC). **Decreto nº 17.970, de 13 de abril de 2020**. Estabelece regras para o funcionamento dos serviços públicos municipais considerando a Situação de Emergência de Saúde Pública no município de Lages, para complementação de ações no plano local de enfrentamento da pandemia decorrente do Coronavírus, e dá outras providências. 2020b. Disponível em: <http://leismunicipa.is/bdiey>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LAGES (SC). **Decreto nº 17.982, de 27 de abril de 2020**. Acresce § ao artigo 5º do Decreto nº 17.970 de 13.04.2020 que estabelece regras para o funcionamento dos serviços públicos municipais considerando a Situação de Emergência de Saúde Pública no município de Lages, para complementação de ações no plano local de enfrentamento da pandemia decorrente do Coronavírus, e dá outras providências. 2020c. Disponível em: <http://leismunicipa.is/lcgjy>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LAGES (SC). **Decreto nº 18.017, de 29 de maio de 2020**. Altera o caput do artigo 5º do Decreto nº 17.970 de 13.04.2020 que estabelece regras para o funcionamento dos serviços públicos municipais considerando a Situação de Emergência de Saúde Pública no município de Lages, para complementação de ações no plano local de enfrentamento da pandemia decorrente do Coronavírus, e dá outras providências. 2020d. Disponível em: <http://leismunicipa.is/oykhe>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LAGES (SC). **Decreto nº 18.062, de 15 de julho de 2020**. Dispõe sobre novas medidas de enfrentamento ao combate a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do município de Lages e dá outras providências. 2020e. Disponível em: <http://leismunicipa.is/qnefy>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LAGES (SC). **Decreto nº 19.022, de 10 de fevereiro de 2021**. Dispõe sobre o retorno às aulas no município de Lages e dá outras providências. 2021a. Disponível em: <http://leismunicipa.is/bkvry>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LAGES (SC). **Decreto nº 19.100, de 07 de março de 2021**. Dispõe sobre a suspensão de atividades por prazo determinado e dá outras providências, como acréscimo às medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública em virtude da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). 2021b. Disponível em: <http://leismunicipa.is/yaumv>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LAGES (SC). **Decreto nº 19.126, de 15 de março de 2021**. Dispõe sobre a suspensão de atividades por prazo determinado e dá outras providências, como acréscimo às medidas de

enfrentamento da emergência de saúde pública em virtude da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). 2021c. Disponível em: <http://leismunicipa.is/whlya>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LAGES (SC). **Plano Municipal de Contingência**. 2020. Disponível em: https://www.lages.sc.gov.br/img/plano_municipal.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

LAGES (SC). **Prefeitura Municipal de Lages**. 2021d. Disponível em: <https://www.instagram.com/prefeituradelages/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LANDINI, Tatiana Savoia. **Horror, Honra e Direitos: violência sexual contra crianças no século XX**. Tese de doutorado, Departamento de sociologia, FFLCH/USP, São Paulo, 2005.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortezp. 42-64, 2010.

LEVANDOWSKI, Mateus Luz et al. Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, 37(1), 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/w9xDc35gk53mDz9MrX4nFfr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

LISBOA, Teresa Kleba. **Violência de gênero, políticas públicas para o seu enfrentamento e o papel do serviço social**. Brasília (DF), 2014, n. 27, p. 33-56, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, p. 541-443, Florianópolis, 2001. Disponível em: b0110 (scielo.br) Acesso em: 15 dez. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. n. 46, p. 201-218, Belo Horizonte, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16, Vozes, Petrópolis, 1997.

LOWENKRON, Laura. Abuso sexual infantil, exploração sexual de crianças, pedofilia: nomes diferentes, problemas diferentes?. **Sexualidade, Saúde e Sociedade Revista Latino-Americana**, n. 5 p. 09-29, 2010.

MACHADO, Elisabeth Mazon. **Monstrinhos e monstros: o castigo do corpo infantil na sociedade contemporânea**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MAIA, Gabriela Lins. **Relações intrafamiliares baseadas em situações de violência: possibilidades de novos sentidos e significados após a intervenção do CREAS**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2022.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950**. In: História social da infância no Brasil. 8 ed. São Paulo; Cortez, 2016.

MARCOLINO, Emanuella de Castro, et al. O distanciamento social em tempos de COVID-19: uma análise de seus rebatimentos em torno da violência doméstica. **Interface** (Botucatu), 25, p. 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/jCBm4m9TSDzrZQ5JXKnNL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

MARQUES, Emanuele Souza et al. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 6, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/SCYZFVKpRGp6sxJsX6Sftx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

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

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: **História das Crianças no Brasil**/ DEL PRIORE, Mary. 7 ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**. São Paulo, v. 57, n. 1, p. 13-18, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/cWRpwwC5yCqdzrDkH66gbvp/abstract/?lang=pt#Mo dalHowcite>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-28, 2016.

MOREIRA, Maria Ignez Costa et al. Relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte: formação docente continuada. **Psicologia em Estudo**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/t3RfTjJzqxcjpmm4NmW55YS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

MOTA, Maria Renata Alonso. Políticas públicas de assistência à infância e as reconfigurações do cuidado/educação no contexto contemporâneo. **Cadernos de Educação**, n. 55, 2016.

OLIVEIRA, Ana Paula França de. Violência contra crianças e adolescentes e pandemia - Contexto e possibilidades para profissionais da educação. **Escola Anna Nery**; 26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/qHGnGXjh8j8Nm7NRXhP9v7R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2023.

OLIVEIRA, Erica Farias de. **Concepção dos professores de educação infantil sobre o conceito de gênero**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário FIEO, São Paulo 2016.

OLIVEIRA, Marina Ignez de. **Garantia de direitos nos cotidianos de crianças e adolescentes: contribuições de programas sociais no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2019.

OLIVEIRA, Rebeca Nunes Guedes de; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Amor e violência em jogo: descortinando as relações afetivo-sexuais entre jovens à luz de gênero. **Interface** (Botucatu online), vol.23, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/ZjcYhzzJsRv6JFR3QMy_nZpD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 abr. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 5. ed., Cortez São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 16. ed., Vozes, Petrópolis, RJ, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PRIORE, Mary Del (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessle. **Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

REIS, Toni; EGGERT Edla. **Ideologia de gênero: Uma falácia construída sobre os planos de educação brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, 2017.

RISTUM, Marilena. **A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola**. Temas em Psicologia, vol. 18, nº 1, 231-242, 2010.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2014.

SAFFIOTI, H. I. B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cadernos Pagu (16): p.115-136, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SANTOS; DRESCH; CRESTANI; CRESTANI. **Implicações da pandemia de COVID-19 em diferentes contextos da educação básica no município de Lages/SC**. In: DERUSSI; MAYER; BORTONE (org.). Educação escolar e ensino remoto: os desafios impostos pela pandemia. Itapiranga: Schreiben, 2021.

SANTOS, Luciane Tavares dos. Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas. 2016. Dissertação (Mestrado) - UEPA, Belém, 2016.

SARDENBERG, Cecília M.B.; TAVARES, Márcia S. **Violência de gênero contra mulheres: suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento** [online]. Salvador: EDUFBA, 2016.

SARINHO, Cinthia Camara Azevedo Travassos. **Quando a escola (des) protege: formação de professores para a prevenção das violências sexuais contra crianças e adolescentes.** 2019. Dissertação (Mestrado) - UFRPE, Recife, 2019.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20. n. 2, 1995.

SILVA, Francisca Vilena da et al. **A transgeneridade infantil sob a ótica de professores de ensino fundamental.** 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: FranciscaVilenaDaSilva_Dissert.pdf (ufpb.br). Acesso em: 01 abr. 2023.

SILVA, Juliana Pereira da. **Violência na educação infantil: apreensão dos sentidos e significados docentes.** 2016. Dissertação (Mestrado) - UFMS, Campo Grande, 2016.

SILVA, Maria Cícera de Sá e; CLEONE, Mario. O impacto do CREAS no combate a violência contra a mulher. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, vol.13, n. 44, 2019.

SOUSA, Maria Cândida Lima de. **Rede de proteção social frente à violência contra crianças e adolescentes: um estudo a partir do Conselho Tutelar III de Ananindeua/PA.** 2018. Dissertação (Mestrado) - UFPA, Belém, 2018.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente.** Temas em Psicologia, vol. 18, n° 1, 45-55, 2010.

TEIXEIRA, Analba Brazão. Nunca você sem mim: homicidas suicidas nas relações afetivoconjugais. São Paulo: Annablume; 1ª ed., 2009.

VACCARO, Sônia. **El pretendido síndrome de alienación parental: Otra forma de Violencia de Género.** En Consejería de Igualdad y Políticas Sociales (presidencia), VII Congreso para el Estudio de la Violencia contra las Mujeres: Otras formas de Violencia de Género. Junta de Andalucía: Sevilla, 2016.

VELÁZQUEZ, Susana. **Violências Cotidianas, Violência de Gênero: escutar, compreender, ajudar.** Buenos Aires: Paidós, 2006.

VIODRES INOUE SR, RISTUM M. **Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola.** Estud Psicol (Campinas); 25:11- 21, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO. **Director General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 16 March 2020.** Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mediabriefing-on-covid-19---16-march-2020>. Acesso em: 10 jul, 2023.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE
(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Violência intrafamiliar e suas repercussões nas instituições de educação infantil no contexto da pandemia da COVID-19”. O objetivo deste trabalho é conhecer os principais tipos de violências ocorridas nas instituições de educação infantil de Lages nos anos de 2020 e 2021 no contexto da pandemia da COVID-19. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a responder um questionário e participar de entrevistas semiestruturadas com data previamente agendada a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar os tipos de violências ocorridas na pandemia da COVID-19. **De acordo com a resolução 510/2016.** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de constrangimento ao responder o questionário ou na entrevista, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados será encaminhado o pesquisado (a) a clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, por meio da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa são de dar visibilidade e possibilitar publicação sobre o tema.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível por meio do telefone: (49) 99904 1553, ou pelo endereço Rua Curitiba, Nº 53, Santa Helena, Lages, SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____

declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Fabiola Pereira Machado da Silva.

Endereço para contato: Rua Curitiba, Nº 53, Santa Helena, Lages. SC.

Telefone para contato: (49) 99904 1553

E-mail: fabiola.m@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE B: Formulário

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

Mestrado em educação - PPGE

Pesquisadora: Fabiola Pereira Machado da Silva

Orientadora: Prof.^a Dra. Mareli Eliane Graupe

VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E SUAS REPERCUSSÕES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

E-mail:

Seção 1: Do perfil da professora

Favor marcar com um **X** somente em uma única resposta que melhor se apresente para você.

1. Qual é a sua faixa etária:

- a) ☐ Até 25 anos b) ☐ De 25 a 35 anos c) ☐ De 35 a 45 anos d) ☐ De 45 a 60 anos e) ☐ Acima de 60 anos

2. Qual seu gênero:

- a) ☐ Feminino b) ☐ Masculino c) ☐ Prefiro não identificar

3. Tempo como professora:

- a) ☐ 1 ano ou menos b) ☐ mais de 1 a 3 anos c) ☐ mais de 3 a 5 anos d) ☐ mais de 5 a 10 anos e) ☐ mais de 10 anos

4. Carga horária semanal:

- a) ☐ 20 horas b) ☐ 40 horas c) ☐ 60 horas

5. Turma em que atua na educação infantil:

- a) ☐ Berçário I b) ☐ Berçário II c) ☐ Maternal I d) ☐ Materna II e) ☐ Pré I f) ☐ Pré II

6. Qual o nome do CEIM que trabalha:

Seção 2: Da formação da professora

7. Possui graduação em qual curso?

8. Qual seu nível educacional?

- a) ☐ Graduado/a b) ☐ Especialista c) ☐ Mestre/a d) ☐ Doutor/a

9. Você busca por aperfeiçoamento profissional:

a) ☐ Sempre b) ☐ Frequentemente c) ☐ Raramente d) Nunca

10. Durante sua graduação ou pós-graduação você teve alguma disciplina que abordasse a questão do gênero e violências nas escolas?

a) ☐ Sim. b) ☐ Não. C) Não lembro.

11. Durante sua formação continuada você teve algum conteúdo sobre violências educacional?

a) ☐ Sim. b) ☐ Não. C) Não lembro.

12. Você considera que a sua formação inicial foi satisfatória no sentido de lhe preparar para os desafios de sala de aula em relação aos tipos de violências nas escolas?

☐ Sim, foi satisfatória. ☐ Pouco satisfatória. ☐ Não foi satisfatória.

13. Já participou de capacitação, palestras, cursos, seminários em que o assunto era sobre as violências de gênero?

a) ☐ Sim, muitas vezes. b) ☐ Sim, algumas vezes. c) ☐ Nunca.

Seção 3: Da violência de gênero no contexto da pandemia escolar antes e durante a pandemia**14. Existe preocupação entre os profissionais da educação em incluir no currículo escolar temas relacionados a gênero, violência escolar e intrafamiliar?**

a) ☐ Sim, existe muito interesse. b) ☐ Sim, existe pouco interesse. c) ☐ Não existe interesse.

15. Já observou no comportamento das crianças manifestações que indicam sofrimento de violências intrafamiliares?

a) ☐ Sim, muitas vezes. b) ☐ Sim, algumas vezes. c) ☐ Sim, uma vez. d) ☐ Não.

15.1. Se sim, foi antes ou durante a pandemia?

a) Antes b) Durante c) Antes e durante

15.2. Se sim, de qual natureza?

a) Violência física b) Violência sexual c) Violência psicológica d) Violência moral e) Violência patrimonial f) Outros

16. Foi possível perceber se houve aumento da violência intrafamiliar durante o período de pandemia da COVID-19?

a) Sim, muito b) Sim c) Sim, pouco d) Não houve e) Não sei responder

16.1. Se você respondeu sim na questão 16. Quais tipos de violências foram mais evidentes?

a) Violência física b) Violência sexual c) Violência psicológica d) Violência moral e) Violência patrimonial f) Outros

17. Você encontra dificuldade para lidar com as situações de violências entre as crianças no ambiente educacional?

a) Sim, muito b) Sim c) Pouco d) Não encontro dificuldades e) Não presenciei situações de violências

18) Você organiza atividades, brincadeiras diferenciadas por gênero (separa entre meninos e meninas)?

a) Sim, proponho atividades diferentes para meninos e meninas b) Não, deixo que as crianças escolham sem interferência

19) Na sua opinião existem brincadeiras apropriadas para meninos e outras para meninas?

a) Sim b) Não

20) Já presenciou alguma situação de violência/discriminação em relação à gênero?

a) Sim, por ser menina b) Sim, por ser menino c) Pela identidade de gênero d) Pela orientação de gênero e) Não lembro d) Não

21) A escola reforça estereótipos de gênero? Em quais situações?

a) Sim, nas brincadeiras b) Sim, com uso da literatura infantil clássica c) Sim, no comportamento exigido pela escola d) Sim, na organização da fila separada por gênero (fila de meninos e de meninas) e) Sim, na organização de grupos por gênero (grupos de meninos e grupos de meninas) f) Sim, nas músicas que enfatizam papéis tradicionais de gênero g) Sim, nas brincadeiras de roda h) Não

22) A temática da violência de gênero deveria estar mais presente nas leis (BNCC, PNE) que norteiam a educação infantil?

a) Sim b) Não c) Talvez

23) Você trabalha com o tema violência de gênero com as crianças?

a) () Sim, muitas vezes. b) () Sim, algumas vezes. c) () Nunca.

24) Você considera necessário que se invista em discussões sobre violências e desigualdades de gênero na educação infantil?

a) () Sim, é necessário. b) () Não, as crianças são muito pequenas. c) () Talvez.

25) Você considera importante estar atento/a aos tipos de violências contra as crianças?

a) () É muito importante. b) () É importante. c) () É pouco importante d) Não é importante.

26) Há diferenças perceptíveis entre o desenvolvimento e aprendizagem de meninos e meninas?

a) Sim b) Não

26.1) Se você respondeu sim na questão anterior, assinale as alternativas abaixo.

a) As meninas são mais quietas b) Os meninos são mais bagunceiros c) As meninas são mais carinhosas d) As meninas são mais inteligentes e) Os meninos são mais agressivos f) Os meninos apresentam mais dificuldades de aprendizagem g) Essas características não estão associadas ao gênero, tanto meninas quanto meninos podem ser inteligentes, carinhosos, agressivos, etc.

Seção 4: Da prevenção e enfrentamento às violências educacionais

27) São desenvolvidas ações de prevenção e de enfrentamento às violências de gênero no contexto educacional?

a) Sim b) Não c) Não sei responder

27.1) Se sim, a escola realizou algum trabalho de prevenção e enfrentamento antes ou durante a pandemia?

a) Antes b) Durante c) Antes e durante

27.2) Se sim, quais são realizadas?

a) Oficinas b) Palestras c) Projetos pedagógicos d) Campanhas e) Folders ou cartilhas f) Formação continuada

28) Quais são os principais desafios enfrentados pela instituição de educação infantil em relação às violências? (Carências, problemas, dificuldades)

a) Falta de apoio da gestão escolar b) Falta de apoio da família c) Falta de interesse dos profissionais da educação d) Falta de formação específica sobre violências educacionais e) Outros

29) Quais são os principais desafios enfrentados pela instituição de educação infantil no período de pandemia? (Carências, problemas, dificuldades)

30) Qual protocolo é seguido pelo CEIM em situações de violências?

a) Conversa com a família responsável b) Recorre à secretaria de educação c) Recorre ao Conselho Tutelar d) Negligencia a situação e) Outros

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

Mestrado em educação - PPGE

Pesquisadora: Fabiola Pereira Machado da Silva

Orientadora: Prof.^a Dra. Mareli Eliane Graupe

**VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E SUAS REPERCUSSÕES NAS INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**

Local da entrevista:

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Gênero:

1.2. Orientação sexual:

1.3. Idade:

1.4. Raça/ etnia:

1.5. Religião:

1.6. Naturalidade:

1.7. Filhos/as:

1.8. Tempo como professora:

1.9 Grau de escolaridade:

1.10. Formação em:

1.11. Ano de formação profissional:

1.12 Carga horária semanal: (diferentes contratos...)

2. FORMAÇÃO

2. 1 Poderia falar um pouco sobre a sua formação acadêmica:

(Qual curso, onde, fez pós-graduação, qual, quando?)

2.2 Você lembra se em algum momento da sua formação, você estudou sobre a temática de violências, gênero, direitos humanos, diversidade?

(Você teve formação em alguma disciplina, você estudou a temática de violência na graduação, pós-graduação? Em qual momento da sua formação? Qual disciplina? Alguma palestra, leitura de livro sobre o assunto)

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Poderia primeiramente, falar um pouco sobre sua experiência profissional:

(tempo de exercício profissional no magistério, como ACT, efetiva, escola privada, quantos anos de serviço detalhar desde a primeira experiência)

3.2 Durante a sua atuação profissional, você lembra de ter participado de alguma formação continuada sobre a temática da violência escolar, enfrentamento às violências, direitos humanos, gênero, violências de gênero, diversidade?

(Foi palestra, curso, lembra o que foi abordado)

6 VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NO CONTEXTO EDUCACIONAL ANTES E DURANTE A PANDEMIA

4.1 Poderia falar sobre as violências que ocorrem com mais frequência entre as crianças (Onde costuma ocorrer, quem são os atores, como identificou, na brincadeira, linguagem)

4.2 Já observou no comportamento das crianças manifestações que indicam sofrimento de violências intrafamiliares? Poderia me contar alguma situação (Com qual frequência, foi antes ou durante a pandemia, de qual natureza- Violência física, sexual, psicológica, moral, patrimonial)

4.3 Foi possível perceber se houve aumento da violência intrafamiliar durante o período de pandemia da COVID-19? (De qual forma? Quais tipos de violências foram mais evidentes)

4.4 Já presenciou alguma situação de violência/discriminação em relação à gênero? (Por ser menina, por ser menino, pela identidade de gênero ou orientação de gênero, por gostar de brincadeiras tipicamente de outro gênero)

4.5 Você organiza atividades, brincadeiras diferenciadas por gênero (separa entre meninos e meninas)? Por qual motivo?

- 4.6 Há diferenças de gênero entre meninos e meninas no desenvolvimento/aprendizagem e comportamento ou essas questões não estão associadas ao gênero? (Quais são as diferenças, as meninas são mais quietas, carinhosas, inteligentes e os meninos são mais bagunceiros, agressivos e apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Trabalha com a temática das violências de gênero com as crianças para não excluir ou rotular? De qual forma?)
- 4.7 Na sua opinião existem brincadeiras apropriadas para meninos e outras para meninas? Por qual motivo? (Religião, cultura, outros)
- 4.8 A escola reforça estereótipos de gênero? Em quais situações? (Nas brincadeiras, na literatura infantil clássica, comportamento exigido pela escola, na organização de grupos ou fila separada por gênero, nas músicas que enfatizam papéis tradicionais de gênero de roda)
- 4.9 Você acha que é importante incluir no currículo escolar temas relacionados a gênero, violência escolar e intrafamiliar? Como você observa? (Lei 14.164 2021 que cria a semana escolar de combate a violência doméstica).

7 PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS EDUCACIONAIS

- 5.1 O CEIM desenvolve ações de prevenção e de enfrentamento às violências de gênero? (Antes ou durante a pandemia? Quais são ou foram realizadas? (Oficinas, Palestras, Projetos pedagógicos, Campanhas, Folders ou cartilhas, Formação continuada).
- 5.2 Quais são os principais desafios enfrentados pela instituição de educação infantil para lidar com as situações de violências antes e durante a pandemia? (Carências, problemas, dificuldades. Falta de apoio da gestão escolar, da família, falta de interesse dos/as profissionais da educação, falta de formação específica sobre violências educacionais).
- 5.3 Qual medida/protocolo é seguida pelo CEIM em situações de violências? (Conversa com a família responsável, recorre à secretaria de educação, ao Conselho Tutelar ou Negligencia a situação)
- 5.4 Na sua opinião o CEIM deveria trabalhar com problemática das violências de gênero e escolares? Você considera importante estar atento/a aos tipos de violências contra as crianças? Você considera necessário que se invista em discussões sobre violências e desigualdades de gênero na educação infantil? (Qual o papel da escola)

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGES DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Pesquisador: FABIOLA PEREIRA MACHADO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 51405521.9.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.003.227

Apresentação do Projeto:

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGES DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer os principais tipos de violências de gênero ocorridas nas instituições de educação infantil de Lages nos anos de 2020 e 2021 no contexto da pandemia promovida pela COVID-19

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco da pesquisa será mínimo, mas pode ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de responder o questionário ou na entrevista.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa serão de compreender o fenômeno da violência educacional na educação infantil contribuindo com o seu enfrentamento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

trata-se de uma pesquisa qualitativa com aplicação de questionário

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 5.003.227

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

conforme conclusões.

Recomendações:

conforme conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com o projeto a pesquisa não fere as resoluções do CONEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1807905.pdf	31/08/2021 19:26:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.pdf	31/08/2021 19:25:59	FABIOLA PEREIRA MACHADO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	31/08/2021 19:25:44	FABIOLA PEREIRA MACHADO DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 5.003.227

Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	31/08/2021 19:25:32	FABIOLA PEREIRA MACHADO DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	31/08/2021 19:25:17	FABIOLA PEREIRA MACHADO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CompromissoDoPesquisador.pdf	28/08/2021 19:08:58	FABIOLA PEREIRA MACHADO DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia.pdf	28/08/2021 19:08:23	FABIOLA PEREIRA MACHADO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	28/08/2021 18:35:05	FABIOLA PEREIRA MACHADO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 28 de Setembro de 2021

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Lages 12 de agosto de 2021.

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “**Violências de gênero nas instituições de educação infantil no município de Lages durante o contexto da pandemia da COVID-19**” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos das Resoluções 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Fabiola Pereira Machado da Silva

Assinatura do Pesquisador Responsável

Fabiola Pereira Machado da Silva

Kaio Henrique Coelho do Amarante

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente

Kaio Henrique Coelho do Amarante - Reitor

Ivana Elena Michaltchuk

Ivana Elena Michaltchuk
Secretária da Educação (Interna)
Decreto 18.605

Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante

Ivana Elena Michaltchuk - Secretária da Educação do município de Lages