

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

**EVELYN DICONCILI CAETANO**

**ABUSO SEXUAL INFANTIL: COMPREENSÕES DE DOCENTES DOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Lages – SC**

**2019**

EVELYN DICONCILI CAETANO

ABUSO SEXUAL INFANTIL: COMPREENSÕES DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Linha de Pesquisa 2: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mareli Eliane Graupe

Lages - SC  
2019

### Ficha Catalográfica

Caetano, Evelyn Diconcili.

C127a Abuso sexual infantil: compreensões de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental/ Evelyn Diconcili Caetano. – Lages, SC, 2019.

144 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Dra. Mareli Eliane Graupe

1. Abuso sexual. 2. Docentes. 3. Ensino fundamental. 4. Vítimas. I. Graupe, Mareli Eliane. II. Título.

CDD 372.372

(Elaborada pelo Bibliotecário Silvania de F. R. Dalla Costa - CRB-14/748).



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
*MESTRADO ACADÊMICO*

**Evelyn Diconcili Caetano**

**ABUSO SEXUAL INFANTIL:  
COMPREENSÕES DE DOCENTES DOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na L – 2 Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade

Aprovada em 05 de fevereiro de 2019.

**Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe**  
(Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)

**Prof. Dra. Fernanda Cardozo**  
(Examinadora Externa - PPGAS/UFSC)

**Prof. Mest. Verônica Bem dos Santos**  
(Examinadora Externa – DPCAMI/ LAGES)

**Prof. Dr. Jaime Farias Dresch**  
(Examinador Titular Interno - PPGE/UNIPLAC)

**Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks**  
(Examinador Suplente Interno - PPGE/UNIPLAC)

**Maria Selma Grosch**  
Coordenadora PPGE  
Portaria nº 002/2019

**Lucia Ceccato de Lima**  
Coordenadora Adjunta PPGE  
Portaria nº 002/2019

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe Walda Diconcili Caetano (in memorian), cujos olhos brilharam de orgulho quando soube que eu havia sido aprovada para cursar o mestrado e ao meu sogro Alaor Schütz (in memorian), cujo sorriso também de orgulho iluminou a sua face juntamente com suas brincadeiras divertidas. Ambos não estão mais presentes fisicamente para acompanhar mais esta etapa vencida. Contudo, as suas luzes recobriram meus passos nesses dois anos de estudos. Com certeza as suas presenças, com orgulho e carinho, sempre serão sentidas em meu coração. Lágrimas de saudades reverberam toda a minha gratidão e amor por vocês.

Aos “homens da minha vida”: meu marido Márcio Schütz e nosso filho Lucas Diconcili Schütz que não pouparam esforços para me auxiliar, nem tampouco elogios demonstrando todo o orgulho e admiração. A caminhada, com certeza, se tornou mais tranquila com as suas presenças e seus gestos de amor.

Agradeço a minha filha, Emili Louise Diconcili Schütz, a minha sogra Maria Luiza Nicoleit Schütz, a minha cunhada Jane Mara Schütz de Menezes e ao meu cunhado Paulo Sergio Ferreira de Menezes pelo desejo de uma boa realização deste projeto.

A toda dedicação da minha orientadora, professora Dra. Mareli Eliane Graupe. Agradeço por suas palavras de apoio e por propiciar que, por meio dos estudos e da sua luz, paciência e competência, eu me tornasse uma pessoa melhor e mais consciente.

Agradeço às docentes do PPGE, por contribuir para a construção do conhecimento numa trajetória de aprendizagem e reflexões.

Ao professor e arguidor doutor Jaime Faria Dresh pela sensibilidade e carinho. Nunca vou esquecer as suas palavras de incentivo e de todo cuidado comigo, você é um anjo!

Agradeço à professora Dra. Lurdes Caron pelo aconchego dos seus abraços que me revitalizavam a alma.

As minhas colegas e meus colegas da turma 2017 pelo companheirismo e ajuda.

Agradeço as minhas arguidoras Fernanda Cardozo e Verônica Bem dos Santos pelas contribuições acerca do meu estudo a fim de intensificar reflexões sobre a temática estudada.

À Jocemara Melo Pereira, Elza Maria Netto Bernardi e minha irmã Evelyse Caetano Eerola pelo incentivo e apoio quando estava redigindo o anteprojeto para entrar no mestrado. Suas ajudas foram fundamentais.

À Prefeitura Municipal de Lages, pela bolsa e pela licença concedida para a realização deste Mestrado em Educação.

## RESUMO

Este estudo possui como objetivo conhecer as compreensões de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental referente à prevenção e enfrentamento ao abuso sexual infantil. Os principais referenciais teóricos utilizados para embasar as reflexões foram: Brino, Giusto, Bannwart (2011); Ferrari e Vecina (2002); Foucault (2001a; 2001b; 2002; 2003); Louro (2008; 2013; 2014); Sanderson (2005); Rodrigues (2014); Landini (2011); Lowenkron (2014); Saffioti (2011); Furlani (2011) e Freire (2004). E material empírico para análise: Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); Código Penal Brasileiro (1940); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) e Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (2013). É uma pesquisa de caráter qualitativo. Foram realizadas entrevistas focalizadas com quatro docentes dos Anos Iniciais e com duas pessoas adultas vítimas de abuso sexual na fase da infância. Os dados foram analisados de acordo com o método de análise qualitativa de conteúdo de Mayring (2009). Os dados da pesquisa apontam a perspectiva de docentes, por meio de práticas pedagógicas ou um trabalho significativo em sala de aula, auxiliar a criança vítima de abuso sexual. Porém, seu despreparo em abordar sexualidade em sala de aula demonstra carência de conhecimento sobre a temática, o que sinaliza a necessidade de cursos de capacitação. Desse modo, momentos de diálogo e de escuta não são frequentes em suas práticas pedagógicas, apenas a transmissão de valores morais, trabalhados esporadicamente. As aulas tendem a acontecer pelo viés da Educação Sexual biologicista. Em relação à pessoa autora de violência sexual infantil, as docentes revelaram acreditar ser uma pessoa “doente”, sem relacionar a possibilidade de atos abusivos à sociedade heteronormativa. As entrevistadas consideram a evidência de sinais por parte de crianças vítimas de abuso sexual, entre eles a “sexualidade aflorada”, com prejuízos cognitivos e psicológicos que reverberam nas relações interpessoais; temem pelo rumo dado à denúncia após a revelação com relação ao depoimento da vítima e seu destino. O depoimento das duas pessoas vítimas de abuso sexual na infância contribuiu para a compreensão da violência sexual do ponto de vista das vítimas, confrontando os conceitos teóricos com as experiências vivenciadas por estas duas pessoas no que se refere à mudança de comportamento em sala de aula. Em síntese, tornam-se necessárias reflexões e estudos acerca de práticas pedagógicas que contemplem a criança na sua integralidade e subjetividade, bem como a relevância dos discursos que a história apresenta em relação à violência sexual infantil e sobre a pessoa autora de violências, considerando seus dispositivos, significados e valores sociais.

**Palavras-chave:** Abuso sexual infantil. Vítimas. Docentes. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This study aims to know the understandings of Elementary School teachers regarding the likely signs of child sexual abuse. The main theoretical references used to support the reflections were: Brino, Giusto, Bannwart (2011); Ferrari and Vecina (2002); Foucault (2001a; 2001b; 2002; 2003); Blonde (2008; 2013; 2014); Sanderson (2005); Rodrigues (2014), Landini (2011), Lowenkron (2014), Saffioti (2011), Furlani (2011), and Freire (2004). And documents such as: *Proposta Curricular de Santa Catarina (2014)*; *Código Penal Brasileiro (1940)*; *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013)*, *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990)* e *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (2013)*. It is a qualitative research. Focused interviews were conducted with four teachers from Elementary School and with two adult people who were victims of sexual abuse in the childhood. The data were analyzed according to the qualitative content method of Mayring (2009). The research data point to the perspective of teachers in assisting the child who is victim of sexual abuse, but their unprepared way in addressing sexuality in the classroom demonstrates a lack of knowledge about the subject, which indicates the need of training courses. Thus, moments of dialogue and listening are not usual in their pedagogical practice, only the transmission of moral values is approached sporadically. The classes tend to happen through the bias of Biological Sexual Education. Regarding the author of the child sexual violence, the teachers revealed that they believed to be a "sick person", without relating the possibility of abusive acts to heteronormative society. They consider the evidence of signs by children victims of sexual abuse, among them the emerged sexuality, with cognitive and psychological damages that reverberate in the interpersonal relations. They fear for the course given to the complaint after the disclosure regarding to the victim's testimony and its destination. The testimony of the two victims of childhood sexual abuse corroborated with the literature regarding to post-trauma characteristics, power situations, gender/generation and signaled to the importance of an integral view of the students. Reflections and studies about pedagogical practices become necessary in order to contemplate the child in its integrality and subjectivity, as well as the relevance of the discourses that history presents in relation to child sexual violence and its author, with devices, meanings and social values.

**Keywords:** Child sexual abuse. Elementary School. Understandings. Teachers.

## **LISTA DE TABELAS E ABREVIATURAS**

Art – Artigo

ASC – Abuso sexual em Crianças

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

COMPAV – Comissão de monitoramento do Protocolo de Atenção às Vítimas de Violência de Lages/ SC

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

CFP – Conselho Federal de Psicologia

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

RBA – Rede Brasil Atual

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>11</b> |
| <b>1 ABUSO SEXUAL INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO .....</b>   | <b>20</b> |
| 1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE ABUSO SEXUAL INFANTIL .....  | 20        |
| 1.2 CONCEITOS DE ABUSO SEXUAL .....  | 26        |
| 1.3 VITIMIZAÇÃO E ATENDIMENTOS DA CRIANÇA QUE SOFREU ABUSO SEXUAL.....                               | 32        |
| <b>1.3.1 Atendimento às vítimas de Violência em Lages.....</b>                                       | <b>39</b> |
| 1.4 ASPECTOS LEGAIS DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO BRASIL.....                                      | 42        |
| 1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESSOA AUTORA DE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL .....                           | 47        |
| <b>2 SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO .....</b>  | <b>53</b> |
| 2.1 SEXO E SEXUALIDADE .....   | 57        |
| 2.2 SEXUALIDADE INFANTIL.....  | 59        |
| 2.3 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO.....  | 62        |
| 2.4 SEXUALIDADE E GÊNERO NA ESCOLA .....   | 66        |
| 2.5 ESTRATÉGIAS PARA IDENTIFICAR E PREVENIR O ABUSO SEXUAL INFANTIL .....                            | 73        |
| <b>3 ABUSO SEXUAL INFANTIL: PERCEPÇÕES DAS ENTREVISTADAS .....</b>                                   | <b>81</b> |
| 3.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....   | 81        |
| 3.2 COMPREENSÕES DAS DOCENTES ENTREVISTADAS SOBRE PESSOA AUTORA DE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL .....   | 86        |
| 3.3 POSSÍVEIS CARACTERÍSTICAS APRESENTADAS PELAS PESSOAS QUE SOFRERAM ABUSO SEXUAL INFANTIL .....    | 91        |
| 3.4 COMPREENSÕES SOBRE “JOGOS DE SEDUÇÃO” NA VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR.....                     | 96        |
| 3.5 DIFICULDADES EM IDENTIFICAR O ABUSO SEXUAL INFANTIL.....   | 100       |
| 3.6 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELAS DOCENTES NO ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL..... | 104       |
| 3.7 QUESTÕES DE GÊNERO QUE PERMEIAM AS SITUAÇÕES DE ABUSO SEXUAL INFANTIL .....                      | 111       |
| 3.8 COMPREENSÕES SOBRE SEXUALIDADE.....  | 115       |
| 3.9 CONCEITO DE ABUSO SEXUAL.....  | 119       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>123</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>128</b> |
| <b>APÊNDICE A: Roteiro para entrevista com docentes dos Anos Iniciais.....</b>                            | <b>136</b> |
| <b>APÊNDICE B: Roteiro para entrevista com adulto (a) vítima de abuso sexual quando<br/>criança .....</b> | <b>137</b> |
| <b>APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE .....</b>                                | <b>138</b> |
| <b>APÊNDICE D: Materiais disponíveis sobre abuso sexual infantil .....</b>                                | <b>142</b> |

## INTRODUÇÃO

A temática do abuso sexual infantil gera angústia, dúvidas e indignação. A rejeição aos sentimentos, questionamentos e descobertas infantis pode tomar diferentes formas e, talvez, reduzir a criança e sua cultura infantil a um “objeto” ou talvez “coisa” manipulada pelo adulto. As docentes<sup>1</sup> raramente possuem informação e formação sobre como trabalhar na perspectiva da prevenção e/ou identificação do abuso sexual infantil.

Pelo fato de ser docente e ter me deparado com algumas situações de abuso sexual infantil em meu trabalho, optei por realizar esta pesquisa. Sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2001) e cursei minha especialização, cujo título é Metodologia de Atendimento da Criança e do Adolescente em Situação de Risco, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2002). Tal especialização abordou reflexões sobre direito e justiça das crianças e adolescentes, as políticas sociais, a história social da família, sexualidade, cultura e sociedade e educação pela arte. Neste curso, havia advogados/as, assistentes sociais e apenas duas docentes (eu era uma delas). O objetivo era oferecer ferramentas para delinear futuras ações nas atuações dos/as profissionais implicados/as em relação aos cuidados, proteção e prevenção de violências contra crianças e adolescentes. Baseado no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (1990), seu enfoque deu-se na reflexão da violação desses direitos, pelo qual poderiam ser observados sinais das violências psicológica, física, sexual e da negligência às crianças e adolescentes envolvidos.

Após o término da faculdade de Pedagogia, ingressei como docente na rede municipal de Florianópolis e fui trabalhar em uma creche com turmas de pré-escola. Passo, nesse momento, a relatar brevemente uma situação ocorrida nesta Unidade de Educação Infantil:

*Havia uma menina do maternal II que estava apresentando determinado comportamento e sua professora estava desconfiada de abuso sexual, mas não conseguia extrair nada da menina. Eu me propus a tentar, então fui para a sala dela e brincamos: a menina e eu. Lembro que ela era de etnia indígena e tinha uma irmã menor que estava no maternal I. Depois de muito brincar e conseguir sua atenção e*

---

<sup>1</sup> Utilizamos como linguagem inclusiva de gênero “as docentes” apenas no feminino para contemplar as/os docentes. Um segundo argumento pela escolha da linguagem inclusiva no feminino é que as mulheres são maioria no magistério da educação básica e, também, a maioria das docentes entrevistadas é mulher.

*confiança ela me contou “a brincadeira” que seu irmão adolescente propunha a ela e a irmã com frequência. O relato apontava para um abuso sexual. Fizemos a denúncia e as meninas foram conduzidas a um abrigo infantil. Infelizmente, quando fomos visitá-las notamos que estavam tristes e choravam. Elas queriam voltar para casa. Descobri que não há vencedores nesta tarefa, todos/as saem machucados/as de alguma maneira.*

Este relato representa o quanto a situação de abuso sexual infantil é delicada e, por mais que haja “a penalização” aos perpetradores de violência, todos/as acabam sendo, de certa forma, punidos/as. Desse modo, a forma como a situação foi conduzida em relação às crianças envolvidas no fato, evidencia a constatação de que a Secretaria da referida Unidade de Educação Infantil e a Secretaria de Educação do município, na época, não participaram da apuração nem da denúncia.

A criança, muitas vezes, não tem conhecimento que está sendo abusada e, quando tem ciência disto, a pessoa autora da violência<sup>2</sup> é alguém que ela tem sentimento de afeição, pois pode ser uma pessoa da família ou muito próximo a ela. Medidas protetivas são utilizadas para o enfrentamento a situações abusivas, mas não impedem o sofrimento e a revitimização em vários âmbitos, como, por exemplo, o “afastamento” da criança da sua família tendo que conviver em abrigos.

Por esta razão, um misto de sentimentos e sensações pode perpassar a mente infantil, causando confusão. Crianças em situação de risco, na maioria das vezes, mudam de comportamento. Talvez não estejam no padrão de estudantes “brilhantes” que percorre o imaginário de algumas docentes e acabam sendo excluídas. Crianças carentes de afeto, de cuidados, de atenção e reféns do medo são casos comuns em nossas escolas.

O abuso sexual pode deixar marcas nas suas vítimas, ocasionando comprometimentos no desenvolvimento infantil, tais como: a depressão, prejuízos cognitivos, transtorno de déficit de atenção, transtornos alimentares, transtornos de memória, comportamento delinquente, uso de substâncias químicas, sentimento de culpa, vergonha etc. Desse modo, é possível que a vítima apresente um comportamento diferenciado adquirido. Nesse ínterim, corre-se o risco de naturalizar ou generalizar tal comportamento como característico da personalidade ou da idade (ROUYER, 1997).

---

<sup>2</sup> Optamos por utilizar o termo pessoa “autora de violência sexual” para não nos atermos somente ao termo psicológico (pedófilo) e/ou a uma identidade fixa (abusador).

O estudo dessa temática é relevante por proporcionar reflexões acerca da sexualidade infantil nas práticas pedagógicas das docentes dos Anos Iniciais do município de Lages. Neste âmbito, há a necessidade de possibilitar situações em sala de aula para que a criança se sinta sujeito de direitos, por meio de diálogos e contextualizações, na perspectiva de diversas análises sobre seu cenário de vida, como papéis sociais, sexualidade, o toque bom e o toque ruim<sup>3</sup>. Isto inclui, também, os discursos que a história apresenta em relação ao abuso sexual infantil, considerando seus significados e valores sociais.

Por intermédio de atividades pedagógicas com intencionalidade, de troca de vivências e de interação, há maiores chances da aproximação de docentes com o/a estudante e de estabelecimento de laços de confiança. A criança, ao sentir-se valorizada, acolhida, respeitada, sendo ouvida e entendida, poderá transpor a barreira da vergonha, da humilhação e do medo, entendendo a importância real do seu corpo, da sua identidade e de si mesma. Assim, pode haver a possibilidade das docentes identificarem os “sinais” e auxiliar a criança.

As situações de violências e abusos contra crianças podem modificar seu comportamento e, por vezes, tais informações não chegam ao conhecimento e entendimento dos adultos, sendo estereotipadas como “criança problema” ou “criança doente”. Porém, essas mudanças de comportamento, podem indicar violências e, dentre elas o abuso sexual infantil, que ocorre, em sua maioria, em caráter intrafamiliar e está relacionada com outras tantas formas de violência como a psicológica e a física.

A coação, dominação, exploração sexual, a pornografia, o abuso e o estupro fazem parte de diferentes contextos históricos e socioculturais e essas “violências<sup>4</sup>” foram compreendidas de formas diferenciadas porque a sensibilidade da sociedade em relação a isto se intensificou. Como a concepção de infância se modificou nos últimos séculos, a compreensão sobre quais atos são compreendidos como violência sexual infantil também mudou. Entender e obter estratégias em relação ao silêncio e o que não pode ser dito é, com certeza, um grande desafio para as docentes. O tabu que envolve o tema abuso sexual infantil dificulta o enfrentamento e o combate dessa violência, mas necessita ser trabalhado, problematizado e refletido. Portanto, esta pesquisa apresenta a seguinte problemática: Quais são as compreensões de docentes dos Anos Iniciais do

---

<sup>3</sup> Toque bom: Dar as mãos, abraço de saudades, cafuné na cabeça, exame médico, ajuda para trocar de roupa.

<sup>4</sup> Nos últimos séculos identificamos como violências (final do século XIX e início do XX).

Ensino Fundamental referentes à prevenção e ao enfrentamento do abuso sexual infantil?

Na expectativa de compreendermos a problemática da pesquisa, destacamos como objetivo geral: Conhecer as compreensões de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental referentes à prevenção e ao enfrentamento do abuso sexual infantil. E definimos, a partir dele, os seguintes objetivos específicos: a) Identificar os principais referenciais teóricos sobre o abuso sexual infantil; b) Compreender as contribuições da discussão de gênero e sexualidade na prevenção do abuso infantil; c) Analisar as compreensões de docentes nos Anos Iniciais frente ao abuso sexual infantil. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UNIPLAC sob o número 72807717.10000.5368.

Os principais referenciais teóricos utilizados para embasar as reflexões foram Ariès (1981), Brino, Giusto, Bannwart (2011), Demause (1974; 1998; 2002), Ferrari e Vecina (2002), Foucault (2001a; 2001b; 2002), Gregersen (1983), Louro (2008; 2013; 2014), Sanderson<sup>5</sup> (2005), Rodrigues (2014), Landini (2011), Lowenkron (2014), Saffioti (2011), Reed (2008), Freire<sup>6</sup> (2004) e Furlani (2011). E material empírico para análise: Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); Código Penal Brasileiro (1940), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), Comissão de monitoramento do Protocolo de Atenção às Vítimas de Violência de Lages/ SC (2018), e Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (2013). Com relação à metodologia, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa e de campo, é interessante ressaltar que a pesquisa qualitativa tem gerado grande interesse pelos/as pesquisadores/as por caminhar ao encontro de situações vivenciadas e suas narrativas. A interpretação da sociedade e sua multiplicidade conduz a investigação a uma nova maneira e uma nova ótica fugindo dos silogismos tradicionais (FLICK, 2009).

Nesta pesquisa focalizada, foram entrevistadas quatro docentes dos Anos Iniciais de uma escola municipal de Lages. Entendemos, por entrevista focalizada, o diálogo estabelecido entre entrevistador/a e entrevistado/a com um roteiro de perguntas aberto para possibilitar outros questionamentos que possam ocorrer durante a conversa e

---

<sup>5</sup> Abordaremos algumas/uns autoras/es do campo da psicologia comportamental porque consideramos relevante sua contribuição sobre a temática estudada.

<sup>6</sup> Utilizamos o livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire porque dialoga com o referencial pós-estruturalista.

enriquecer a narrativa do/a participante. Também foram entrevistadas duas pessoas adultas, vítimas de abuso sexual quando crianças. O foco desta pesquisa são as compreensões das docentes sobre a violência sexual infantil. A entrevista das duas pessoas vítimas de violência sexual quando crianças foram realizadas para aferir suas reações diante do abuso e os prováveis sinais que elas apresentavam na escola.

O estudo apresenta-se estruturado em três capítulos: No **primeiro capítulo** buscamos contextualizar historicamente o abuso sexual infantil com Ferrari (2002a-b); Guerra (2011); Ariès (1981), deMause (1974; 2002), Donzelot (1980) e Foucault (2001b; 2002). Várias formas de violência sexual ocorreram com crianças no decorrer da história, inclusive o abuso sexual infantil. Porém, em alguns aspectos, não era compreendido como violência da maneira que é compreendido na contemporaneidade. Desse modo, Rodrigues (2014), nos esclarece que, apesar de na atualidade nos parecerem ações abjetas, também nos faz refletir sobre o pensamento e as relações existentes. No subcapítulo 1.2 abordaremos os conceitos de abuso sexual e sua ocorrência no interior da família com Morales e Schramm (2002); Rodrigues (2014); Sanderson (2005); Eisenstein (2011); Balier (1997); Ferrari (2002); e o Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2009). As relações de poder, vergonha, medo, desconhecimento e/ou uma “possível convivência” dos familiares podem estar imbricados nas situações abusivas intrafamiliares e, em decorrência disto, serem perpetuadas e silenciadas, segundo Mattos (2002). Nesse interim, Foucault (2002) disserta sobre os dispositivos da sexualidade e o incesto a partir do século XVIII. Felipe (2006; 2017) propõe uma análise sobre a analogia entre a sexualização da imagem infantil aceita pela mídia e o abuso sexual infantil.

No subcapítulo “Atendimentos e vitimização da criança que sofreu abuso sexual”, analisamos que nem sempre é possível observar quando uma criança está sendo vítima desta violência de acordo com Ferrari (2002), Oaklander (1980), Freire (2004), Fürniss (1993), Mattos (2002); Brino, Giusto e Bannwart (2011); Roure (2016), Rodrigues (2014); Silva (2002); Thouvenin (1997) e Júnior (2011). A autora Scodelario (2002) esclarece que a violência sexual intrafamiliar é fruto de uma família disfuncional em vários sentidos. As autoras Ferrari (2002), Oaklander (1980) e Mattos (2002) abordam a dependência da criança em relação às pessoas ao seu redor e a visão de si diante dos sentimentos construídos. Do mesmo modo, depois de comprovado o abuso sexual, a oitiva em todos os âmbitos (escola, saúde, justiça, etc.) necessita ser

cuidadosa para não incorrer na revitimização, segundo Roure (2016), Júnior (2011), Mattos, (2002) e Thouvenin (1997). Na continuidade, no subcapítulo 1.3.1: “Atendimento às vítimas de Violência em Lages”, apresentamos o Protocolo de Atenção às Vítimas de Violência de Lages/ SC (PROTOCOLO, 2018) que tem como propósito a garantia do direito a um atendimento qualificado na cidade de Lages. As autoras Cunha (2015), Cardozo (2016), e o autor Foucault (2001a; 2001b) contribuem com ponderações sobre a discursividade de ordem social e moral.

Sobre a violência Sexual, no subcapítulo seguinte, Rodrigues (2014) explana o surgimento do termo “menor” e o cerne entre o combate à pedofilia e o cuidado com as crianças. Observaremos alguns artigos dos documentos: Código Penal brasileiro (1940) e Estatuto da Criança e Adolescente (1990). A autora Roure (2016) aponta dados do Disque Denúncia sobre casos de abuso sexual no Brasil. A reportagem da Rede Brasil Atual (RBA) (2017) apresenta o número de vítimas de abuso e exploração sexual infantil. A autora Landini (2011) nos esclarece sobre a publicação de reportagens a respeito da pornografia e pedofilia no Brasil a partir da década de 1990 e Lowenkron (2014) aborda o surgimento da visão psicologizante sobre as vítimas de abuso sexual infantil.

Nessa perspectiva, traremos para reflexão alguns saberes sobre a pessoa autora de violência sexual infantil como um sujeito inserido em uma trama histórica passível de discursos médicos e jurídicos. O termo “pedofilia” será problematizado em esferas como doença, transgressão e monstrosidade (FOUCAULT, 2002). Lowenkron (2014), Landini (2006) e Rodrigues (2014) contribuem com reflexões sobre pedofilia como categoria. Becker (2008) disserta sobre o *outsider* e sua incapacidade de cumprir as regras da sociedade. Sanderson (2005) nos relata que, apesar da maioria dos perpetradores de violência sexual ser homens, há também mulheres que abusam sexualmente de crianças. Esber (2007), e Rodrigues (2014) tematizam sobre a pessoa autora de violência sexual infantil e apontam que uma abordagem psicológica desvinculada da tradicional ofereceria mais condições de tratamento. No pensamento de Foucault (2002), o sujeito talvez ainda não tenha sido “corrigido” porque as técnicas em seu entorno (família, educação, etc.) não tenham dado conta disto (FOUCAULT, 2002).

O **segundo capítulo** objetiva abordar as contribuições sobre sexualidade, gênero e educação, dos quais o contexto histórico nas contribuições de Nunes (2005), Gregersen (1983) e Foucault (2001a; 2001b), nos mostra que, do século XVIII ao XX,

havia proibições e silêncios sobre a sexualidade das crianças. Segundo estudos de Foucault (2001b), o sexo e a sexualidade eram temas proibidos, especialmente a sexualidade infantil. Para esta manutenção, condutas e até pensamentos eram vigiados, inclusive por meio de confissões. O sexo estava confinado ao casamento e tornou-se um dever conjugal com o objetivo de procriação. Outros tipos de prazeres estavam proibidos, principalmente o onanismo<sup>7</sup>. Dessa forma, discursos médicos disseminaram as variadas doenças que acompanhavam tal prática. A proibição demonstrou seu poder também nas escolas, de modo a normatizar os corpos de crianças e adolescentes.

Na atualidade, os discursos sobre sexo e sexualidade infantil também têm seu interdito. Pelo desconhecimento do significado de sexualidade, no âmbito educacional, este é um tema evitado e que, quando emerge, é reduzido ao discurso médico. Da mesma forma, as questões de gênero estão intrínsecas nas relações interpessoais, demonstrando que a maioria das violências sexuais ocorre com meninas/mulheres cometidas principalmente pelo gênero masculino, segundo Araújo (2002), Saffioti (2011), Fürniss (1993), Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2009) Schreiner (2008), Beuter (2007), Landini (2011) e Ferrari Vecina (2002).

Dando seguimento às problematizações acerca do tema, apresentamos, como subcapítulo, uma reflexão sobre sexo e sexualidade conforme Rodrigues (2014), Ribeiro (2013), Nunes (2005), Wolff e Saldanha (2007) e Foucault (2001b). Há conceitos que demonstram posições e discursos políticos na educação e na medicina em determinados momentos históricos. Porém, na atualidade, o não reconhecimento da subjetividade que envolve o tema sexualidade nos distancia do respeito e da humanização.

Contemplamos enfoques sobre a sexualidade infantil que, na compreensão de algumas pessoas adultas, não existe (ou não deveria existir) porque ainda respiramos o conceito de criança “pura” e “inocente” do século XIX e XX. Furlani (2011), Sanderson (2005) e Werebe (1998) nos apresentam a importância da valorização e do respeito com relação à sexualidade infantil: prazeres que a criança sente pelo seu corpo todo, não sendo genitalizado. Foucault (2001b) proporciona reflexões, encadeando e desencadeando saberes e poderes em análises sobre discursos dos séculos passados. Isto inclui as escolas, de modo que, em nível de senso comum, carregam a crença de que abordar sexualidade significa falar de sexo e, portanto, incentivar crianças a praticar o

---

<sup>7</sup> Segundo o dicionário Michaelis, há dois significados para a palavra onanismo: 1 Coito interrompido antes da ejaculação. 2 Masturbação manual. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/onanismo/>. Acesso em: 21 nov. 2018.

ato. Esta confusão, permeada de tabus, está instalada na educação e isso, na visão de Furlani (2011), faz com que a escola não cumpra a sua função social, pois na educação não há neutralidade. Esta problemática contribui para o silêncio, principalmente em relação ao abuso sexual infantil.

Abordaremos conceitos de gênero e sexualidade na educação, dialogando com autoras que problematizam o tema, tais como Louro (2008; 2013; 2014), Furlani (2011); Graupe (2014), Werebe (1998), Saffioti (2011) entre outras, com o objetivo de analisar discursos e suas transformações a partir da perspectiva do “senso comum” sobre sexualidade e gênero na escola. As discursividades em relação aos referidos temas têm apresentado abordagens pedagógicas homogêneas e práticas docentes padronizadas e descontextualizadas. O diálogo como ferramenta de reflexão em sala de aula promove a problematização de verdades educacionais edificadas e naturalizadas.

Nesse sentido, refletimos sobre o papel das docentes que passam de 4 a 8 horas por dia com as crianças, estando (in) diretamente envolvidas em suas vidas. Por esta razão, elas poderão compreender uma possível mudança de comportamento e a presença de sinais (mencionados anteriormente) e, assim, contribuir para o enfrentamento e combate às situações de violência. A primeira estratégia a ser apresentada é o entendimento sobre a sexualidade infantil, no qual a criança apresenta curiosidades pelo seu corpo e de outrem. Não sendo um ser assexuado, a criança sentirá sensações prazerosas ou não pelo corpo. Nesse sentido, Xavier (2015) e Freire (2004) dissertam sobre a importância de cursos de capacitação para docentes e sua prática na construção de conhecimentos. Proporcionar um ambiente acolhedor, com diálogos em sala de aula, possibilita que a criança desenvolva sua autoconfiança. Da mesma forma, Macedo (2017) e Frigotto (2017) problematizam sobre o Programa da Escola sem Partido, cujo desvelo é excluir temas como sexualidade, diversidade cultural, movimentos sociais e questões de gênero.

Prosseguindo neste mote, Sanderson (2005) alerta sobre o comportamento típico e atípico das crianças, dos zero aos 12 anos, no descobrimento de seu corpo. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (2013) também salientam a importância do papel das docentes e a necessidade de estarem atentas/os. Por esta razão, Brino, Giusto e Bannwart (2011) apresentam como as docentes devem proceder antes de efetivar uma denúncia de abuso sexual infantil. O autor Fürniss

(1993) e a autora Landini (2011) acentuam os cuidados com a criança após a revelação do abuso.

No **terceiro capítulo**, apresentaremos os procedimentos metodológicos e estabeleceremos um diálogo com os discursos sobre as temáticas referenciadas neste estudo com quatro docentes dos Anos Iniciais da rede municipal de Lages e duas pessoas que foram vítimas de abuso sexual na infância<sup>8</sup>.

No subcapítulo 3.2 analisaremos as falas das entrevistadas<sup>9</sup>. Optamos por trabalhar a pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevista focalizada. Diante disso, utilizamos os estudos de Uwe Flick (2009) e os desenvolvimentos e procedimentos em relação ao material coletado aprimorado por Mayring (2000; 2004; 2007).

Considerando o método adotado, as principais categorias de análise ficaram definidas como: compreensões das entrevistadas sobre a pessoa autora de violência sexual infantil, possíveis características apresentadas pelas pessoas que sofreram abuso sexual infantil, compreensões sobre “jogos de sedução” na violência sexual intrafamiliar; dificuldades em identificar o abuso sexual infantil; estratégias utilizadas pelas docentes no enfrentamento e prevenção do abuso sexual infantil; questões de gênero que permeiam as situações de abuso sexual infantil; compreensões sobre sexualidade infantil e conceito sobre abuso sexual.

As reflexões, na sequência, salientam a importância de a escola estar atenta à temática de abuso sexual infantil. Analisamos historicamente o conceito de abuso sexual infantil e seus discursos, observando que o aliciamento à criança aconteceu no decorrer da história, assim como nos dias de hoje. Contudo, períodos diferentes podem estar carregados de simbolismos e práticas discursivas diferentes. O debate sobre o abuso sexual infantil é pensado como uma categoria geral que abarca tantas outras como incesto, estupro, pornografia infantil, etc.

---

<sup>8</sup> As entrevistas foram realizadas com as duas pessoas adultas vítimas de abuso sexual, quando crianças, porque com suas vivências poderão (ou não) corroborar com a literatura proposta no referido estudo, além de possibilitar-nos mais entendimento sobre os sinais que pessoas vítimas apresentavam quando crianças e/ou apresentam na sua vida adulta.

<sup>9</sup> Utilizamos o termo no feminino “as entrevistadas”, pelo fato de a maioria ser do gênero feminino.

## 1 ABUSO SEXUAL INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO

Neste capítulo apresentamos um breve contexto histórico sobre o abuso sexual infantil; os conceitos de abuso sexual; atendimentos e vitimização da criança que sofreu abuso sexual; reflexões sobre a violência sexual infantil e quem pode ser a pessoa autora de violência sexual infantil. Com tais discussões, esperamos possibilitar maior entendimento sobre esta temática que envolve muitas crianças e famílias.

### 1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE ABUSO SEXUAL INFANTIL

Neste subcapítulo, faremos reflexões à luz de Ferrari (2002a-b), Landini (2011), Guerra (2011), Ariès (1981), Gregersen (1983), Foucault (2001a; 2001b; 2002), Rodrigues (2014), deMause (1974; 2002) e Donzelot (1980), sobre o contexto histórico de abusos sexuais e violência contra crianças ocorridas entre os séculos IV e XXI.

Principiamos, desse modo, apresentando a visão da psicóloga Dalka C. A. Ferrari, em “Definição de abuso na infância e na adolescência” (2002a), sobre as violências contra a criança. Para esta autora, estes fatos sempre aconteceram no decorrer da história com mulheres, meninas e meninos. Ela exemplifica sua afirmação por meio do trabalho “Visão histórica da infância e a questão da violência” (2002b), no início da colonização no Brasil, no qual faz a seguinte afirmação:

[...] na então colônia de Santa Cruz, observa-se a tentativa de adestramento físico e mental a que foram submetidas as crianças indígenas pelos jesuítas. Nas Minas setentistas, destacam-se aspectos da sexualidade infantil, como a pederastia<sup>10</sup>, e uma grande carga de violentos preconceitos já existentes, bem como a discriminação racial na adoção de “enjeitadinhos mulatos” (FERRARI, 2002b, p. 48).

Diante disso, a assistente social Viviane Nogueira de Azevedo Guerra (2011), em seu livro “Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada” revela que o castigo físico não existia entre os índios no Brasil. Os jesuítas admiravam-se como as crianças indígenas obedeciam sem precisar apanhar e do amor que havia entre pais e filhos/as. Desse modo, a violência física contra a criança, como forma de educá-la foi implantada

---

<sup>10</sup> Prática sexual entre um homem e um rapaz bem mais jovem.  
<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>

no Brasil Colônia pelos portugueses. Inclusive, cada pessoa branca possuía sua própria criança-escravo (indígenas) e podia fazer dela o que quisesse. Além dos castigos físicos como “palmatórias, chicotes, instrumentos de suplício [...] e por sevícias sexuais como estupros perpetrados por rapazes brancos” (GUERRA, 2011, p. 77).

Diferentes fundamentos simbólicos, éticos e morais perpassaram o passado e alcançam algumas culturas na atualidade. O significado dado a situações de violência pode se diferenciar de acordo com a época e a sociedade. Em nossa visão ocidental contemporânea, no qual conceituamos o abuso sexual infantil como uma violência, de fato ocorreu no decorrer da história. Mas, ele fazia parte de algumas culturas, era naturalizado e até necessário, como um ritual, para obter aceitação em determinada sociedade. Exemplificamos isto, trazendo, na obra do historiador e medievalista Phillippe Ariès (1981): “História Social da Criança e da Família”, alguns pontos narrados por Heroard, médico que acompanhava a família do rei Henrique IV, no século XVI, que relatava haver brincadeiras de cunho sexual que, na época, tinham caráter natural.

Segundo Ariès (1981), o pênis de Luiz XIII era constantemente manipulado como se fosse um objeto de brincar pela sua ama. Logo, levantava a túnica e pedia que todos beijassem seu membro, sendo obedecido pelos/as empregados/as. Para o autor Donzelot, a “[...] educação pela criadagem era feita segundo a lei do menor esforço e do seu maior prazer, como por exemplo, os jogos sexuais com as crianças” (1980, s/p).

Os gestos e brincadeiras de Luiz XIII eram corroborados por todos com risos e gargalhadas, assim o menino nunca se cansava de expor a genitália. Ariès (1981) citou, entre as narrativas de Heroard, que as brincadeiras aconteciam com a criadagem e muitos adultos divertiam-se observando suas primeiras ereções. As brincadeiras sexuais com sua ama eram variadas: “Essa prática familiar de associar as crianças a brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum” (ARIÈS, 1981, p. 128). Mas, aos cinco anos, as brincadeiras de cunho sexual teriam que terminar porque chegava a hora de aprender uma educação mais refinada.

Abarcando a história da sexualidade do século XVIII ao XX, o filósofo, historiador Michel Foucault, em sua obra “A história da sexualidade 1: a vontade de saber” (2001b), realizou investigações e analisou discursos sobre a sexualidade e a condição humana. A partir do século XVII, o linguajar e atitudes erotizadas começaram a se distanciar do cunho adulto e infantil. O silêncio sobre o sexo passa ser uma

estratégia e falado de outra maneira. “[...] são outras pessoas que falam a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos” (FOUCAULT, 2001b, p. 29-30). Isto se verifica com o surgimento da doutrina cristã, na qual o sexo com crianças foi sendo proibido, mas não atingia êxito, pois a criança era vista como “propriedade privada”. Para tanto, as crianças só começaram a ser vistas como sujeitos de direito no final do Renascimento (RODRIGUES, 2014, p. 28).

Em fins do século XVIII, conforme explica Foucault (2002), em “Os anormais”, aparece a compilação do “indivíduo monstruoso” com o “desviante sexual” que se traduzia em relação à masturbação, a qual foi associada a doenças, deformidades e comportamentos ruins. Tornou-se o principal problema, juntamente com a sexualidade, no qual todas as células da sociedade se dedicaram a corrigir o “incorrigível” (2002, p.76).

O pensador social Lloyd deMause, em *La evolución de la infancia* (1974), traçou um resgate histórico da violência contra crianças do século IV ao XX com situações de morte, abandonos e castigos. Em seus relatos, as fontes sobre o sexo na história são de difícil acesso: manuscritos, livros e objetos são guardados em bibliotecas e museus da Europa. Contudo, nos afirma que, nos últimos 200 anos, os abusos sexuais infantis ocorriam com frequência, inclusive acompanhados de castigos que também aconteciam às crianças que manifestavam “desejos” como a masturbação.

No século XIX, para inibir a masturbação infantil e até como forma de castigo, os adultos utilizavam as mais variadas formas de impedimento como ameaças com “facas e tesouras a fim de cortar os órgãos genitais” da criança, também a circuncisão, a retirada do clitóris e a colocação de um anel no pênis, que deveria ser “colocado à noite para evitar a ereção durante o sono”. O autor constata com indignação que estas intervenções agressivas à criança duraram dois séculos (DEMAUSE, 1974, s/p). Para Foucault (2002) a masturbação, naquela época, era considerada uma “monstruosidade” porque desacatava as leis canônicas.

Vale destacar que a figura do monstro (“misto de formas - noção jurídica”), do incorrigível (“saber que nasce das técnicas pedagógicas”) e do masturbador (desvio sexual) eram corpos sozinhos pelos sistemas de saber e de poder no término do século XVIII e começo do XIX. A partir do momento em que poderes e saberes se alvoroçaram e se remodelaram criando um campo de anomalias, o monstro começa a imperar e:

[...] interroga tanto o sistema médico como o sistema judiciário [...] É em torno do monstro que toda a problemática da anomalia vai se desenrolar e sua figura [...] vai se transformar, no fim do século XVIII, à medida que as funções da família, o desenvolvimento das técnicas disciplinares serão remanejados (FOUCAULT, 2002, p. 78).

Em seguida, em doses homeopáticas, o corpo mais humilde e desvinculado do poder, o masturbador “[...] no fim do século XIX, encobrirá as outras figuras e, no fim das contas, [...] deterá o essencial dos problemas que giram em torno da anomalia” (FOUCAULT, 2002, p. 78).

Na Grécia antiga havia uma exaltação à figura masculina juvenil. A existência do sexo de adultos com pré-pubescentes não causava constrangimento e nem tampouco desonra. Pelo contrário, seus atributos eram reconhecidos pelo número de assédios. Mas o jovem era “desejado” até certa idade como descreveu Foucault em “A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres” (2001a):

Qual é o tempo a partir do qual o rapaz deverá ser considerado velho demais para ser parceiro legítimo na relação de amor? Em que idade já não é bom para ele aceitar esse papel e nem para seu namorado querer impor-lhe? Conhecida causuística dos sinais de virilidade que devem marcar um limiar, que é tanto mais declarado intangível quanto frequentemente devia ser transposto e porquanto se reivindica a possibilidade de reprovar aqueles que o transgrediam; a primeira barba, como se sabe, passava por essa marca fatídica, e a navalha que a cortava devia romper, como se dizia, o fio dos amores. [...] na moral sexual é o corpo juvenil com seu encanto próprio que é regularmente proposto como o “bom objeto” de prazer (FOUCAULT, 2001a, p. 177).

Desse modo, a relação sexual com meninos era genuína para os gregos, inclusive porque tal prática fazia parte da instrução e educação dos mesmos.

DeMause (1974) informa que, na antiguidade, vasos eróticos que descreviam as orgias sexuais com meninos eram comuns e homens adultos gostavam de fazer sexo com crianças castradas. Nos bordeis (prostíbulos), as crianças castradas eram utilizadas para a sodomia<sup>11</sup>. Até que, uma lei promulgada por Domiciano<sup>12</sup> proibiu que tivessem

<sup>11</sup> Relação sexual anal entre homossexuais masculinos ou entre um homem e uma mulher. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sodomia/>. Acesso em 22 jul. 2018.

<sup>12</sup> Em Roma, a castração era proibida durante os reinados dos Imperadores Domiciano e Nerva, no primeiro século, mas foi reinstituída nos anos de decadência do Império. As leis promulgadas no nono século pelo Rei Alfredo, o Grande, da Inglaterra, puniam o criado com a castração, se ele estuprasse uma criada. Disponível em: <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/101996088>. Acesso em: 09 jul. 2018.

Domiciano - Fontes clássicas o descrevem como um tirano cruel e paranoico, situando-o entre os imperadores mais odiados ao comparar sua vileza com as de Calígula ou Nero. Disponível em:

crianças castradas em bordeis. Apesar da proibição, a castração se tornou uma prática muito utilizada, inclusive nas gerações seguintes. As crianças pequenas eram castradas ainda no berço. DeMause, ao estudar Paulo de Égina, descreve que o método da castração era realizado em uma banheira, com água quente, e os testículos da criança espremidos até desaparecerem. Outra forma de castração consistia em cortar os testículos, prática muito comum, principalmente, por médicos na antiguidade (DEMAUSE, 1974).

Em face de “zelar” pelo filho, alguns pais e avós, na Idade Média, seguiam os conselhos de Falópio e masturbavam o bebê, pois tinham a crença que o pênis da criança aumentaria:

[...] *La actitud de la mayoría de la gente con respecto a la masturbación con anterioridad al siglo XVIII, se pone de manifiesto en el consejo de Falopio a los padres, quienes deben “cuidar celosamente en la primera infancia de agrandar el pene del niño”*<sup>13</sup> (DEMAUSE, 1974, s/p).

A partir da era cristã, a criança começou a ser considerada inocente e, portanto, assexuada. Então, no decorrer da Idade Média, a “colocação do sexo em discurso” foi utilizada como dispositivo da sexualidade: “A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra” (FOUCAULT, 2001b, p. 24). Desse modo, a confiança obrigatória era um mecanismo de controle. Representava a soberania nas mãos do inquisidor, àquele que interrogava, e não ao depoente e suas respostas. Dependendo da sua interpretação, lhe daria a indulgência ou a penitência, pois este tinha o poder e a verdade julgados por ele. De acordo com Foucault: “[...] a partir do protestantismo, da Contra-Reforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX” (2001b, p. 62), a confissão se transformou e deixou de ser privada, começando a ser usada em todas as instâncias: “crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos. [...] uma sociedade se inclinou a solicitar e a ouvir a própria confiança dos prazeres individuais” (2001b, p. 62).

---

<https://operamundi.uol.com.br/historia/31268/hoje-na-historia-96-assassinato-do-imperador-romano-domiciano-marca-fim-da-dinastia-flavia>. Acesso em: 09 jul. 2018.

<sup>13</sup> [...] A atitude da maioria das pessoas em relação à masturbação antes do século XVIII é revelada no conselho de Falopio aos pais, que devem “zelosamente cuidar na primeira infância para ampliar o pênis da criança” (Tradução livre).

Além de crianças participando de atos sexuais e sendo manipuladas sexualmente no passado, DeMause (2002) nos apresenta a situação de meninas que se casam em torno dos 8 anos na Palestina. O parceiro é determinado pela família. Antes do casamento, se lhe ocorrer violência sexual, são consideradas culpadas. Geralmente, uma mulher pode ser estuprada por vários homens, que podem fazer isto para se vingar. *“Studies such as a recent survey of Palestinian students show that the sexual abuse of girls is far higher than elsewhere, with a large majority of all girls reporting that they had been sexually molested as children”*<sup>14</sup> (DEMAUSE, 2002, p. 3).

A prática do estupro nem sempre foi condenável, Gregersen afirma que: “a tradição judaico-cristã, em lugar algum, mostra o estupro como pecado. Ele é proibido na Bíblia quando cometido contra uma mulher noiva e casada” (GREGERSEN, 1983, p.142). Contudo, se a mulher não gritasse o suficiente para obter socorro, ela seria considerada culpada por não ter evitado tal ato de violência. Em sociedades como Marschallese na Oceania e Baiga na Índia, quem pratica o estupro não é penalizado. Já em outras sociedades, estuprar mulher casada é uma grande ofensa. As sentenças vão desde ridicularização pública à morte (GREGERSEN, 1983).

Diante disso, o Doutor em Sociologia Herbert Rodrigues esclarece que:

Em meados do século XIX, com o desenvolvimento da psicopatologia surgiram as primeiras mudanças significativas na abordagem do problema. A violência sexual contra a mulher passou a ser reconhecida como crime e o código penal foi revisto. Em fins do século XIX surgiram teorias médico-forenses (RODRIGUES, 2014, p. 61- 62).

No decorrer da história, o modo de perceber o estupro foi mudando e a sociedade começou a demonstrar sua intolerância e repulsa, especialmente quando ocorria com crianças e adolescentes. “[...] uma repugnância muito mais baseada em valores morais relativos à sacralidade da família, aos bons costumes e à proteção da honra feminina” (LANDINI, 2011, p. 26). Com relação ao incesto, Rodrigues (2014) esclarece que passou a ser alvo de preocupações e estudos nos últimos 30 anos.

Seguindo essa mesma linha, Gregersen (1983) cita práticas que acontecem entre os Kubeo da América do Sul, em que a mãe tem que ter relações sexuais com o filho para treiná-lo. Na África Oriental, os Tutsi estabelecem que se o noivo ficar

---

<sup>14</sup> “Estudos como uma pesquisa recente de estudantes palestinos mostram que o abuso sexual de meninas é muito maior que em outros lugares, com uma grande maioria de todas as meninas relatando que foram sexualmente molestadas quando crianças” (Tradução livre nossa).

impotente, em sua noite de núpcias, recomenda-se fazer sexo com sua mãe. No antigo Egito, irmãos casavam-se entre si nas famílias reais. Em Bale, bem como nos Aimarás da América do Sul, é permitido que irmãos gêmeos se casem. Artaxerxes, imperador persa e Amenhotep III casaram com suas filhas. Calígula se casou com a irmã e o casamento entre primos não foi proibido na Bíblia até o papado de Gregório III (731 d.C) (1983, p. 131-133).

Cada sociedade tem/teve uma maneira distinta de lidar com a sexualidade. Enquanto que, para algumas culturas o sexo entre adultos e crianças é admissível e tolerado, para a nossa cultura ocidental, por exemplo, é inaceitável. Em diferentes contextos históricos e culturais, atos que parecem/pareceram abusivos para alguns olhares, não são/foram considerados assim para outros.

Abordaremos, a seguir, o conceito de abuso sexual, especialmente o abuso sexual infantil, e analisaremos que sua ocorrência, na maioria das vezes, acontece no interior das famílias, demonstrando a fragilidade dos laços de confiança das mesmas.

## 1.2 CONCEITOS DE ABUSO SEXUAL

Discutiremos, neste subcapítulo, conceitos de abuso sexual com as/os seguintes autoras/es: Sanderson (2005); Rodrigues (2014); Morales e Schramm (2002); Ferrari (2002); Mattos (2002); Felipe (2006; 2017; Balier (1997); Eisenstein (2011); e o documento do Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2009). Foucault (2002) nos esclarece como, a partir do século XVIII, a sexualidade infantil era evitada pelos adultos e sua linha tênue com o incesto.

O abuso sexual infantil trata-se de uma categoria ampla que pode abarcar uma série de práticas distintas “[...] frequentemente, ocorre intercâmbio entre ‘exploração sexual’, ‘agressão sexual’, ‘pornografia’ e ‘estupro’, todos qualificados com o adjetivo ‘infantil’, além do ‘incesto’” (RODRIGUES, 2014, p. 57). Define-se pelo “não consentimento” de uma das partes. Segundo afirmam Morales e Schramm (2002) no artigo “A moralidade do abuso sexual intrafamiliar em menores”, o princípio moral da liberdade individual não está sendo respeitado:

[...] com relação a tudo àquilo que é feito de um indivíduo sobre outro indivíduo. Os valores humanistas que legitimam este princípio moral e jurídico são o direito ao exercício da liberdade individual e da autonomia pessoal. [...] uma relação sexual não é moralmente legítima quando uma ou

ambas as partes carecem da capacidade de consentir, livre e espontaneamente, ao ato sexual, amplamente entendido. Este é, via de regra, o caso de menores de idade, isto é, quando existem boas razões para dizer que existe coação explícita (uso de força, ameaças ou extorsão, bastante comuns neste tipo de abuso) ou suspeita de compulsão (por chantagem ou engano) (MORALES; SCHRAMM, 2002, p. 269).

Nos estudos de Christiane Sanderson: “Abuso Sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra Abusos Sexuais e pedofilia” (2005), a autora afirma que: “Há enormes problemas em definir o abuso na infância porque ele é de natureza social e reflete contextos e significados culturais, relatividade cultural, raça, consciência étnica, classe e tempo histórico em que ocorre” (2005, p. 2).

Evelyn Eisenstein alerta que “O abuso sexual [...] implica no abuso corporal, no abuso emocional, no assédio sexual, no incesto e pedofilia e na violência intrafamiliar” (EISENSTEIN, 2011, p. 58). Nessa perspectiva, o abuso sexual pode ocorrer de várias maneiras, não somente na forma da penetração. As possibilidades de acontecer sem agressão são as mais comuns, mas, ainda assim, configura-se como um ato de violência e imposição. Para tanto, neste subcapítulo, observaremos o conceito de abuso sexual e aqueles que ocorrem com o contato físico e sem o contato físico.

De acordo com Sanderson (2005), o abuso sexual infantil é culturalmente e socialmente constituído. Pode acontecer independente de haver contato físico ou não, como explicita a autora. Primeiramente, apresentamos o que ela define como comportamento de abuso com contato:

**Comportamento com contato:** Beijar a criança com a boca aberta de maneira inapropriada; Excitar a criança com toques e carícias; Tocar os genitais ou as partes íntimas de uma criança para prazer sexual; Fazer a criança tocar o genital de outra pessoa; Brincar de jogos sexuais; Masturbar a criança, fazer com que ela masturbe o abusador ou que ambos se masturbem; Fazer sexo oral; Ejacular na criança; Penetrar na vagina com pênis, dedos, objetos, brinquedos ou doces; Penetrar o ânus ou a abertura retal com o pênis ou dedos; Tocar os genitais ou as partes íntimas de uma criança para prazer sexual; Colocar o pênis entre as coxas de uma criança e simular o coito – “coito seco”; Forçar a criança a participar de um círculo de pedofilia; filmar a atividade sexual com adultos ou crianças e forçar a criança a praticar atividade sexual com animais – bestialidade (SANDERSON, 2005, p.14-15).  
(grifos no original)

Muitos desses comportamentos não são percebidos pelos adultos que convivem no entorno da criança. Por vezes, há conhecimento do que está acontecendo, mas, devido a várias razões, tais como: relações de poder, vergonha, medo, desconhecimento

e/ou uma “possível convivência”, a situação de abuso não é revelada ou denunciada. “O abuso sexual de crianças não é um acontecimento individual, mas familiar, podendo ser, em si mesmo, a consequência de um distúrbio nas relações familiares” (MATTOS, 2002, p. 183). Em seguida, trazemos o esclarecimento de Sanderson (2005) acerca do abuso com comportamento sem contato:

**Comportamento sem contato:** Os tipos de atividades sexuais realizadas com crianças cobre um espectro extremamente amplo e incluem o abuso sem contato, tais como exposição indecente, exibicionismo, voyeurismo<sup>15</sup> e o uso de crianças na criação ou na exibição de imagens ou filmes pornográficos [...], tirar fotografias para propósitos pornográficos, utilizar linguagem referente a sexo inapropriada em relação à criança e insistir em que a criança se vista de maneira sexualmente excitante para o abusador [...], nudez, observá-la quando estiver se despindo ou utilizando o banheiro, comportamento sexual manifesto na frente da criança (SANDERSON, 2005, p. 13).

Foucault (2002) nos apresenta estudos sobre o início das relações incestuosas na família burguesa do século XVIII ao XX. Com a proibição da masturbação, os pais foram incentivados a ficar mais perto dos corpos de seus filhos para vigiá-los, deitando-se na cama com eles, procurando mais proximidade, checando os lençóis, etc., atentos a qualquer “sinal” da sexualidade infantil, pois o desejo deveria ser evitado. De acordo com este autor (2002), a observação constante tornou pais e filhos a volta do corpo infantil e as descobertas de sensações de prazer, o que provocou uma maior proximidade entre adultos e crianças.

Difícil aceitar esse tema, já que precisamente, desde o fim do século XVIII, vinha se dizendo, explicando, desmedidamente definindo, que a sexualidade da criança era antes de mais nada uma sexualidade auto-erótica, por conseguinte não relacional e não superponível a uma relação sexual entre indivíduos. Por outro lado, essa sexualidade assim não relacional e inteiramente bloqueada no corpo da criança era insuperponível a uma sexualidade de tipo adulto. Retomar essa sexualidade da criança e reinseri-la numa relação incestuosa com o adulto, repor em contato ou em continuidade a sexualidade da criança e a sexualidade do adulto por intermédio do incesto ou do desejo incestuoso filhos-pais, constituía evidentemente uma dificuldade considerável (FOUCAULT, 2002, p. 338).

Admitir o desejo sexual em uma conjuntura em que a sexualidade foi ignorada e trancafiada a “sete chaves”, por muito tempo, foi algo árduo. A relação de “indiscrição

---

<sup>15</sup> Segundo o dicionário Michaelis, há dois significados para a palavra voyeurismo: 1 Distúrbio sexual que consiste em ter prazer ao observar imagens eróticas, especialmente pessoas nuas ou praticando o ato sexual; mixoscopia. 2 Curiosidade doentia em relação ao que é privado ou íntimo. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/xRBnD/voyeurismo/>. Acesso em: 22 nov. 2018.

incestuosa” dos pais, fez com que se deparassem com os desejos da sua prole. Contudo, os pais são “absolvidos” moralmente depois de um século, pois o desejo não partira deles e sim dos/as filhos/as: “[...] primeiro benefício moral, que torna aceitável a teoria psicanalítica do incesto” (FOUCAULT, 2002, p. 339).

O corpo dos/as filhos/as pertencia aos pais. Além de vigiá-los, agora teriam que lidar com esse desejo que assistiam aflorar nos corpos das crianças devido à intimidade e intromissões. Desse modo, se transformavam em donos da criança e seus desejos, já que esse desejo era direcionado aos próprios pais (FOUCAULT, 2002). No final do século XIX e no início do XX, com os saberes médicos que dissertavam sobre a sexualidade infantil, os pais se sentiram “fortalecidos”:

[...] nessa teoria do incesto que aparece no fim do século XIX, de uma espécie de formidável gratificação para os pais, que doravante se sabem objeto de um desejo louco e que, ao mesmo tempo, descobrem, por essa teoria mesma, que eles podem ser sujeitos de um saber racional sobre suas relações com os filhos: o que a criança deseja, não tenho mais simplesmente de descobrir como um doméstico duvidoso, indo à noite em seu quarto e levantando seus lençóis; O que ela deseja, eu sei de um saber científico autenticado, já que é um saber médico. Sou portanto sujeito do saber e, ao mesmo tempo, objeto desse desejo louco (FOUCAULT, 2002, p. 341).

Com relação às classes populares, a campanha era relacionada a evitar o contato corporal em seus lares: “Distribuem seus corpos no máximo de distância possível” (FOUCAULT, 2002, p. 344). Era alertado às famílias que dormissem separados e não todos juntos em suas casas (conjuntos habitacionais) com cômodos para adultos, meninas e meninos e cada um na sua cama. Desse modo, seria evitada a libertinagem e, conseqüentemente, o incesto entre irmãos e pais e filhos (FOUCAULT, 2002).

Esses dois processos, para Foucault (2002), explicitam que, de um lado: a “coagulação”, a sexualidade da criança é temida pela visão psicanalítica e, por outro, lado: a “repartição” é a sexualidade adulta que oferece perigo, por isso a necessidade de uma interdição social. São duas formas de arranjo familiar “ditada” pelo dispositivo da sexualidade: uma “intervenção autoritária” (FOUCAULT, 2002, p. 345).

No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) em “O Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referências para a atuação do psicólogo” considera que:

[...] a violência sexual (abuso e exploração sexual comercial) é entendida como violação dos direitos humanos de crianças e de adolescentes. São formas de violência que ferem a integridade sexual de pessoas que, por sua condição peculiar, particular, seu estágio de desenvolvimento físico, emocional, afetivo e sexual, não estão preparadas para intercursos sexuais e trocas afetivo-sexuais (CFP, 2009, p. 24).

A violência sexual é identificada pela utilização da criança ou adolescente como objeto de recompensa às conveniências e desejos sexuais de um adulto, podendo causar malefícios a alguém que não tem maturidade emocional para lidar com coerções físicas e psicológicas. “O tema violência sexual contra crianças e adolescentes é considerado pela literatura um fenômeno sempre presente na sociedade, embora de forma bastante velada” (FERRARI, 2002, p.84). Claude Balier (1997) define abuso sexual como uma “‘perversidade de caráter’, isto é, negação da existência do outro e utilização desse outro para fins puramente pessoais” (BALIER, 1997, p. 115).

A doutora em Educação Jane Felipe (2017) propõe a reflexão acerca de que o elemento “sedução” pode ser pensado de forma mais ampla. Contextualiza-se em circunstância “subliminar” em nossa cultura e passa despercebido, pois é naturalizado. É extremamente preocupante a maneira como os “jogos de sedução”, no abuso sexual infantil, têm afetado crianças e adolescentes em larga escala.

A sedução dos corpos está sendo intensificada e isso se evidencia principalmente nas mulheres/meninas. A sociedade em que estamos inseridos/as apresenta uma fronteira imaginária entre um *script* a ser evitado e combatido, como a pedofilia<sup>16</sup>, e o *script* que estigmatiza corpos femininos e os utiliza como imagens infantis sexualizadas (FELIPE, 2017).

Nesse sentido, Felipe (2006) utiliza a expressão “violência/abuso sexual” para evidenciar que o abuso sexual é uma violência e não simplesmente algo liberado que ao ser “utilizado” fora de controle, como uma bebida, configura-se como “abuso”. “No caso do termo corrente ‘abuso sexual’, me causa um certo desconforto, pois ele dá a impressão de que algum uso desse corpo infantil é aceitável, permitido” (FELIPE, 2006, p. 206).

Felipe (2006) afirma que direitos foram legitimados pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8096/1990) e pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1999). Contudo, esta movimentação alcança uma

---

<sup>16</sup> A autora Jane Felipe (2006; 2007) utiliza o termo pedofilia para relacionar ao fenômeno da violência sexual infantil.

amplitude além das legislações, pois ela é resultado da mudança de concepção de infância que envolve reflexões políticas, culturais e sociais. Para tanto, o paradigma de educação e cuidados se modificou. Por esta razão, Felipe (2006) inclui, nesse raciocínio, as novas tecnologias como fatores de grande relevância.

[...] quais os mecanismos que têm propiciado um certo apagamento de fronteiras entre idade adulta, juventude e infância? Será que as marcas, antes tão bem delimitadas entre essas faixas etárias, e conseqüentemente as práticas – inclusive as sexuais – permitidas para cada uma delas, estão sendo cada vez mais borradas? Quais são, afinal, as fronteiras? Quais são os limites do exercício da sexualidade quando as crianças estão, de algum modo, envolvidas? (FELIPE, 2006, p. 206)

Diante dessa discrepância, a autora (2006) utiliza os conceitos de “pedofilização” e “pedagogia da sexualidade”, no qual as leis e as práticas erotizadas são validadas pela mídia, de uma maneira geral, colocando os envolvidos em uma trama de cobiça pelo seu modo de ser, de falar, de gostar, de vestir, etc. e, portanto, “remetem a idéia de um corpo para o consumo [...] para o deleite de fantasias sexuais, especialmente as masculinas [...] o corpo erotizado é constantemente colocado em discurso através de diferentes artefatos culturais” (FELIPE, 2006, p. 216).

Seguindo neste viés, Felipe (2006) destaca que a música<sup>17</sup> também reverbera a cultura de uma época, com representações, papéis sociais, relações, sexualidade e gênero. Porém, a autora (2006) chama atenção para as letras de cunho sexual explícito no gênero musical funk. Juntamente com a melodia e as letras, há também as coreografias, pelas quais são exibidos os mais variados gestos e movimentos relacionados ao ato sexual. Salienta que a fronteira da pedofilia, de alguma forma, é ultrapassada. Isso acontece na música quando utilizam os termos “menina” e “novinha”, um fascínio pueril para alguns ou para tantos.

Salientamos que, ao apresentar os estudos acima, da autora Jane Felipe (2006) não desejamos lançar uma leitura moral sobre categorias acionadas do funk e as camadas populares e nem relacionar a violência e estupro às classes menos favorecidas. Queremos, apenas, promover reflexões sobre a sexualização de corpos infantis na esfera musical.

---

<sup>17</sup> São exemplos de músicas: Vai malandra – Anitta, MC Zaac e Maejor/Cheia de marra – MC Livinho/Encaixa – MC Kevinho e Léo Santana.

Com relação à superexposição de corpos quase infantis sendo enaltecidos e desejados, Jane Felipe (2006) afirma que:

Ao disponibilizarmos determinadas imagens das meninas não estamos construindo apenas um modo de representá-las direcionadas somente para os homens, mas também para as próprias meninas e adolescentes, que vão sendo subjetivadas por essas pedagogias da sexualidade. Elas aprendem que para serem desejadas, amadas, valorizadas, precisam se comportar de determinada forma, que o poder das mulheres está constantemente referido e atrelado à sua capacidade de sedução, que passa por um belo corpo e a utilização deste como performático (FELIPE, 2006, p. 222).

A autora (2006) lança a provocação para repensarmos o tipo de discurso sobre sexualidade que utilizamos e produzimos a respeito de meninos e meninas. Em diferentes artefatos culturais, meninas são expostas em poses sensuais e danças sexualizadas, enquanto meninos são personificados como “destemidos”, “garanhões”, “malandros”, “iniciadores sexuais em potencial” (FELIPE, 2006). Se os meninos são representados e estimulados a partir de uma “atividade” sexual (diferente da passividade e objetivação das meninas), igualmente se trata de um imaginário que os sexualiza e que os expõe.

Verificaremos, a seguir, que o abuso sexual infantil pode deixar marcas físicas, psicológicas, cognitivas, etc., fazendo a criança mudar de comportamento. Sinais que nem sempre são fáceis de serem observados pelos adultos se traduzem como obstáculos na identificação, pois nem sempre apresenta indícios físicos, como lesões ou mostra de sêmen.

### 1.3 VITIMIZAÇÃO<sup>18</sup> E ATENDIMENTOS DA CRIANÇA QUE SOFREU ABUSO SEXUAL

Neste subcapítulo, verificaremos algumas características que as crianças vítimas de abuso sexual podem apresentar. Para tanto, dialogamos com Ferrari (2002), Oaklander (1980), Freire (2004), Fűrniiss (1993), Mattos (2002), Brino; Giusto e Bannwart (2011), Roure (2016), Scodelario (2002), Rodrigues (2014), Silva (2002), Thouvenin (1997), Cunningham (2011) e Júnior (2011).

---

<sup>18</sup> “Vitimização é um termo usado por Finkelhor (1979) como sinônimo para abuso sexual, pois ele afirma que as relações sexuais entre adultos e crianças implicam em sofrimento, pressupondo que as crianças sejam vítimas da ação” (AMENDOLA, 2009, p. 23).

Em nossa sociedade há o discurso de que a criança é reconhecida como vulnerável, portanto, uma vítima em potencial considerável “nas mãos” de um adulto mal-intencionado. “Desse modo, a violência contra a criança passa a ser entendida, para além da profanação contra a pureza infantil, como uma violação dos direitos humanos” (RODRIGUES, 2014, p. 63).

Silva (2002) nos revela que os maus tratos dentro da família são recorrentes: “Três entre dez crianças de zero a nove anos” são vítimas de violência (SILVA, 2002, p. 73). Entre as diversas formas de violência está o abuso sexual infantil. O silêncio que propicia que o abuso continue é muito presente e pode ser suportado pelas vítimas e/ou familiares (FERRARI, 2002). Diante disso, há a necessidade de reconhecer que tipo de impacto e seus diferentes níveis podem acontecer às vítimas: sexual, emocional, cognitivo e/ou psicológico. Principalmente quando há a situação de abuso sexual intrafamiliar, no qual o sentimento de afeto, amor e confiança se distorcem, causando confusão e incertezas. Há a presença de uma reflexão sobre as relações da criança com a família, desde seu nascimento, para entender a que tipo de traumas ela estará suscetível. “São crianças sem voz e sem vez, aprisionadas em uma relação assimétrica de poder, em que só lhes restam a submissão à vontade do outro e a renúncia ao próprio desejo” (SILVA, 2002, p. 73).

Arlete Salgueiro Scodelario (2002) relata que algumas famílias vivem: **1)** A “dinâmica da violência”, no qual faz parte a “violência física, sexual ou psicológica”; **2)** Papéis definidos no interior da família: vítima/s e pessoas autoras de violência. Suas “performances” giram em torno dessa dinâmica; **3)** A “disfuncionalidade” familiar, que inclui a “falta de comunicação”: ausência de diálogo; “o complô do silêncio”: os quais podem durar muito tempo e ocorrem por medo e/ou falsa crença de um equilíbrio familiar; **4)** “Uso intenso de mecanismos de defesa”: há a negação dos atos abusivos sofridos e perpetrados; **5)** “Autoestima rebaixada”: depreciação da vítima como forma de controle e sentimento de impotência da pessoa subjugada; **6)** “Dificuldades com limites”: poder abusivo e omissão e **7)** “Isolamento social acentuado”: há resistências na socialização dos membros da família com a sociedade (grifo nosso) (SCODELARIO, 2002, p. 95-106).

Diante dessa discussão, Ferrari (2002) afirma que a infância representa um período de descoberta e é singular em cada momento vivido. A relação de dependência que estabelece com o ambiente a sua volta é decisiva para o desenvolvimento e

formação da criança. Assim, os vínculos são muito importantes para a construção da sua individualidade. Esta autora denomina de “iniciadores físicos” as reações da criança quando nasce, diante de um novo meio ambiente como “chorar, respirar etc.” e “iniciadores psíquicos”, o qual seu sucesso dependerá das suas necessidades percebidas e complementadas. Quando se desenvolve, sua “Matriz de Identidade” vai se solidificando, ligada aos processos psicológicos e sociais e certos papéis lhe são apresentados (FERRARI, 2002, p. 24):

Um papel é uma experiência interpessoal e necessita de dois ou mais indivíduos para ser posto em ação. Todo papel é uma representação para o outro. Não existe papel sem contrapapel. [...] O desenvolvimento dos papéis na criança é o precursor do futuro Eu (FERRARI, 2002, p. 25).

Na construção de sua identidade, é necessário alguém que transmita estabilidade e afetividade à criança. Seu ambiente familiar deve ser de acolhimento e proteção. Quando não é, seu ordenamento de identificação será perturbado, podendo ocasionar relações interpessoais incoerentes (FERRARI, 2002).

Na análise da terapeuta infantil Violet Oaklander, em seu livro “Descobrimo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes” (1980), a criança não nutre sentimentos ruins sobre si. No entanto, as primeiras mensagens que ela recebe dos adultos serão traduzidas por ela e, em sua interpretação, irá atribuir mensagens boas ou más de sua pessoa. A autora (1980) salienta que isto é peculiar da criança e ela irá retirar do meio social as mensagens parecidas com o que ela recebe/recebeu da família.

Dessa forma, em nossa historicidade, na medida em que somos construídos, as pessoas em nosso entorno passam a ser direta e indiretamente responsabilizadas, de alguma maneira, por nossa formação como sujeitos. Tão importantes como as palavras, os sentimentos também passam mensagens à criança e ela acaba se convencendo de que é, de fato, uma pessoa “boa” ou “ruim”. Conseqüentemente, nas suas relações interpessoais, transmitirá esses sentimentos e acreditará que realmente possui tais características “naturalmente” e que fazem parte de sua constituição como pessoa.

Para Ferrari (2002), a vitimização das crianças ocorre com frequência. Verifica-se que, com abusos e desrespeito, pode haver a desestruturação do “Eu”, possibilitando o desencadeamento de:

[...] quadros traumáticos (Distúrbio de Estresse Pós-Traumático<sup>19</sup>), sintomas físicos (como problemas alimentares graves, tais como anorexia; obesidade; distúrbios do sono; problemas de sequelas; traumatismos físicos; doenças sexualmente transmissíveis; gravidez indesejada), sintomas psicológicos (como dificuldade de concentração, de sono, problemas de atenção, motivação, depressão, ansiedade, quadro histérico grave, fugas de casa, tentativas de suicídio), problemas sociais (desadaptação escolar, transgressões, delinquência) etc. Tanto a negligência emocional, a vitimização psicológica por parte dos pais, quanto o incesto ou abuso incestuoso deixam sérias marcas na formação da personalidade da criança e do adolescente (FERRARI, 2002, p. 42).

Ambientes ou situações perturbadoras podem desencadear uma falta de habilidade para a criança enfrentar ou entender seus sentimentos (OAKLANDER, 1980). As consequências da violência sexual variam de acordo com: “**\*Idade da vítima e do agressor; \*Tipo de relação entre agressor e vítima; \*Personalidade da vítima; \*Duração e frequência da agressão; \*Tipo e gravidade do ato e Reação do ambiente**” (MATTOS, 2002, p. 180-181, grifos no original). Desse modo, é possível levantar algumas inferências: quanto mais nova a criança, mais suscetível e frágil será nas “investidas” do abusador; as contradições entre proteção e abuso se intensificam pela proximidade (ex.: pai e filha); a timidez da criança pode reduzir as possibilidades da revelação do abuso; há a viabilidade de o dano psicológico aumentar de acordo com a frequência e a duração das situações abusivas; os sentimentos e sensações da criança podem ser mais graves que a própria violência sexual em si; ignorar a narrativa da criança, não acreditando nela podem causar danos ainda maiores (MATTOS, 2002).

Além desses fatores, segundo Mattos (2002), a criança poderá manifestar efeitos imediatos, associados ao desenvolvimento em que ela se encontra:

O medo e a perda da confiança e do controle serão os primeiros a se manifestar por meio, principalmente, da síndrome do estresse pós-traumático, das queixas somáticas (distúrbios de sono, mudanças nos hábitos alimentares, enurese, encoprese, afecções digestivas, como dores, diarreia e obstipação), mudança súbita do comportamento, inibição ou agitação psicomotora e fobias (MATTOS, 2002, p. 182).

Segundo Oaklander (1980), a criança fica confusa e atribui a culpa a ela própria, assumindo o erro e sentindo-se má. Isso reflete na sua autoimagem, causando

---

<sup>19</sup> O transtorno do Estresse Pós-Traumático “[...] pode ser entendido como uma perturbação psíquica, ligada à ansiedade, decorrente ou relacionada a um evento ameaçador ou traumático, psicologicamente estressante, vivenciado pelo indivíduo ou por outrem do qual foi testemunha. Sua principal característica é o desenvolvimento de sintomas subsequentes ao evento experimentado com intenso terror e impotência” (AMENDOLA, 2009, p. 67).

vergonha em tudo que fizer, inclusive por estar viva. “A criança está confusa e insegura a respeito do que se espera dela, mas sabe com certeza que precisa enterrar sua raiva e sua fúria dentro de si” (OAKLANDER 1980, p. 305).

Assim, para minimizar estes sentimentos, ela passa a fazer tudo que os outros querem e o que ela imagina que eles querem. Mas seu ressentimento ainda está ali dentro dela (CUNNINGHAM, 2011). Para a referida autora, o sentimento de culpa:

[...] é em geral raiva ou ressentimento retrofletido – raiva da pessoa voltada contra si própria, em vez de ser dirigida ao objeto da raiva [...]. Se a raiva é expressa diretamente, o sentimento de culpa pode desaparecer, ou a criança pode sentir-se culpada por ter raiva (OAKLANDER, 1980, p.305).

Ainda assim, há a necessidade de estar atenta/o a mudanças de comportamento da criança. O resgate da sua identidade é primordial, bem como o da família que necessita de orientações e entendimento. Esse “sigilo doméstico” pode permanecer por muito tempo, num acordo inconsciente com a pessoa autora de violência sexual ou em nome da “paz familiar”. Com medo e sentindo-se culpada, a criança vitimada pode resistir em denunciar o agressor (BRINO; GIUSTO; BANNWART, 2011).

O educador, pedagogo e filósofo Paulo Freire (2004) em: “Pedagogia da Autonomia” nos elucidou sobre o “bom senso” que nos leva a compreender que certos comportamentos não devem ser naturalizados. “O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido” (FREIRE, 2004, p. 63). Assim, as certezas necessitam ser desconstruídas, pois a partir das desconfianças e das dúvidas é que haverá respeito pelos/as estudantes e a suas dignidades. É importante considerar as suas condições de existência, ou seja, os saberes que carregam consigo para a escola.

Nessa perspectiva, o bom senso em relação à subjetividade de estudantes nos permite refletir sobre os sentimentos difusos, como a baixa autoestima, culpabilização e vergonha, na situação do abuso sexual intrafamiliar. A partir destes, a criança é envolvida e manipulada por meio de jogos de sedução e sem força física (FERRARI, 2002).

Para exemplificar, o artigo “Polisse e a dimensão (in) dizível da violência contra crianças e adolescentes” de Glacy Queirós de Roure (2016), sugere ao/à leitor/a o filme francês vencedor do prêmio do júri no Festival de Cannes de 2011: “POLISSIA”, que corrobora com a reflexão sobre o “jogo da sedução” que pode ocorrer em situações abusivas. O artigo apresenta um dos diálogos do filme que se refere a uma policial

conversando com um menino que foi abusado sexualmente pelo seu professor de Educação Física:

Já na Delegacia [...], o garoto a interroga sobre o possível destino ao qual seu professor será submetido [...]:

Solal: Ele vai para prisão por minha causa?

Iris: Não. Vai para a prisão por causa do que ele fez. Mas a culpa não é sua. Ele está doente. O teu professor tem uma doença. Chama-se Pedofilia. Ele é um pedófilo. Já ouviste esta palavra? Talvez na escola? É uma doença que alguns adultos têm e por isso faz certas coisas as crianças que não pode fazer. Nós estamos aqui para os apanhar e os castigar.

Solal: Por que é que ele [...] Por que é que ele vai para a prisão e não para o hospital?

Iris: Porque quando se infringe a lei vai-se apara a prisão. É um castigo. Tem um objetivo. Talvez um dia ele possa voltar e praticar ginástica sem magoar mais crianças. Percebes?

Solal: Estou um pouquinho triste.

Iris: Por que está triste?

Solal: Porque gostava dele. Foi muito gentil comigo (ROURE, 2016, p. 785).

De acordo com este excerto, podemos compreender que o “jogo de sedução” pode gerar pensamentos e sensações confusas na criança, o que resulta em outros tipos de abuso como o psicológico e o físico, por exemplo. Assim, Mattos (2002) esclarece que:

[...] a imposição da sexualidade adulta, a linguagem da “paixão”, cuja primazia está colocada na genitalidade, sobre a sexualidade infantil, a linguagem da “ternura”, que perpassa todo o corpo da criança, provoca uma excitação bem além de sua capacidade de elaboração. Além disso, a dor e o medo intenso vivenciados pela criança “sufocam seus sentimentos naturais de recusa, ódio e repugnância”, obrigando-a à submissão e identificação projetiva com o agressor, o que a leva a esquecer-se de si mesma, não reagir, sentir-se culpada (por intromissão da culpa do adulto), ansiosa e, pior, não confiar em seus próprios sentimentos. Ela, assim, desenvolve uma capacidade de mimetismo que a faz corresponder àquilo que ela supõe que o adulto espera dela (MATTOS, 2002, p. 179).

Roure (2016) afirma que a abordagem à criança vítima de abuso sexual é muito delicada, pois ela não quer prejudicar a pessoa próxima e sente-se na obrigação de ser fiel ao segredo imposto. O tipo de acolhimento que é dispensado à criança em relação à escuta também deve ser realizado cuidadosamente, refletindo sobre o tempo necessário para a narração dos fatos, os quais podem ser muito difíceis de serem revividos com palavras. Desse modo, o auxílio de desenhos e/ou brincadeiras é, também, ferramenta importante. Assim, a autora (2016) afirma que estimular a narrativa é fundamental para que a criança possa expressar:

[...] o (im)possível de ser dito. Trata-se de uma narrativa que a permita ressituar-se diante do acontecimento, considerando a ambiguidade dos laços de afeto, muitas vezes, já estabelecidos. Uma escuta que restitua a fala da criança o valor de enigma, acolhendo, portanto, o insabido e o contingente que aí opera problematizando, de modo consequente, a relação vítima e agressor (ROURE, 2016, p. 780).

Para João Baptista Galhardo Júnior (2011), a criança será compreendida como sujeito de direitos se forem criados juizados especiais e ações multidisciplinares que possibilitem um trabalho articulado tanto para a escuta da vítima, quanto para o afastamento da pessoa autora de violência sexual do convívio da criança. Desta forma, do ponto de vista de Rodrigues (2014):

As crianças têm a liberdade subordinada à figura legalmente constituída como responsável. Um menor de 14 anos não é um sujeito de direito. É um objeto passível de intervenções legais. Independentemente da condição de tuteladas as crianças, vítimas de abuso sexual, são destituídas de reconhecimento por sofrerem, além das agressões físicas e morais, a ausência de autonomia, o desrespeito e a perda de liberdade (RODRIGUES, 2014, p. 65).

Há a necessidade de conhecimentos sobre como realizar uma conversa com a criança vítima de violência sexual. Escutá-la e deixá-la confortável para se expressar da forma que preferir. Iniciar com materiais lúdicos, pois por meio do brincar “ela aprende e elabora o mundo, se expressa como indivíduo criativo e exercita sua capacidade de relacionamento e de percepção de si mesma e do outro” (MATTOS, 2002, p. 187).

É necessário considerar que muito tempo pode ter passado desde que aconteceu o abuso sexual. Contudo, toda vez que a criança contar o que aconteceu terá a necessidade de “renomear os fatos”. O especialista em tratamento de casos de abuso sexual infantil, Tilman H. Fürniss em seu livro: “Abuso sexual da criança uma abordagem multidisciplinar” (1993) compara isto a uma crise, como quando acontece um “desastre súbito”, pois ao revelar o acontecido, a criança terá que reviver o trauma.

Diante disso, Christiane Thouvenin (1997), em “A palavra da criança: do íntimo ao social: problema do testemunho e da retratação”, declara que, depois que a palavra da vítima se torna testemunha, abre um leque de “intervenções em diferentes níveis” como: “judiciário, educativo, terapêutico” (1997, p. 98), que faz com que a criança, muitas vezes, se arrependa e sinta medo, alegando que inventou toda a história

de abuso. Por isso, ressalta-se a importância da formação para qualificação dos profissionais para ouvi-la e dar suporte, uma vez que, segundo Thouvenin (1997):

Muitos outros fatores psicológicos influenciarão a validade do testemunho: relação com o autor dos abusos, culpa, impacto traumático da própria situação de interrogatório. É preciso saber que é mais fácil relatar o que se viu fazer do que relatar algo de que o próprio corpo foi objetado (THOUVENIN, 1997, p. 100).

Nas palavras da autora acima, na “busca de uma terceira pessoa confiável” (1997, p. 99), o atendimento qualificado, como uma das medidas protetivas com relação à criança, é primordial, pois a criança acaba se tornando, ao mesmo tempo, vítima e testemunha. A qualificação das/os profissionais que irão ouvi-la poderá nortear o seu testemunho, influenciando na qualidade do mesmo. Para tanto, salienta-se a importância de profissionais especializados/as na oitiva (THOUVENIN, 1997).

No próximo seguimento, apresentamos o documento Protocolo de Atenção às Vítimas de Violência de Lages/ SC (2018), que divulga uma reflexão sobre o atendimento humanizado. Teremos as contribuições de Foucault (2001a) sobre a moral e as práticas de si e os estudos de Cunha (2015) e Cardozo (2016) os quais observam a moralização que antecede o trauma, sob um caráter político que reduz o sujeito à dependente passivo de sua vitimidade.

### **1.3.1 Atendimento às vítimas de Violência em Lages**

Para a garantia do direito a um atendimento qualificado na cidade de Lages, foi reativado, em 2017 (com revisão em 2018), o Protocolo de Atenção às Vítimas de Violência de Lages/ SC. As comissões participantes são de caráter não governamental e da sociedade civil, responsáveis pelo atendimento às vítimas de violência de qualquer natureza incluindo a sexual, com pessoas adultas e crianças.

Este documento (2018) objetiva pensar a questão de enfrentamento do fenômeno da violência, especialmente a sexual que é uma problemática de ordem pública e social. Visa, também, incentivar o atendimento humanizado à vítima e sua fragilidade psicológica naquele momento, bem como a sua reação distinta, de modo que a forma de externar o sofrimento depende de cada um, sem um padrão a ser considerado e/ou seguido (COMPAV, 2018), conforme podemos observar:

[...] será necessário que os profissionais desenvolvam: ● Uma atitude positiva à pessoa em situação de violência sentir-se acolhida e apoiada; ● Procurar estabelecer um vínculo de confiança individual e institucional; ● Avaliar a história da violência, a possibilidade de risco de morte, o nível de motivação para lidar com a situação, as limitações, e possibilidades pessoais; ● Pautar-se pela ética, preservando o sigilo e garantindo a segurança das informações; ● Desenvolver uma atitude compreensiva, evitando o julgamento e a crítica; ● Respeitar o tempo e a decisão da pessoa em situação de violência; ● O profissional deve se estruturar buscando evitar interrupções durante o atendimento; ● Cada profissional da rede de atendimento cumpre um papel específico no atendimento. No entanto, toda a equipe deve estar sensibilizada para as questões da violência e estar capacitada para acolher e dar suporte às suas demandas, utilizando-se deste protocolo (COMPAV, 2018, p. 3-4).

A Comissão de Monitoramento do Protocolo de Atenção às Vítimas de Violência de Lages/ SC (COMPAV) (2018) também salienta a importância da compreensão e imparcialidade durante a oitiva, pois a atribuição de quem ouve não é tecer julgamentos sobre a situação abusiva, mas sim oferecer acolhimento à vítima.

Diante do exposto, é relevante destacar a reflexão feita pela antropóloga social Patrícia Marcondes Amaral da Cunha (2015), em seu trabalho de conclusão de curso de graduação em antropologia social na Universidade Federal de Santa Catarina. Esta autora cita as contribuições de Vigarello (1998) e Fassin (2007). Vigarello (1998) problematiza que os traumas apresentados pela vítima de violência sexual, além de serem de ordem psicológica, abrangem uma discursividade de ordem social que contribui para a manifestação de sentimentos de vitimização. Fassin (2007) amplia este raciocínio refutando a existência dos sentimentos psicológicos, pois são construídos na sociedade contemporânea pela norma moral com que lidam com a temática, concebendo o trauma como “prova” para assegurar a condenação moral da pessoa autora de violência sexual infantil.

De acordo com Cunha (2015), há uma “investigação na construção de política das subjetividades dos sujeitos” e não de seus próprios sentimentos com relação à violência sofrida, reduzindo-os na categoria de vítima. Seu estudo não se baseia em “discursos médico-psicológicos”, mas o que rege a discursividade em uma “economia moral<sup>20</sup>” que envolve o discurso jurídico, os sentidos atribuídos e suas atuações (CUNHA, 2015, p. 97-107).

---

<sup>20</sup> “Define-se economia moral à luz do imperativo da distribuição e da troca social justa. Utiliza-se este conceito no contexto da análise política e social, para que se compreendam, por exemplo, os múltiplos sistemas de troca social e as instâncias que propulsionam as rebeliões. Defende-se que as comunidades regidas por este princípio tendem a invocar um repertório de guias morais para classificarem todo o tipo

Nessa vertente, reconhece-se pelo Protocolo (2018) que não passa a ser condição "*sine qua non*" que a pessoa vítima de violência sexual tenha uma vida infeliz. É passível o surgimento de danos psicológicos, mas que não devem ser justificativa para um tratamento de pena e/ou talvez desespero em relação à vítima:

A pessoa em situação de violência sexual, seja ela criança ou adulta, não necessariamente está condenada a um trauma psíquico, e mesmo que venha a sofrer consequências desse tipo, não devem ser tratadas como se suas vidas tivessem terminado ou sofrido uma mudança drástica a partir da ocorrência do fato. Trata-se de um fato importante, sobretudo porque fere a liberdade e o direito ao próprio corpo e porque é um problema social, coletivo, o de saber que as mulheres têm sua liberdade cerceada pela presença desse tipo de crime na sociedade (COMPAV, 2018, p. 4).

Do mesmo modo, a doutora em antropologia social Fernanda Cardozo (2016) aponta que:

[...] a recorrente apreensão e leitura dessas experiências sob o signo do trauma aprisionam, em um marco de determinismo emocional insuperável, crianças e adolescentes que experienciam o abuso, o estupro e a exploração sexual, negligenciando outras dimensões de suas vidas e os agenciamentos e projetos que emergem dessa experiência ou para além dela – e poderíamos dizer que o mesmo processo se aplica aos perpetradores do abuso ou estupro, cuja trajetória, anterior e posterior ao evento, passa a ser em grande medida lida e condicionada publicamente por ele. Por outro, adequar-se a ou identificar-se com essas formas de classificação constitui uma via para a consecução de ganhos jurídicos e para formas de restituição moral (CARDOZO, 2016, p. 311).

Os discursos a respeito de traumas ocasionados por situações abusivas são promovidos e naturalizado pela sociedade. De certa forma, os prejuízos psicológicos acabam sendo sugestionados definindo a pessoa que foi vítima de violência sexual como uma vítima que deve ser caracterizada, antes de tudo, somente como vítima e sentir tudo o que aponta o senso comum baseado em ideias psicologizantes. Descarta-se, desse modo, os reais sentimentos da pessoa que sofreu a violência, aprisionando-a em sentimentos que ela é “estimulada” a sentir, que acabam definindo-a e determinam a sua vida (CUNHA, 2015; CARDOZO, 2016).

Segundo os estudos de Foucault (2001a), as regras da moral podem apresentar-se de “maneira difusa”, uma vez que se revelam em condutas que obedecem a interdições e prescrições (FOUCAULT, 2001a). A fidelidade se configura como dispositivo de vigilância e a sujeição estabelece os limites a serem ultrapassados ou não. A moral não se resume a um ato e alude a um determinado código que constitui o “sujeito moral” que segue uma “conduta moral” (FOUCAULT, 2001a, p. 28). Portanto:

Se de fato for verdade que toda "moral", no sentido amplo, comporta os dois aspectos [...] os códigos de comportamento e os das formas de subjetivação; se for verdade que eles jamais podem estar inteiramente dissociados, mas que acontece deles se desenvolverem, tanto um quanto o outro, numa relativa autonomia, é necessário também admitir que em certas morais a importância é dada sobretudo ao código, à sua sistematicidade e riqueza, à sua capacidade de ajustar-se a todos os casos possíveis, e a cobrir todos os campos de comportamento; em tais morais a importância deve ser procurada do lado das instâncias de autoridade que fazem valer esse código, que o impõem à aprendizagem e à observação, que sancionam as infrações; nessas condições, a subjetivação se efetua, no essencial, de uma forma quase jurídica, em que o sujeito moral se refere a uma lei ou a um conjunto de leis às quais ele deve se submeter sob pena de incorrer em faltas que o expõem a um castigo (FOUCAULT, 2001a, p. 29).

As “práticas de si” se engendram mais em relação aos prazeres do que nas proibições. Nessa forma labiríntica, o sujeito é convocado a se reconhecer e reconhecer seus atos no que concerne à moralidade. As “práticas de si” estão em sua subjetividade e em tudo que constitui o próprio sujeito e sua conduta. As leis, os códigos, o que é permitido e o que não é, são gerados do que lhe são pertinentes e não de normas e leis externas a ele (FOUCAULT, 2001a).

O atendimento às crianças vítimas de violência sexual pode se configurar como dispositivos de revitização. Nesse ínterim, traduz-se em sofrimento e medo em reviver as situações abusivas, bem como as consequências que seu testemunho pode causar à família e a si próprias, se não forem ouvidas por profissionais qualificados/as.

Dando continuidade aos estudos, consideramos relevante discorrer acerca da violência sexual infantil frequente e recorrente no Brasil e em outros países, a qual será abordada no item a seguir.

#### 1.4 ASPECTOS LEGAIS DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, em fins do século XIX e início do XX, significativa atenção era destinada às crianças pobres, pois acreditava-se haver necessidade de prepará-las para a mão de obra e, assim, ficariam longe da delinquência. Já às crianças com melhores condições financeiras eram destinadas a “reproduzir o sistema de dominação” (RODRIGUES, 2014, p. 118). Diante disso, a criança empobrecida e abandonada foi relacionada à categoria de “menor” pelo Estado e justiça brasileira, pois estava sendo compreendida como indefesa, bem como um perigo para a sociedade porque se continuasse “à margem” poderia causar problemas. Mediante a reforma higienista, que consistia em: “[...] juristas, educadores e políticos controlar e prevenir a população das epidemias, doenças infectocontagiosas e da vadiagem e de outros desvios de conduta moral que pudessem abalar a ordem pública” (RODRIGUES, 2014, p. 119), a assistência a essas crianças passava a ser primordial e de urgência para o Estado. Foi criado, então, em 1923, o Juizado de Menores e, em 1927, o Código de Menores que “criminalizava a infância pobre e delinquente” como medida de controle social (RODRIGUES, 2014, p. 120).

Essa concepção somente passa a assumir nova configuração quando os direitos da criança foram versados na Constituição Federal de 1988 (artigo 227). Por conseguinte, com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), a criança é reconhecida (em documento) como sujeito de direitos com amparo integral (RODRIGUES, 2014).

Da mesma forma, Rodrigues (2014) afirma que, em relação ao abuso sexual infantil e à pedofilia, o foco não está na prevenção e no cuidado com as crianças<sup>21</sup>, mas em uma forma de poder e “controle do desejo e da alma do agressor em nome da segurança da criança” (RODRIGUES, 2014, p. 125). Para a garantia dessa segurança, o Código Penal Brasileiro (1940) define como crime:

**Estupro de vulnerável Art. 217-A:** Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos; **Corrupção de menores Art. 218:** Induzir alguém menor de 14 (catorze) anos a satisfazer a lascívia de outrem; **Satisfação de lascívia mediante presença de criança ou adolescente Art. 218-A:** Praticar, na presença de alguém menor de 14 (catorze) anos, ou induzi-lo a presenciar, conjunção carnal ou outro ato libidinoso, a fim de satisfazer lascívia própria ou de outrem; **Favorecimento da prostituição ou de outra forma de exploração sexual de criança ou adolescente ou de vulnerável Art. 218-B:** Submeter, induzir ou atrair à

---

<sup>21</sup> É considerada criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aqueles com idade entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 2017).

prostituição ou outra forma de exploração sexual alguém menor de 18 (dezoito) anos ou que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, facilitá-la, impedir ou dificultar que a abandone (grifo nosso) (BRASIL, 1940, p. 87- 88).

Após esta breve introdução de Rodrigues (2014) e dos artigos do Código Penal brasileiro (1940), damos continuidade, neste segmento com reflexões sobre a violência sexual em crianças e adolescentes relatadas por Roure (2016), Landini (2011), Lowenkron (2014), reportagem da Rede Brasil Atual (RBA) (2017), além de observar artigos do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (1990) e do Código Penal brasileiro (1940).

Roure (2016) cita que, no Brasil, dados do Disque Denúncia Nacional registrados em 2014, mostram o número de 19.165 casos de abuso sexual e 5.410 referentes à exploração sexual infantil. Já em 2015, cinquenta crianças por dia podem ter sido vítimas de abuso sexual infantil. Nestes casos, a maioria das vítimas são meninas (54%) de 4 a 11 anos de idade. Além disso, o abuso sexual infantil está no ranking das quatro violências mais registradas no Disque Denúncia. Desta forma, órgãos do mundo inteiro têm intensificado os trabalhos para resguardar as vítimas:

A base internacional da legislação específica sobre exploração sexual tem como referência a Declaração sobre os Direitos da Criança, ratificada em 1923 em Genebra; a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948; a Segunda Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada em 1959; a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, e a Declaração de Viena, de 1993 (ROURE, 2016, p. 777).

Igualmente, na reportagem da Rede Brasil Atual (RBA) (2017), os números são alarmantes:

Ao todo, 67,7% das crianças e jovens que sofrem abuso e exploração sexuais são meninas, contra 16,52% dos meninos. Os casos em que o sexo da criança não foi informado totalizaram 15,79%. A maioria dos casos (40%) ocorrem com crianças entre 0 a 11 anos, seguidas por 12 a 14 anos (30,3%) e de 15 a 17 (20,09%), levando em conta as denúncias do Disque 100. A maioria dos agressores são homens (62,5%) e adultos de 18 a 40 anos (42%). (RBA, 2017, s./p.)

O direito de proteção à criança e adolescente está assegurado nas diretrizes do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) na lei 8.096 de 13 de julho de 1990. O ECA demanda uma visão não assistencialista, que trabalha para a proteção integral em defesa

dos direitos da criança, bem como o Conselho Tutelar que, diretamente ligado à população, é responsável por executar funções diante de violações.

Ainda segundo o ECA, Título VII – Dos Crimes e das Infrações Administrativas, mais especificamente com redação dada pela lei 11.829, de 2008 entre o art. 240 e o art. 241, trata dos crimes de abuso sexual infantil e suas punições, as quais podem variar entre reclusão, multa, ou ambas, no caso de: fotografias, cenas ou imagens de sexo envolvendo crianças (venda, troca, visualização, publicação, armazenamento, montagens, modificações) e qualquer forma de aliciamento de crianças para a participação ou a observação de atos libidinosos e atividades sexuais explícitas (sejam elas reais ou não).

Entre 2008 e 2010, a pornografia infantil passou a fazer parte dos crimes de pedofilia pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pedofilia do Senado Federal. Para a antropóloga Laura Lowenkron, (2014) em “Uma emergência da pedofilia no final do século XX: deslocamentos históricos no emaranhado da ‘violência sexual’ e seus atores” (2014), o reconhecimento de tal crime é uma “nova sensibilidade social e política em torno da ‘violência sexual contra crianças e adolescentes’” (p. 245). A partir da visão da psicologia sobre os traumas que ocorrem com a criança vítima de abuso sexual, o cuidado em torno da vítima se intensificou, bem como tornou-se eminente a probabilidade de essa vítima se “transformar” em um futuro abusador sexual. Desse modo:

Psicólogos e assistentes sociais são indicados por juízes não apenas para administrar e atenuar o sofrimento psíquico das “crianças abusadas”, mas também para prevenir a reprodução social da “violência sexual”, evitando que as “vítimas” fiquem congeladas nessa condição ou se transformem em futuros “abusadores” (LOWENKRON, 2014, p. 245).

A Doutora em Sociologia Tatiana Savoia Landini em: “O professor diante da violência sexual” (2011), afirma que a notoriedade do termo “pornografia infantil” inicia-se a partir da década de 1990. As reportagens publicadas relacionavam este termo ao da pedofilia, sob a forte característica de ambas serem exercidas em rede: a notificação de “culpa” envolvia quem publicava e quem comprava as imagens. A captura de fotos de crianças não significa que, necessariamente, ocorrerá o abuso, mas sim a comercialização da imagem infantil.

Referente a este crime, no Art. 241 do ECA (1990), a pena determinada é de 4 a 8 anos de reclusão e multa na circulação de venda ou exposição de quaisquer registros com a imagem da criança ou adolescente. Mas, o Art. 214-A amplia mais as possibilidades, incorrendo também no crime a participação indireta na exposição das imagens como: oferecer, trocar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar, sob pena de 3 a 6 anos de reclusão e multa (BRASIL, 2017). Além disso, no capítulo II do Título VII – das infrações administrativas, do ECA (1990) cita o crime de omissão, ou seja, a pessoa que toma conhecimento do abuso sexual infantil ou qualquer outro tipo de violência à criança, mas não denuncia (BRASIL, 2017):

Art. 245. 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, 2017, p. 48).

Com relação à exploração sexual, poderá acontecer em qualquer estabelecimento comercial ou não. A participação nesta ação, mesmo que indireta, está prevista no Código Penal Brasileiro:

Art. 229. Manter, por conta própria ou de terceiro, estabelecimento em que ocorra exploração sexual, haja, ou não, intuito de lucro ou mediação direta do proprietário ou gerente. Art. 230 - Tirar proveito da prostituição alheia, participando diretamente de seus lucros ou fazendo-se sustentar, no todo ou em parte, por quem a exerça. Art. 234 - Fazer, importar, exportar, adquirir ou ter sob sua guarda, para fim de comércio, de distribuição ou de exposição pública, escrito, desenho, pintura, estampa ou qualquer objeto obsceno (BRASIL, 1940, p. 90).

Do mesmo modo, para agir no combate à prostituição, o ECA (1990) aponta em seu artigo 244-A:

[...] expõe sujeitar a criança ou adolescente à prostituição e à exploração sexual sob pena - reclusão de quatro a dez anos de reclusão e multa, além da perda de bens e valores utilizados na prática criminosa em favor do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente da unidade da Federação (Estado ou Distrito Federal) em que foi cometido o crime [...], (Redação dada pela Lei nº 13.440, de 2017) (CEDECA, 1990, p. 123).

Incide, sob a mesma pena, o dono e/ou responsável pelo estabelecimento que estiver aliciando a criança e, quanto à pessoa que mantiver relação sexual com a criança, será considerada acusada de estupro de vulnerável.

A visão sobre a prostituição tem vários enfoques no decorrer da história. No início do século XX era relacionada à honra perdida de meninas, que passavam de jovens puras a jovens pecadoras. Nessa época, a prostituição passa a ser refletida levando-se em conta a pobreza como forte razão de crianças e adolescente fazerem parte disto (LANDINI, 2011). Na prostituição e exploração sexual há uma relação de submissão, porque a criança pode estar sendo coagida por um adulto e/ou porque não tem maturidade psicológica nem emocional para racionalizar sobre isto. Em ambas as situações, a responsabilidade incide sobre o adulto.

Haverá, em seguida, uma reflexão sobre a concepção em relação à pessoa que abusa sexualmente de crianças e seus dispositivos. Utilizaremos as contribuições de Sanderson (2005), Ferrari (2002), Jesus (2007), Esber (2007), Rodrigues (2014), Lowenkron (2014), Landini (2011), Becker (2008), pela Proteção da Infância (2018) e Foucault (2001a; 2002; 2003).

## 1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESSOA AUTORA DE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Como seria uma pessoa que abusa sexualmente de crianças? Um doente? Um perverso? Um desviante da conduta moral? Um criminoso? É uma questão de gênero instituída pelo machismo que “coroa” o homem com plenos poderes? É uma “sexualidade periférica” cujos “delitos sexuais” necessitam estar em plena vigilância e controle pela pedagogia e a medicina? (FOUCAULT, 2001b).

Os autores e autoras a quem consultamos para a produção deste subcapítulo nos provocam a refletir sobre estas, entre outras perguntas secundárias que podem surgir nesse exercício crítico. O assunto em questão necessita ser pensado sob vários saberes (RODRIGUES, 2014), inclusive a importância de enxergar o indivíduo dentro de uma teia histórica, integrando discursos (FOUCAULT, 2003).

Para iniciarmos o diálogo de reflexão, Rodrigues (2014) nos explica, acerca do termo pedofilia<sup>22</sup> no século XIX, no qual o sexo com crianças, prática aceitável, começou a se modificar:

O termo pedofilia foi utilizado pela primeira vez na literatura científica no século XIX pelo médico alemão Richard Von Krafft-Ebing, no livro sobre distúrbios psicosssexuais, *Psychopathia Sexualis* (2011), publicado originalmente em 1886, no qual as perversões sexuais foram tratadas como objeto da medicina (2014, p. 28- 29).

Como bem evidenciou Foucault (2002) em “Os anormais”, a transgressão das leis sociais, combinada à transgressão das “leis na natureza” (“jurídico-biológico”), transforma abusadores e pedófilos em monstros ou indivíduos a serem corrigidos.

Lowenkron (2014), Landini (2011) e Rodrigues (2014) afirmam que a pedofilia é uma “categoria clínica” e não jurídica. Para Lowenkron (2014), o termo pedofilia passa de “categoria clínica” a “categoria social de acusação” (p. 249). Em 1903, o termo “pedofilia” foi popularizado. Nos esclarecimentos de Rodrigues (2014), o ato desviante da pedofilia se torna categoria (pedófilo considerado infrator) em 23 de novembro de 2011, com a criação da delegacia especial de combate à pedofilia em São Paulo. Segundo o referido autor (2014), a pedofilia passa de caráter “médico-psiquiátrico” a “tratamento jurídico-criminal”:

As atribuições dessa nova delegacia são: “a) apurar e reprimir os crimes contra a dignidade sexual de vulneráveis; b) criar bancos de dados com fotos de estupradores e pedófilos, de DNA e controle de entrada e saída desses indivíduos junto aos estabelecimentos penitenciários”. Essa foi a primeira delegacia do Brasil criada para lidar exclusivamente com crimes relacionados à pedofilia e a utilizar oficialmente a categoria pedofilia no nome de um órgão policial. O banco de dados da delegacia consiste em armazenar informações dos criminosos, como o nome, a cor da pele, a idade, o histórico de crimes e a foto do indivíduo (RODRIGUES, 2014, p. 149).

Rodrigues (2014) reflete que, em relação às leis, o Brasil está muito bem resguardado e afirma que o problema da pedofilia tem outro cunho. Ao pesquisar na jurisprudência no Tribunal de Justiça de São Paulo, descobriu que, a partir de 1997 e 1998, por meio de deliberações jurídicas, a categoria “pedofilia” caberia aos diversos

---

<sup>22</sup> A pedofilia era relacionada “ao alcoolismo, à degenerescência, ao descontrole sexual ou à loucura” (LOWENCRON, 2014, p. 248), mas em atualização do livro *Psychopathia Sexualis* (2011), a psiquiatria no século XX adota o termo “pedófilo”. Contudo sua popularização aconteceu somente no final do referido século (LOWENCRON, 2014).

crimes sexuais contra a criança. O réu passa por exame com psiquiatra e o médico terá o “poder” de julgá-lo. Rodrigues (2014) afirma que o médico não estará julgando o “sujeito jurídico de uma infração definida como tal pela lei”, mas sim o sujeito portador de uma doença. “A punição se transformou num conjunto de mecanismos voltados à modificação dos sujeitos. Do penoso ofício de punir, o juiz passa a ter o belo ofício de educar e curar” (RODRIGUES, 2014, p. 203). Além disso,

Esses movimentos sinalizavam que a conduta sexual envolvendo crianças estava diante de disputa de saberes: de um saber médico-psiquiátrico, que a tratava como perversão, doença ou loucura; e de um saber jurídico-penal, que passou a tratá-la como crime. Motivados pelos crescentes casos de denúncia de pedofilia, os legisladores perpetraram modificações nas leis que visavam controlar a pornografia infantil e permitir as autoridades a agirem de modo mais contundente contra os abusos sexuais infantis (RODRIGUES, 2014, p. 209).

Segundo Landini (2011) o fenômeno da pedofilia se associa à lubricidade do sujeito e não necessariamente às práticas de violência sexual infantil (LANDINI, 2011). Do mesmo modo, Rodrigues (2014) problematiza as circunstâncias em relação ao termo “pedofilia” que, em vários âmbitos, são desconsideradas. Para este autor, a categoria pedofilia não é crime porque há pessoas que sentem atração sexual pela imagem de crianças, mas nunca efetivaram violência sexual infantil:

[...] é problemático ao distinguir entre preferência e comportamento como a confusão, entre pedófilos e molestadores, é encontrada em variados trabalhos das mais diversas áreas do conhecimento. Uma vez que o transtorno pedofílico é utilizado como critério suficiente de diagnóstico, as causas e os efeitos são ofuscados. Por um lado, a pedofilia poderia ser mais bem entendida como preferência sexual por crianças, que pode ou não estar associada a atos de abuso infantil. Por outro, os molestadores de crianças cometem agressão sexual contra criança, que pode ou não representar pedofilia. Por isso, pedófilos, molestadores de crianças e pedófilos que molestam crianças, devem ser entendidos como grupos separados, porque o simples diagnóstico de pedofilia implica numa série de equívocos tanto médico como jurídico (RODRIGUES, 2014, p. 52).

Nessa perspectiva, o referido autor (2014) afirma a necessidade da problematização das causas deste fenômeno. Há os pedófilos, os autores de violência sexual infantil e os pedófilos que praticam violência sexual. Estes grupos deveriam ser analisados separadamente (RODRIGUES, 2014).

Com reflexão na esfera social, o sociólogo Howard Becker em: “Outsiders: estudos de sociologia do desvio” (2008), afirma que, geralmente, quem comete uma

transgressão tende a abonar as próprias regras e quem recebe julgamento por transgredir as regras impostas se sente incompreendido. Para este autor, as regras são inventadas em forma de coação, envolvendo os modos de agir, se vestir, se comportar, etc. O não cumpridor das regras é visto como diferente, “não normal”, o que ele define como *outsider*. Contudo, quem impõe regras também é visto como *outsider* por quem não as cumpre.

Assim, compreende-se que autores de violência sexual infantil se desviam das regras da sociedade ao agravo da economia moral. Becker (2008) define desvio segundo as diferentes áreas do saber: Em estatística “[...] desviante tudo que varia excessivamente com relação à média” (2008, p. 18). Outra definição está na medicina: o desviante tem uma “doença” (2008, p. 18). Na sociologia, os processos rotulados como desviantes são sintomas de “desorganização social” (2008, p. 20). O conflito político, dentro de um grupo, luta para demonstrar a sua “funcionalidade” em detrimento à “não-funcionalidade” (2008, p. 21) e o “desvio entendido como falha em obedecer a regras do grupo. O desvio é, entre outras coisas, uma consequência das reações de outros ao ato de uma pessoa” (2008, p. 22).

Dentre os atos desviantes, situações de violências extremas contra crianças, como rapto, estupro e assassinato, acontecem menos do que os abusos incorridos dentro de casa ou por alguém conhecido da família. Isto porque, na confiança que lhe é dispensada, o autor da violência consegue passar despercebido (SANDERSON, 2005). Desse modo, o indivíduo a “ser corrigido”, também pode ser do gênero feminino. O abuso sexual infantil também pode ser praticado por mulheres. “Pesquisas mais recentes, com base em crescentes relatos de crianças e adultos sobreviventes, indicam que as mulheres representam 20% a 25% dos casos de “ASC”<sup>23</sup> (SANDERSON, 2005, p. 84). Porém, não há registros, porque a “imagem” feminina está ligada à maternidade, proteção e cuidados. Essa situação, na opinião da autora (2005), acarreta dificuldades de se admitir que ela possa abusar sexualmente de crianças.

Nessa vertente, algumas características da pessoa abusadora são apresentadas por Ferrari (2002) como tendo “[...] personalidade anti-social, paranóia, impulsividade, baixa tolerância à frustração, sentimentos de inferioridade ou de insuficiência, infância violenta, estresse, álcool ou drogas” (FERRARI, 2002, p. 92).

---

<sup>23</sup> Abuso Sexual em Crianças.

Nas palavras de Foucault (2002), há um equívoco quando pensamos que o sujeito a ser corrigido é incorrigível simplesmente pelo número de técnicas que falharam em sua correção. E, para tanto, necessita de várias ingerências: “uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção” (FOUCAULT, 2002, p. 73).

Rodrigues (2014) disserta sobre o lado dos pedófilos, como eles se sentem e o que pensam. De acordo com seus estudos, os pedófilos alegam não ter culpa por ter essa “preferência”. Muitos se fortificam em grupos na internet para advogar pela sua causa pedófila de que, também têm o direito de demonstrar a sua sexualidade como legítima e não atribuem imoralidade ou ilegalidade ao sexo entre adultos e crianças. Outros confessam que têm desejo por crianças, mas não as procuram ou molestam sexualmente, pois conseguem se controlar e que todo “alarde” concebido pelos saberes em torno da sua “figura” os impedem de procurar ajuda (RODRIGUES, 2014).

A despeito de considerarem legítima sua atração sexual por crianças, ambos os envolvidos estão em estágios diferentes: um adulto tem desenvolvimento físico, sexual, psicológico e emocional diferente de uma criança, que, independente de possuir sexualidade e prazeres, é mais facilmente passível de submissão e de ser utilizada como objeto de prazer sexual por um adulto, mesmo que, para esse adulto, as suas investidas sexuais justifiquem uma forma de “carinho” e/ou “amor” de sua parte.

Nesse sentido, a psicóloga Karen Michel Esber, em seu estudo: “Tinha pavor em pensar que alguém pudesse descobrir: O sentido de infância e adolescência para autores de violência sexual” (2007), observa que as pessoas autoras de violência sexual podem, do mesmo modo, ser fruto de um meio de violência e abusos e, portanto, há a necessidade de entendê-los inseridos em sua realidade. Propõe uma visão baseada na psicologia social, considerando o sujeito como sócio-histórico. Porém, esclarece que não exime a culpa dos abusadores e sua responsabilidade pela violência. Segundo a autora:

Em uma abordagem sócio-histórica, superam-se as formas dicotômicas de se apreender o sujeito, visto que esse tanto é modificado enquanto é modificador de um sistema relacional. Ao mesmo tempo em que o sujeito é criado, também é criador, inserido que está em construções familiares, históricas, sociais e culturais. Com esse pressuposto teórico, o conceito de violência sexual perde sua noção estrita de perversidade/patologia individual para ser entendido em seu espectro social e histórico (ESBER, 2007, p. 130).

Do mesmo modo, para Jesus (2007), a prática de violência sexual é constituída passível de mudança e ressignificação de seus atos, por ser, a pessoa autora de violência sexual infantil, um ser social em constante relação com outrem. Deste modo, a psicoterapia auxilia para que ele admita a responsabilidade pelas situações abusivas.

Esber (2007) justifica que os responsáveis por abusos sexuais são estigmatizados com um perfil ditado pela psicologia tradicional, sem perspectiva de melhora, isentos de autorreflexão sobre seus atos, ou até mesmo de remissão. Aponta três enfoques sobre o perpetrador de violência sexual: “[...] padronizam o indivíduo, medindo suas características por meio de escalas e questionários; [...] carência de estudos que investiguem a infância e a adolescência de autores de violência sexual e [...] há ausência de estudos em psicologia social sobre o autor de violência sexual – tanto na literatura internacional quanto à nacional”. E reitera “[...] que o indivíduo transforma e é transformado pelas condições sócio-históricas” (ESBER, 2007, p. 133).

A referenciada autora (2007) faz uma crítica à psicologização que predomina na área da psicologia tradicional, desarticulada da vida e história real do ser humano. Afirma a importância de atuações educativas com perpetradores de violência sexual para não haver recidiva. Assim, acredita que haverá maior possibilidade de auxílio no enfrentamento do abuso sexual infantil.

Percebemos, desta forma, a importância de tais observações como mais uma ferramenta no combate ao abuso sexual infantil. Somente com entendimento e análise sobre várias percepções acerca do tema, haverá a possibilidade de consolidarmos uma base de reflexões sobre o cenário de violência sexual que atinge, principalmente, o universo intrafamiliar de crianças e adolescentes.

Observaremos, no capítulo a seguir que, na história da sexualidade, a visão integral do ser humano também não foi contemplada. Pelo contrário, houve a necessidade de proibições para a manutenção do poder. As discussões, dúvidas e os tabus a respeito dessa temática permitiram concepções “equivocadas”, relacionando a sexualidade somente ao ato sexual, perpetuando-se na atualidade com interdições que reprimem a subjetividade.

## 2 SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Em decorrência de a sexualidade, na maioria das vezes, ser um tema gerador de polêmicas e alvo de discussões, proibições e censuras, percorreremos, neste capítulo, alguns pontos da história, a fim de possibilitar entendimentos e ponderações sobre o assunto com os autores Foucault (2001a; 2001b), Nunes (2005) e Gregersen (1983). Nos subcapítulos que seguem, provocaremos reflexões sobre a sexualidade e sua conexão com temas como sexo, educação e gênero envolvendo a esfera escolar. No último subcapítulo observaremos as estratégias para identificar o abuso sexual infantil.

Para Foucault (2001b), o discurso indiviso referente ao sexo, nos séculos posteriores à Idade Média, se enfraqueceu e, por esta razão, surgiram diferentes discursos em diversas áreas do conhecimento. A partir do século XVIII, a ligação entre a confissão e os prazeres sexuais se rompeu e isso originou tensões e tentativas de regulação. Havia o encorajamento para se falar sobre sexo com o propósito de vigiar, por meio de interrogatório, os pensamentos e ações pecaminosas.

O doutor em educação Cesar Aparecido Nunes, em “Desvendando a sexualidade” (2005), afirma que, com o declínio do feudalismo (a partir do Concílio de Trento com a moral luterana, baseada nas ideias de Santo Agostinho) e com o início do modo de produção capitalista, houve a necessidade de uma nova repressão à sexualidade, pois a energia sexual deveria ser “guardada” para o trabalho. Novamente, o sexo era defendido somente para a procriação. Livros e linguagens foram controlados e o trabalho passou a ser considerado primordial para afastar as pessoas do desejo sexual, como uma forma de controlar os impulsos sexuais. “O sexo é o grande inimigo do trabalho [...]. Sobre o sexo nasce a cultura da vergonha e do pecado em níveis tão profundos que nem mesmo a Idade Média tinha conseguido” (NUNES, 2005, p. 56-57).

Nessa perspectiva, para Foucault (2001b), havia uma linha divisória separando o que era possível praticar e falar e o que não era possível, no final do século XVIII. O filósofo citou três códigos explícitos que coordenavam as práticas sexuais, além das normatizações existentes:

[...] o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil relacionados ao matrimônio: [...] o dever conjugal, a capacidade de desempenhá-lo, a forma pela qual era cumprido, as exigências e as violências que o acompanhavam, as carícias inúteis ou a maneira empregada para torna-lo estéril, os momentos em que era solicitado (períodos perigosos da gravidez e da amamentação,

tempos proibidos da quaresma ou das abstinências), sua frequência ou raridade [...] O sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações (FOUCAULT, 2001b, p. 38).

O olhar constante estava no matrimônio e nas relações entre os cônjuges. Detalhes deveriam ser confessados e, diante de algum deslize, havia a necessidade da presença de testemunha. O “incesto espiritual ou carnal” e o “estupro (relação fora do casamento)” já eram considerados violação das normas da igreja. Bem como “[...] o adultério, o rapto, [...] a sodomia ou a carícia recíproca, [...] a homossexualidade, a infidelidade, o casamento sem o consentimento dos pais ou a bestialidade e [...] os hermafroditas” (FOUCAULT, 2001b, p. 39). Portanto:

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder (FOUCAULT, 2001b, p. 47).

O referido autor (2001b) chamava de “dispositivos de saturação sexual”, sendo característica dos ritos sociais do século XIX, a sexualidade restrita à família. Porém, “as instituições escolares” eram espaços de estímulo a descobertas para novas sexualidades: “[...] não conjugal, [...] não heterossexual, [...] não monogâmico”, ou seja, a saturação sexual presente em ritos e na sala de aula. (FOUCAULT, 2001b, p. 46).

As “sexualidades múltiplas” passaram a ser reguladas, pois havia os prazeres dos homens. Desse modo, o controle dos poderes deveria tornar-se maior, incorporando produtos de poder: “um poder sobre os corpos e seus prazeres” (FOUCAULT, 2001b, p. 48-48). O discurso sobre o sexo do século XVIII ao XX não foi passageiro e discussões, proibições e desatinos aumentaram o interesse por ele, mas com tom dissimulado, escondendo o que era dito. Apenas com uma nota respeitosa da ciência era tolerado (FOUCAULT, 2001b).

Foucault (2001b) declarou que, no século XIX falar sobre sexo se dividiu em saberes médicos, biológicos e científicos voltados à reprodução e uma medicina subordinada e comedida às regras de normatização do corpo. Um desnível entre os dois discursos, originou olhares turvos e audições complexas. Segundo o autor:

Por trás da diferença entre a fisiologia da reprodução e a medicina da sexualidade seria necessário ver algo diferente e a mais do que um progresso desigual ou um desnivelamento nas formas da racionalidade: uma diria

respeito a essa imensa vontade de saber que sustentou a instituição do discurso científico no Ocidente, ao passo que a outra corresponderia a uma vontade obstinada de não-saber (FOUCAULT, 2001b, p. 55).

O antropólogo Edgar Gregersen, em “Práticas sexuais: a história da sexualidade humana” (1983), declara que os gregos, por exemplo, explicavam algumas atuações sexuais, como a pederastia, por meio de mitos. Uma das explicações se referia ao fato de que “Orfeu acabou se apaixonando por meninos, devido ao desgosto pela perda da sua esposa, Eurídice” (GREGERSEN, 1983, p. 28).

Nessa perspectiva, Foucault (2001a) apresentou problematizações referentes ao modo no qual a verdade do sexo foi produzida. Com o advento do cristianismo, punições e pecados surgiram alusivos ao corpo e relacionamentos interpessoais, instituindo normas e previsões obscuras a quem descumprisse as leis instituídas à sexualidade. Em contraponto, observou que na Antiguidade os pagãos não classificavam o sexo e a sexualidade como passível de castigos e nem aliados ao mal (FOUCAULT, 2001a).

Em corroboração, Nunes (2005) acresce que, com a doutrina do cristianismo, manifestou-se como um novo entendimento sobre a sexualidade. Do século VI ao XVII houve um movimento significativo da igreja para doutrinar os povos bárbaros na concepção de sexualidade como pecado:

Uma nova antropologia e teologia, o predomínio dos valores espirituais e morais, a superioridade do espírito e o estímulo ao medo das condenações eternas, tudo isso engendra uma nova compreensão da sexualidade e um novo comportamento sexual. O corpo é o lugar da maldade demoníaca, "cárcere da alma". Dominar o corpo e reprimir o sexo constitui ideal de vida cristã (NUNES, 2005, p.25).

Assim, a sexualidade se tornou objeto de intervenção para garantir a normatização, pois se constituía terreno obscuro. Havia políticas de poder em relação ao sexo, que têm sua raiz na história do Ocidente: “A relação negativa; A instância da regra; O modo de ação jurídico-discursivo e o ciclo da interdição” (FOUCAULT, 2001b, p. 81); “A lógica da censura e a unidade do dispositivo” (FOUCAULT, 2001b, p. 82). Desse modo, o poder sempre constrói elo desfavorável, o sexo e o prazer são negados. O sexo se reduz ao binarismo: certo ou errado, de acordo com a lei e o discurso, ou seja, a regra é criada pela voz do estado de direito. A proibição e a renúncia existentes retratam opressão e interdição ao sexo como sendo a única alternativa para

continuar a ter uma considerável existência. Impunha-se o silêncio para que o sexo passasse a “não existir”. Assim, o poder desenvolvido em todos os níveis, desde a lei até as relações do dia-a-dia, obteria obediência e o silenciar das vozes (FOUCAULT, 2001b).

A sexualidade não se caracterizou por um impulso subversivo. Havia o esforço por meio de um poder de governá-la, mas sem sucesso, porque era composta de maior instrumentalidade, com muitas estratégias. As manifestações do sexo foram reduzidas à reprodução, ao matrimônio, à heterossexualidade e ao dualismo envolvendo diferentes pessoas de diferentes idades e diferentes classes sociais (FOUCAULT, 2001b).

Diante disso, Foucault (2001b) citou quatro grandes conjuntos estratégicos a partir do século XVIII, que fortaleceram dispositivos distintos do saber e poder a respeito do sexo: **1)** “Histerização do corpo da mulher”: a análise do corpo da mulher, cheio de sexualidade e, por isso, indigno. Havia a necessidade de regulação da fecundidade e considerava a mulher como “nervosa” e “doente”, passível de orientações médicas com patologias visíveis diante de seu papel de mãe zelosa. Sua função social e moral era a de cuidar e zelar pelos filhos. **2)** “Pedagogização do sexo da criança”: uma sexualidade “arriscada e perigosa”, com a necessidade de ser controlada por médicos, educadores, famílias, pais e psicólogos para impedir seu desenvolvimento e o descobrimento de seus corpos e prazeres. A sexualidade infantil deveria ser impedida, pois apesar de ser “natural” era “contra a natureza” e sua expressão mais sutil poderia ser perigosa; **3)** “Socialização das condutas de procriação”: impedimento à fecundidade dos casais pelo controle da natalidade e **4)** “Psiquiatrização do prazer perverso”: “o instinto sexual foi reduzido à explicação biológica e psíquica e procurou-se combater suas anomalias [...] a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal malthusiano<sup>24</sup>, o adulto perverso [...]” (grifo nosso) (FOUCAULT, 2001b, p. 99-100).

Dessa forma, percebemos que, no tocante à sustentação do poder e suas relações, a sexualidade e o sexo causavam insegurança e, em vários momentos, foram objeto de manipulação, condenações e discórdias. Atualmente, as interpelações sobre estes assuntos não parecem ter alcançado uma evolução satisfatória, pois ainda geram dúvidas e preocupações. Portanto, em seguida, trazemos para o diálogo algumas

---

<sup>24</sup> Malthusianismo - Doutrina de Thomas Malthus (1766-1834), sociólogo e economista inglês, o qual defendeu a restrição da espécie humana, por meio de abstinência sexual, por motivos de ordem econômica e em defesa da própria humanidade. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/malthusianismo/>. Acesso em: 23 out. 2018.

abordagens de Rodrigues (2014), Ribeiro (2013), Nunes (2005), Wolff; Saldanha (2015) e Foucault (2001b) sobre sexo e sexualidade. Apesar de parecerem similares, tais temas são entendidos de maneira singular, embora possuam uma linha tênue de ligação.

## 2.1 SEXO E SEXUALIDADE

Neste subcapítulo, refletimos sobre a conceituação de sexo e sexualidade, pois existem diversas aproximações que tratam sobre os temas. Isto anuncia uma discursividade política inserida nas falas no campo da educação, da psicologia e da psiquiatria. De acordo com a doutora em história social Cristina Scheire Wolff e o doutor em ciência humanas Rafael Araujo Saldanha:

O termo sexo pode ser relacionado a três noções básicas: ‘sexo biológico’, ‘sexo cultural’ e ‘ato sexual’; e todos eles estão intimamente imbricados à corporeidade humana e suas marcas identitárias, ainda que possam ser dissociados entre si (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 38).

O sexo e a sexualidade adquirem significados histórico-socioculturais, que envolvem a normalidade, a subjetividade, a moralidade, o individual e o coletivo. Dessa forma, versar sobre sexualidade pode transpassar a forma simplista e reducionista de como a questão tem sido entendida. Para a doutora em ciências biológicas, Paula Regina Costa Ribeiro (2013), o discurso biologicista é um dos permitidos para abordar a sexualidade na escola. A sexualidade é falada e entendida sob uma perspectiva pessoal e privada, atrelada a questões como o ato sexual, funções do corpo humano, prevenção de doenças, métodos anticoncepcionais etc. A autora indica a necessidade de um distanciamento de argumentos médicos e biológicos, observando-se a abordagem histórica, social e política, na qual se exercem relações de poder. Isso envolve uma mudança de mentalidade, pois os diversos entendimentos sobre sexualidade são construções produzidas e entendidas como norma e verdade: “Contra-pondo-me a essa abordagem determinista e essencialista [...] discutir sobre a sexualidade [...] na qual ela é tomada como produzida nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas” (RIBEIRO, 2013, p. 37).

O surgimento de várias expressões associadas e direcionadas às relações de poder fez com que, a partir do século XVIII, o sexo fosse colocado em discurso e isso

incluía crianças e adolescentes, com a necessidade de ser falado e registrado em qualquer instância para que houvesse controle. Segundo Foucault (2001b):

Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (2001b, p. 32).

Os discursos sobre a sexualidade objetivaram proteger crianças das investidas sexuais por parte dos adultos, em todos os segmentos, bem como dos riscos de manifestações de sua própria sexualidade. Para isso, a família deveria recorrer à medicina e ao judiciário para obter o devido controle (RODRIGUES, 2014).

Para Nunes (2005), a concepção de sexualidade e educação sexual, de forma tradicional, homogeniza a sociedade. De acordo com o referido autor:

Posicionar-se "contra" uma reflexão sobre a sexualidade é uma atitude que implicitamente reforça a educação tradicional, sistemática, que educa o homem para o poder e o machismo, que engendra os mitos de "inferioridade" da mulher, que estabelece os tabus, proibições e medos sobre o sexo (NUNES, 2005, p. 9).

Ainda segundo Nunes (2005), a cultura ocidental teve forte influência da cultura judaica, principalmente com o advento do cristianismo. Por isso, a importância de conhecermos nossas bases históricas que, infelizmente, têm cunho excludente e preconceituoso. A sexualidade, comprometida com a pessoa humana, em sua plenitude e existência, se compreende livre perante a transformação global. Desse modo, o prazer, sem dominação e exploração, poderá ser uma forma de relação com direitos iguais.

Vários discursos sobre o sexo e sexualidade foram edificados. Com a necessidade de não ser falado, provocam curiosidade e, nos termos de Foucault (2001b): “No que diz respeito ao sexo, a mais inexaurível e impaciente das sociedades talvez seja a nossa” (FOUCAULT, 2001b, p. 35). Porém, este assunto é abordado pelos meios de comunicação com significado “desviante” por meio de algumas músicas, novelas, literaturas, alguns filmes, etc.

Diante do exposto, em seguida faremos ponderações sobre a sexualidade infantil entendida como parte fundamental do desenvolvimento dos seres humanos, porém, muitas vezes, compreendida de maneira pejorativa e descontextualizada.

## 2.2 SEXUALIDADE INFANTIL

Neste subcapítulo, abordaremos a sexualidade infantil, com reflexões das/os autoras/os Furlani (2011), Werebe (1998); Sanderson (2005) e do filósofo Foucault (2001b). O tema em questão é repleto de tabus, impossibilitando a vivência de uma sexualidade plena. Mas, o que seria uma sexualidade plena? Seria a sexualidade vivida nos tempos vitorianos, a qual Foucault (2001b) declarava livre de hipocrisias, confissões ou confidências com corpos que “pavoneavam”<sup>25</sup>? (FOUCAULT, 2001b, p. 9). Mesmo que assim fosse compreendida a sexualidade plena, estas práticas pressupostas foram interrompidas pela burguesia vitoriana<sup>26</sup> que interditou as expressões do corpo infantil.

Como atestou Foucault (2001b), o dispositivo da sexualidade é histórico e carrega consigo as mais variadas formas de poder. No caso da sexualidade infantil, há o poder sobre o que a criança pensa, sente e faz sob vigilância dos adultos que decidem, de acordo com suas perspectivas e crenças, o que deve ser dito e não dito.

A doutora em Educação Jimena Furlani, em “Educação Sexual na sala de aula” (2011), sinaliza que a sexualidade infantil é mal compreendida na atualidade. É considerada uma afronta ao adulto. Ela destaca que, na interpretação adulta, a criança, ao “se conectar” com a sua sexualidade, poderia ter a possibilidade de descobrir a

---

<sup>25</sup> “Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos” (FOUCAULT, 2001b, p. 9).

<sup>26</sup> “Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto de seus pais, lugar este a que não poderia ter aspirado no tempo em que o costume mandava que fosse confiada a estranhos. Essa volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais. A criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente. Essa família do século XVII, entretanto, não era a família moderna: distinguia-se desta pela enorme massa de sociabilidade que conservava [...] A família moderna, ao contrário, separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos [...]. Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos” (ARIÈS, 1981, p. 41-42).

erotização e a sensualidade. “Desconhecemos que ela pode se comportar na forma espontânea sem intenção maliciosa... Como um ato de descoberta e reflexo de aguçada curiosidade” (FURLANI, 2011, p. 128). Desse modo, a repressão, a confusão e o desconhecimento estão instituídos em muitas instâncias da sociedade como símbolo de moralidade: se as crianças são seres puros e não praticam sexo, logo a sexualidade infantil não deve existir.

As crianças, assim como os adultos, vivenciam experiências sensoriais (gosto, cheiro, toque, visão, etc.). Desde tenra idade podem sinalizá-las, como por exemplo, ao diferenciar um gosto ruim de um gosto bom. Mesmo não falando, demonstram isso por meio de reação fisiológica, distinguindo estímulos sensoriais. Por intermédio dos adultos, as crianças aprendem a interpretar tais estímulos. Assim como têm reações agradáveis com um carinho, a criança pequena sentirá a mesma sensação se o carinho for em sua genitália, pois não tem a concepção adulta do que é sexo. Desse modo, o prazer para as crianças não é direcionado especificamente ao órgão genital, mas sim a todo o corpo, sendo a sua sexualidade totalmente diferente do que é para os adultos (SANDERSON, 2005).

Furlani (2011) afirma que a sexualidade infantil se reconhece no início da vida e sem diferenças e preconceitos, no qual serão instituídos pela família. Além disso, a expressão de que sexualidade se refere à reprodução deve ser desconstruída: “Se a capacidade reprodutiva é uma maturação biológica adquirida no período denominado de puberdade, então o que justifica a sexualidade antes disso - na infância?” (FURLANI, 2011, p. 67).

A criança está em processo de descobrimento de seu próprio corpo e o convívio com outras pessoas depende das “descobertas sexuais-afetivas” que acontecem nas brincadeiras de faz de conta, nas interações, nas imitações do que veem e sentem (FURLANI, 2011). Esta autora afirma que os efeitos produzidos pelas relações interpessoais são representações das experiências sociais que propiciam as sensações de prazer:

A presença dessas sensações prazerosas é fator importante para que cada um de nós alcance um estado de gratificação física, psíquica e emocional. A permanência desse estado possibilita a realização pessoal pelo estabelecimento de relacionamentos adultos, duradouros e felizes (tanto entre pessoas do sexo oposto quanto entre pessoas do mesmo sexo) (FURLANI, 2011, p. 68).

Dentre as descobertas infantis sobre o próprio corpo, a que talvez cause mais constrangimento aos adultos, está relacionada à criança “brincar” com os genitais. O papel da escola consiste em orientá-la sobre privacidade<sup>27</sup>, entendimento que Furlani (2011) conceitua com o termo “positividade-consentimento” das expressões sexuais. Contudo, “educar para proibição-negação da sexualidade” (FURLANI, 2011, p. 68), reduz a sexualidade a algo condenável. Contudo, a criança explorar seu próprio corpo é normal e positivo, favorecendo o aprendizado sobre a sua sexualidade.

Como o sexo se tornou um pecado, também vira uma transgressão e qualquer ligação com a palavra sexualidade não é mera coincidência. Ao longo da história, nas percepções dos adultos, a sexualidade foi construída em relação aos órgãos genitais, devido a estes serem considerados um instrumento para a procriação.

Este enfoque nos permite pensar que, na atualidade, estamos “revivendo” tabus e proibições semelhantes aos ocorridos entre os séculos XVIII e XIX em relação à sexualidade: o interdito dos prazeres do corpo e o desejo dos adultos que a criança seja um ser assexuado. Portanto, qualquer sentimento em relação ao prazer em seu corpo deve ser expurgado, justificando o silêncio e as proibições. Para Foucault (2001b), a sexualidade é colocada em dúvida como uma “técnica do poder” o dispositivo da aliança foi substituído pelo dispositivo da sexualidade “Para o primeiro, o que é pertinente é o vínculo entre parceiros com status definido; para o segundo, são as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam” (FOUCAULT, 2001b, p. 101).

Nessa perspectiva, a educadora Maria José Garcia Werebe, em seu livro “Sexualidade, Política e Educação” (1998), afirma que os adultos contribuem para o sentimento de constrangimento da criança, dependendo de suas mediações. Se a visão adulta da sexualidade não for positiva, a mente infantil irá internalizar isso e pode não ter uma relação livre e saudável com seu próprio corpo, negando a própria natureza humana.

Sanderson (2005) chama atenção sobre as curiosidades infantis aos corpos alheios:

---

<sup>27</sup> “É preciso orientar a criança, sem envergonhá-la, de que a auto-exploração genital não é algo para se fazer em público, e que, apesar de os genitais serem uma fonte de prazer, outras pessoas [...] não devem instigar o toque dessas áreas” (SANDERSON, 2005, p. 32). Nesta mesma perspectiva, a autora Furlani aborda que “A escola pode educar a criança a aprender noções acerca da intimidade e privacidade pessoal, entendendo o momento e o local apropriado para tais manifestações” (FURLANI, 2011, p. 68).

A exploração mútua representa meramente uma curiosidade natural sobre as semelhanças anatômicas entre os sexos, o que é incorporado nas brincadeiras à medida que a criança em desenvolvimento tenta descobrir sobre si e sobre os demais. [...] interações exploratórias podem ter pouca ou nenhuma intenção erótica e, como tal, são apropriadas ao desenvolvimento, o que difere das interações sexuais deliberadas que incorporam a intenção erótica e podem ser vistas como inadequadas ao desenvolvimento. A excitação fisiológica e a sensual<sup>28</sup> podem ser as mesmas em ambos os casos, mas o propósito é diferente (SANDERSON, 2005, p. 34).

O desenvolvimento infantil, de um modo geral, é medido, examinado e conferido, mas o desenvolvimento sexual das crianças geralmente é desmerecido e isso implica em ignorar elementos “emocionais e comportamentais” (SANDERSON, 2005, p. 28). Na opinião da autora (2005), as pesquisas em relação à sexualidade infantil são escassas, pois a sexualidade, antes da puberdade, é ignorada. Diante do exposto, refletiremos, em seguida, como esta temática é debatida e trabalhada no campo da educação escolar.

### 2.3 SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

O tema sexualidade tem sido tratado, ao longo dos tempos, com constrangimento pelos adultos, seguindo a “lógica da censura” (FOUCAULT, 2001b). A família tem dificuldade e vergonha ao falar sobre o assunto e docentes têm receio da abordagem sobre sexualidade com medo da reação dos pais, dos seus próprios preconceitos e desconhecimento, pois verdades educacionais foram historicamente edificadas e naturalizadas. Há a necessidade de “controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo nas coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente de maneira demasiado sensível” (FOUCAULT, 2001b, p. 21).

De acordo com Neves e Silva (2015) a sexualidade está relacionada a elementos de ordem sócio-histórica. Desse modo, compreende diferentes sentidos em diferentes povos, tempos e culturas:

A sexualidade humana assume contornos diante das inscrições históricas e sociais, ela está inserida em um processo dinâmico que está comprometido de acordo com sociedade e cada cultura preponderante da época que atribuem a

---

<sup>28</sup> 1. Qualidade, estado ou caráter de sensual. 2. Propensão aos prazeres dos sentidos. 3. Queda ou propensão exagerada para os prazeres do corpo e do sexo; lubricidade, luxúria, sensualismo, volúpia. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sensualidade/>. Acesso em: 16 set. 2018.

ela sentidos e significados e, dessa forma os conhecimentos acerca dela são partilhados socialmente (NEVES; SILVA, 2015, p. 21).

Apesar de uma tentativa de colocar o tema num constante “hibernar”, o sexo está implícito, seja na arquitetura ou na organização escolar, de um modo geral, bem como a sexualidade está presente em cada criança. Não obstante, a escola tenta garantir a não transgressão de certas regras com relação aos prazeres (FOUCAULT, 2001b), mas é um tema difícil de ser “apagado” ou esquecido porque faz parte da construção e constituição humana.

A doutora em Antropologia social Jane Araújo Russo, em: “Do desvio ao transtorno: A medicalização da sexualidade na nosografia psiquiátrica contemporânea” (2004), afirma que:

A sexualidade torna-se parâmetro de aferição das características humanas a partir do sentido de verdade sobre nós mesmos que a ela imputamos; verdade esta construída com base numa solução que contemple as dimensões do corpo e da mente. É nessa zona de interstício entre a fisicalidade e a moral (individual e social) que se produziu a sexualidade como núcleo constitutivo de uma verdade sobre o sujeito (RUSSO, 2004, p. 97).

Não se trata, aqui, de incentivar a vigilância das docentes diante da sexualidade infantil ou prescrever uma conduta a ser seguida, mas entender como é abordada, trabalhada e compreendida, na esfera da educação, de acordo com Louro (2014), Furlani (2011), Nunes (2005) e Bonfim (2012). Ademais, Foucault (2001b) contribui com reflexões sobre discursos para o controle da sexualidade.

O debate é evitado, principalmente, nas escolas. A doutora em Educação Guacira Lopes Louro (2014) aponta que há vários questionamentos sobre as temáticas “sexo e sexualidade” em relação à responsabilidade da abordagem do tema, se deve partir dos pais/responsáveis ou das docentes. Além disso, há o temor que a reflexão estimule as crianças a praticar sexo, que é um mito que deve ser desconstruído. Outras dúvidas surgem em relação ao momento propício de abordar o assunto e como pode ser trabalhado com os/as estudantes. Porém, observamos a necessidade de abordagens pedagógicas direcionadas também, e principalmente, às docentes e à família. Nesse sentido, Furlani (2011) aponta a importância de condutas permanentes sobre a educação sexual e o comprometimento da escola:

Educar não é um ato neutro; há uma íntima relação entre o que pensamos e nossa prática pedagógica; toda prática docente é amparada por uma teorização (mesmo que não tenhamos consciência dela); a formação docente (os cursos de formação) e a educação continuada deveriam refletir esses pressupostos teóricos e práticos; o ato pedagógico é permeado de decisões, escolhas e portanto, por disputas de saberes e significados. Precisamos estudar teórica e politicamente o processo educacional para decidir “que tipo de educador/a sexual eu vou ser” (FURLANI, 2011, p. 67).

Para Nunes (2005), a Educação Sexual sempre existiu, porém a sua expressão necessita de mudança:

[...] não se trata de ser contra ou a favor da educação sexual. Isto é desviar a atenção da questão fundamental - qual o conteúdo de uma "verdadeira" educação sexual? Pois todos nós estamos submetidos a uma educação sexual desde que nascemos, e hoje mais do que nunca. De certa maneira não se está contra a educação sexual, ela já existe, mas sim contra uma outra expressão sexual que não seja a tradicional, estereotipada, paternalista e primitiva (NUNES, 2005, p.4).

Nesta perspectiva, a doutora em educação Cláudia Bonfim, em seus estudos: “Desnudando a Educação sexual” (2012), acredita que a população necessita de uma reeducação sexual com projetos que visem reflexão, informação e consciência crítica: “Daí nossa defesa da inserção de uma disciplina na grade curricular da graduação dos cursos de formação de professores, pedagogia e licenciatura, que supere a abordagem dos aspectos biológicos da sexualidade” (BONFIM, 2012, p. 66). Apesar disso, a autora acredita que a herança cultural ainda seja um problema e, para isso, recomenda políticas públicas para desenvolver um grau ético e emancipador (BONFIM, 2012). Também elucida alguns conceitos para que a visão biológica (anatomia, genitália, fisiologia, funcionamento do corpo, etc.) não seja confundida com uma visão de homem e mulher e as transformações socioculturais que estão envolvidas nas suas relações interpessoais.

Segundo Bonfim (2012), a educação é essencial para a mudança de paradigmas, sendo que isso não acontece imediatamente, mas abre caminhos e nós podemos trilhá-los na busca por uma “*Paideia*”<sup>29</sup> (BONFIM, 2012, p. 29), no qual a totalidade do ser humano será contemplada em todas as suas formas. Na abordagem do tema, não há a necessidade das docentes falarem sobre sexo com prescrições e receitas.

---

<sup>29</sup> Entendemos por paideia: “A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade” (JAEGER, 1994, p. 4).

Trata-se de diálogos sobre comportamentos, emoções, sentimentos, respeito e subjetividade (BONFIM, 2012).

Nos séculos XVIII e XIX, a medicina, a psiquiatria e a justiça penal exerciam controle sobre a sexualidade com o intuito de salvaguardar e prevenir riscos. A medicina intercedia por meio das “doenças dos nervos” (FOUCAULT, 2001b, p. 32); a psiquiatria, por meio das causas das doenças mentais e a depravação sexual; a justiça, investigando os pequenos atentados e, com isso, aumentando as condenações judiciárias. Tratava-se de um arsenal de discursos, diagnósticos, relatórios, interrogatórios em torno do sexo como fonte constante de perigo (FOUCAULT, 2001b).

Algumas instituições de ensino, na atualidade, carregam esta característica de controle do que é dito. Furlani (2011) afirma que, além das práticas pedagógicas se limitarem às características biológicas, parece ser a “única” reconhecida nas escolas:

Essa abordagem, restrita ao biológico, sempre esteve presente no trabalho da educação sexual na escola, através das aulas de Ciências e de Biologia. Sua crítica maior reside na sua presença (que sob o ponto de vista da saúde sexual é necessária), mas no fato de ser exclusiva – implicando um currículo limitado e reducionista (FURLANI, 2011, p. 16).

Diante disso, a sexualidade se transforma em atribuições para o cuidado com o sexo “disfarçada” em aula de educação sexual com “novos arranjos”: “Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e seu sexo” (FOUCAULT, 2001b, p. 31). Ainda acerca dessa problemática, Furlani (2011) destaca as consequências do “determinismo biológico”:

1ª) que a educação sexual deve ser dirigida apenas à adolescência (afinal, “iniciação sexual” é algo que socialmente se espera nessa faixa etária); 2ª) que desenvolver trabalhos de educação sexual na infância “estaria incentivando a prática sexual precoce” das crianças. Esses dois entendimentos não são verdadeiros e, na educação sexual e na formação docente, merecem ser problematizados, questionados, relativizados (FURLANI, 2011, p. 16).

Por ser, muitas vezes, relacionada somente ao sexo, a abordagem sobre educação sexual e/ou sexualidade nas escolas acontece geralmente na fase em que os/as estudantes estão na puberdade. Nesse viés, as relações interpessoais e o contexto social que as/os jovens estão inseridos/as são deixados de lado. Porém, quando a educação

sexual e/ou sexualidade é trabalhada na infância, pode ser considerada inapropriada na visão de alguns adultos, pois relacionam a temática com “falar de sexo”.

Desse modo, muitas vezes a sexualidade infantil é ignorada e silenciada e a sexualidade, na fase da puberdade, é reduzida à biologia. Mas, por onde caminhar com aquilo que fizeram de nós? Com o que naturalizamos como verdade? Esta temática pode ser trabalhada desde a Educação Infantil, na perspectiva da prevenção de várias formas de violência, no respeito, no conhecimento e funcionamento de seu corpo e na perspectiva das interações com os/as colegas. Um corpo é algo cheio de significados e vivências e, na escola, a tentativa de separação de corpo e mente é mais evidente. (BONFIM, 2012).

A manutenção do dualismo existente na educação “decepa” cabeças de corpos considerados “inúteis”. Algumas imagens de homem e mulher servem de parâmetro, objeto, produto e esta concepção abrevia a sexualidade ao ato sexual, dizimando as potencialidades reais do corpo. Há a importância das contribuições biológicas, porém diante das visões simplistas e desmerecedoras, somente esta abordagem não contempla as reais necessidades, a fim de propiciar mudanças nas concepções que não reconheçam o ser humano na sua plenitude. Para que isso se concretize, se faz necessário uma visão social, cultural e histórica que proporcione um posicionamento reflexivo sobre o assunto. “Apenas distribuir preservativos, colocar propaganda na televisão para incentivar seu uso ou promover palestras que ensinem como usá-los não basta. Mera *prevenção sem educação* não conscientiza as pessoas” (BONFIM, 2012, p. 67).

Para dar continuidade a este diálogo, entendemos que a questão de gênero está diretamente ligada aos papéis instituídos em nossa sociedade. A separação entre atitudes, desempenho, cores, lugares, brincadeiras, brinquedos, roupas, etc. de homens/meninos e mulheres/meninas parece estar arraigada e impassível de mudança. Refletiremos, a seguir, o papel da escola diante dessas demandas.

#### 2.4 SEXUALIDADE E GÊNERO NA ESCOLA

Abordar sobre gênero na escola significa, também, abordar questões que envolvem o abuso sexual infantil. Para tanto, buscamos discutir este tema partindo das contribuições de Scott (1995), Carvalho e Souza (2007), Louro (2008; 2013; 2014),

Furlani (2011), Graupe (2014), Werebe (1998), Schreiner (2008), Saffioti (2011), Almeida (2007) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

A escola pode ser entendida como caixa de ressonância da sociedade ou portadora de uma posição, no sentido de desmistificar tabus e preconceitos, entendendo os/as estudantes como seres humanos, independentemente de serem meninas ou meninos. A escola estabelece campos e “áreas restritas”, pelos quais separa e estipula a posição e localização dos gêneros. Arquétipos são eleitos e suscetíveis de seguidores. Cada um, com seu papel social, reverencia o grandioso padrão escolar (LOURO, 2014). Muitas vezes, no âmbito escolar, a criança deve conter seu corpo e deixá-lo em uma posição no qual seus movimentos estejam constantemente monitorados e adestrados, pois, para a aprendizagem, o corpo parece não ter utilidade. E na hora do recreio, subte-se que “tal controle” poderia ser suavizado, dado que é o momento efetivo do brincar, mas ainda há quem reivindique corpos mais calmos e se incomode com o movimento.

Contudo, corroboramos com a concepção de gênero, de acordo com Louro (2014), em seu livro “Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, em que contrapõe a perspectiva de abordagem assexuada dos corpos, primando por um processo em que o gênero é reconhecido como parte do sujeito e que este, na pluralidade de seu contexto constitui sua identidade:

[...] se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. [...] a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuado que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. [...] entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. [...] a ideia é perceber o gênero *fazendo* parte do sujeito, constituindo-o. [...] As identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (LOURO, 2014, p. 26-31).

Diante desta contradição, em consonância com Louro (2014) a historiadora norte-americana Joan Scott, em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (1995), enfatiza que as relações sociais, entre outros fatores, se constituem a partir de como o conceito de gênero é compreendido e que esse processo de investigação de historiadores permeiam as relações políticas e, – ousamos acrescentar – consequentemente, educacional:

Quando as/os historiadoras/es buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, elas/eles começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pela qual a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política (SCOTT, 1995, p. 89).

Comumente, aos três anos de idade, a criança começa a se identificar como menino ou menina. Ela é cobrada a se comportar de acordo com as normas e os padrões estabelecidos de masculinidade e feminilidade (WEREBE, 1998). Assim, papéis sociais de homem e mulher, historicamente construídos, podem corroborar ou até justificar formas de preconceito e violências, cujas maiores vítimas de violência sexual são mulheres e meninas. O abuso sexual infantil implicado nas questões de gênero é explicado por “três teorias feministas<sup>30</sup> - radical, pós-modernista e sociológica” (CARVALHO; SOUZA, 2007, p. 104).

Para buscarmos uma melhor compreensão dessas dimensões de gênero e nos aproximarmos de reflexões e possibilidades no âmbito escolar, recorreremos ao estudo, ao longo da história, das teorias: feminista radical, feminismo pós-modernista e sociológica, além de questões (ou mitos) biológicas que embasem e esclareçam as temáticas ora suscitadas.

A teoria feminista radical explica que o abuso sexual infantil ocorre porque vivemos em uma sociedade patriarcal e os homens detêm o poder e somente seus interesses são considerados: “A tríade gênero-poder-patriarcado, segundo a teoria feminista radical, forma a moldura das práticas de abuso sexual de crianças” (CARVALHO; SOUZA, 2007, p. 105). Em contrapartida, a teoria do feminismo pós-modernista discute as consequências das injustiças e questiona a teoria anterior, pois, se o homem tem poder, isso significa que a mulher é um ser passivo.

Além disso, não se pode afirmar que todo homem tenha uma natureza violenta e nem poder sobre mulheres e crianças: “[...] a existência de uma pluralidade e uma diversidade de homens em termos de experiências, atitudes, circunstâncias e valores. [...] poder, como gênero, é sempre relacional [...]” (CARVALHO; SOUZA, 2007, p. 106). Por sua vez, a teoria sociológica traz à tona a percepção de fracasso sentido pelo homem. Logo, para dar vazão a sua masculinidade e poder, abusam sexualmente de meninas e mulheres. “A sexualidade masculina é autocentrada, predatória, falocêntrica, dominante, sexualmente bem-sucedida, distante, secretiva e imoral, e, ao mesmo tempo,

---

<sup>30</sup> O autor Luiz do Nascimento Carvalho e a autora Sônia M. Gomes Souza citam como referência no campo das teorias feministas os autores Tony Ward, Devon L. L. Polaschek e Anthony R. Beech (2006).

minimiza o impacto das práticas sexuais abusivas” (CARVALHO; SOUZA, 2007, p. 107). O autor e a autora acima ainda esclarecem que:

Apesar das considerações [...] expostas sobre as teorias feministas do abuso sexual, trata-se de pressupostos aplicáveis em um modelo de saúde pública [...], no qual podem ser incorporadas as questões culturais de gênero e outras de caráter psicossocial [...]. No nível primário, podem ser enfocadas as estratégias de relacionamento não sexista, além do fato de as análises feministas contribuir para identificar possíveis focos de mudança social/cultural relacionados com as relações de gênero. Podem também contribuir no nível secundário, para que a comunidade seja capaz de detectar sinais que indiquem interesses sexuais por crianças ou possíveis atividades sexuais com crianças. Ainda no nível terciário, pode fazer parte de programas de acompanhamento [...] de saúde mental e em prisões (2007, p. 108).

Nessa perspectiva, Guacira Lopes Louro, em: “Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*” (2013), afirma que, ao nos percebermos como sujeitos inseridos em momentos históricos, vislumbraremos, talvez, a mudança à cultura de desrespeito e normalização, atravessaremos fronteiras e não mais trabalharemos com binarismos. Há, em nossa sociedade, novas práticas e novos sujeitos. Os papéis sociais que rotulam e desmerecem traduzindo-se em polos, no qual sempre terá o superior e o inferior devem ser postos em questão.

O papel do homem foi construído historicamente como uma identidade-referência. Os saberes e as políticas, reiteradas por variadas práticas sociais e “pedagogias culturais” normalizam o machismo, a violência e a diferença. “A diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada” (LOURO, 2008, p. 22).

Uma questão muito abordada e “defendida” pelo senso comum para justificar a “superioridade” do homem sobre a mulher é a questão biológica. Nesse sentido, para Werebe “Nem os hormônios, nem os cromossomos são decisivos na formação das diferenças sexuais, sociais e psicológicas” (1995, p. 25). As identidades psicológicas, com relação a cada gênero, são construídas a partir dos papéis estipulados e prescritos. A criança percebe as diferenças entre gêneros a partir das ações indicadas pela família e meio em que vive, ou seja, o que será socialmente aceito para um menino e para uma menina (WEREBE, 1998). Assim, a autora nos esclarece que:

As representações das diferenças sexuais são ambíguas, contraditórias ou conflitivas, bem como os códigos legais que as regem, segundo as épocas, as

sociedades, as classes sociais, as regiões geográficas, as crenças religiosas e muitos outros fatores socioculturais (WEREBE, 1998, p. 27).

Em oposição às concepções supra dialogadas, papéis de gênero são fabricados e disseminados na escola. Uma das formas de perceber isso está na observação dos movimentos que, para Louro (2014) se distinguem no interior das escolas. Meninos parecem necessitar de mais espaço do que as meninas. Eles extrapolam sua área e ocupam a área das meninas, quebrando a continuidade da brincadeira delas. Afirma que tais comportamentos naturalizados e segmentados têm explicações na sua própria história, é o que a autora chama de identidades “escolarizadas” constituídas de “dispositivos e práticas” (LOURO, 2014, p. 65). Os corpos de meninos e meninas são imersos pelos ruídos, expressões e percepções da esfera escolar:

Ali se aprende a olhar e se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*; Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras...E todas essas lições são atravessadas pela diferença [...] Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca definitiva” sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (LOURO, 2014, p. 65- 66).

Louro (2014) aponta, em seus estudos, que o sexismo existente na linguagem, considerado “normal”, fornece poder ao gênero masculino. Está presente em ações e relações que, naturalizadas, acabam por perpetuar, por meio de expressões históricas, uma comunicação que produz e reproduz desigualdades e dualidades. Uma das primeiras instruções que se é apreendida na escola é sobre a gramática normativa: a menina aprende que, na expressão “eles” ela está incluída, mas a autora questiona: “mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala?” (LOURO, 2014, p. 70).

Nesse sentido, a socióloga Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, em seu livro: “Gênero, Patriarcado, Violência” (2011), afirmou que “a língua é um fenômeno social, e, portanto, sujeito permanentemente a mudanças, é interessante criar novas palavras, que expurguem o sexismo” (SAFFIOTI, 2011, p. 48).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) trata a questão de gênero dentro do item “Diversidades como Princípio Formativo”. Percebe as pessoas como sujeitos históricos, culturais, com identidades e com diferenças:

Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências. Diversidade também é heterogeneidade, com vistas ao reconhecimento de que todos somos diferentes (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

O referido documento (2014) chama atenção que esta diversidade não se refere apenas às pessoas que não se encaixam nos padrões pré-estabelecidos, mas sim a todos/as os/as cidadãos/ãs, bem como, as diferenças e direitos de cada pessoa. De acordo com a Proposta em questão:

Nessa Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, estão em discussão: a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola (SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

Nessa perspectiva, Furlani (2011) declara que na escola existem arquétipos que regulam e condicionam o que deve fazer parte dos repertórios masculino e/ou feminino:

Representações e discursos definidores das identidades de gênero, do conhecimento e do poder cultural, tidos como inquestionavelmente definidos e fixos, estão presentes no interior da escola, do currículo escolar, dos livros didáticos e paradidáticos, das falas dos/as professores/as, do cotidiano das relações humanas (FURLANI, 2011, p. 120).

Louro (2014) questiona se é natural que meninos e meninas brinquem com brinquedos, façam fila, trabalhos em grupo... separadamente, por gênero. Bem como seu desempenho, durante as aulas, nas diversas disciplinas. Questiona se a avaliação necessitaria ter fundamentos baseados no gênero, nos papéis estabelecidos. Sinaliza para a importância de se inquirir, sem ingenuidade, sobre tudo que envolve o universo escolar: conteúdos, verdades (ou não), currículo, saberes, binarismos, divisões, conhecimentos, linguagem, etc. Nesse sentido, chama atenção para a criticidade de

nossas escolhas enquanto docentes: “Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 2014, p. 68).

Dessa forma, a categoria “gênero”, segundo Schreiner (2008), contribui para desmistificar o dualismo há muito existente entre as relações de homens e mulheres:

A constatação de que as características historicamente atribuídas às pessoas, não são decorrentes do sexo com o qual nascem, apresenta-se como uma possibilidade revolucionária, no campo do comportamento humano. [...] homens e mulheres, livres para serem fortes/fracos, autônomos/dependentes, racionais/emotivos (SCHREINER, 2008, p. 25- 26).

A doutora em educação Mareli Eliane Graupe (2014), em seus estudos, disserta sobre a “pedagogia da equidade” nas escolas como sendo de ordem individual e coletiva, abarcando a subjetividade de todas as pessoas envolvidas, reconhecendo a existência das diferenças entre os sexos e o desenvolvimento de homens e mulheres para a ética e cidadania. Nessa perspectiva, é necessário que, além de possuírem saberes e conhecimentos teórico-metodológicos, as docentes edifiquem competências para desconstruírem atitudes discriminatórias e preconceituosas e promover diálogos, “fazendo prevalecer uma postura ética e que o direito de todos (maioria e minoria) seja preservado” (GRAUPE, 2014, p. 392). Conhecer a dinâmica de sala de aula e reconhecer o valor das diferenças, a diversidade e os vários níveis de desempenho escolar são fatores importantes para o desenvolvimento do pensamento na construção individual e coletiva, com o papel fundamental de não reproduzir estereótipos (GRAUPE, 2014).

A autora acima (2014) sinaliza sobre os princípios do **querer**: “[...] vontade, disponibilidade e engajamento d@<sup>31</sup> professor@ e da equipe pedagógica [...] de maneira individual e coletiva (Projeto Político Pedagógico)”. **Saber**: “[...] consciência da sua influência direta ou indireta na construção de novos cidadãos e cidadãs com relação a “[...] estudos, pesquisas no campo das relações de gênero e diversidade”. **Fazer**: competências, habilidades e estratégias “ [...] investimentos na formação d@s profissionais [...]” para que ocorra uma “educação equitativa” (grifo nosso) (GRAUPE, 2014, p. 394- 395). Com estes elementos em seu campo de atuação, crescem as

---

<sup>31</sup> A autora utiliza @ como linguagem inclusiva. Referência a mulheres e homens.

possibilidades de comprometimento na formação das crianças, cumprindo, assim, sua função social (GRAUPE, 2014).

Para Louro (2014), a organização da escola pode ser modificada e já apresenta progressos em relação aos papéis relacionados aos gêneros. Os trabalhos em grupo não necessitam mais ser dualistas e tais grupos podem abordar discussões, promover estudos e produções sob novas perspectivas com olhar crítico e contextualizador, sem o sexismo, o racismo, a homofobia e o machismo, abordando a sexualidade, as etnias, o feminismo e a desconstrução de normas e modelos.

Conforme esta análise, apontamos, também, para a reflexão acerca das práticas autoritárias presentes na forma dualista existente em nossa sociedade, as quais são legitimadas pelas pessoas autoras de violência sexual infantil, em um contexto patriarcal. As questões de gênero se inserem desigualmente na estrutura familiar e societal, subjugando a categoria feminina. “A ordem simbólica favorece o exercício da exploração e da dominação” (ALMEIDA, 2007, p. 29), dificultando a apreensão de novos valores referenciais que são limitados pelo exercício da superioridade. Dessa forma, o ambiente familiar se configura como território propício à violência de gênero, no qual algumas pessoas da família se encontram em posição subalterna. As condições estruturais geradoras das desigualdades necessitam ser pensadas no âmbito dos direitos humanos, universalizando o acesso a direitos sociais, culturais, econômicos, civis e políticos (ALMEIDA, 2007).

Diante do controle e arbitrariedades que atingem mulheres e crianças, abordaremos, a seguir, algumas concepções já naturalizadas referentes às situações abusivas e possíveis estratégias para identificar e prevenir o abuso sexual infantil.

## 2.5 ESTRATÉGIAS PARA IDENTIFICAR E PREVENIR O ABUSO SEXUAL INFANTIL

Entender e conhecer o desenvolvimento da sexualidade infantil na escola e a forma como as docentes devem conduzir uma situação de suspeita (ou comprovação), caracterizam-se como estratégias importantes na prevenção e combate ao abuso sexual infantil. Contribuirão para esta reflexão: Sanderson (2005), Freire (2004), Brino; Giusto e Bannwart (2011), Landini (2011), Fürniss (1993), Xavier (2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e Plano Nacional de Enfrentamento

da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (2013). Frigoto (2017) e Macedo (2017) problematizam a respeito da Escola Sem Partido.

No tocante à temática sobre estratégias para identificar abuso sexual infantil, muitas docentes apresentam informações inadequadas no que se refere ao assunto. Portanto, há a necessidade da capacitação para o conhecimento sobre o desenvolvimento e o comportamento sexual em crianças de 0 a 12 anos. A criança tem curiosidades e explora sensações de prazeres (ou não) em seu corpo e isto pode auxiliar em uma possível identificação de abuso sexual como nos apresenta Sanderson (2005):

Crianças de 0 a 4 anos[...] auto estimulação e exploração; Toca e esfregar os órgãos genitais; [...] Usa de linguagem infantil/ 'suja' para falar de partes do corpo; Brincadeiras de faz-de-conta – 'mamãe e papai' – 'médico'; [...] Beijo, toque, exibição, andar de mãos dadas; [...] Insere objetos em aberturas, mas para se é doloroso. Crianças de 5 a 12 anos: [...] masturba-se em particular – esporádico; [...] Fala mais sobre sexo; [...] Namora; [...] Carícias; etc. **Mas há o comportamento atípico que consiste em:** Crianças de 0 a 4 anos: Demonstra comportamento sexual ou conhecimento semelhante ao de um adulto; Toca genitais de maneira compulsiva; Não para de se masturbar mesmo quando lhe é solicitado parar, etc. Crianças de 5 a 12 anos: Masturba-se em público; Força atividade sexual com outras crianças; Relaciona-se com adultos e crianças de forma sexual, etc. (grifo nosso) (SANDERSON, 2005, p. 39-42).

Por outro lado, o modo de se comportar das crianças quando estão descobrindo seu corpo deve ser orientado, como por exemplo: quanto a se tocar e à nudez, que não sejam em público, ter senso de privacidade; explicar aos/às responsáveis pela criança que os conteúdos assistidos na TV, bem como as músicas, os livros, a linguagem, devem ser adequados à idade da criança. É importante não deixa-la se sentir culpada pela sua curiosidade sexual e, por isso, há a necessidade de diálogos, oferecendo informações e respostas às perguntas, sempre apropriadas à idade; tentar se colocar no lugar da criança; dedicando-se a entender seu ponto de vista, ouvindo o que ela tem a dizer (SANDERSON, 2005).

Importante destacar que algumas crianças não conseguem identificar que estão sendo abusadas sexualmente e tendem a acreditar que isso faz parte do relacionamento entre adultos e crianças. Isso acontece quando ela começa a ser abusada sexualmente muito cedo (SANDERSON, 2005).

Neste íterim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) alertam as docentes sobre a violência doméstica, abuso e exploração sexual. Tal documento (2013) enfatiza que o trabalho em conjunto de todos e todas na escola, em

defesa dos direitos da criança e adolescente, é positivo e reconhece que os serviços de apoio, como o Conselho Tutelar e Instituições de Proteção Social, são indispensáveis. Considera, ainda, que docentes preparadas com conhecimentos acerca da temática da violência sexual contribuirão na prevenção e combate, bem como com mediações pedagógicas de prevenção ao abuso sexual infantil.

A comunicação ao Conselho Tutelar ou outro órgão de proteção à criança, pode ser feita de forma anônima. Para tanto, a/o profissional que recebe a comunicação não poderá revelar a identidade do/a autor/a da denúncia. Tal comunicação deve, primeiramente, ser feita à secretaria da escola e esta, por sua vez, enviar comunicado à Secretaria de Educação, portanto a denúncia não deve partir diretamente da/o docente (BRINO; GIUSTO; BANNWART, 2011). As referidas autoras ainda descrevem os cuidados necessários:

**Encaminhamento após a identificação da suspeita Identificação de suspeita de abusos e/ou maus-tratos.** 1º - Comunicar a Direção da Escola e a Secretaria de Educação. 2º - Comunicar ao Conselho Tutelar ou outros órgãos competentes da localidade. 3º - Averiguação da suspeita/ Afastamento da criança do convívio com o agressor/ e/ou adolescente Denúncia/ Investigação Policial/ Processo Judicial. **CUIDADO:** 1 - Chamar os pais e/ou responsáveis para verificar o que está acontecendo com a criança. 1.2 - Risco para o professor e/ou diretor. Risco para a criança. 1.3 - Falha na proteção à criança. Identificação de suspeita de abusos e/ou maus-tratos. O papel das educadoras é de dar apoio à criança e ouvi-la no caso da revelação do abuso e não de conversar com a ela tentando extrair informações, há profissionais habilitados para isso nos órgãos competentes. Caso a criança revele o que aconteceu, as autoras fornecem algumas instruções: • Para falar com a criança sobre o abuso, somente se ela iniciar o assunto, não pressione nem tente convencê-la a falar sobre o ocorrido. • Se isso ocorrer, ou seja, ela começar a falar deixe-a a vontade em um ambiente propício (sem interrupções, sem barulho, sem pessoas em volta). • Ter como pressuposto que a criança é sempre vítima, não criticá-la, não culpá-la pelo abuso. • Lembrar sempre que quem é responsável por estabelecer os limites do que é permitido em relações afetivas é o adulto e não a criança, reforçando que ela não tem culpa mesmo que tenha cedido ao agressor. • Utilizar uma linguagem simples, sem utilizar termos complicados que a criança não entenda. • Respeitar o ritmo da criança, esperando que ela conte sobre o ocorrido o que quiser no momento que quiser não a apresse revelar detalhes, controle sua ansiedade em querer que a criança fale tudo o que aconteceu (grifo nosso) (BRINO, GIUSTO; BANNWART, 2011, p. 26-31).

Percebemos, assim, a importância da criação de um vínculo entre criança e docente e acreditamos nessa possibilidade por meio de um ambiente acolhedor, que trabalhe a sexualidade em sua compreensão integral. Contudo, compreendemos as limitações que caracterizam a rotina das escolas e que tornam difícil o cumprimento dessas premissas. Os obstáculos objetivos para que esse vínculo e acolhimento de fato

ocorram, são, como por exemplo, as condições precárias de infraestrutura, o número elevado de estudantes por sala, o rodízio de docentes, etc.

“Revelar” o abuso é bastante difícil. A vitimização e (re) vitimização faz com que a criança reviva certos sentimentos que podem lhe causar sofrimento. Além disso, para a criança o que pode estar em jogo não é somente ela própria, mas no que ela imagina ser a “integridade” da sua família.

Neste sentido, compreendemos que a atribuição de funções das docentes não se limita apenas aos conteúdos, nem tampouco se encerra no ambiente de sala de aula. O seu papel no processo de produção de conhecimentos implica em tornar-se agente de transformação. Pois, de outra forma, seu trabalho se resumiria apenas à denominação de “educação bancária” de Freire (2004), em que um professor, como sujeito ativo, deposita conhecimento no cofre dos sujeitos passivos, os estudantes. Sem envolvimento com os sujeitos, reconhecendo-os em suas singularidades num contexto plural, sua função se reduz à mera transmissão de conhecimento a um “treinamento técnico” (FREIRE, 2004, p. 33) que deprecia a prática docente (FREIRE, 2004).

Nesse âmbito, o caráter formador de docentes sobre sexualidade e gênero está sendo colocado em discussão pela “Escola Sem Partido<sup>32</sup>” (Projeto de Lei nº 867/2015) e suas demandas conservadoras que influenciaram na redação da Base Nacional Curricular Comum (2017). Em seus objetivos, o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação não tem aptidão para tratar de direitos, apenas de currículo. No documento, declaram que quem tem que decidir o que será ensinado é o Congresso Nacional e se referem a isto como democracia. A doutrinação exclui abordagens referentes à diversidade cultural nos currículos, movimentos sociais negros e quilombolas, às culturas africanas e afro americanas e questões de gênero e sexualidade (MACEDO, 2017).

Para a “Escola Sem partido”, os objetivos listados auxiliarão na qualidade do ensino, pois esta é a única função da escola: transmissão de conteúdos. “Os direitos de cidadania ficam na dependência do domínio de algo externo ao sujeito, qual seja, conteúdos básicos que devem ser ensinados a (e aprendidos por) todos os alunos” (MACEDO, 2017, p. 517).

---

<sup>32</sup> Viés ideológico contrário à diversidade cultural e perspectivas de gênero nos currículos (MACEDO, 2017).

Gaudêncio Frigotto em: “Escola ‘sem’ partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira” (2017) afirma que as mudanças são regressivas para a educação em todos os sentidos: “A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social e subjetivo universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis” (2017, p. 27). Direitos universais serão substituídos pelas leis do mercado, cuja vitória está nas mãos de quem tem mais habilidades e condições para isto. A derrocada da escola pública ocorre porque tira das docentes sua autonomia de ensinar, de educar e de avaliar, que acaba resultando na utilização de manuais e cartilhas (FRIGOTTO, 2017).

No “uso delinquente do adestramento” de estudantes e a “contenção” das práticas pedagógicas docentes para a cidadania, a Escola Sem Partido com suas representações de intolerância evidenciam o fim da democracia e liberdade, colocando em risco a função social da escola, em direção a um pensamento empresarial pronunciado no conservadorismo (FRIGOTTO, 2017).

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Neste documento impera o discurso de ódio e “caça as bruxas<sup>33</sup>” desqualificando a ação de docentes. A função da educação é distorcida, considerada como uma transação comercial rentável, ligada à meritocracia e à segregação (FRIGOTTO, 2017).

Em uma diferente perspectiva, Constantina Xavier (2015) ressalta a importância da abordagem de questões subjetivas que contemplem a sexualidade, o gênero e os direitos humanos na escola. A articulação de pesquisas e estudos com estas temáticas já acontece em várias universidades para a formação docente e pesquisas no Brasil: “Há vários/as professores que desenvolvem projetos a partir de livros infantis e demais artefatos culturais tentando discutir com crianças sobre gênero, corpo, diferenças e sexualidade, violência contra criança” (XAVIER, 2015, p. 23).

---

<sup>33</sup> As docentes não poderão problematizar temas como gênero, sexualidade, movimentos sociais, etc.

Diante disso, salientamos a premência de uma visão holística da criança como ser humano e não como meramente “aluno ou aluna”. Trabalhar questões pertinentes ao corpo e às relações interpessoais com criticidade e reflexão, possibilita a construção de um ambiente receptível ao diálogo. Nessa perspectiva, a criança poderá se sentir segura para contar situações abusivas ocorridas em sua vida. As autoras Brino; Giusto e Bannwart (2011) apontam o cuidado no momento de escuta da criança:

- Demonstrar interesse, compreensão e não pena.
- Não desconsidere ou minimize os sentimentos da vítima, jamais desconsidere a gravidade da situação.
- Evitar tocar a vítima espere que ela se dirija a você para abraçar ou tocar.
- Evitar reações e demonstrações exageradas de sentimentos ou valores pessoais.
- A vítima sempre deve ser ouvida antes.
- Encorajar a criança a dizer não e tentar sair da situação abusiva contando para alguém em quem confia sobre o ocorrido.
- Questões pessoais acerca dos abusos e/ou maus-tratos (estar envolvida em caso de abuso em sua própria família, ter sido vítima de abuso, entre outras situações) podem interferir na abordagem da criança. Busca de ajuda especializada pode minimizar a interferência.
- Se a criança revela os maus-tratos e solicita segredo, explicar a gravidade da situação e a necessidade de avisar aos órgãos de proteção, garantindo que continuará dando apoio.
- Não utilizar perguntas com caráter inquisitório, que coloquem a criança como culpada, que obriguem a precisão de tempo e que permitam somente respostas fechadas (sim ou não). Deve-se utilizar perguntas e comentários mais gerais, permitindo que a criança fale livremente o que quer: Pode me contar o que você quiser; Me fale mais sobre isso; Como você se sentiu; Gostaria de falar mais sobre isso; Há outras coisas que você gostaria de contar. (grifo nosso) (BRINO; GIUSTO; BANNWART, 2011, p. 32).

Por intermédio da acolhida diária pela docente (não somente no sentido de “receber”, mas de “abrigo seguro”), a criança poderá perceber que o segredo pode ser revelado. Landini (2011) aponta para pequenas tentativas. Mas é necessário que a pessoa adulta esteja atenta aos pequenos sinais que irão surgindo. Para Fürniss (1993), a criança tende a revelar dando “pistas” nas atividades em sala de aula:

As crianças em idade escolar descrevem em redações, as crianças em idade pré-escolar em desenhos e as crianças em terapia através de alusões verbais ou não-verbais, direta ou indiretamente, sua experiência de abuso sexual. Uma criança que escreve, na escola, a respeito de “um pesadelo” e descreve questões sexuais explícitas, pode ser punida por exibir uma fantasia suja (FÜRNISS, 1993, p. 28).

É de suma importância, depois que a criança relata a situação de abuso, salientar que ela não é culpada e não foi ela quem provocou a situação. Geralmente, a pessoa autora da violência sexual atribui a culpa à vítima, afirmando que só se comporta de “tal modo” porque foi provocado e estimulado pela criança. Por sua vez, a criança se

sente culpada, também, porque pode sentir prazer. Além disso, Landini (2011) evidencia que:

Muitas vezes, a vítima revela o abuso aos poucos; ela testa seu ouvinte e estará mais propensa a falar se sentir que é entendida. Também é comum o uso de dispositivos para minimizar seu envolvimento e seus atos, dizendo, por exemplo, que estava dormindo, drogada, bêbada etc., mesmo quando isso não é verdade (LANDINI, 2011, p. 87).

Para a autora (2011), considerar os dispositivos utilizados pela criança é necessário e a conversa deve ser realizada sem a presença de alguém da família. Do contrário, há a possibilidade de a criança negar o fato. Desse modo, a situação em seu entorno é muito complexa para as profissionais da educação. Quando a situação não se comprova, irá abalar toda a família, principalmente a criança. Deve-se ter cuidado para não incorrer em uma denúncia precipitada. Para tanto, as ações, nesse ínterim, devem ser bem analisadas.

Neste âmbito, o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (2013), em dois de seus eixos, propõe que se tenha conhecimento do conceito de “violência sexual” e sua prevenção. É necessário que todos/as os/as profissionais tenham capacitação sobre o assunto:

**Análise da Situação** – conhecer o fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes por meio de diagnósticos, levantamento de dados, pesquisas. **Prevenção** - assegurar ações preventivas contra a violência sexual. Ações de educação, sensibilização e de autodefesa (BRASIL, 2013, p. 9) (Grifos no original).

Proteger a criança de várias formas de violência, principalmente a sexual, é tarefa e responsabilidade de todos/as profissionais, inclusive da educação. Destarte, o comprometimento das docentes com a formação integral dos/as estudantes e a democratização das relações em sala de aula, sem reducionismos, proporciona uma comunicação dialógica que aproxima docente-estudante, estudante-docente. Isto possibilita a escuta e o respeito pelos saberes discentes, na análise de Paulo Freire (2004):

É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a

disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 2004, p. 119).

Na medida em que a confiança e o diálogo se instauram no ambiente de sala de aula, a criança se sente segura para refletir sobre sua realidade e, talvez, relatar a situação de abuso que esteja vivenciando. Nesse ponto, o papel da docente, munida de informações<sup>34</sup> e conhecimentos sobre o abuso sexual infantil, a torna qualificada a entender o que a criança está passando e seus sentimentos difusos e confusos. Isto poderá propiciar a identificação da situação de violência sexual e procurar medidas protetivas junto aos órgãos de defesa da criança e adolescente.

Reconhecemos como nosso conhecimento é limitado sobre o que envolve a violência sexual infantil e isto, conseqüentemente, proporciona falhas na proteção da criança. Na perspectiva e à luz das/os autoras/es referenciadas/os até aqui, iniciaremos, no próximo capítulo, apontamentos, reflexões e observações acerca dos dados das entrevistas realizadas com quatro docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Lages e duas pessoas adultas vítimas de abuso sexual quando eram crianças. Suas vozes reverberam sentimentos, certezas, incertezas e esperanças que robustecem, mesmo que fortuitamente, com a literatura pronunciada neste trabalho.

---

<sup>34</sup> No Apêndice 04 constam informações sobre a temática de abuso sexual infantil.

### 3 ABUSO SEXUAL INFANTIL: PERCEPÇÕES DAS ENTREVISTADAS

Iniciaremos a abordagem deste capítulo pelos procedimentos teórico-metodológicos desta pesquisa e a análise dos depoimentos das entrevistadas. Os depoimentos das quatro docentes dos Anos Iniciais de uma escola municipal de Lages e duas pessoas que foram vítimas de abuso sexual na infância serão analisados pelo método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2000; 2004; 2008) e baseados na literatura estudada sobre Abuso Sexual Infantil, pela qual foram constituídas as seguintes categorias: compreensões das entrevistadas sobre a pessoa autora de violência sexual infantil, possíveis características apresentadas pelas pessoas que sofreram abuso sexual infantil, compreensões sobre “jogos de sedução” na violência sexual intrafamiliar; dificuldades em identificar o abuso sexual infantil; estratégias utilizadas pelas docentes no enfrentamento e prevenção do abuso sexual infantil; questões de gênero que permeiam as situações de abuso sexual infantil; compreensões sobre sexualidade infantil e conceito de abuso sexual.

#### 3.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo pautou-se na pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevista focalizada. Diante disso, utilizamos os estudos de Uwe Flick (2009). A pesquisa qualitativa pode ter diversas abordagens, porém as suposições teóricas é que irão dar suporte para a compreensão do objeto estudado.

Houve a premência de pensar como planejar e conduzir as entrevistas, no caso deste estudo, como já mencionado: a focalizada. Ao longo da entrevista, desde seu planejamento até a efetivação da mesma, quatro critérios foram utilizados. De acordo com Flick:

O não-direcionamento é obtido por meio de diversas formas de perguntas [...] questões não-estruturadas, [...] questões semi-estruturadas [...] ou assunto concreto [...]. A especificidade [...] exibir elementos específicos que determinam o impacto ou o significado de um evento para o entrevistado, o espectro [...] assegurar que todos os aspectos e os tópicos relevantes sejam mencionados e, ainda a profundidade e o contexto pessoal revelados pelo entrevistado: [...] obtenção de um máximo de comentários auto-reveladores no que diz respeito à forma como o material de estímulo foi experienciado (2009, p.145).

Em relação à análise dos dados, o referido autor observa que é importante a gravação, no caso de entrevistas, para a obtenção de todas as manifestações orais em sua transcrição. Recomenda-se a utilização da documentação das ações, como o diário de campo da pesquisa. Tais elementos são instrumentos para o enriquecimento contextual das atividades em ambos os casos, pois podem transformar as relações estudadas em textos, servindo de base para futuras análises.

Na análise do material textual e sua redução, utilizam-se categorias. Nessa análise qualitativa de conteúdo, as categorias são avaliadas e levadas para o material empírico e, se necessário, modificadas. Em seus estudos, Flick (2009) sintetiza os procedimentos em relação ao material coletado desenvolvido por Mayring:

[...] a primeira etapa diz respeito a definir o material e selecionar as entrevistas ou aquelas partes que sejam relevantes na solução da questão de pesquisa. A segunda etapa consiste em analisar a situação da coleta de dados (Como foi elaborado o material? Quem participou desse processo? Quem esteve presente na situação de entrevista? Qual a origem dos documentos a serem analisados? etc.). Na terceira etapa, há uma caracterização formal do material (o material foi documentado por meio de gravação ou de um protocolo? Houve alguma influência na transcrição do texto ao ser editado? etc.). Na quarta etapa, Mayring define a direção da análise para os textos selecionados [...]. Para Mayring, é importante, nesse contexto, que “a questão de pesquisa da análise seja previamente definida com clareza, devendo estar teoricamente associada à pesquisa anterior [...]” (MAYRING, 2000/2004, apud FLICK, 2009, p. 291- 292).

Flick (2009) ainda salienta que Mayring sugere um embasamento teórico que fundamente e forneça suporte para uma análise de pesquisa se faz primordial:

Por fim, definem-se as unidades analíticas: a “unidade de codificação” define qual é “o menor elemento de material que pode ser analisado, a parte mínima do texto que pode ser enquadrada em uma categoria”. A “unidade contextual” define qual é o maior elemento no texto que pode ser enquadrado em uma categoria. A “unidade analítica” define quais trechos “são analisados um após o outro”. Na penúltima etapa, conduzem-se as análises efetivas antes da interpretação final de seus resultados no que diz respeito à questão de pesquisa, sendo também aqui levantadas e solucionadas as questões de validade. Síntese da análise de conteúdo, o material é parafraseado, o que significa que trechos e paráfrases menos relevantes que possuam significados iguais são omitidos (primeira redução), e paráfrases similares são condensadas e resumidas (segunda redução). Esse processo é uma combinação da redução do material por meio da omissão de enunciados incluídos em uma generalização no sentido de sintetizar esse material em um nível maior de abstração (MAYRING, 2000/2004, apud FLICK, 2009, p. 292).

Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo qualitativo de Philipp Mayring (2007), com a técnica explicativa. De acordo com Mayring (2007):

*In diesen Zusammenhang soll hier analog zwischen einer engen und einer weiten Kontextanalyse unterschieden werden. Ziel der Explikation muss es dann sein, aufgrund der Kontextanalyse eine Formulierung zu finden, die eine Aufschlüsselung, eine Interpretation der Textstelle leistet. Im Gesamtzusammenhang des Materials lässt sich dann überprüfen, ob diese Explikation ausreicht*<sup>35</sup> (MAYRING, 2007, p. 77).

As entrevistas<sup>36</sup> foram realizadas em uma escola municipal de Lages, com quatro docentes dos Anos Iniciais. A referida escola foi escolhida por ser de período integral, possibilitando às docentes passar mais tempo com as crianças do que em uma escola de meio período. Outro critério de escolha importante é o conhecimento prévio de que algumas crianças desta unidade escolar foram vítimas de abuso sexual infantil.

Para ampliar a compreensão sobre como as crianças abusadas sexualmente mudam seu comportamento e isto pode ser percebido na escola, foram entrevistadas, nesta pesquisa, duas pessoas adultas que, quando crianças, foram vítimas de abuso sexual. Foi utilizado apenas um critério para a escolha da pessoa entrevistada: ter sido abusada sexualmente quando criança.

A gestora da escola escolhida indicou o nome de algumas docentes para participar da pesquisa. Após essa pré-seleção, a pesquisadora considerou os seguintes critérios: a docente deveria estar atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aceitar o convite para participar da entrevista.

Na referida escola municipal lageana, os encontros ocorreram da seguinte forma:

Após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, falei com a diretora e perguntei como proceder para realizar as entrevistas com as professoras. Ela então disse que iria conversar com as professoras e marcar os horários para mim, que eu ligasse perto do almoço. Quando retornei à ligação ela não estava, mas deixou tudo encaminhado com o secretário da escola que me passou os horários gentilmente. Na data e hora marcadas eu estava lá, dez

<sup>35</sup> Neste contexto, deve ser feita uma analogia de diferenciação entre um estreito e um amplo contexto de análise. O objetivo da explicação deve ser então, considerando o contexto da análise, encontrar uma formulação que fornece uma solução, uma interpretação da passagem do texto em discussão. No contexto geral do material, em seguida, permite examinar se esta explicação é suficiente (MAYRING, 2007, p. 77) (Tradução nossa).

<sup>36</sup> Todas as entrevistadas estão com nome fictício. Tais nomes foram extraídos das séries norte-americanas *Friends* e *Everybody hates Chris* por uma simples questão de simpatia da mestrandia com os/as personagens e as séries.

minutos adiantada e fui muito bem acolhida! Encaminharam-me para a sala das professoras para aguardar. Nesse meio tempo encontrava uma e outra colega já conhecida que me saudava com um caloroso abraço. Quando a primeira entrevistada chegou, a auxiliar de direção nos encaminhou para a sala de informática porque lá poderíamos trancar a porta, sugestão dela, para não sermos incomodadas (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Nesse âmbito, na tabela a seguir expomos a descrição de como as docentes reagiram no momento das entrevistas:

**Tabela 1: Perfil das docentes entrevistadas**

| <b>Nome</b> | <b>Data/horário e local</b>                                      | <b>Descrição</b>  |
|-------------|--|---|
| Rochelle    | Data: 16/11/2017<br>Hora: 13h40min<br>Local: sala de informática | Rochelle chegou visivelmente cansada e séria. Ela estava calma e segura das respostas olhando sempre nos meus olhos enquanto falava (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).  |
| Julius      | Data: 16/11/2017<br>Hora: 14h25min<br>Local: sala de informática | O docente Julius chegou muito discretamente, foi em direção a alguns materiais que estavam sobre as mesas e, sem se virar, ainda de costas falou bem baixinho: “Cheguei”. Fechei a porta, ele sentou-se e eu expliquei sobre o que a pesquisa se tratava e deixei bem claro que estava ali para aprender com ele, que eu não tinha as respostas, por isso não iria julgá-lo em nenhum momento. No início estava nitidamente nervoso e suando. Não olhava para os meus olhos, apenas para um pedaço de papel que ele passava os dedos insistentemente como se estivesse analisando. Porém, no decorrer da conversa ele se soltou, começou a olhar-me nos olhos e a sorrir (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). |
| Mônica      | Data: 16/11/2017<br>Hora: 15h10min<br>Local: sala de informática | A docente Mônica chegou rapidamente, muito simpática já foi fechando a porta e a janela, pois estava preocupada com o barulho. Mônica não tem muita experiência como educadora (um ano) (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).  |
| Rachel      | Data: 20/11/2017<br>Hora: 15h10min<br>Local: sala de informática | A docente Rachel, inicialmente, não demonstrou muito interesse em dar entrevista. Diante disso, eu perguntei se ela aceitava ser entrevistada e ela disse que dependia do que eu iria perguntar. Falei que era referente ao abuso sexual infantil, ela não falou nada. Encaminhou-se para a sala onde seria realizada a entrevista e eu a segui. Procurei deixá-la à vontade explicando que eu iria aprender com as suas respostas como forma de tranquilizá-la (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).  |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A faixa etária das quatro docentes entrevistadas é de 20 a 50 anos. Elas são todas formadas em pedagogia. Atuam no magistério há mais de 10 anos, com exceção de uma que está no primeiro ano de sua carreira. Apenas uma pessoa afirmou não seguir

nenhuma religião e uma pessoa não possui filhos nem é casada. Atuam de 1º ao 3º ano e sua carga horária é de 40 horas semanais.

Em seguida, é possível observar as características que marcaram as entrevistas realizadas com as duas pessoas adultas, que foram vítimas de abuso sexual quando crianças:

**Tabela 2: Características dos entrevistados vítimas de abuso sexual infantil.**

| <b>Nome</b> | <b>Data/horário e local</b>  | <b>Descrição</b>  |
|-------------|--|---|
| Ross        | DATA: 19/11/2017<br>HORA: 10h30min<br>LUGAR: residência de uma amiga | Ross mora em uma cidade no meio oeste de Santa Catarina. Durante toda a entrevista o olhar de Ross estava voltado para frente, sem me olhar e em vários momentos chorou, por vezes sem lágrimas (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).  |
| Phoebe      | DATA: 01/12/2017<br>HORA: 13h00min<br>LUGAR: Em sua residência       | Phoebe me levou até a cozinha e fechou a porta e então conversamos. Ela estava calma e falou sem dificuldades. Notei que ela tinha muita vontade de desabafar. Esclareci que Phoebe poderia responder somente o que se sentisse à vontade, que poderia desistir da entrevista a qualquer momento e que sua identidade não seria revelada (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). |

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

As duas pessoas vítimas de abuso sexual quando crianças estão na faixa dos 30 a 40 anos. Uma delas é casada, possui filhas e é católica. A outra pessoa é solteira, não possui filhos ou filhas e não pratica nenhuma religião. Ambas trabalham desde os 15, 16 anos de idade.

As categorias foram escolhidas considerando dois fatores: a) técnica explicativa de análise de conteúdo qualitativo; b) roteiro das entrevistas focalizadas, articulado juntamente ao referencial teórico com o objetivo de responder à problemática: Quais são as compreensões de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental referente à prevenção e enfrentamento do abuso sexual infantil?

Percebemos, depois das entrevistas e ao longo de mais leituras, que nosso roteiro poderia estar mais aberto, possibilitando às entrevistadas uma narrativa mais fluída e reflexiva sobre as suas ações pedagógicas e conhecimentos sobre o tema abordado. Contudo, não dispúnhamos de muito tempo (45 minutos aproximadamente), pois as docentes estavam no intervalo entre uma aula e outra, o que nos restringia apenas à possibilidade de um diálogo mais contido.

Na subseção que segue, apresentamos as falas das entrevistadas e suas compreensões sobre a pessoa autora de violência sexual infantil.

### 3.2 COMPREENSÕES DAS DOCENTES ENTREVISTADAS SOBRE PESSOA AUTORA DE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Neste subcapítulo são abordadas as compreensões de quatro docentes dos Anos Iniciais sobre a pessoa autora de violência sexual infantil. Foucault (2002), Lowenkron (2014) e Jesus (2007) nos ajudam a analisar as compreensões das entrevistadas em relação ao perpetrador de violência sexual infantil. Para as docentes, trata-se de uma pessoa com algum desvio psicológico/psiquiátrico que deve ser afastado da sociedade, mas que necessita de psicoterapia para autocontrole e evitar novos abusos. Becker (2008), Rodrigues (2014), Landini (2011) e a organização CHILDHOOD Brasil (2018), dissertam sobre o conceito de pedofilia, doença como uma predileção, doença, crime ou desvio. O Código Penal Brasileiro (1940) nos informa que o crime de estupro abrange homens e mulheres perpetradores de violência sexual, assim como outras formas de violação que configuram o estupro como um ato que envolve questões que estão além da penetração. Observamos, também, uma breve contextualização sobre os conceitos de cultura com Da Matta (1981) e Cardozo (2016).

O depoimento de Rochelle sinaliza que a pessoa autora de violência sexual é uma pessoa que não tem a saúde mental “normal”, com problemas psicológicos, ou seja, um objeto da medicina, psiquiatria ou psicologia: *“Uma pessoa que já tem a mente voltada. Eu acredito que essa pessoa tem problema psicológico, não sei patologia, doença, mas essa pessoa tem um transtorno psicológico”* (ROCHELLE).

Julius não considera a pessoa autora de violência sexual como um doente, mas alguém “anormal”, pois a doença não justificaria tal ato. Refere-se a ele como uma pessoa louca. Foucault, nos seus escritos, usa o termo “ininteligível” (2002, p. 71) para se referir ao “homem anormal” como “monstro”. Alguém que infringe as leis sociais e da natureza humana. Seguindo por este pensamento, temos o depoimento de Julius: *“Acho que a pessoa que faz isso, ela é louca. Se eu estiver com gripe eu estou doente, mas assim, nós temos estudantes na escola que têm deficiência mental e não são doentes, eles têm uma deficiência. A pessoa que faz isso é louca, entende?”* (JULIUS).

Segundo Foucault (2002), “O monstro é uma infração que se coloca automaticamente fora da lei” (FOUCAULT, 2002, p. 70). Nessa perspectiva, Lowenkron (2014), nos esclarece que, nos séculos XIX e XX, a associação entre a criminalidade e a monstruosidade conceituava qualquer monstro como um criminoso. Com a ingerência da lei, este entendimento se modifica e qualquer indivíduo criminoso passa a ser considerado um ser monstruoso. “Sendo assim, se antes a justiça penal ocupava-se dos atos criminosos e condenava formas de comportamentos, agora o que se está definindo e passa a ser suscetível à intervenção da lei, do juiz, do médico são os indivíduos perigosos” (LOWENKRON, 2014, p. 246). A anormalidade às ações criminosas se materializa na ameaça à segurança individual, reincidência e psicologização da mesma. Desse modo, elencaram-se algumas divisões referentes aos perpetradores de violência sexual. Assim, “[...] emerge um novo tipo não apenas de criminoso, mas de monstro humano: o ‘pedófilo’” (LOWENKRON, 2014, p. 247).

Diante disso, Rodrigues (2014) analisa as circunstâncias em relação aos vários âmbitos do termo “pedofilia”, muitos dos quais geralmente são desconsiderados. Reconhecer o transtorno como uma preferência sexual relacionada às crianças leva a pensar que a categoria pedofilia não é crime porque há pessoas que sentem atração sexual pela imagem de crianças, mas nunca provocaram abuso infantil. Do mesmo modo, a organização CHILDHOOD Brasil, pela Proteção da Infância (2018), afirma que a pedofilia é uma doença. Contudo, apesar de se sentir atraída por crianças, nem toda pessoa irá cometer a violência sexual.

Becker (2008) e Rodrigues (2014) nos informam que a pedofilia passou de caráter médico-psiquiátrico a tratamento jurídico-criminal em 2011. A pessoa que pratica violência sexual é alguém que transgride as regras da sociedade: um *outsider*, um desviante (BECKER, 2008).

Continuando o excerto da docente Rochelle, sobre o abuso sexual de crianças:

*[...] poderia ser de qualquer forma. A maioria dos casos acontece até dentro da própria família, então são pessoas como eu falei, doentes ou pessoas psicologicamente incapazes, que não têm discernimento das coisas. Ela pode estar dentro da família ou ela pode estar na sociedade geral, em qualquer lugar pode ter uma pessoa que abusa da criança (ROCHELLE).*

Rochelle parece concordar que a pessoa autora de violência sexual infantil é uma pessoa como outra qualquer, que não há um perfil exato. Pelo contrário, por isso a dificuldade de identificá-lo. Nesse sentido, Lowenkron (2014) nos faz refletir acerca de

sua semelhança conosco, explicando que “[...] enquanto no passado monstro constituía uma ameaça por ser terrivelmente diferente de nós, o que nos aterroriza na *monstruosidade contemporânea* representada pelo ‘pedófilo’ é justamente o ato de ele ser demasiadamente parecido conosco” (LOWENKRON, 2014, p. 247).

A docente Rochelle afirma ainda que, por meio de incentivo da cultura, há a possibilidade de uma pessoa tornar-se um autor de violência sexual. Ela não esclarece que tipo de concepção tem de cultura, nem tampouco que tipo de pessoas, gênero ou educação estimulariam a violência sexual. Além disso, afirma que um sujeito com uma “fragilidade” psicológica pode ser influenciado mais facilmente a praticar abuso sexual infantil:

*Quando essa pessoa é estimulada também dessa forma que eu falei, através da cultura, porque tem pessoas que se você tiver uma mente boa, você não vai para um lado desses, mesmo que você tenha uma criação... abusar de uma criança né, mas...se a pessoa já tem problema psicológico e está inserido numa cultura dessa, claro que ressalta né! (ROCHELLE)*

Roberto da Matta (1981) define que a palavra “cultura” é muito significativa em nosso vocabulário como uma “categoria intelectual”. O referido conceito pode ser associado à erudição, ou seja, a um “estado educacional”. Desse modo, rotula sujeitos e grupos, podendo servir “como uma arma discriminatória”. Este autor esclarece que os gêneros de cultura podem se apresentar semelhantes ou diferentes. Assim, o que nos parece díspar pode causar estranhamento e ser desmerecido hierarquicamente. Na visão da antropologia social e da sociologia, cultura é uma “maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. [...] um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas” (DA MATTA, 1981, p. 2). Destarte, exclusões e julgamentos são “naturalizados” e acabam desmerecendo o respeito à vida.

Seguindo este raciocínio, Cardozo (2016) afirma que a ideia de cultura “equacionada às ideias de costume, hábito, tradição e trajetória de repetição histórica ao longo de gerações, remete a concepções de imutabilidade [...]” (CARDOZO, 2016, p. 312). Tal modalidade de cultura apresenta-se inerte em cenários “fechados” e normatizados (CARDOZO, 2016). De acordo com a referida autora:

Entre a cultura e o Estado ausente, a abordagem dos casos referentes a abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes cria condições de emergência

de uma ideia de sujeito abandonado por mecanismos externos de enquadramento “civilizatório”; de um sujeito cuja razão moral é obliterada por faltas simbólicas e materiais; de um sujeito cujas ações, escolhas, decisões, dilemas e vontades não ocupam lugares nas reflexões e nos debates sobre o conjunto de ocorrências ou sobre o fenômeno em torno dos direitos de crianças e adolescentes. Nesse sentido, não somente crianças e adolescentes como também seus pares mais próximos podem vir a desfrutar do lugar compassivo (mas também suspeito) da “vítima” (CARDOZO, 2016, p. 317)<sup>37</sup>.

Em face das modalidades culturais, são construídas concepções sobre a violência sexual infantil que remetem ao discurso médico-psiquiátrico na voz das docentes. Contudo, o discurso jurídico para afastar a pessoa autora de violência sexual de circulação e puni-lo, também tem sua ênfase. Acerca do discurso médico-psiquiátrico, os saberes das docentes se resumem em considerar quem pratica violência sexual infantil como anormal, um doente em potencial em todas as instâncias. No depoimento da docente Rochelle, observamos um prisma diferenciado das demais, no qual ela atribui um conceito médico-jurídico, declarando que: *“Eu creio que é uma pessoa doente, uma pessoa que precisa de tratamento [...], uma pessoa que não deveria estar solto na sociedade”* (ROCHELLE).

A autora Jesus (2007) acredita que a psicoterapia é um instrumento de relevância no trabalho deste fenômeno. Esta autora afirma que a pessoa não deve ser reduzida aos atos que cometeu, mas que o ser humano está em constante construção no contato com o outro. Desse modo, a “prática violenta também é construída” (JESUS, 2007, p. 153). As relações interpessoais podem determinar algumas ações do sujeito que caracterizam a sua condição de “estar” e não o de “ser” como condição perdurável sem viabilidade de mudança. O que foi realizado pode não fazer mais parte do presente, sua concepção sobre várias questões pode se reciclar e mudar (JESUS, 2007).

A autora cita a concepção humanista-existencialista que “não reduz a pessoa ao conjunto das ações que já realizou” (JESUS, 2007, p. 156). Poderá surgir novas possibilidades na vida do sujeito que pratica violência sexual. Porém, a aceitação da responsabilidade pessoal e o processo de autocontrole, reavaliando o comportamento abusivo e o incremento de novas possibilidades e estratégias pessoais, necessitam serem trabalhados. A psicoterapia grupal e com familiares facilita identificar o estopim de geradores de violência como realidades vividas, fantasias, relacionamentos, crenças, etc.

---

<sup>37</sup> A citação foi retirada de uma pesquisa bastante específica (um contexto etnográfico preciso) com um plano conceitual diferente de Da Matta.

(JESUS, 2007). No Brasil, uma das metas do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil é a psicoterapia no tratamento com as pessoas autoras de violência sexual. Contudo, predominam os projetos direcionados somente à vítima da violência (JESUS, 2007).

Na perspectiva das entrevistadas, a maioria das situações de violência sexual infantil é ocasionada pela figura masculina como podemos inferir, de acordo com o discurso da docente Mônica:

*Olha, normalmente na maioria das vezes são homens, né? Se tratam de homens. Eu acredito que também, até mais velhos, assim. Eu acho que o abusador hoje em dia não tem mais uma identidade, uma característica que ele é. Hoje em dia a gente se surpreende com vários tipos, até adolescente, jovens abusam de crianças (MÔNICA).*

Evidenciamos, de acordo com os discursos das docentes, que a característica predominante da pessoa autora de violência sexual infantil se revela no seu modo de ser e de agir, no qual pode transparecer uma libido e sedução, à medida que seu olhar de desejo diante de crianças o “denuncia”. Bem como a percepção de cultura e sua influência no sujeito podendo incitá-lo a praticar violência sexual. Sua condição de ser humano “doente” que precisa ser afastado da sociedade é unânime, com apenas uma declaração que ele necessita também de tratamento. Esclarecemos, também, que talvez haja desconhecimento sobre o conceito de estupro. Este elemento da esfera da violência sexual ainda pode estar sendo relacionado somente ao ato da penetração, sem conhecimento da mudança no Código Penal (1990).

A docente Rachel não deixa claro sua concepção de estupro em seu depoimento. “*Esse ser humano que não tem respeito nenhum pelo próprio sexo dele quanto ao sexo masculino ou feminino do outro que faz o estupro*” (RACHEL). No entanto, o estupro e atentado violento ao pudor foram incluídos entre os crimes hediondos, tendo aumentadas a pena quando a vítima for menor de 14 anos no Código Penal de 1940, por meio da lei 8.072, de 25/07/1990. Porém houve alteração em 2009, com a lei nº 12.015, quando os dois crimes citados acima foram unidos e a denominação foi modificada para “crimes contra a dignidade sexual”. O homem passou a ser sujeito ativo e passivo do crime de estupro, assim como a mulher. Em relação ao atentado violento ao pudor, este abarca a conjunção carnal e qualquer ato indecoroso de cunho sexual.

No subcapítulo a seguir, iremos refletir sobre os discursos das entrevistadas sobre as possíveis características apresentadas pelas pessoas que sofreram abuso sexual quando crianças.

### 3.3 POSSÍVEIS CARACTERÍSTICAS APRESENTADAS PELAS PESSOAS QUE SOFRERAM ABUSO SEXUAL INFANTIL

Neste subcapítulo evidenciaremos os possíveis aspectos sobre como a criança pode se sentir em decorrência do abuso sexual que sofreu. O silêncio se torna um “aliado” como forma de proteção. Do mesmo modo, a vítima de abuso sexual infantil pode apresentar sinais e atentar contra si mesma com atos como a autoflagelação. Porém, algumas crianças não apresentam “sequelas” em função do abuso vivenciado (FÜRNISS, 1993; 2017).

Fürniss (1993), afirma que o abuso sexual em crianças é um “dano primário” e a intervenção profissional é entendida como um “dano secundário”. Este, quando não conduzido corretamente, causa sofrimento tanto para a família quanto para a criança, tais como: a “estigmatização social”, “traumatização secundária no processo interdisciplinar”, “traumatização secundária no processo família-profissional”, “traumatização secundária no processo familiar” e “traumatização secundária no processo individual” (FÜRNISS, 1993, p. 14-15).

Para as docentes entrevistadas, a criança que é abusada sexualmente passa por algum tipo de trauma e/ou dano psicológico e emocional (além do físico) que muda seu comportamento, chegando até se “anular” dentro de sala de aula, como se fosse “invisível”. Podemos evidenciar esta constatação nos discursos de Julius e de Rochelle. Julius relata sobre sua estudante: “[...] a gente começou a notar: ela era retraída [...] ela se sentia inferior, ela se sentia ruim, ela se sentia prejudicada com aquilo como se ela fosse um [...] outro ser”. A docente Rochelle relata sua compreensão a respeito do assunto: “ela muda o comportamento, porque ela está sendo violada: o corpo e o psicológico afetam a personalidade, [...] a criança se sente acuada, tímida, sozinha [...]” (ROCHELLE). A docente continua explicando que “ela de repente não existe dentro da sala né, ela começa a se fechar e a gente não consegue conversar com aquela criança, não consegue entender o que está acontecendo né?” (ROCHELLE)

Com a violência sexual infantil, assoma-se o “estresse pós-traumático e suas graves manifestações” (EISENSTEIN, 2011, p. 58), deixando marcas na mente da criança que vão muito além de marcas físicas, mas algo subjetivo, que nem sempre pode ser diagnosticado (EISENSTEIN, 2011).

Phoebe foi vítima de abuso sexual pelo tio, desde os sete anos de idade. Acredita que o abuso durou cerca de dois anos. Relata que apresentava enurese quando criança; prejuízos de funções intelectuais e criadoras; depressão, prejuízos cognitivos, transtorno de déficit de atenção e transtornos de memória e fumou durante a adolescência. Tais relatos são brevemente citados aqui porque foram respondidos apenas com um “sim” por parte da entrevistada.

Ross foi vítima de abuso sexual infantil com penetração, em vários momentos, desde os sete, oito anos até os 12 anos de idade, pelo padrasto. Além disso, sofreu vários tipos de violência, juntamente com sua irmã. Ele era acorrentado, obrigado a executar serviços pesados em casa e apanhava constantemente do padrasto. Ao ser questionado sobre alguns sinais que apresenta atualmente referente aos abusos que sofreu, revelou que ainda hoje nutre pensamentos ruins sobre si mesmo, sonha com o acontecido, apresenta baixa autoestima, certa confusão mental e, inclusive, já tentou suicídio. Em seu relato afirma que: “*Gostava de mim, quando eu era... nada tinha acontecido comigo*” [...] *já tentei me matar várias vezes. Eu me sinto meio assim, jogado [...]*” (Vítima - ROSS). A presença do padrasto autor de violência sexual ainda o “assombra”, pois reside na mesma cidade que ele: “*Até hoje quando ele vem ali eu fecho a porta*” (Vítima - ROSS).

Em seu relato, Ross apresenta-se carente, por vezes violento e reflete isso em seus relacionamentos. Fürniss, em entrevista a Ana Drummond Guerra da Universidade da Família (2017), aponta que o abuso infantil está ligado ao abuso emocional. Para este autor, é muito comum crianças abusadas sexualmente se maltratarem, com tendência suicida e manifestar comportamento agressivo. Mas, alguns indícios devem ser observados, tais como: “fugir de casa, autoflagelação, comportamento sexual e, certamente, performances sem incitação ao sexo, ou sinais físicos cuja origem é desconhecida” (GUERRA, 2017, s/p).

Ross afirma que nunca dormiu bem em sua casa, porém em sala de aula ele dormia com facilidade. Pensamos que, talvez na escola, se sentisse mais seguro por estar longe do agressor como verificaremos adiante no subcapítulo 3.6.

Diante disso, Bonfim (2012) esclarece que as interações sociais influenciam na imagem que fazemos de nós mesmos. Desta forma, situações abusivas podem reduzir a probabilidade de reconhecimento do que realmente somos e nos identificamos. Este distanciamento interfere na condição de existirmos como sujeito de direitos e nos afasta de uma sexualidade emancipatória.

Em análise aos discursos de Phoebe e Ross, refletimos que, talvez, algumas características relatadas não tenham necessariamente origem nos abusos que vivenciaram na infância. De acordo com Fűrniiss (1993), nem sempre pessoas que sofreram violência sexual apresentam prejuízos físicos ou emocionais: “Isso poderia querer dizer que o abuso sexual somente é abuso quando encontramos dano psicológico” (p. 18). Isto não anula o fato de que a violência sexual é uma transgressão das normas estabelecidas, porém não pode ser julgada mediante as sequelas relacionadas a ela (FÜRNISS, 1993).

Apesar das características que as crianças vítimas de violência sexual possam apresentar, Sanderson (2005) chama atenção que:

[...] o impacto do ASC varia de criança para criança e que seus sinais e sintomas também podem variar muito. Devemos evitar tirar conclusões precipitadas de que a criança esteja sendo abusada sexualmente diante da presença de apenas um ou dois dos sintomas, pois alguns deles podem estar associados a outros problemas e dificuldades. É essencial que os adultos contextualizem os sinais e sintomas observados e percebam a constelação de indícios antes de assumir que a criança esteja sendo abusada sexualmente (SANDERSON, 2005, p. 227).

Nessa perspectiva, há a necessidade, por parte dos adultos, de ficar alertas aos sinais e sintomas, pois mesmo que haja variação destes, de acordo com cada criança, algum sentimento perturbador pode estar sendo representado por meio de suas atitudes que evidenciem uma realidade com situações abusivas (SANDERSON, 2005).

Nos depoimentos abaixo, podemos inferir que as docentes Mônica e Rochelle apontam para a dificuldade em apurar alguma característica de que a criança possa estar sendo abusada sexualmente. Porém, acreditam que assistir a certos programas na TV ou “espiar” familiares fazendo sexo, também promove uma mudança de comportamento, despertando as crianças para o ato sexual:

*[...] mas de repente ver um ato sexual na família ou em algum lugar pode ser que aguce a sexualidade, a criança é mais sensível, ela começa a falar coisas que não deve, que as outras não costumam falar de órgão genital, essas*

*coisas, mas uma característica não, não tem como ver, não tem como saber, é muito difícil (MÔNICA).*

*[...] algumas situações que você percebe, você não tem como estabelecer o abuso, mas as vezes a criança está sendo exposta a uma televisão, a uma internet, coisas que também não são adequadas, mas a gente acaba trabalhando essas questões também dentro de sala de aula né? De autoestima, da preservação do corpo, do ato de brincar, que a criança deve brincar com coisas que são próprias para a idade dela (ROCHELLE).*

A docente Mônica acredita que a vítima poderá levar para a vida adulta as sequelas do que aconteceu em sua infância, interferindo em seus relacionamentos. Ela aborda que *“acarreta muito, principalmente na fase adulta, adolescência ali para fase adulta eu acho que é bem, bem complicado assim”* (MÔNICA). Analogamente, na compreensão do docente Julius: *“[...] talvez ela esteja mais reprimida, mas que não consiga nem fazer um dia, nem ter relações com um homem nem com mulher, já de estar retraída de se sentir talvez suja”* (JULIUS).

Além de alguns sinais de nível comportamental, poderá haver problemas de saúde como nos explicita Eisenstein (2011) por meio do estudo da *Adverse Childhood Experiences (ACE)*. As implicações, em longo prazo, para adultos que sofreram violência sexual quando crianças, podem se afigurar como: *“o infarto, problemas com diabetes, abuso sexual, abuso de drogas, distúrbios de aprendizagem, baixa autoestima etc.”* (EISENSTEIN, 2011, p. 63-64). Esta autora aponta que é um problema de ordem social que não deve ser banalizado.

As docentes entrevistadas foram questionadas se a pessoa vítima de abuso sexual infantil poderia se tornar um/uma futuro/a autor/a de violência sexual. As opiniões das entrevistadas se dividem: *“Será que às vezes eles não foram abusados? Eu acredito que sim”* (RACHEL). O docente Julius afirma que, talvez, a vítima não queira perpetuar o abuso sofrido: *“[...] talvez essa pessoa que foi abusada um dia, ela olhe e pense assim: eu não quero fazer aquilo que eu vivenciei, então ela vai ter um olhar talvez de dizer não, não está na hora, não é isso, não pode ser isso”* (JULIUS).

Já para a docente Mônica, o abuso sofrido poderá deixar sequelas, mas que é relativo afirmar ou não se isto possa desencadear que a criança vítima de situações abusivas venha a ser uma pessoa que violenta de crianças sexualmente:

*[...] acredito que sim, possa sim, pode ter algum distúrbio, desenvolver alguma coisa, alguma questão relacionada, pode ser um abusador e pode ser uma pessoa que repudia prática sexual até com consentimento, sabe? [...]*

*pode ser um abusador como pode ser alguém que tenha trauma e não goste de falar sobre o assunto de sexo de forma alguma, sabe, tem esses dois lados aí, eu acho (MÔNICA).*

Sanderson (2005) e Fürniss (2017) apontam que não há base para generalizar que vítimas de abuso sexual infantil se tornem pessoas autoras de violência sexual futuramente, pois outros fatores podem desencadear isto. Para Balier (1997), muitas pessoas que sofreram agressão sexual quando crianças não se lembram do acontecido. Outro aspecto relevante é que, em muitas famílias, o pai abusa da filha porque deseja preservá-la em seu domínio. Silva declara que, pela existência da “assimetria do poder” (SILVA, 2002, p. 75), “as vítimas acabam assimilando valores desfigurados de respeito humano” (SILVA, 2002, p. 77). Para a referida autora, as causas da perpetração da violência são variadas e é impossível delinear quem possa vir a ser um abusador em potencial (SILVA, 2002).

Segundo os relatos de Phoebe e Ross, desde que começaram a ocorrer os abusos, se sentiram mal e tentaram fugir da situação: “[...] eu lutava pra não ir [...] não tinha com quem me deixar, com quem eu ficar. A gente ficava uma semana no sítio com eles. [...] ele vinha quando tinha a oportunidade, quando me via sozinha [...]” (Vítima – PHOEBE). Ross relata que questionou as atitudes do padrasto, mas foi em vão: “O que tá acontecendo pai? – Nada (imitou a voz do padrasto de forma bem calma). Daí foi indo, foi indo, foi indo, foi assim...” (vítima – ROSS). Em seguida Ross declarou que continuou relutando, mas a violência contra ele se intensificou como podemos evidenciar no relato abaixo:

*– Eu não vou! Disse Ross. Daí ele me algemou né?! Uma corrente nos pés e nas mãos. Aí ele... ele me usou né?! Daí eu dizia: - Pai pare com isso, home! – Não, tu vai passar por isso (imitou o jeito de falar do padrasto). Daí ele fez tudo, daí depois me bateu (VÍTIMA – ROSS).*

No abuso sexual intrafamiliar, sentimentos como culpa, vergonha e até “afeição” podem fazer parte desta “relação” entre adulto-criança, traduzidos na forma de silêncio. Diante disso, o segredo imposto a Phoebe e a Ross estava guardado, pois, além das ameaças, se sentiam impotentes, com medo e vergonha em revelar os abusos. Ross conta que seu padrasto dizia: “- Ross fica quieto e não fala nada para ninguém tá?” (VÍTIMA - ROSS). Phoebe também relata as ameaças do tio: “Ninguém via nada, ninguém notava nada e ele sempre falava que se eu falasse alguma coisa ele ia brigar

*com a minha vó e com meu vô. Ele dizia que ia dar confusão, que iria dar briga*” (VÍTIMA – PHOEBE). Nesse sentido, compreendemos que a criança não oferece muita resistência e acaba tendo que se adaptar aos abusos que sofre. Na visão de Foucault (2001b), o sexo teria que ser abreviado também com relação à linguagem<sup>38</sup>, pois a interrupção das palavras obscureceria sua existência.

Para a criança vítima de violência sexual, ficar imóvel e em silêncio talvez “amenize” e/ou “anule” a situação abusiva e, de alguma forma, em seu imaginário infantil, não sinta mais a presença de seu próprio corpo. “Mutismos que, de tanto calar-se, impõe o silêncio” (FOUCAULT, 2001b, p. 21). Desse modo, Phoebe sentiu medo e vergonha de contar a alguém da família e permanecia imóvel toda vez que era abusada. “*Eu não conseguia me mexer*” (VÍTIMA - PHOEBE).

Existe um símbolo de poder que o adulto exerce sobre a criança, pois esta se encontra em condição vulnerável, caracterizando sua impossibilidade em se negar a fazer o que está sendo coagida e manipulada. “Em geral a criança não tem escolha, a não ser consentir com o abuso sexual. Isso é submissão, não consentimento” (SANDERSON, 2005, p. XXI).

Abordamos, neste subcapítulo, que as crianças vítimas de abuso sexual podem apresentar várias características, especialmente a mudança de comportamento. Inclusive na vida adulta, algumas “sequelas” podem ser evidenciadas. A revelação pode causar nova vitimização e se apresentar num quadro tão mais grave para a criança quanto o abuso ocorrido. Contudo, nem todas as crianças apresentam sinais de que estão sendo abusadas sexualmente e as características variam de acordo com cada pessoa.

No subcapítulo seguinte refletiremos sobre quais são as percepções das docentes sobre os “jogos de sedução” na violência sexual intrafamiliar. De acordo com Balier: “A tomada de poder sobre o objeto é assegurada pela *identificação projetiva*, colocando no outro, que não se reconhece mais ali, partes de si” (1997, p. 118).

### 3.4 COMPREENSÕES SOBRE “JOGOS DE SEDUÇÃO” NA VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR

---

<sup>38</sup> Segundo Foucault (2001b) “Denominar o sexo seria, a partir desse momento, mais difícil e custoso [...]. Como se, para dominá-lo no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem [...] o pudor moderno obteria que não se falasse dele [...]” (FOUCAULT, 2001b, p. 21).

Neste subcapítulo, discutiremos sobre como o fenômeno do abuso sexual intrafamiliar é silenciado (SAFFIOTI, 2011) e é algo que geralmente não é dito nem enxergado pela família e pela sociedade. Bem como trataremos sobre os sentimentos e a submissão dos familiares que, muitas vezes, são desmerecidos, causando uma lacuna em relação às ações protetivas, conforme reflexões de Schreiner (2008), Scodelario (2002), Cunningham (2011), Mattos (2002) e Rodrigues (2014).

Elencar os “jogos de sedução” significa falar do aliciamento da criança como objeto sexual de um adulto. Tratar do principal arranjo no abuso sexual infantil é importante neste contexto. Desse modo, será analisado se as entrevistadas compreendem que muitas pessoas autoras de violência sexual se utilizam desse subterfúgio para conquistar a confiança da criança, com a intenção de concretizar a violência sexual.

De acordo com a docente Mônica, a sedução pode ocorrer por meio de um olhar, palavras e/ou um movimento.

*Olha, eu imagino que seja qualquer prática onde você de repente faça algum movimento sensual, alguma prática assim do lado sexual que o companheiro ou a pessoa que está sendo abusada não é conivente né, acredito que isso até mesmo com crianças também, menores de idade. Eu acho que tudo isso já se encaixa aí como abuso sexual, sabe? (MÔNICA)*

A docente Rachel observa que a sedução é sinalizada com algum gesto ou comportamento. Talvez um semblante mais sensual e/ou um olhar de lascívia indiquem o seu verdadeiro objetivo. Dando continuidade aos jogos de sedução, virá um objeto a ser oferecido à criança como um doce, por exemplo:

*É da maneira do olhar. Aquele olhar que você, muitas vezes assim você encontra, aquele olhar que [...] sabe? Te olhei dos pés à cabeça e firmei o olho em você, entendeu? Eu acho que é mais esse olhar. E daí nesse próprio olhar ele já te conquista! Porque criança entregou uma bala, entregou um pirulito, entregou um chocolate, já conquistou [...] e eu acho que é muito a compra né? Você começa a entregar um doce para criança, você começa a beijar a criança [...] (RACHEL).*

No caso da entrevistada Phoebe, o tio insistia na proximidade em relação a ela. Constantemente cometia abusos até nos lugares mais inusitados:

*[...] Lembro quando tinha outras crianças que a gente ia andar a cavalo ele sempre dava um jeito de me levar, sempre estar comigo (com voz mais baixa e embargada) me colocava na frente e ali... no cavalo ele vinha com a mão*

*e... Isso foi muito tempo, ele sempre dava um jeito de me levar, sempre estar comigo (VÍTIMA - PHOEBE).*

De acordo com Sanderson (2005): “A maioria dos casos de abuso sexual em crianças raramente começa com um ato direto [...]” (SANDERSON, p. 141, 2005). Geralmente, os jogos de sedução baseiam-se em ganhar a confiança da criança e da família. Para exemplificar, trazemos a contribuição de Saffioti (2011), que descreveu os sentimentos e sensações nos jogos de sedução que resultaram na relação de incesto de uma menina e seu pai. O descrédito a sua palavra a faz, em muitos casos, se convencer que está se comportando como uma mulher adulta e provocadora sexual:

Esta criança foi, cautelosa e gradativamente, introduzida nas artes do amor por seu próprio pai, provedor também de prazer sexual. Trata-se, por conseguinte, de um pai amado. Entretanto, há a outra face da moeda: como nunca reagiu contra as provocações de seu pai, como nem sequer soube identificar o momento da transformação da ternura em libidinagem, colaborou com o pai durante todo o processo. Ainda que, a rigor, não tenha nenhuma culpa, tampouco responsabilidade, não se vê como vítima, que realmente é, mas como copartícipe. Disto deriva uma profunda culpa. [...]. Sua culpa é proporcional à delicadeza do processo de sedução utilizado por seu pai. Em termos de danos psíquicos e distúrbios sexuais posteriormente manifestados, o abuso sexual via sedução é infinitamente pior que a brutalidade do pai menos instruído e menos maneiroso (SAFFIOTI, 2011, p. 25).

Phoebe também relata que seu tio lhe fazia carícias e, algumas delas na frente de seus avós (pais de seu tio) e eles não percebiam nada:

*[...] carícias. [...] eu lembro muito de a gente estar na mesa jantando, não tinha luz naquele tempo, era vela, no sítio não tinha luz e na mesa eu me lembro de eu estar com eles (avós e tio) e ele sempre ficava na minha frente, sentava ali (demonstrou com gesto aonde o tio costumava sentar-se, na frente dela, do outro lado da mesa) e ele vinha com aquele pé, passando a mão nas minhas pernas, os pés nas minhas pernas (VÍTIMA - PHOEBE).*

Considera-se, neste aspecto, que “[...] a família, e a sociedade de modo geral, encontram meios para negar os fatos abusivos. [...], como algo que não pode sequer ser dito” (SCHREINER, 2008, p. 44). O tio sempre possibilitava situações para ficar sozinho com Phoebe e as investidas eram constantes, até mesmo quando ela estava dormindo: “No sítio eu lembro de estar cochilando de dia, assim tinha uma rede né? Eu lembro de acordar com ele ali, mas não lembro o que aconteceu” (VÍTIMA - PHOEBE).

Mattos (2002) nos informa que casos de abuso sexual estão sendo cada vez mais falados e discutidos. Contudo, a crença de “família sagrada” que resguarda a criança ainda pode ser muito forte na sociedade e isto possibilita a perpetuação das situações abusivas. No relato de Ross sobre ter contado à mãe a respeito dos abusos que sofria, deixa transparecer a fragilidade dela diante da violência e poder do marido: “Contei, mas a mãe coitada. Ela acreditava em nós. Só que ela apanhava” (VÍTIMA - ROSS).

A legitimação do abuso intrafamiliar ultrapassa o resguardo infantil. Atinge níveis subjetivos de dependência muito maior no interior das famílias. A violência psicológica e física, a questão financeira, por exemplo, se apresentam como mais um dispositivo do poder masculino. Os sentimentos se tornam ambíguos: o prazer, amor e/ou ódio da vítima em relação à pessoa que comete a violência, bem como o seu sentimento de culpa, por acreditar que é responsável pela situação de abuso. Em um imaginário de subjugação, a família se depara com sua constituição fragilizada, “interrompendo” o sonho de uma família reunida e “feliz”. Com isto, Cunningham (2011) afirma que algumas crianças passam a crer que seu único valor ocorre somente quando “oferecem” favores sexuais.

A partir do século XVIII as questões familiares começaram a ser tratadas sob fórum íntimo e a educação, de forma geral, bem como as ligações de afeto “se fecharam” no seio do lar. Scodelario (2002) afirma que, para haver uma progressão positiva das relações entre membros da família, é necessário que todos se reconheçam como sujeitos de direito, com relações e relacionamentos sem polarizações. O desrespeito pelos sentimentos, aliado à falta de comunicação, não possibilita carinho e proteção, pelo contrário, a criança “recebe em resposta sensualidade e humilhação, sendo desrespeitada e violentada” (SCODELARIO, 2002, p. 99).

Refletimos, neste subcapítulo que, na compreensão das docentes, os jogos de sedução por parte do perpetrador de violência sexual se manifestam pelo olhar, por gestos que evidenciam sua atração sexual por crianças. Porém, os aspectos para proporcionar a sedução que ocorre por parte da pessoa autora de violência sexual vão muito além da situação vítima-autor de violência. A dinâmica familiar, com interditos dos sentimentos de seus componentes e a negligência<sup>39</sup>, desconsidera o ser humano em

---

<sup>39</sup> Segundo o Código Penal brasileiro, artigo 15.º: “Negligência: Age com negligência quem, por não proceder com o cuidado a que, segundo as circunstâncias, está obrigado e de que é capaz: a) Representar

sua integralidade, por meio da omissão da mesma no círculo de situações abusivas e desrespeito.

O paradoxo entre a desaprovação ao abuso sexual infantil e a “tolerância” a este tipo de crime é uma realidade que propicia o silêncio. Diante da dificuldade em trabalhar este tema, a negação tem sido o caminho mais fácil e isso transparece na omissão das famílias e da sociedade.

A problematização do sexo entre adultos e crianças, nas sociedades contemporâneas, introduz uma série de interrogações morais sobre as condutas fundadas a partir de novos padrões de monitoramento de proximidade e distância entre gerações, de controle das famílias, seus hábitos, virtualidades, forças e resistências (RODRIGUES, 2014, p. 12).

No próximo subcapítulo, contextualizaremos, de acordo com as entrevistadas, as dificuldades em identificar o abuso sexual infantil.

### 3.5 DIFICULDADES EM IDENTIFICAR O ABUSO SEXUAL INFANTIL

Neste subcapítulo, teceremos diálogo com Landini (2011), sobre as dificuldades e os fatores da criança em manter a história sobre o abuso sofrido; Fürniss (1993), Júnior (2011) e Santos e Gonçalves (2008) esclarecem que os danos secundários que acompanham a vítima, após a revelação, podem ser ainda mais devastadores que a própria situação do abuso e dissertam sobre a crise existente no sistema de rede de proteção à criança e adolescente e sua oitiva. Habigzang; Ramos; Koller (2011), Morales; Schramm (2002), Júnior (2011), Silva (2011) e Rodrigues (2014) trazem à tona a dinâmica familiar e a impunidade em relação à pessoa autora de violência sexual. Diante disso, Foucault (2003) disserta sobre discursos que podem funcionar como “verdade”.

No relato da docente Rochelle, em dois momentos foram-lhe reveladas situações de violência sexual. Desse modo, foi acionado o Conselho Tutelar. Porém, as vítimas acabaram negando os fatos que haviam revelado anteriormente. Contudo, a docente ponderou que, talvez, a criança estivesse com medo:

---

como possível a realização de um facto que preenche um tipo de crime mas actuar sem se conformar com essa realização; ou b) Não chegar sequer a representar a possibilidade de realização do facto” (Lei nº 59/2007 de 04-09-2007).

*[...] foi acionado o conselho tutelar, mas a criança acabou desmentindo tudo e a gente não conseguiu como provar [...]. Outro caso não foi conseguido comprovar nada. A criança me chamou, contou o que estava acontecendo. Quando eu levei pra frente e chamei o Conselho Tutelar ela desmentiu, talvez por medo do que iria acontecer (ROCHELLE).*

Segundo Landini (2011), a criança vítima de violência sexual infantil, teme colocar em risco a “harmonia” familiar e sente-se culpada. Ela não deseja que o abusador seja afastado ou vá preso, porque tem sentimentos confusos em relação a ele. É alguém que, talvez, ela tenha carinho. A autora nos convida a refletir que, antes e depois do testemunho, as situações são delicadas, pois os traumas podem ser igualmente gerados. O que será falado e realizado deve ser muito bem pensado. A cautela em ouvir a criança não deve acontecer somente no âmbito jurídico e médico, mas igualmente na escola. Rodrigues (2014) também reflete sobre isto:

*Acredita-se que a criança, muitas vezes, não tem liberdade de dizer sim ou não a um adulto, tanto do ponto de vista legal quanto do ponto de vista psicológico. Do ponto de vista legal, a criança está sob a autoridade de um adulto e não tem livre escolha. Do ponto de vista psicológico, a criança tem dificuldade em dizer não a um adulto, sobretudo porque o adulto normalmente detém todos os tipos de recursos em suas mãos: afeto, comida, dinheiro, abrigo e segurança. Nesse sentido, a condição da criança é como a de um prisioneiro, por estar completamente rendida nas mãos de uma autoridade ou instituição. Por isso, a maioria dos casos em que parece haver sexo consensual pode ser apenas uma resposta ao poder exercido pela pessoa em posição de autoridade (RODRIGUES, 2014, p. 66-67).*

O discurso abaixo demonstra o temor por parte da docente em relatar novas situações que possam envolver violência sexual. Sem poder comprovar a denúncia que fizera, o descrédito foi transferido para ela, que quase perdeu seu emprego:

*Eu já descobri uma aluna que estava sofrendo abuso sexual em casa, aí foi chamado Conselho Tutelar e Secretaria, foi feito um diagnóstico muito grande e essa criança tinha problemas especiais, tá? E acabou não concluindo nada, tá? E eu quase que perdi o diploma por isso, de ter aberto a boca. [...] a família porque diziam que não, ela não tinha, mas o comportamento dela dentro da própria sala de aula era estranho, os movimentos que ela fazia (RACHEL).*

Evidenciado o abuso, a criança passa por revitimização em seus inúmeros depoimentos: “[...] escola, um colega, um professor, algum familiar, e a peregrinação por diversas instituições, hospital, Conselho Tutelar, delegacia, Instituto Médico Legal,

Ministério Público, Juiz” (JÚNIOR, 2011, p. 70). Desse modo, ocasiona “desconforto e o estresse psicológico [...] durante a oitiva no sistema processual vigente” (SANTOS; GONÇALVES, 2008, p. 13).

Contudo, por mais que tentem prevenir e proteger os/as estudantes de situações abusivas, não tem como garantir se as medidas protetivas, em outras instâncias, ocorrerão de forma adequada em relação à vítima. Fűrniiss (1993) chama atenção para a crise que se instaura na “rede profissional” de proteção à criança: “Intervenções não coordenadas podem conduzir a um dano e traumatismo maior nos relacionamentos familiares e nas crianças individualmente do que o abuso original” (FÜRNISS, 1993, p. 14).

O autor João Batista Galhardo Júnior (2011) nos informa a necessidade do processo ser articulado de forma adequada, do contrário pode ocasionar “divergência nos relatos” da criança, o que implica, também, na “impunidade do agressor” (GALHARDO JÚNIOR, 2011, p. 70). Para tanto, Santos e Gonçalves (2008) afirmam que “os processos tradicionais de inquirição” promovem a revitimização. Desse modo, a “utilização de metodologias alternativas” na tomada de depoimentos minimiza a esfera de sofrimento.

Segundo Fűrniiss (1993), alguns acontecimentos que ocorrem após o abuso sexual são denominados de “danos secundários” e, entre eles, acontece a retirada da vítima de casa com o intuito de distanciá-la do perpetrador de violência, enquanto que o mesmo permanece em casa. Esta situação pode ter longa duração. E, quando a criança retorna ao convívio familiar, muitas vezes, não foi realizado um trabalho com a família para a sua proteção efetivamente (FÜRNISS, 1993, p. 15).

Por esse ângulo, podemos evidenciar a impunidade no depoimento de Ross. Ao realizar a denúncia, o delegado foi até a residência do mesmo, observou as evidências do crime e nada foi feito: “*Sim, eu tinha prova, tudo, nós levamos o delegado lá em casa, daí tinha buraco, tinha as correntes, tudo*” (VÍTIMA – ROSS). A pesquisadora questiona: “*E ele não foi preso? Não fizeram nada?*” (PESQUISADORA). “*Não...*” (VÍTIMA – ROSS). Mesmo Ross afirmando que, neste caso, havia provas, o padrasto não foi preso e Ross não conseguiu elucidar o fato. Pensamos que, talvez, naquela época (década de 1980) houvesse o descrédito do testemunho da vítima, aqui no caso por ser criança ou pelo fato de ser “padrasto” detinha “poder” sobre sua “prole”, inferindo a violência como norma de educação.

Assim, Morales e Schramm (2002) apontam para a impunidade da pessoa autora de violência sexual pela falta de provas. Pelas leis do direito, todo cidadão é inocente até que se prove o contrário e afirmam que esse “fundamento moralmente legítimo” tem seu lado ruim devido à dificuldade de comprovação da violência sexual infantil, principalmente quando é intrafamiliar: “[...] a defesa de um direito legítimo pode ter a conseqüência negativa da impunidade do eventual agressor. Até hoje isso constitui um dos principais problemas morais (por enquanto, sem solução) levantados pelo Direito” (MORALES; SCHRAMM, 2002, p. 270). Do mesmo modo, por falta de evidências materiais, apenas 20% das pessoas autoras de violência sexual são responsabilizados criminalmente. Na maioria dos casos, quem é afastada de casa é a própria vítima e não o perpetrador de violência (HABIGZANG; RAMOS; KOLLER, 2011). Diante disso, Galhardo Júnior (2011) acrescenta que:

É necessário um trabalho articulado em rede entre as diferentes instâncias de proteção e cuidado. Há que se promover, no Sistema de Justiça, como um todo, uma centralidade na criança compreendida como sujeito de Direitos em condição peculiar de desenvolvimento, de acordo com a Doutrina de Proteção Integral do ECA: inter e pluridisciplinariedade nas ações (JÚNIOR, 2011, p. 70-71).

Segundo o referido autor, para que ocorra o acolhimento deste tipo de violação, há a emergência da criação de Juizados Especiais. Neste caso, seria importante uma mudança legislativa e cita, como exemplo, o que ocorreu com a Lei Maria da Penha (11.340/06), que visa “ações multidisciplinares para a proteção da mulher” (JÚNIOR, 2011, p. 71).

Desse modo, Rodrigues (2014) afirma que as leis são consideradas solução para os problemas sociais. No entanto, a saída não se encerra nelas mesmas e sem a devida prevenção. Há a necessidade de os tribunais de justiça dinamizarem um processo em conjunto, pertinente ao problema antes dele ocorrer (RODRIGUES, 2014).

Ross ainda afirma que, na condição de padrasto, o mesmo detinha “razão” e, conseqüentemente, “poder” nas situações de violência perpetradas: “*Não. Pior que ele tinha o direito de fazer... Trazia eu pra casa e ponhava... embaixo das árvores algemado pra carpi, trabalhar*” (VÍTIMA – ROSS). Várias formas de violência intrafamiliar são justificadas como “correções” pedagógicas, no qual o adulto é detentor de todo o “saber” sobre a criança, evidenciando a desigualdade (SILVA, 2011).

De acordo com Foucault (2003), em nosso mundo há diversas proibições e delas o poder e seus efeitos são legitimados como “verdade” em cada sociedade:

[...] os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2003, p. 10).

O discurso de Ross sobre o “direito de fazer” de seu padrasto é um exemplo do que pode ocorrer em várias famílias, no qual “acolhem” a violência e cada membro se sente obrigado a segui-la. Desse modo, torna-se verdadeira, corriqueira e naturalizada.

Neste subcapítulo refletimos sobre a fragilidade da legislação vigente e suas ações, bem como as dificuldades que estão envolvidas na denúncia da violência sexual infantil, por parte da própria vítima e das docentes. A necessidade de atenção ao discurso da vítima, após a revelação, deve ser de forma cuidadosa, pois pode se revelar em revitimização.

No próximo subcapítulo vamos refletir sobre o papel das docentes frente às situações abusivas: Quais suas estratégias em sala de aula? Qual seu posicionamento e pensamento no enfrentamento e prevenção do abuso sexual infantil? O que compreendem acerca do tema?

### 3.6 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELAS DOCENTES NO ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL

Para ponderarmos a respeito das estratégias utilizadas pelas docentes no enfrentamento e prevenção do abuso sexual infantil, trazemos ao diálogo as autoras Brino; Giusto; Bannwart (2011) que explicam a quem e como fazer o comunicado sobre a situação de violência sexual. Freire (2004), Mattos (2002) e Neves; Silva (2015) discorrem sobre o papel das docentes como agentes públicos e transformadores com caráter social e político.

Nos depoimentos, as docentes relataram que, como primeira estratégia para o enfrentamento e a prevenção do abuso sexual infantil, tentariam conversar com a criança para obter informações antes de efetuar a denúncia. Porém, isso só aconteceria se conjecturassem ou tivessem certeza da situação de abuso sexual infantil. Elas partem

do princípio de que a criança, enquanto vítima, precisa ser protegida e poupada dos comentários dos/as demais estudantes. Por isso a necessidade de falar com ela em particular, para saber o que aconteceu. Também relataram que chamariam a família a fim de obter mais informações sobre o ocorrido:

*[...] acho que professor tem que ter um olhar primeiro antes de qualquer coisa, né? Saber se realmente está acontecendo, de que forma está acontecendo e daí sim, tomar as medidas certas em conversa com o aluno [...] quais são os sintomas que ela está passando e tentar, através de uma reunião, de uma conversa com a família né?! De uma forma que não seja constrangedora tanto para a família tanto para a criança (JULIUS).*

Mônica faria o inverso: primeiro abordaria estratégias de estudo com a turma aproximando-os/as do tema:

*Conversaria com a turma, de repente traria alguma leitura, alguma temática, assim relacionada para iniciar àquela conversação, aí eu ia conversando, falando sobre o corpo, que a gente tem a idade do namoro, que eles são pequenos, [...] eu iria trazendo [...] a temática até chegar aonde eu quero, depois, se de repente não tivesse nenhuma manifestação da criança que eu teria desconfiança ou alguma coisa, eu iria me aproximar mais dela (MÔNICA).*

Observamos que a estratégia utilizada pela docente acima promove a prevenção, o diálogo e a construção do conhecimento sobre o assunto, permitindo aos/as estudantes refletirem sobre sua realidade. Do mesmo modo, Mônica tentaria criar um ambiente de confiança e acolhedor em relação à estudante que ela desconfia ser vítima de abuso sexual infantil.

Em seu discurso, Rochelle ainda põe em questão a veracidade dos fatos: “[...] e se eu soubesse, se eu tivesse uma desconfiança claro que eu chamaria para conversar, tentaria entender, escutar a criança, saber se aquilo realmente procede” (ROCHELLE). Esta docente deixa claro às/aos estudantes qual deve ser o papel de crianças e de adultos. Ela relata que costuma trabalhar a prevenção na “transmissão” de conhecimentos acerca do corpo infantil, com discurso do que considera certo e errado:

*Eu procuro trabalhar [...] coisas que são pra idade da criança e coisas que são de adultos [...] ainda mais que eu trabalho com Anos Iniciais com os bem pequenininhos, eu não entro em palavreados e outras coisas assim, mas eu tento trabalhar atividades que a criança saiba que o corpo é dela, que ninguém deve tocar o corpo dela ou falar coisas que não são apropriadas pra idade dela. Eu sempre falo pra eles que criança tem que fazer coisa de criança, então trabalhar atividades nesse sentido [...]. Quando há*

*necessidade, a questão do namoro também... gosto de trabalhar muito que a criança não namora que são colegas (ROCHELLE).*

Além disso, ela admite a fragilidade das docentes quando há uma situação de abuso sexual infantil vivenciada por algum/a estudante:

*É uma situação bem complicada porque envolve muita coisa, às vezes a criança tem medo de denunciar ou tem medo de expor, a coisa não vai pra frente por alguma situação, então para conseguir provar e resolver o problema é bem complicado. A gente tem como desconfiar e denunciar né?! Mas levar para frente... para o professor não é uma coisa assim que, tão viável né? (ROCHELLE)*

A despeito de ter começado a trabalhar sozinho na “investigação” sobre um possível abuso sexual infantil, Julius nos explica que contou, também, com a ajuda de outras docentes:

*[...] eu e os outros professores, tivemos esse olhar, sabe, de saber se realmente aquela criança estava passando por isso e fomos investigar a família. Claro que isso tudo muito silenciosamente para que não acontecesse nenhum tipo de constrangimento e, realmente quando a gente soube assim que chegou, estourou tudo. Então, assim, é um olhar que nós, quando eu digo nós, foi a instituição, tanto professores como a parte administrativa [...] os outros funcionários da casa, então todo mundo teve um olhar de cuidado, de zelo por ela, até para que depois não acontecesse nada de chacota, nada de fofalhão, para ela se sentir né? Queira ou não, inferiorizada pelo que estava acontecendo (JULIUS).*

Por outro lado, a iniciativa da docente Mônica seria de trabalhar em rede:

*Eu iria tomar providências. Primeiramente eu iria conversar com a gestora falar para acionar o conselho tutelar para tomar providências. Eu não iria resolver nada, a minha parte como pedagoga lá na minha sala eu ia acionar a gestora para tomar as devidas providências que deveriam ser tomadas né? Eu faria isso (MÔNICA).*

Diante da situação de uma possível omissão por parte da gestora escolar, Mônica não desistiria e procuraria auxílio com outras gestoras:

*Eu iria continuar ajudando, iria procurar uma escola próxima e falaria com a gestora se ela topasse ajudar a fazer isso. Porque eu não podia deixar aquilo ali. Se ela não quis cooperar a consciência é dela. Eu tenho que fazer a minha parte como pedagoga, como eu aprendi, como eu gostaria que fizessem comigo com uma filha ou com alguém né? (MÔNICA).*

As autoras Brino; Giusto; Bannwart (2011) apontam para a necessidade de, antes de realizar a denúncia de abuso sexual infantil, comunicar à direção da escola. Esta deverá comunicar à Secretaria da Educação que, por sua vez, será responsável por relatar o fato aos órgãos de proteção à criança e adolescente. É desaconselhável a/o docente chamar a família para conversar sobre o assunto, pois pode ser perigoso, porque muitas vezes a família tem conhecimento do abuso. Nesta situação, há a possibilidade da retirada da criança da escola e a probabilidade de protegê-la se reduz (BRINO; GIUSTO; BANNWART, 2011).

Diante de um possível silêncio da estudante vítima de abuso sexual infantil, Julius alega mudança na estratégia, porém descreve a mesma coisa que faria na primeira situação: “a conversa” com a criança. Contudo relata que seria uma conversa “diferente”, mas não entra em detalhes sobre como seria. Desse modo, inclui a turma também na interlocução “dinamizada” e explicações sobre sexo:

*O “silêncio” também é um ponto. Daí chegava na hora de ter outra conversa mais dinamizada, que são com alguns temas relevantes [...]. Acho que com o grupo, ter assim um olhar de cada um, sabe? Ter um olhar, falar, explicar: sexo, a hora que pode, que hora que não pode (JULIUS).*

Em problematização à conversa que teriam com a criança e seu processo de escuta, os estudos de Freire (2004) apontam a importância de docentes diminuírem a distância entre a sua prática pedagógica e a realidade da criança. “Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela e a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos” (FREIRE, 2004, p. 137).

Observamos, no depoimento abaixo, que a estratégia da docente Mônica, aliando a leitura ao diálogo, considera as demandas dos/as estudantes. Salientamos a importância deste tipo de estratégia para reflexões acerca de temas que promovam diálogo sobre os diversos saberes. Esta prática pode auxiliar no enfrentamento e prevenção do abuso sexual infantil em sala de aula:

*Temos normalmente na leitura compartilhada, que eu trago sempre um tema assim diferenciado ou tema que é pertinente na época, natal ou um feriado. A gente começa a debater determinado assunto. É o momento que a gente mais conversa ou quando eles têm alguma coisa para falar. Eles vêm com algum assunto, daí eu chamo a turma toda e a gente começa a falar sobre aquilo (MÔNICA).*

Atividades que promovem diálogo são significativas aos/às estudantes. No entanto, evidenciamos os riscos de direcionar as aulas sem um ambiente favorável, edificado diariamente e propício ao diálogo. Em uma “estratégia de conjunto” como nos revela Foucault (2001b, p. 3), os limites dos discursos determinam o que é autorizado. Isto pode ser observado no relato da docente Rachel, que sinaliza para a exposição dos cuidados com o corpo a partir de uma perspectiva tradicional, com regras rígidas para a normatização. *“Na segunda-feira eu dou o lanche pra eles. Peço depois de eles tomarem o lanche, peço para eles cruzarem o braço, prestarem atenção nas palavras que eu vou dizer, nas perguntas e cada um vai respondendo” (RACHEL).*

No discurso acima, a docente “enquanto agente público” não está garantindo o direito como “algo inalienável” aos/às estudantes (NEVES; SILVA, 2015, p. 46). Sua “breve atuação” como agente de transformação reduz as chances, também, dos/as estudantes atuarem de forma significativa em suas vidas e relacionamentos interpessoais. O diálogo, de fato, não acontece porque há um interdito sobre a relação com o corpo e a sexualidade. Nessa perspectiva, as docentes talvez não percebam que as atuações em sala de aula adquirem caráter social e político de grande responsabilidade, porque ecoam na vida dos/as estudantes, suas famílias e seu entorno (MATTOS, 2002).

Discursos sob o viés da moral (FOUCAULT, 2001b) com a transmissão do “certo” e do “errado”, baseados em uma educação bancária não promovem autonomia. Um “treinamento técnico”, acomodado em conteúdos, sem respeitar a natureza humana, amesquinha o verdadeiro exercício educativo. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral<sup>40</sup> do educando” (FREIRE<sup>41</sup>, 2004, p. 33).

As entrevistadas sinalizam que, em seus pontos de vista, “entrar no assunto” do abuso sexual infantil significa “falar da genitália” e, conseqüentemente, “falar de sexo”, demonstrando um conhecimento limitado e constrangimento sobre a sexualidade. O tema fica em segundo plano, sendo abordado somente quando há uma suspeita ou “certeza” de situações abusivas. A produção de transformações não acontece

---

<sup>40</sup> A formação moral que Paulo Freire se refere não é no sentido do “moralismo hipócrita”, mas sim à “ética universal do ser humano” e sua “vocaçãõ ontológica para ser mais [...] constituindo-se social e historicamente não como a *priori* da História” (FREIRE, 2004, p.17-18).

<sup>41</sup> Utilizamos o livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire (2004) porque este livro nos ajuda a compreender as práticas pedagógicas e está de acordo com a teoria pós-estruturalista e a sua concepção teórica, o que possibilita um diálogo com a perspectiva pós-estruturalista que é utilizada nesta dissertação.

efetivamente. No entanto, em seus discursos contumazes, a oferta de informações aos/às estudantes é benéfica e eficaz (NEVES; SILVA, 2015).

*[...] eu faria uma aula explicando [...] existe dois sexos: o feminino e o masculino, só que eu não falaria o nome dos sexos porque a gente não pode (apontou para a região genital). Eu diria que teria as meninas e os meninos, que tem dois sexos um diferenciado do outro. Não pode falar pênis e vagina? No segundo ano, acredito que não! Porque daí tá envolvendo sexo né? O componente do sexo né? Aí eu faria assim, eu diria na sala: - Nunca deixe alguém estranho vim passar a mão no corpinho de vocês, se acontecer isso, conte para a mãe ou conta pro pai, alguém de confiança de vocês pra que alguém possa ajudar vocês a esclarecer isso. É a aula que eu daria (grifo nosso) (RACHEL).*

No relato acima, Rachel julga o que é necessário ser dito, e sua aula ocorreria como “uma ortopedia discursiva [...] um discurso razoável, limitado, canônico e verdadeiro sobre o sexo” (FOUCAULT, 2003, p. 31). Com a devida discricção, em sua concepção, não se deve mencionar alguns elementos, ou seja, a docente encontra “diferentes maneiras de não dizer” (FOUCAULT, 2003, p. 31) o que deveria ser dito e problematizado. Ademais, Rachel pede cautela somente em relação a pessoas estranhas, demonstrando seu desconhecimento sobre o abuso sexual intrafamiliar. Contudo, percebemos a importância do alerta sobre o cuidado com o corpo que a docente possibilita às crianças de sua turma.

Em relação à Phoebe, a confiança na docente seria possível se tivesse recebido a atenção necessária. Em sua opinião, sua presença não era considerada importante em sala de aula e isso fazia com que se calasse cada vez mais. Freire, (2004) acerca da relação de confiança com a docente, nos diz: “[...] mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo” (FREIRE, 2004, p. 42). Esta ideia é corroborada por Phoebe, que sugere:

*[...] eu acho que a gente precisa, assim... muita conversa, mas...para a criança se soltar, eu acredito que na época se alguém fosse conversar comigo eu teria que primeiro ter confiança. Me dando atenção! Se eu tivesse tido a atenção de alguém na época eu contaria [...] não conversavam, não lembro de conversar, nem olhavam para a gente (Vítima - PHOEBE).*

Ross não relatou diálogo entre ele e as docentes. Elas apenas faziam a sua vontade em deixa-lo dormir durante as aulas: “[...] daí eu só tinha vontade de dormir,

*dormir, dormir e dormir [...] elas pegavam um colchãozinho para mim e botavam num canto da sala, daí eu dormia, não tinha vontade de fazer nada*”. Além disso, demonstrou, em seu discurso, o quanto seria bom se as docentes tivessem lhe ajudado para que a situação de violência terminasse: *“Caraca... (olhar de esperança e felicidade) se as minhas professoras tivessem me ajudado, denunciado ele tudo né? Acho que hoje eu estaria bem... não teria nada”* (Vítima - ROSS).

Supomos a falta de conhecimento, por parte das docentes de Phoebe e de Ross, para observar e entender certos sinais e comportamentos que ambos apresentavam na época (metade da década de 1980 e início da década de 1990). Talvez, as hipóteses levantadas por elas fossem outras, sem encontrar meios psicológicos de investigação/conclusão. O fato de deixar Ross dormir em sala de aula, já demonstra que as docentes tinham preocupação com ele e, talvez, não tenham conseguido ajudá-lo de outra forma. Além disso, há que considerar o contexto escolar vivido pelo entrevistado e a entrevistada: há mais ou menos 30 anos.

Porém, destacamos que a falta de sensibilidade para perceber a subjetividade dos/as estudantes, aliada a uma visão “conteudista” não contempla o ser humano na sua integralidade. Vivemos em um sistema que nega a subjetividade e aprisiona as docentes em um protocolo a ser seguido e o despreparo das docentes ao abordar o tema constitui insegurança e constrangimento, se sobrepondo à transformação, como enfatiza Freire (2004):

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem (FREIRE, 2004, p. 45).

Nesta perspectiva, citamos as contribuições<sup>42</sup> advindas da rede municipal de ensino de Lages, no que tange à formação oferecida às docentes sobre as estratégias de identificação da violência sexual. Segundo dados colhidos na pesquisa realizada, a temática “sexualidade” é problematizada em diversos âmbitos de estudo nos encontros promovidos pela Secretaria de Educação do Município de Lages. Independente da pauta em questão, reflexões sobre gênero, violência e respeito frequentemente são abordadas nos cursos de capacitação mensais, palestras, simpósios, seminários, grupos de trabalho e no Congresso de Educação – que ocorre uma vez por ano na cidade. Contudo, nos

<sup>42</sup> Conversa realizada com três diretoras de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Lages (2018).

curso de capacitação o termo “sexualidade infantil” não é abordado, utilizado nem especificado. As ações se norteiam em reflexões com didáticas diferentes (como por exemplo: oficinas e seminários) desde a educação infantil até o ensino médio. Como um pequeno avanço, a questão do abuso sexual infantil foi abordada em 2017 e 2018 por meio de Seminário de Gênero e Educação e no Congresso de Educação.

Quando surge a premissa de uma denúncia, a Secretaria Municipal de Educação fornece atenção às escolas que participam das situações concomitantemente com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)<sup>43</sup> e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)<sup>44</sup> do município, desempenhando um trabalho em rede. Além disso, há um exercício junto às unidades de ensino pelo Instituto Paternidade Responsável do município. Nos encontros de estudos, são levadas em consideração situações sobre a temática ocorridas em sala de aula, oportunizando um diálogo entre as docentes.

Neste segmento observamos que a prevenção e o combate do abuso sexual infantil não deve ser um trabalho solitário de docentes. Mas sim de toda a equipe pedagógica da escola e da Secretaria de Educação, junto aos órgãos de proteção à criança e adolescente em situação de risco. A prevenção e o combate ao abuso sexual infantil podem fazer parte das estratégias docentes, junto à construção de conhecimento e diálogo, promovendo, assim, criticidade dos/as estudantes.

No próximo subcapítulo refletiremos sobre as questões de gênero que permeiam as situações de abuso sexual infantil, nas quais o gênero masculino está no *ranking* desta violência que atinge, na sua grande maioria, meninas.

### 3.7 QUESTÕES DE GÊNERO QUE PERMEIAM AS SITUAÇÕES DE ABUSO SEXUAL INFANTIL

---

<sup>43</sup> “O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma ferramenta desenvolvida pelo governo brasileiro com o intuito de tornar acessíveis serviços de proteção social, que vão de assistência financeira ao planejamento familiar, os objetivos dos CRAS são explicitados nas ferramentas de comunicação governamentais” (PORTAL EDUCAÇÃO). Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/servico-social-o-que-sao-cras-e-qual-a-sua-finalidade/49682>. Acesso em: 30 out. 2018.

<sup>44</sup> “Por meio do CRAS, as famílias em situação de extrema pobreza, incluídas pelo Plano Brasil Sem Miséria, passam a ter acesso a serviços como cadastramento e acompanhamento em programas de transferência de renda” (PORTAL EDUCAÇÃO). Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/servico-social-o-que-sao-cras-e-qual-a-sua-finalidade/49682>. Acesso em: 30 out. 2018.

Neste subcapítulo, dialogamos com Ferrari e Vecina (2002), Furlani (2011), Werebe (1998), Xavier (2015) e Almeida (2007) sobre questões de gênero e a autora Badinter (1988) discorre sobre o mito do amor materno.

De acordo com Furlani (2011), entende-se por gênero:

a) [...] estudos relacionados a homens e mulheres, masculinidades e feminilidades; b) rejeitará o determinismo biológico e concederá ênfase na cultural na distinção entre os “sexos”, as “sexualidades”, as “raças” as “etnias”; [...] abandonando “papéis sexuais” (FURLANI, 2011, p. 59).

Ao ser indagada sobre as situações de violência sexual infantil serem cometidas principalmente pelo gênero masculino, a docente Mônica remeteu-se às diferenças biológicas. Justificou seu discurso com a afirmação de que os homens controlam melhor suas emoções e utilizam sua “sensualidade”. Mas por outro lado, não conseguem se controlar quando o fato é a traição, que parece ser naturalizada pela docente. O “natural” transforma-se em justificativa disseminando o conservadorismo e as relações de poder assimétricas. As hierarquias se naturalizam e se reatualizam, bem como mecanismos de subordinação (ALMEIDA, 2007).

*[...] eu acho que o homem, aparentemente, ele parece ter um controle emocional, mais que a mulher [...]. Como o homem trai mais, o homem é mais toque, é mais olho, mais sensual nesse sentido, eu acho que eles são um foco para fazer esse tipo de prática (MÔNICA).*

A docente Rachel aborda: *“Eu acho assim, que a maioria dos abusos não é pelo pai, que é pelo padrasto”* (RACHEL). De acordo com o depoimento dela, o perpetrador de abuso sexual infantil só pode ser o padrasto. O pai, naturalmente pelo laço consanguíneo, não age como abusador. No entanto, este tipo de violência sexual, além de acontecer com pessoas próximas da família, acontece também com consanguíneos. Assim como as várias violências sexuais, pode acontecer com ou sem contato físico, com penetração ou/e sedução.

Rachel também demonstra crença na mãe ser um *“ser protetor”*, livre de qualquer *“pecado”*. *“ENTÃO VAI DIRETO E CONTA PRA MÃE! (Ênfase) porque a mãe é a protetora do filho”* (RACHEL). Este discurso reflete como a mãe está diretamente relacionada ao amor e à proteção. Segundo Badinter (1980), a compreensão sobre o amor materno não é algo intrínseco à mulher, biológico, instintivo. Ele é construído historicamente. Nos séculos XVII e XVIII as crianças eram consideradas um

“estorvo”, amamenta-las não era uma opção, então as mulheres recorriam às amas de leite que, por dinheiro, amamentavam, além do próprio filho, os dos outros também.

A visão de mãe como ser sagrado, ligada à Virgem Maria, surgiu no século XIX. Assim, relacionavam o ato da amamentação à felicidade da mãe, que deveria renunciar a si em benefício de seus/suas filhos/as. Contudo, para algumas mulheres, a maternidade é uma prisão que serve para imobilizar o seu papel diante do poder masculino. Portanto, uma aptidão, um sentimento e não um instinto. Nas palavras de Badinter (1980, p. 366): a maternidade é “um mito”.

A figura feminina é constantemente “culpada” por ser conivente e omissa em relação ao abuso sexual cometido às/aos filhas/os. Tem o “dever” de saber e, diante disso, deve se rebelar e denunciar para que a pessoa autora de violência sexual seja devidamente punido. Mas, nem sempre ocorre desse modo. Em muitos casos, homens são os provedores da família e as mulheres dependem deles financeiramente e, talvez, até emocionalmente. Além disso, algumas mulheres foram criadas para serem passivas, assim como alguns homens foram educados para exercerem o papel da liderança familiar. A revolta dá lugar ao silêncio, porque a mãe também é uma vítima, que acredita e é subjugada pelo poder masculino. “A mãe reprimida e submissa se torna agente de sua própria subordinação, transformando-se em repressora das novas gerações femininas” (WEREBE, 1998, p. 149).

Nesse sentido, Phoebe, na condição de ser mulher, talvez acreditasse que poderia suscitar a volúpia masculina. A figura da mulher, muitas vezes, é tida como “aliciadora” dos desejos masculinos que justificam a violência sexual: “[...] só lembro de que eu tentava não me mostrar, eu usava mais roupa possível, roupa larga, me escondia. Mesmo criança eu sabia que eu tinha que esconder meu corpo [...] me enchia de roupa” (VÍTIMA - PHOEBE).

Ferrari e Vecina (2002) observam que o desejo masculino é imposto às mulheres, que são vistas como “objetos disponíveis de prazer ou reprodução” (p. 116). Desse modo, a desigualdade nas relações está baseada no poder dos homens e na submissão das mulheres (FERRARI; VECINA, 2002). No discurso de Julius, o posicionamento da mãe é colocado em questão: “[...] a mãe não aceitava, dizia que era mentira, e a gente sabia que a mãe estava apoiando, então era apoiadora daquilo. Para não colocar o marido na cadeia, porque ela preferia perder as filhas, [...] do que perder o marido” (JULIUS).

A literatura (WEREBE, 1998; FERRARI; VECINA, 2002; SAFFIOTI, 2011) nos explica que muitas mães, depois da revelação das filhas, geralmente não acreditam nelas e permanecem ao lado da pessoa que pratica (ou praticou) a violência sexual. A mãe se converte em cúmplice e vítima do poder masculino e de uma construção histórica patriarcal e falocêntrica. Mães subjugadas tornam-se “coniventes”, talvez inconscientes em muitas situações, mas porque sua história as construiu assim, em uma sociedade patriarcal em contextos de violência psicológica, sexual e física, preservando a superioridade masculina e reproduzindo situações abusivas. Destarte, há a necessidade da discussão de questões relacionadas à sexualidade e dualismos. É uma “construção histórica-sociocultural” que demanda ser problematizada (FERRARI e VECINA, 2002, p. 117). Cogita-se: haverá outros motivos imbricados nesta problemática? Enfim, é válida a realização de mais estudos e pesquisas sobre as implicações do abuso sexual infantil no interior das famílias.

Furlani (2011) nos esclarece sobre “o caráter relacional e binário” entre os gêneros que resulta na segregação. É uma construção social que, aliada à ideia biologicista contribui para a visão dualista e perpetuação das práticas sexistas. De acordo com esta autora:

[...] a constituição dos sujeitos e de suas experiências sociais se combina com outras identidades culturais igualmente importantes (a raça, a etnia, a classe social, a sexualidade, a nacionalidade, a geração, etc.) que posicionam os sujeitos em identidades plurais, não fixas, efêmeras, temporárias, provisórias (FURLANI, 2011, p. 60).

O cenário da educação brasileira não sinaliza contribuições para modificar as desigualdades. Furlani (2011) aponta que a normalidade na escola tem imperado e movimenta-se ainda na perpetuação da invisibilidade das diferenças culturais, principalmente quando se trata das questões de gênero. Na visão de Constantina Xavier (2015), isso pode ser possível com a intensificação da formação docente. Assim, as docentes terão mais confiança, conhecimentos e argumentos para abordar a desigualdade sexual e de gênero com colegas e a família. Este projeto deve ser “duradouro e não pontual” e incluído no Projeto Político Pedagógico das escolas. “Algo que deve ser pensado por políticas de formação no Ministério da Educação, nas universidades e nos movimentos sociais” (XAVIER, 2015, p. 20).

Observamos, neste subcapítulo, como as relações de poder acerca de gênero e geração estão imbricadas na sociedade. Isto contribui para que situações de violência se perpetuem. As injustiças, de um modo geral, estão naturalizadas, especialmente às mulheres e crianças.

No subcapítulo a seguir, abordaremos as percepções das entrevistadas sobre a sexualidade e como este tema, repleto de tabus, está sendo contextualizado em sala de aula.

### 3.8 COMPREENSÕES SOBRE SEXUALIDADE

Neste subcapítulo, temos a contribuição de Rodrigues (2014), Neves; Silva, (2015), Furlani (2011), e Bonfim, (2012) que dissertam sobre a abordagem da sexualidade enquanto integralidade humana; Sanderson (2005) que evidencia a necessidade de atenção da criança vítima de abuso sexual; Freire (2004) que aponta o papel da/o docente e Foucault (2001b), sobre discursos autorizados.

No discurso do docente Julius, sexualidade significa falar de sexo e isso gera muito temor em relação à reação dos pais.

*[...] eu trabalho agora com terceiro ano, nós temos o conteúdo do corpo humano, temos um limite de você trabalhar, são crianças de oito para nove anos né? Então eles não têm esse olhar de maturidade ainda, sabe? Na minha turma, claro que se fosse trabalhar com outras crianças que já estão com um olhar bem mais aguçado, que é essa questão, do sexo, que vai chegando um momento que eles vão ficando com esse olhar (JULIUS).*

Julius admite que abordar o tema sexualidade é difícil. Assim, sinaliza a necessidade e a importância da presença de uma pessoa especializada como um/a psicólogo/a, pois diminuiria a sua responsabilidade:

*[...] imagino que seria interessante falar, não falar por falar, mas um trabalho, uma questão de chamar uma pessoa indicada, que falasse sobre, talvez um psicólogo, falar a respeito, sobre a sexualidade, os cuidados, mas assim ter uma forma de se falar, um cuidado, porque mesmo assim, se você fala, da forma mais pedagógica que seja, chega em casa e diz que o professor tá insinuando que você tem que fazer sexo sabe? O professor que está falando tem que ter um cuidado, sabe? Com essa questão, porque é uma questão assim, bem difícil. Então ter esse olhar e ter as pessoas especializadas [...] (JULIUS).*

Desse modo, sem a presença da especialista no assunto, as aulas se reduzem à visão médica e biológica sobre o corpo humano, ou seja, repassam um conhecimento livresco e conteudista, embasado em cartilhas descontextualizadas dos anseios e dúvidas dos/as estudantes. Apesar de o docente, no relato acima, ter sua opinião, demonstra que sua atuação, enquanto profissional, deve ser imparcial, neutra. No entanto, quando suas opiniões terminam nelas mesmas, impossibilita a existência de novas perspectivas e possibilidades de transformação para a redução de preconceitos e injustiças (NEVES; SILVA, 2015).

Para Freire (2004), o papel da/o docente é “[...] contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. [...] devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia [...]” (FREIRE, 2004, p. 70). O referido autor abordou que o respeito aos/às estudantes é fundamental e a omissão seria desrespeitá-los/as. Ser neutro/a no processo educativo é criar uma lacuna e não lhes permitir “escolher, romper, decidir e estimular” que são seus direitos (FREIRE, 2004, p. 71).

No discurso abaixo, Julius se reporta novamente ao “temor” em abordar sexualidade, porém faz uma reflexão a respeito do tema e sua responsabilidade enquanto docente:

*Eu tive medo de falar, quando teve a primeira parte agora do nosso conteúdo que falava sobre sexualidade, sobre o corpo, sobre gênero masculino e feminino e as diferenças do corpo, eu tive um pouquinho de receio, mesmo estudando, falando as palavras científicas porque não adianta a gente querer moldar e inventar coisa porque isso é errado [...] talvez seja errado? Seja, porque daqui a pouco nós estamos tendo crianças ou adolescentes despreparados com filho no colo, como já teve crianças de 12, 10 anos com filho no colo, que é a idade de crianças que nós temos na escola, por quê? Porque talvez pelo medo do professor de os pais virem e incriminar o professor porque já está trabalhando, como se fosse uma apologia [...]. Mas assim, é dever também dos pais e da escola talvez passar a forma mais pedagógica que seja este olhar pra que a criança tenha pelo menos informação sobre os cuidados e sobre a sexualidade (JULIUS).*

Informações descontextualizadas a respeito do sujeito cerceiam a interação com o tema, pois não problematizam sobre normas nas quais estamos inseridos e que direcionam corpos e comportamentos. “As pessoas hoje têm acesso fácil às informações sobre sexo, mas continuam mantendo visões limitadas e distorcidas sobre sexualidade” (BONFIM, 2012, p. 22). O desconhecimento e a confusão entre sexo e sexualidade são definidos como “crise social sexual”, em situações que visões reducionistas estão

enraizadas em nossa sociedade (BONFIM, 2012). Além disso, apesar de crianças estarem sendo sexualizadas precocemente, como, por exemplo, em suas vestimentas e em relação à primeira experiência sexual. Na atualidade, o ideal de infância, construído por “bases ideológicas, fatores econômicos, sociais e morais” não devem ter nenhum vínculo com sexo (RODRIGUES, 2014, p. 46).

Registrou-se, no discurso da docente Rochelle e do docente Julius, o comportamento em relação à sexualidade “aflorada”. O comportamento da criança se desvia do “normal” (FOUCAULT, 2001b). Considerada “ser assexuado”, depois do abuso, tem a sua sexualidade “aflorada”. Diante disso, começa a ter prazeres e indicar seu “conhecimento” sobre sexo. “[...], mas ela enquanto criança já sabia várias coisas sobre sexualidade e, às vezes, a gente tinha que ter um olhar de ter que estar cuidando, por isso nós começamos a investigar” (JULIUS).

*Já tive crianças que aflorou ...a gente percebia que aflorava a sexualidade em relação aos colegas... [...] tentava tocar nas outras crianças [...] ou até verbalmente, falava coisas que a gente via que não era para idade [...] a gente ficava sabendo depois que o colega contava: fulano me tocou, fulano fez alguma coisa comigo ou falou alguma coisa pra mim ou até fora a gente via a criança tendo esse comportamento que não era adequado pra idade dela né? (ROCHELLE)*

Desse modo, toques e linguagem sexualizadas e “sinais” considerados inadequados para a idade passam a fazer parte do universo de sala de aula. O que parece ser de comum acordo, em todos os depoimentos, é que o toque na área genital sinaliza para um comportamento “desviante” (FOUCAULT, 2002), utilizando a masturbação para sentir o prazer sexual que sentiu durante o abuso:

*A própria masturbação [...] Olha, no que eu pesquisei, no que, tive assim dentro da sala de aula né? É mais o movimento do corpo né? Eu acho que deve, dependendo da criança né? Dependendo da idade já tem [...] o orgasmo né? E muitas vezes, pode lembrar lá, do que está acontecendo e vim a fazer. (RACHEL).*

Sanderson (2005) evidencia que a criança vítima de violência sexual pode apresentar comportamento sexualizado e masturbação compulsiva na tentativa de expor as situações abusivas que tem vivenciado. “Embora a criança possa não estar deliberadamente procurando por contato sexual com os colegas, ela acredita que esse é

o único meio de obter atenção e afeto” (SANDERSON, 2005, p. 226). Sua “sexualidade aflorada” não demonstra necessidade de sexo, mas de ajuda.

Pelo desconhecimento do significado de sexualidade, este tema é resultado de confusões, como vemos no depoimento abaixo. O docente Julius confunde “sexualidade” com “sensualidade” e relaciona “sexualidade” a “fazer sexo”:

*Ela vinha (a estudante citada) com um olhar de sexualidade é aquele olhar já bem mais aguçado sobre a forma do sexo mesmo, sabe? Não só sobre ela já ser quase uma mocinha de estar entrando já na puberdade [...]. Então eu vejo assim, que ela sabia tanto a sexualidade dela, que já estava bem mais aguçada, quanto que ela já sabia também a dos outros... eu imagino que seja isso, que o sexo em si, ele já é bem explícito, a palavra já fala, né? [...] então eu imagino que ela vinha com esse olhar, totalmente distorcido [...] uma coisa que não era pra idade dela [...] (JULIUS).*

O discurso do desconhecimento “como algo que se conhece” sobre sexualidade infantil ocasiona confusões. Na perspectiva de Julius, a sexualidade é relacionada ao prazer sexual e deve ser controlada. Considerada como se fosse algo “posto” de fora para dentro, sua análise não é associada a algo intrínseco ao ser humano e não relativa aos aspectos sociais, afetivos e éticos. Por essa razão, “[...] surge a necessidade de uma educação sexual que contemple a sexualidade em sua diversidade e não como um fenômeno que possa ser constituído por uma prática reguladora e binária” (NEVES; SILVA, 2015, p. 26).

Percebemos que os fatores problematizados por Foucault (2001b), no século XVIII ao XX, se repetem na atualidade. Docentes recorrem a discursos autorizados, segundo os livros e cartilhas de como tratar a sexualidade. Utilizam o tema no sentido médico, com exemplos, advertências e observações tentando “desviar” a atenção, para o “pecado” não invadir as mentes infantis. E assim são construídos silêncios e a vontade (FOUCAULT, 2001b) de saber fica em segundo plano. Desse modo, Furlani (2011) afirma que a Educação deve assumir seu papel pedagógico de proporcionar a reflexão sobre sexualidade, bem como incluir o tema no currículo escolar.

Neste subcapítulo, observamos a difícil compreensão sobre sexualidade e a (des)informação das docentes no tratamento sobre o assunto. Não entender sexualidade como parte do desenvolvimento humano é contribuir para que o abuso sexual infantil se perpetue e o assunto continue silenciado: um tabu. Percebemos que as docentes entrevistadas têm interesse em trabalhar a temática, mas necessitam de estudos para que suas abordagens pedagógicas se tornem contextualizadas e seu discurso obtenha

embasamento teórico-metodológico e segurança diante das famílias e da comunidade escolar. No subcapítulo seguinte, observaremos a compreensão das/os entrevistadas sobre o conceito de abuso sexual.

### 3.9 CONCEITO DE ABUSO SEXUAL

Neste subcapítulo, trazemos para diálogo Rodrigues (2014) que conceitua abuso sexual; Araújo (2002), Garcia (2002) e Cunningham (2011) que nos esclarecem que abuso sexual é uma violência de gênero e geração, explicando a subordinação e a vitimização devido às situações abusivas; Sanderson (2005) e Hohendorff (2016) explanam sobre o gênero das vítimas e as possíveis consequências deste fenômeno com meninos; Brino; Giusto; Bannwart (2011) dissertam sobre a sedução como estratégia da pessoa que pratica violência sexual; e Landini (2006) apresenta uma breve análise sobre as diferentes concepções ao longo do tempo sobre os crimes sexuais.

De acordo com Rodrigues (2014):

[...] o abuso sexual infantil pode ser entendido como abuso de poder e de negação da criança como sujeito de direito, por violar a norma sagrada do consentimento e transgredir o ideal de pureza angelical da infância. Mas no caso do abuso sexual infantil ainda tem mais uma problemática: trata-se do poder do adulto, em sua maioria masculino, que ignora a norma social do consentimento, cuja masculinidade estereotipada sustenta o poder patriarcal, perpetua os atos de dominação, naturaliza a violência real e simbólica; além de manter a ideologia cristalizada de gênero e de infância, que norteia as representações sociais sobre a sexualidade contemporânea (2014, p. 70).

Em virtude disso, a assistente social Márcia R. Cavalhero Garcia (2002), em “Teorias e técnicas do atendimento social em casos de violência intrafamiliar na infância e na adolescência”, nos diz que:

Com relação ao abuso sexual, em sua maioria exercido pela figura masculina (pai ou padrasto), a criança ou adolescente vitimizados incorporam a mensagem de que, em todos os aspectos, estão subordinados ao adulto/homem que exerce seu domínio mesmo contra sua vontade (GARCIA, 2002, p. 146).

Os discursos sobre o poder masculino reverberam também na realidade dos meninos que são vítimas de abuso sexual infantil. De acordo com o Doutor em

Psicologia Jean Von Hohendorff (2016), em sua tese “Dinâmica da violência sexual contra meninos”, as barreiras enfrentadas pelos meninos são muitas:

[...] barreiras pessoais (e.g., emoções negativas, tais como medo, vergonha e culpa; prontidão emocional para revelação e falta de segurança emocional para revelação; dificuldade em reconhecer e/ou nomear a experiência como violência sexual e/ou dificuldade em abordá-la; falta de consciência sobre a experiência, evitação intencional da memória; vergonha; e preocupação quanto à orientação sexual), barreiras interpessoais/relacionais (e.g., medo de repercussões negativas após revelação; isolamento; dificuldade em confiar nos outros; medo de ser tachado como gay; diferença de poder entre agressores e vítimas em termos de idade, força física, status social; respostas negativas às tentativas de revelação prévias), e barreiras socioculturais/sociopolíticas (e.g., normas de masculinidade; falta de recursos disponíveis, tais como serviços para o público masculino; invisibilidade social da violência sexual contra vítimas do sexo masculino) (HOHENDORFF, 2016, p. 22).

O abuso sexual que ocorre com meninas corresponde a 73% e com meninos: 27%. Contudo, o número em relação ao gênero das vítimas pode não ser correto. Devido a culturas homofóbicas, os homens são mais resistentes à denúncia temendo o rótulo atribuído à masculinidade e à sexualidade. Na cultura machista há a crença de que os homens conseguem se defender facilmente e que são eles que devem promover a “iniciação sexual”, portanto os meninos vítimas de abuso podem sentir muita vergonha, constrangimento e culpa e não denunciar. “[...] os meninos são desencorajados a falar sobre seus sentimentos e ensinados [...] a ‘aguentar a parada como homem’” (SANDERSON, 2005, p. 18).

Desse modo, Alisson Cunningham (2011), em “A escuta de crianças abusadas sexualmente para compreensão do processo de revelação” (2011), afirma que as crianças podem ter noções distorcidas do que está acontecendo e responsabilizar-se pela violência que vivenciaram. Além disso, adultos que foram vítimas tendem a se perguntar por que não disseram “não” na época do abuso sofrido. Para esta autora, as vítimas esquecem-se do fato que eram crianças, e para uma criança isso é muito difícil, pois não racionalizam como adultos (CUNNINGHAM, 2011).

A docente Rochelle acredita que o abuso sexual pode ocorrer com e sem contato físico: “*Eu acredito que pode ser até em palavras, não só em atos, em palavras ou tocar no corpo da criança ou até chegar a ter o ato sexual né?*” (ROCHELLE). Já para a docente Rachel há necessidade de cursos de capacitação sobre a temática: “*Olha, o abuso sexual, eu entendo que tanto o Estado como o município como as escolas*

*particulares deveriam de abrir uma brechinha para explicar mais sobre a prevenção das violências. Porque têm muitas que sofrem e a gente não pode fazer nada” (RACHEL).*

O abuso sexual infantil, quando ocorre por meio de jogos de sedução pode durar até anos sem que ninguém descubra. Phoebe e Ross descreveram como eram assediados. Phoebe sofreu as investidas do tio por cerca de dois anos: “*Vinha passando a mão, me beijando a força. Beijo a força, a mão passando (fez gestos de mão passando na genitália e seios). Eu acordava com ele à noite no meu quarto*” (VÍTIMA - PHOEBE). Podemos compreender que “O abuso sexual infantil é uma forma de violência que envolve poder, coação e/ou sedução. É uma violência que envolve duas desigualdades básicas: de gênero e geração” (ARAUJO, 2002, p. 5). A pessoa autora de violência sexual tem como objetivo incitar a vítima de maneira sexual e/ou aproveitar-se da sua posição vulnerável para lograr satisfação sexual. Isto pode ocorrer por meio de “sedução, violência física, ameaças ou indução” (BRINO; GIUSTO; BANNWART, 2011, p. 31).

Em relação a Ross, o abuso sexual durou praticamente toda a sua infância: “*Tinha uns 7, 8 anos [...] foi acontecendo comigo até os 12 anos [...] ele trancava nós no banheiro, meu padrasto [...]*” (VÍTIMA - ROSS). Tal relato representa como é difícil para a criança se libertar do abuso, especialmente intrafamiliar, pois “[...] sentimentos como amor e sofrimento estão entrelaçados e, a realidade parece distorcida, criando ilusões e percepções erradas” (SANDERSON, 2005, p. 169). Nesse sentido, as situações abusivas podem durar por muito tempo devido à confusão de sentimentos pela vítima. A docente Mônica reconhece que o abuso sexual ocorre há muito tempo:

*Olha, eu pessoalmente acho que o abuso sexual é um problema nacional né? [...] hoje em dia a gente se conversa mais, se fala mais, está mais à tona, mas eu acredito que é uma prática detestável que já acompanha a gente há anos, e anos, e anos e anos (MÔNICA)*

Nesse contexto, Landini (2006) nos convida a perceber que no final do século XX os crimes sexuais eram considerados e narrados pelos jornais sensacionalistas como violentos e perpetrados por criminosos sádicos. Na década de 1990, observou que o modo como os crimes eram noticiados se modificaram e os jornais apresentavam um histórico sobre a vida e família da pessoa autora de violência sexual. Seu perfil começou a ser visto e analisado por especialistas, sendo considerado como portador de doença

mental. Além disso, categorias como pornografia infantil, e pedofilia começaram a entrar em pauta. “O que no início do século era visto como um problema extraordinário, ocasional, no final do período passou a ser entendido como algo que ocorre regularmente e vitima grande parte das crianças e adolescentes brasileiros” (LANDINI, 2006, p. 249).

Neste capítulo abordamos que as entrevistadas conceituam o abuso sexual como um ato com ou sem contato físico. Raramente houve referência a este fenômeno como violência e violação aos direitos humanos. Ao longo do tempo passou do discurso médico-psiquiátrico com tons de “monstruosidade” para algo recorrente e difícil de ser identificado, especialmente ser for intrafamiliar. Enfim, o abuso sexual infantil é um tema relacionado às categorias de poder, cultura, gênero e geração e ocorre em qualquer classe social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa foi significativa considerando a necessidade de conhecer a compreensão de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre os prováveis sinais que estudantes vítimas de abuso sexual infantil podem apresentar em sala de aula.

Na perspectiva de respondermos à problemática: “Quais são as compreensões de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental referentes à prevenção e enfrentamento do abuso sexual infantil?”, consideramos que o referencial teórico e metodológico possibilitou compreender que as docentes não dispõem de práticas pedagógicas que viabilize autonomia, criticidade e atitudes protetivas às/aos estudantes em situação de violências, de uma maneira geral. A pedagogia da equidade não é contemplada e sim pedagogias atreladas a conteúdos sem contextualização histórica-sociocultural sobre os direitos das crianças e adolescentes.

Observamos a disposição das docentes em colaborar para a prevenção e enfrentamento do abuso sexual infantil e ressaltar a importância de práticas pedagógicas que possam evitar possíveis situações constrangedoras em sala de aula ou entre a criança que foi vítima de abuso sexual e os/as demais colegas. Porém, evidenciaram que não apresentam o conhecimento necessário para trabalhar neste sentido. Utilizam-se de seus saberes-fazeres em experiências anteriores para lidar com as circunstâncias com pouca fundamentação teórico-metodológica na área da temática de abuso sexual infantil. Salientamos que em apenas um depoimento foi possível verificar uma aproximação da docente em aliar a literatura ao diálogo e possibilidade da construção de conhecimento em um ambiente acolhedor.

Sobre o referencial teórico, constata-se que a utilização de autoras/es da psicologia comportamental contribuiu na ampliação do conhecimento referente aos sinais que as vítimas de violência, especialmente a sexual, possam apresentar na infância e na fase adulta; a sexualidade infantil como parte intrínseca do desenvolvimento humano; a situação de subjugação de si e da família em relação à pessoa autora de violência sexual e aos atos abusivos; a revitimização e medidas protetivas após a revelação e as concepções médico-psiquiátricas direcionadas ao perpetrador de violência sexual infantil. Além disso, a perspectiva pós-estruturalista contribuiu para desmistificar o conceito normativo e estigmatizante dos termos

“pedófilo” e “abusadores” como “identidade fixa” e oriundos da psicologia. Passamos a utilizar a categoria de “pessoa autora de violência sexual infantil”, objetivando contemplar os discursos históricos, médicos e jurídicos envolvidos nesta temática com um exercício genealógico de não interpretar, mas descrever o passado, não sobrepondo conceitos existentes no presente.

Ainda nesta perspectiva, destaca-se que as/os autoras/es da linha pós-estruturalista proporcionaram a este estudo: um enriquecimento com problematizações referentes aos padrões de moralidade vigentes na atualidade, no passado e em outras culturas; a discursividade política inserida nos saberes jurídico, médico, psiquiátrico e pedagógico; as desigualdades e manutenção do dualismo imbricadas nos atos abusivos; a problemática do termo pedofilia como anomalia, desvio ou doença; a visão médico-biologicista sobre a sexualidade nas práticas pedagógicas e o interdito nas escolas, nas famílias e na sociedade.

Foi possível, com este trabalho, compreender como a violência sexual infantil esteve presente no decorrer da história, com características e simbolismos diferentes em cada realidade e período, com seu mote de regras e relações. Na atualidade, o abuso sexual infantil compreende a exploração e agressão sexual, pornografia, estupro e incesto. O abuso sexual infantil intrafamiliar é o mais recorrente, demonstrando a estrutura de vulnerabilidade, relações de poder, falta de diálogo e fragilidade nas relações familiares.

Desde o século XVIII, temos convivido com interditos sobre assuntos relacionados a sexo e sexualidade na escola. O adestramento dos corpos e a sexualidade ligada a algo “sujo” e “imoral” ainda se perpetuam, e a insciência das docentes em relação ao assunto também. A abordagem da sexualidade deu lugar às aulas de Educação Sexual com uma visão biológica e médica descontextualizada da vida das/os estudantes e sua integralidade.

Destaca-se o desconhecimento em relação ao conceito e abordagens sobre o tema sexualidade infantil como parte do desenvolvimento humano. Não há promoção contínua de trabalho no exercício da subjetividade e na contextualização sobre questões como corpo, relacionamentos, respeito, gênero, papéis instituídos, etc., Muitas vezes, os discursos são traduzidos em repasses de informações, sem diálogo, para formar e instruir as/os estudantes com lições que as docentes julgam moralmente corretas segundo seus saberes e vivências.

Percebe-se que, de alguma forma, os discursos falocêntrico e patriarcal podem estar sendo “incentivados” no que tange a sexualização de meninas em torno de músicas que estereotipam o gênero feminino. Isto dá margem à falsa justificativa masculina para a violência sexual infantil. A representação heteronormativa de “ser provocado” lhe transfere direitos (imaginários e não corroborados pelo nosso estudo) sobre a mulher e seu corpo, na forma de subjugação e violência em qualquer esfera.

Evidencia-se que, na compreensão das docentes, a pessoa autora de violência sexual infantil, é uma “louca” que precisa de ajuda psiquiátrica e tem que ser afastado da sociedade. Trata-se de uma pessoa que demonstra, em seu modo de ser, sensualidade e desejo pelos corpos infantis. Desse modo, o discurso médico-psiquiátrico é seguido pelo discurso jurídico. A noção de “sedução” para as docentes é relativa à “sensualidade” e não a “jogos” que envolvem poder, maniqueísmo, “amizade” e “cumplicidade” que tencionam a confiança da criança e da família.

Ressalta-se que as características apresentadas pela entrevistada e o pelo entrevistado vítimas de abuso sexual infantil corroboram com a literatura estudada em relação as suas reações diante dos acontecimentos incestuosos que vivenciaram quando crianças. A propósito dos sinais relativos ao abuso, destacamos a baixa autoestima, a revitimização e a insegurança com relação ao próprio corpo e a relacionamentos interpessoais. Os abusos iniciaram em torno dos seis, sete anos de idade. Enquanto crianças, a menina abusada pelo tio e o menino abusado pelo padrasto, ambos submergidos por jogos de sedução, relataram o silêncio e o medo. Diante disso, observa-se o interdito intrafamiliar e a passividade diante da violência sexual infantil. Os demais membros da família passam a ser cúmplices/vítimas: Phoebe era assediada pelo tio diante dos avós e a mãe de Ross tinha conhecimento dos abusos, mas apanhava do marido, “cristalizando” sua impotência, subjugação e silêncio impostos.

Salienta-se que seus comportamentos em sala de aula refletiam os abusos sofridos. Porém, pareciam ocorrer como um caráter “natural” no ambiente escolar. Talvez por desconhecimento das docentes, sua conduta não era questionada e/ou refletida: Phoebe quieta em demasia e Ross com necessidade de dormir constantemente em sala de aula.

Acrescenta-se que o abuso sexual infantil acontece independente de causar danos psicológicos e/ou físicos porque nem todas as pessoas vítimas irão apresentá-los. Relacionar possíveis “sequelas” ao abuso seria aprisioná-los e defini-los a partir deste

fenômeno, incorrendo em negligenciar a violência sexual infantil como ato abjeto e de subjugação. Desse modo, a corroboração das consequências do abuso contribui para a manutenção de uma economia moral com preceitos subjetivos que determina e aprisiona a vida de vítimas e agressores, sustentando como prova para a condenação moral.

Verifica-se que, para a criança, a revelação da situação abusiva pode ser ainda mais traumática e fazer com que ela se sinta “coagida” a negar o depoimento que fizera inicialmente. Pode se sentir responsável pela “dissolução” da família e a prisão da pessoa autora de violência sexual. Do mesmo modo, a literatura (MORALES; SCHRAMM, 2002; JÚNIOR, 2011; RODRIGUES, 2014; HABIGZANG; RAMOS; KOLLER, 2011) nos apresenta que, em algumas situações, o perpetrador de violência não é afastado de casa e sim a criança. Este “movimento” protetivo pode causar ainda mais danos à vítima.

Percebe-se, na compreensão das docentes, que a criança evidencia o abuso sexual sofrido por meio de comportamento sexualizado e erotizado em sala de aula. Contudo, as entrevistadas não relacionam ou demonstram conhecimento com o fato da vítima estar tentando chamar atenção para a sua realidade e não porque sinta necessidade de sexo e/ou desejo sexual.

Sobre o ato da denúncia, a articulação deveria funcionar em rede. Há a necessidade das docentes, juntamente com a equipe escolar, se remeterem à Secretaria da Educação e esta, por sua vez, efetivar a queixa aos órgãos de proteção à criança e adolescente. A ação da/o docente se limita a ouvir a criança, se esta se sentir à vontade para falar, bem como dar apoio e evitar julgamentos, para que ela não se sinta ainda mais culpada e envergonhada pelas situações abusivas vivenciadas.

Conclui-se que o abuso sexual infantil é um fenômeno de gênero e geração. De gênero, porque a maioria das situações de violência sexual infantil é cometida pelo gênero masculino e, de geração, porque é um adulto utilizando seu “poder” de adulto para manipular uma criança, negando-a como sujeito de direitos a uma vida sem violências. Desse modo, a violência sexual infantil é recorrente em todas as classes sociais. Várias formas de violência acontecem na atualidade contra mulheres e crianças. O poder está instituído e naturalizado, impassível (mas não impossível) de questionamentos e mudanças na sociedade que ecoa nas escolas. Ramifica-se e perpetua-se, vitimando famílias, muitas vezes, sem condições e força para sua reversão. Porém, o que temos vivenciado na atualidade, principalmente no meio midiático, nos

remete a pensar em uma mudança de paradigma. Denúncias estão sendo feitas a respeito do tema, sendo questionado, desmistificado e problematizado.

A temática dessa pesquisa demanda ser pensada na esfera dos direitos humanos e necessita de estudos e reflexões em cursos de formação inicial e continuada em âmbito docente e inclusão da mesma no currículo escolar. Destarte, possibilitará às docentes consciência, autonomia e segurança para abordar este assunto considerado ainda um tabu, com as famílias, em sala de aula e com seus pares.

Compreende-se a importância em abordar gênero como possibilidade de reflexão sobre as questões que envolvem o abuso sexual infantil. Mensagens de subordinação, já aliadas à cultura, de que o adulto/homem é quem exerce o domínio, são interiorizadas pelas crianças.

A pedagogia da equidade vem ao encontro desta pesquisa com perspectivas que avançam na diversidade e no acolhimento das diferenças entre os gêneros, sinalizando para a ética e cidadania. Além disso, ela aponta para a necessidade das docentes aliarem seus saberes e conhecimentos teórico-metodológicos à construção de competências não discriminatórias e preconceituosas, com ênfase nos diálogos e respeito ao desempenho físico, cognitivo e emocional de cada criança.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Suely S. de. Essa violência mal-dita. *In*: Almeida, Suely S. de. (Org.). **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.
- AMENDOLA, Marcia Ferreira. **Crianças no labirinto das acusações: falsas alegações de abuso sexual**. Curitiba: Juruá, 2009.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. **Violência e Abuso Sexual na Família**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.7, n.2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a02.pdf> . Acesso em: 27 mai. 2018.
- ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi: Prevenção de violência sexual na infância**. Ilustração: Isabela Santos. Cores, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1988. Disponível em: [http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20\(pdf\)%20\(rev\).pdf](http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20(pdf)%20(rev).pdf) . Acesso em: 07 jun. 2018.
- BALIER, Claude. Psicopatologia dos autores de delitos sexuais contra crianças. *In*: GABEL, M. **Crianças vítimas de abuso sexual**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
- BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Tradução de Maria Luíza X. de Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. Disponível em: <https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/becker-howard-s-outsiders-estudos-de-sociologia-do-desvio.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- BEUTER, Carla Simone. **A (des)consideração pela infância: uma análise dos direitos sexuais diante das redes de exploração sexual**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2007.
- BONFIM, Cláudia. **Desnudando a educação sexual**. Coleção Papyrus Educação. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: [http://www.oas.org/juridico/mla/pt/bra/pt\\_bra-int-text-cp.pdf](http://www.oas.org/juridico/mla/pt/bra/pt_bra-int-text-cp.pdf) - Acesso em: 04 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category\\_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 fev. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei n.8069**. Estatuto da criança e do adolescente. [recurso eletrônico]: de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 14 ed. Série legislação; n.175. Brasília, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/M%C3%A1rcio/Downloads/estatutocriancaadolescente14ed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%A1rcio/Downloads/estatutocriancaadolescente14ed%20(1).pdf). Acesso em: 15 jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, mai. 2013. Disponível em:

[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/08\\_2013\\_pnevsca.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/08_2013_pnevsca.pdf). Acesso em: 24 nov. 2018.

BRINO, Rachel de Faria. GIUSTO, Roselaine de Oliveira. BANNWART, Thais Helena. **Combatendo e prevenindo os abusos e/ou maus-tratos contra crianças e adolescentes**: O papel da escola. Rio de Janeiro, Laprev, 2011. Disponível em: [http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/apostilas-e-manuais/apostila\\_laprev\\_rachel.pdf](http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/apostilas-e-manuais/apostila_laprev_rachel.pdf). Acesso em: 10 jan. 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2017/04/butler-problemasdegenero-ocr.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CARDOZO, Fernanda. **Moralidades e políticas públicas**: agenciamentos em torno de casos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes no Marajó/PA. Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

CARVALHO, Luiz do Nascimento. SOUZA, Sônia M. Gomes. Perfil da população carcerária condenada por crimes de violência sexual contra mulheres, crianças e adolescentes em Goiás: autores, violência e vítima. *In*: OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. SOUSA, Sônia M. Gomes (Org). **(Re) Descobrimos faces da violência sexual contra crianças e adolescentes**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

CEDECA. **Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Estatuto da criança e do adolescente. Versão atualizada. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA\\_2017\\_v05\\_INTERNET.pdf](https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf). Acesso em: 31 out. 2018.

CHILDHOOD. Pela Proteção da Infância. **É pedofilia ou não?** Brasil. 2018. Disponível em: <http://www.childhood.org.br/e-pedofilia-ou-nao>. Acesso em: 19 mai. 2018.

COMPAV. **Comissão de Monitoramento do Protocolo de Atenção às Vítimas de Violência de Lages/ SC**, 2018.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Serviço de proteção social a crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso e exploração sexual e suas famílias**: referências para a atuação do psicólogo. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/CREPOP-atencao-violencia.pdf> . Acesso em: 13 mar. 2018.

CUNHA, Patricia Marcondes Amaral da. **Um retrato da judicialização das relações familiares em recursos julgados no Tribunal de Justiça de Santa Catarina**: Tecendo um olhar antropológico sobre o estupro intrafamiliar. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Antropologia. Florianópolis, SC, 2015.

CUNNINGHAM, Alison. A escuta de crianças abusadas sexualmente para compreensão do processo de revelação. *In*: WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha (Orgs). **Prevenção do abuso sexual infantil**: um enfoque multidisciplinar. Curitiba: Juruá, 2011.

DA MATTA, Roberto. **Você tem cultura?** Suplemento Cultural/Jornal da Embratel, 1981. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/274514330/DA-MATTA-Roberto-Voce-tem-cultura-In-Exploracoes-pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

DEMAUSE, Lloyd. *The History of Child Abuse. The Journal of Psychohistory*. v. 25, n. 3. *Winter*, 1998. Disponível em: <https://ritualabuse.us/ritualabuse/articles/the-history-of-child-abuse-lloyd-demausage-the-journal-of-psychohistory>. Acesso em: 02 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *The Childhood Origins of Terrorism. The Journal of Psychohistory*. v. 29, n. 4. *Spring*, 2002. Disponível em: <http://www.primal-page.com/terrorld.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **A evolução da infância.** Fonte em espanhol: antipsiquiatria.org (cortesia do autor) Fonte original: “A evolução da infância” (Capítulo 1). The Psychohistory Press, New York, 1974. Disponível em: [http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion\\_infancia.html](http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.html). Acesso em: 13 set. 2017.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias.** Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1980. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/6089475/donzelot-j-a-policia-das-familias>. Acesso em: 11 jun. 2018.

EISENSTEIN, Evelyn. O papel do médico na identificação do abuso sexual de crianças e adolescentes. In: WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha (Orgs). **Prevenção do abuso sexual infantil: um enfoque multidisciplinar.** Curitiba: Juruá, 2011.

ESBER, Karen Michel. “Tinha pavor em pensar que alguém pudesse descobrir”: O sentido de infância e adolescência para autores de violência sexual. In: OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. SOUSA, Sônia M. Gomes (Org). **(Re) Descobrimos faces da violência sexual contra crianças e adolescentes.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Cânone Editorial, 2007.

FELIPE, Jane. *Script de gênero, sexualidade e infâncias: como naturalizar a cultura do assédio através da pedofilização dos corpos.* In: FREITAS, Dhilma L. de. (Org).

**Projeto Web Educação Sexual 2017.** Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=OFbRNvQMb5o&feature=youtu.be>. Acesso em: 19 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Afinal, quem é mesmo pedófilo?** Cadernos Pagu. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

FERNANDES, Sarah. Com quatro casos de exploração sexual de crianças por hora, Brasil debate prevenção. **Rede Brasil Atual** (RBA), 2017. Cidadania. Direitos Humanos. Publicado em 22 mai. 2017. Disponível em:

<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/05/com-quatro-casos-de-exploracao-sexual-de-criancas-por-hora-brasil-debate-prevencao>. Acesso em: 21 mar. 2018.

FERRARI, Dalka Chaves de Almeida. VECINA. Tereza C.C. Vecina (Org). Sexualidade e violência. In: FERRARI, Dalka Chaves de Almeida. VECINA Tereza C.C. **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática.** 4 ed. São Paulo: Ágora, 2002.

FERRARI, Dalka Chaves de Almeida; VECINA. Tereza C.C. (Org). **Sexualidade e violência.** 4 ed. São Paulo: Ágora, 2002.

\_\_\_\_\_. Definição de abuso na infância e na adolescência. In: FERRARI, Tereza C.C. Vecina (Org). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. 4 ed. São Paulo: Ágora, 2002.

FLICK. Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em:

[FLICK Introducao%20a%20Pesquisa%20Qualitativa%203%20Ed%20\(1\).pdf](#). Acesso em: 29 ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 14 ed. 2001b. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **A história da sexualidade 2**. O uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9 ed. 2001a. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Coleção Tópicos. Tradução de Eduardo Brandão. 2 ed. 2002. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 18 ed. 2003. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Coleção Saberes. 29 ed. 2004. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. V. VII. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. IMAGO. 1905. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-07-1901-1905.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/34131675/ESCOLA\\_SEM\\_PARTIDO\\_Esfinge\\_que\\_ameaça\\_a\\_educacao\\_e\\_a\\_sociedade\\_brasileira](https://www.academia.edu/34131675/ESCOLA_SEM_PARTIDO_Esfinge_que_ameaça_a_educacao_e_a_sociedade_brasileira). Acesso em: 09 dez. 2018.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FÜRNIS, Tilman. **Abuso Sexual da criança**: uma abordagem multidisciplinar. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/17828385/livro-furniss-abuso-sexual-da-crianca-uma-abordagem-multidisciplinar>. Acesso em: 11 ago. 2018

GALHARDO JÚNIOR, João Baptista. O papel do sistema judiciário na prevenção do abuso sexual infantil. In: WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha (Orgs). **Prevenção do abuso sexual infantil**: um enfoque multidisciplinar. Curitiba: Juruá, 2011.

GARCIA, Márcia R. Cavalhero. Teorias e técnicas do atendimento social em casos de violência intrafamiliar na infância e na adolescência. In: FERRARI, Tereza C.C. Vecina (Org). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. 4 ed. São Paulo: Ágora, 2002.

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. *In*: MINELLA, Luzinete Simões; ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNCK, Susana Bornéo. (Org). **Desafios feministas**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014. p. 389-410.

GREGERSEN, Edgar. **Práticas Sexuais: A história da sexualidade humana**. Tradução de Antonio Alberto de Toledo Serra. Roca: São Paulo, 1983.

GISOATO, Rosilene. **Psicóloga explica como diferenciar pedófilo de molestatador e proteger crianças**. Jornal Midiamax, 2015. Disponível em: <http://www.midiamax.com.br/entrevista/256955-saiba-diferencia-pedofilo-molestatador-aprenda-protoger-suas-criancas.html>. Acesso em: 28 fev. 2018.

GUERRA, Ana Drummond. **Abuso sexual infantil**. Universidade da família. Disponível em: <https://www.udf.org.br/noticias/entrevista-tilman-h-furniss-especialista-em-tratamento-de-casos-de-abuso-sexual-infantil>. Acesso em: 03 mai. 2017.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 7 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

HABIGZANG, Luíza Fernanda. HATZENBERGER, Roberta. STROEHER, Fernanda. KOLLER, Silvia Helena. **A Avaliação Psicológica em Casos de Abuso Sexual na Infância e Adolescência**. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18821221>. Acesso em: 17 dez. 2017.

HABIGZANG, Luíza Fernanda. RAMOS, Michele da Silva. KOLLER, Silvia Helena. **A Revelação de Abuso Sexual: As Medidas Adotadas pela Rede de Apoio**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 27, n. 4, p. 467-473, 2011.

HOHENDORFF, Jean Von. **Dinâmica da violência sexual contra meninos**. Tese de Doutorado em Psicologia. Passo Fundo, RS: UFRGS, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/150408/000993997.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 jul. 2018.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução: Artur M. Parreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JESUS, Núbia Angélica de. O processo psicoterápico com autores de violência sexual: uma visão gestáltica. *In*: OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. SOUSA, Sônia M. Gomes (Org). **(Re) Descobrimos faces da violência sexual contra crianças e adolescentes**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

LAMOUR, Martine. **Os abusos sexuais**. *In*: GABEL, M. **Crianças vítimas de abuso sexual**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

LANDINI, Tatiana Savoia. **Violência sexual contra crianças na mídia impressa: gênero e geração**. Departamento de Sociologia da FFLCH/USP. Cadernos Pagu (26), jan./jun, 2006. p. 225-252. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/cpa/n26/30392.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

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

LOWENKRON, Laura. **Uma emergência da pedofilia no final do século XX: deslocamentos históricos no emaranhado da “violência sexual” e seus atores**. Revista Contemporânea, v. 4, n. 1, p. 231-255. Jan/jun, 2014. Disponível em: [http://www.academia.edu/7233286/A\\_emerg%C3%Aancia\\_da\\_pedofilia\\_no\\_final\\_do](http://www.academia.edu/7233286/A_emerg%C3%Aancia_da_pedofilia_no_final_do)

s%C3%A9culo XX deslocamentos hist%C3%B3ricos no emaranhado da viol%C3%Aancia sexual e seus atores. Acesso em: 04 mai. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Proposições, v.19, n. 2 (56). mai/ago, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer** – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**: 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACEDO, Elisabeth. **As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum**. Educ. Soc. Campinas, v. 38, n. 139, p.507-524. abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87351644014/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MATTOS, Gisela Oliveira de. Abuso sexual em crianças pequenas: peculiaridades e dilemas no diagnóstico e no tratamento. *In*: FERRARI, Tereza C.C. Vecina (Org). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. 4 ed. São Paulo: Ágora, 2002.

MAYRING, Philipp. ZIKUDA, Michaela Gläser. **Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse**. Germany: Beltz, 2008.

MORAES, Adriana Zomer de. CRUZ, Tânia Mara. Engenharias: sexismo, espaços (re) partidos e a formação. *In*: WELTER, Tânia. GROSSI, Miriam Pillar. GRAUPE, Mareli Eliane (Org). **Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2017.

MORALES, Álvaro E. SCHRAMM, Fermin R. **A moralidade do abuso sexual intrafamiliar em menores**. Revista Ciência e Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, 2002.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>. Acesso em: 16 set. 2017.

NEVES, André Luiz Machado das. SILVA, Iolete Ribeiro da. **Diversidade sexual e protagonismo de professores: uma análise sócio-histórica dos significados**. Manaus/São Paulo: FAPEAM/Martinari, 2015.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7 ed. 2005. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1987.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. Tradução de George Schlesinger. 15 ed. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. SOUSA, Sônia M. Gomes (Org). **(Re) Descobrimo faces da violência sexual contra crianças e adolescentes**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

PISCITELLI, Adriana. GREGORI, Maria Filomena. CARRARA, Sérgio (Orgs). **Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Serviço Social: O que são CRAS e qual a sua finalidade?** Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/servico-social-o-que-sao-cras-e-qual-a-sua-finalidade/49682>. Acesso em: 30 out. 2018.

- REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. 2 ed. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2008.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Re) pensando outras possibilidades de discutir a sexualidade na escola. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa. QUADRADO, Raquel Pereira (Org). **Corpos, gêneros e sexualidade**: questões para o currículo escolar. 3 ed. rev. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.
- RODRIGUES, Herbert. **A pedofilia e suas narrativas**: uma genealogia do processo de criminalização da pedofilia no Brasil. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Sociologia. São Paulo, 2014. Disponível em: [http://www.academia.edu/11857591/A\\_pedofilia\\_e\\_suas\\_narrativas\\_uma\\_genealogia\\_d\\_o\\_processo\\_de\\_criminaliza%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_pedofilia\\_no\\_Brasil](http://www.academia.edu/11857591/A_pedofilia_e_suas_narrativas_uma_genealogia_d_o_processo_de_criminaliza%C3%A7%C3%A3o_da_pedofilia_no_Brasil). Acesso em: 20 mai.2018.
- ROURE, Glacy Queirós de. Polisse e a dimensão (in)dizível da violência contra crianças e adolescente. *In*: **Revista Educativa**. Artigo temático. Goiânia, v. 19, n. 1, 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5429/2981>. Acesso em: 02 fev. 2018.
- ROUYER, Michèle. As crianças vítimas, consequências a curto e médio prazo. *In*: GABEL, M. **Crianças vítimas de abuso sexual**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
- SILVA, Maria Amélia de Souza e. Violência contra crianças: quebrando o pacto do silêncio. *In*: FERRARI, Tereza C.C. Vecina (Org). **O fim do silêncio na violência familiar**: teoria e prática. 4 ed. São Paulo: Ágora, 2002.
- RUSSO, Jane Araújo. Do desvio ao transtorno: A medicalização da sexualidade na nosografia psiquiátrica contemporânea. *In*: PISCITELLI, Adriana. GREGORI, Maria Filomena. CARRARA, Sérgio (Orgs). **Sexualidade e saberes**: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- SACCONI, Luiz Antonio. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa**: comentado, crítico e enciclopédico. São Paulo: Nova Geração, 2010.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.
- SCHREINER, Marilei Teresinha. **O abuso sexual numa perspectiva de gênero**: o processo de responsabilização da menina. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91004>. Acesso em 14 ago. 2018.
- SANDERSON, Christiane. **Abuso sexual em crianças**: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005.
- SANTA CATARINA. Secretaria do Estado e da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Formação Integral na Educação Básica, 2014. Disponível em: [http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf). Acesso em: 09 fev. 2018.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. GONÇALVES, Itamar Batista. **Depoimento sem medo (?)**. Culturas e Práticas Não-Revitimizantes. Uma cartografia das experiências de tomada de depoimento especial de crianças e adolescentes. Brasília/DF: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. São Paulo/SP: Childhood Brasil, 2008.

SCODELARIO, Arlete Salgueiro. A família abusiva. *In*: FERRARI, Tereza C.C. Vecina (Org). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. 4 ed. São Paulo: Ágora, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: **Uma categoria útil de análise histórica**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Revista Educação e Realidade. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 13 fev. 2018.

SILVA, Gabriela Jesualdo da. CRUZ, Tânia Mara. Escola e heteronormatividade: para além do binarismo sexo/gênero. *In*: WELTER, Tânia. GROSSI, Miriam Pillar. GRAUPE, Mareli Eliane (Org). **Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2017.

SILVA. Maria Amélia de Souza e. Violência contra crianças: quebrando o pacto do silêncio. *In*: FERRARI, Tereza C.C. Vecina (Org). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. 4 ed. São Paulo: Ágora, 2002.

THOUVENIN, Christiane. A palavra da criança: do íntimo ao social. Problemas do testemunho e da retratação. *In*: GABEL, M. **Crianças vítimas de abuso sexual**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

TEIXEIRA, Iracema. O papel do processo de vinculação no desenvolvimento da sexualidade infantil. *In*: FREITAS, Dhilma L. de. (Org). **Projeto Web Educação Sexual 2017**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OFbRNvQMb5o&feature=youtu.be>. Acesso em 05 jun. 2017.

THADEU, Sandro. Pedofilia é ameaça na internet. **A Tribuna**, 2017. Disponível em: <http://www.atribuna.com.br/noticias/noticias-detalle/cidades/pedofilia-e-ameaca-na-internet/?cHash=64e648fb821aec0d3020fda3a5efcba2>. Acesso em: 23 fev. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

XAVIER, Constantine. **DIVERSIDADE na Escola: gênero e sexualidade**. Retratos da escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE). Entrevista. Brasília, v. 9, n. 16. jan./jun. 2015.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades: categoria do debate contemporâneo. *In*: **Retratos da Escola: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**. Brasília: CNTE, Brasília, v.9, n.16, jan./jun.2015.

**APÊNDICE A: Roteiro para entrevista com docentes dos Anos Iniciais**

- 1 – Qual sua formação?
- 2 – Quantos anos você trabalha com Anos Iniciais?
- 3 – Com que turma (s) está trabalhando atualmente?
- 4 – Você sabe o que é abuso sexual? Explique:
- 5– Você acha que crianças que sofrem abuso sexual têm algum tipo de comprometimento físico ou psicológico? Quais?
- 6 – Você sabe o que significa abuso sexual por sedução?
- 7– Quem você acha que pode abusar sexualmente de uma criança? Como você acha que seria o perfil de um (a) pedófilo (a)?
- 8 – Como você utiliza a Educação Integral no processo de formação (música, teatro, histórias...) dos (as) estudantes?
- 9 – Você já percebeu alguma vez que algum de seus alunos estava (ou já esteve) sendo abusado (a) sexualmente? Como era o comportamento dessa criança? Como foi a sua reação? Conte como foi:
- 10 – Se já detectou situação de abuso sexual infantil na escola em que trabalha (ou já trabalhou) a equipe administrativa e pedagógica lhe apoiou? O que fizeram nesse sentido?
- 11 – Durante as suas aulas, você realiza trabalhos de prevenção e combate ao abuso sexual? Como?
- 12 – Na sua prática diária você realiza momentos de diálogo? Quando? Dê exemplos:
- 13 – Em que grau socioeconômico você acredita que ocorra mais o abuso sexual infantil?

**APÊNDICE B: Roteiro para entrevista com adulto (a) vítima de abuso sexual quando criança<sup>45</sup>**

- 1 – Qual sua idade atual?
- 2 – Qual idade você tinha quando aconteceu o abuso?
- 3 – Você poderia contar como e onde aconteceu o abuso?
- 4 – O abuso aconteceu mais de uma vez?
- 5 – Era alguém da família ou conhecido?
- 6 – **As reações apresentadas pelas crianças após o abuso sexual são diversas: a criança pode ficar anestesiada seguida por terror, estressada, pode haver regressão, manifestações psicossomáticas, lesões genitais, marcas de violência como tentativa de estrangulamentos, ferimentos, mal estar difuso, impressão de alteração física, dores nos ossos, encofrese e enurese frequentes, dores abdominais agudas, crises de falta de ar, desmaios, náuseas, vômitos, anorexia, bulimia, interrupção da menstruação, a repugnância de si mesma com rituais de “se lavar”, dermatoses, perturbações do sono (a criança fica em constante vigilância, dorme de roupa, espalha objetos pelo chão para que o abusador faça barulho antes de chegar nela), pesadelos, prejuízos de funções intelectuais e criadoras, depressão, prejuízos cognitivos, transtorno de déficit de atenção, transtornos alimentares, transtornos de memória, comportamento delinquente, uso de substâncias químicas, sentimento de culpa etc.** Você apresentou ao longo de sua vida, ou ainda apresenta alguma dessas reações? Quais? Quando?
- 7 – Você pediu ajuda, contou para alguém da sua família? Se sim, qual foi a reação. Se não, por quê?
- 8 – Você percebeu se alguma das suas professoras na época escolar tentou conversar como você se sentia ao notar sua dificuldade ou comportamento diferente? Se sim descreva.
- 9 – Como você acha que as educadoras poderiam auxiliar as crianças vítimas de abuso sexual?
- 10 – Você acha que sua vida poderia ser diferente, você poderia ser uma mulher diferente, se o abuso não acontecesse? Em que sentido?
- 11 – Você acha que a criança tem sexualidade?

---

<sup>45</sup> O roteiro tratou de listar uma série de sintomas descritos na literatura especializada.

### APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE<sup>46</sup>

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa gravada em áudio. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

---

Eu, residente e domiciliado \_\_\_\_\_ da Carteira de Identidade, RG \_\_\_\_\_, nascido(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa: ABUSO SEXUAL INFANTIL: COMPREENSÕES DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

O estudo se refere ao abuso sexual infantil: compreensões de docentes dos Anos Iniciais do ensino fundamental. A pesquisa é importante de ser realizada porque tem como objetivo: Conhecer as compreensões de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental referente à prevenção e enfrentamento do abuso sexual infantil.

É uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Trata-se de reconhecer que algumas crianças sofrem/sofreram abuso sexual, são manipuladas e silenciadas. Isto pode durar um longo tempo e com a possível convivência das famílias que protegem o agressor, transferindo à vítima, muitas vezes, o papel de culpadas pela situação. A violência sexual compreende a exploração sexual, abuso, agressão sexual, pornografia e estupro. Ao passar por situações de risco, vergonha e confusão, a criança sofre e seu comportamento muda, o que pode ser evidenciado na sala de aula. O abuso

---

<sup>46</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi atualizado para a apresentação desta dissertação no título e item 2.

sexual pode ocasionar consequências emocionais, psicológicas, físicas e cognitivas como os transtornos pós-traumáticos, dificuldades de aprendizado, perda da autoestima e da confiança nas pessoas entre outros. O papel das docentes é fundamental para atuar na prevenção e combate ao abuso sexual infantil, bem como participar aos órgãos competentes. O trabalho docente é possível, por meio de situações pedagógicas que propiciem resgate da identidade, reflexões sobre comportamento, gênero, relações interpessoais, respeito pelo seu corpo e do outro, o toque bom e o toque ruim e confiança.

1. Participarão da pesquisa quatro docentes dos Anos Iniciais da rede municipal de Lages/SC e duas pessoas adultas (masculina ou feminina) que foram coagidas sexualmente quando crianças.
2. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada nas dependências de uma Escola Municipal de Lages selecionada em dias e horários a serem combinados com todos os participantes e local, dia e horário determinado pelas pessoas que foram coagidas sexualmente quando crianças.
3. Os participantes deste estudo deverão: (a) ser docentes na escola selecionada (b) ser adulto/a e com histórico de abuso sexual quando criança.
4. Serão convidados a participarem desta pesquisa quatro docentes da rede municipal de Lages e duas pessoas adultas que foram coagidas sexualmente quando crianças.
5. O participante terá liberdade em não participar ou interromper a sua colaboração com este estudo se assim o desejar, sem necessidade de justificar-se ou fornecer explicações. Sua desistência não acarretará prejuízos ou constrangimentos.
6. Os riscos eminentes aos participantes desta pesquisa poderão ocorrer durante ou após a realização da entrevista. Os participantes da pesquisa podem apresentar algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos o que pode gerar risco de abalo físico e emocional ao se sentirem em situação de desconforto, podendo manifestar sentimentos e emoções diversos, como, constrangimento, angústia, tristeza e frustração. Caso os entrevistados se sintam constrangidos durante a realização da entrevista ou fiquem muito transtornados depois da realização da mesma de modo que não consigam ter uma vida normal como antes, os mesmos contam com o apoio do serviço gratuito da Escola de Psicologia da UNIPLAC para atender a qualquer eventualidade de ordem

emocional que decorra da realização da referida pesquisa, além do apoio e atenção prestados pelo pesquisador durante o processo a pesquisadora auxiliará para sanar dúvidas com o propósito de evitar estes constrangimentos.

7. As informações obtidas a partir deste estudo serão mantidas em sigilo, e em caso de divulgação dos resultados ou publicações científicas, os dados pessoais não serão mencionados, sendo identificados apenas por codinomes ou iniciais.
8. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar, posso procurar o(a) Evelyn Diconcili Caetano, telefone: (49) 999661441.
9. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa. Estarão disponíveis na UNIPLAC – PPGE.
10. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
11. Receberei o ressarcimento em eventuais despesas decorrentes da participação na pesquisa, serão ressarcidas integralmente.
12. Receberei indenização se me sentir constrangido (a) ou prejudicado (a) moralmente no decorrer da pesquisa.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

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

---

---

Responsável pelo projeto: Evelyn Diconcili Caetano  
Telefone para contato(49) 999661441  
E-mail:diconcili@gmail.com  
Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.  
Bairro Universitário  
Cep: 88.509-900, Lages-SC

**CEP UNIPLAC**

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.  
Bairro Universitário  
Cep: 88.509-900, Lages-SC  
(49) 3251-1086  
Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

## APÊNDICE D: Materiais disponíveis sobre abuso sexual infantil

|   |
|---|
| BALIER, Claude. Psicopatologia dos autores de delitos sexuais contra crianças. <i>In</i> : GABEL, M. <b>Crianças vítimas de abuso sexual</b> . São Paulo: Summus Editorial, 1997.   |
| ARCARI, Caroline. <b>Pipo e Fifi</b> . Prevenção de violência sexual na infância. Ilustração: Isabela Santos: Cores, 2013.  |
| BONFIM, Cláudia. <b>Desnudando a educação sexual</b> . Campinas, SP: Papirus, 2012. Coleção Papirus Educação.   |
| BRASIL. <b>Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940</b> . Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: <a href="http://www.oas.org/juridico/mla/pt/bra/pt_bra-int-text-cp.pdf">http://www.oas.org/juridico/mla/pt/bra/pt_bra-int-text-cp.pdf</a>   |
| BRASIL. <b>Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes</b> . Maio, 2013.   |
| BRINO, Rachel de Faria. GIUSTO, Roselaine de Oliveira. BANNWART, Thais Helena. <b>Combatendo e prevenindo os abusos e/ou maus-tratos contra crianças e adolescentes: O papel da escola</b> . Rio de Janeiro, Laprev, 2011. Disponível em: <a href="http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/apostilas-e-manuais/apostila_laprev_rachel.pdf">http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/apostilas-e-manuais/apostila_laprev_rachel.pdf</a> |
| CHILDHOOD. Pela Proteção da Infância. <b>É pedofilia ou não?</b> Brasil. 2018. Disponível em: <a href="http://www.childhood.org.br/e-pedofilia-ou-nao">http://www.childhood.org.br/e-pedofilia-ou-nao</a>   |
| CFP. Conselho Federal de Psicologia. <b>Serviço de proteção social a crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso e exploração sexual e suas famílias: referências para a atuação do psicólogo</b> . Brasília – DF: 2009. Disponível em: <a href="http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/CREPOP-atencao-violencia.pdf">http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/CREPOP-atencao-violencia.pdf</a>   |
| FURLANI, Jimena. <b>Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças</b> . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.   |
| FÜRNISS, Tilman. <b>Abuso Sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar</b> . Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Disponível em: <a href="https://www.passeidireto.com/arquivo/17828385/livro-furniss-abuso-sexual-da-crianca-uma-abordagem-multidisciplinar">https://www.passeidireto.com/arquivo/17828385/livro-furniss-abuso-sexual-da-crianca-uma-abordagem-multidisciplinar</a>                       |
| GUERRA, Ana Drummond. <b>Abuso sexual infantil</b> . Universidade da família, 2017. Disponível em: <a href="https://www.udf.org.br/noticias/entrevista-tilman-h-furniss-especialista-em-tratamento-de-casos-de-abuso-sexual-infantil">https://www.udf.org.br/noticias/entrevista-tilman-h-furniss-especialista-em-tratamento-de-casos-de-abuso-sexual-infantil</a>  |
| HABIGZANG, Luíza Fernanda. HATZENBERGER, Roberta. STROEHER, Fernanda. KOLLER, Silvia Helena. <b>A Avaliação Psicológica em Casos de Abuso Sexual na Infância e Adolescência</b> . Psicologia: Reflexão e Crítica. 2008, 21. Disponível em: <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18821221">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18821221</a>  |
| LANDINI, Tatiana Savoia. <b>O professor diante da violência sexual</b> . São Paulo: Cortez, 2011. <b>Lei n.8069</b> . Estatuto da criança e do adolescente. [recurso eletrônico]; de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 14ª ed. Brasília, 2017: (série legislação; n.175). Disponível em:   |

|   |
|---|
| <a href="file:///C:/Users/M%C3%A1rcio/Downloads/estatutocriancaadolescente14ed%20(1).pdf">file:///C:/Users/M%C3%A1rcio/Downloads/estatutocriancaadolescente14ed%20(1).pdf</a>   |
| Vídeo   Prevenção ao Abuso Sexual Infantil. Disponível em:<br><a href="https://vimeo.com/41985655">https://vimeo.com/41985655</a>   |
| Secretaria de Educação do Paraná. <b>Defenda-se! Conheça e Proteja o seu Corpo.</b> Disponível em:<br><a href="http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=19141">http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=19141</a>   |
| ROURE, Glacy Queirós de. Polisse e a dimensão (in) dizível da violência contra crianças e adolescente. <i>In: Revista Educativa</i> . Artigo temático, v. 19, n. 1 Goiânia, 2016. Disponível em:<br><a href="http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5429/2981">http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5429/2981</a>             |
| GUERRA, Ana Drummond. <b>Abuso sexual infantil</b> . Universidade da família, 2017. Disponível em: <a href="https://www.udf.org.br/noticias/entrevista-tilman-h-furniss-especialista-em-tratamento-de-casos-de-abuso-sexual-infantil">https://www.udf.org.br/noticias/entrevista-tilman-h-furniss-especialista-em-tratamento-de-casos-de-abuso-sexual-infantil</a>                  |
| HABIGZANG, Luíza Fernanda. HATZENBERGER, Roberta. STROEHER, Fernanda. KOLLER, Silvia Helena. <b>A Avaliação Psicológica em Casos de Abuso Sexual na Infância e Adolescência</b> . Psicologia: Reflexão e Crítica. 2008, 21. Disponível em:<br><a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18821221">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18821221</a>                           |
| HOHENDORFF, Jean Von. <b>Dinâmica da violência sexual contra meninos</b> . Tese de doutorado em psicologia. Passo Fundo/RS. UFRGS, 2016. Disponível em:<br><a href="https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/150408/000993997.pdf?sequence=1">https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/150408/000993997.pdf?sequence=1</a>  |
| SANDERSON, Christiane. <b>Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia</b> . São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005.  |
| <b>Lei n.8069</b> . Estatuto da criança e do adolescente. [recurso eletrônico];, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 14ª ed. Brasília, 2017: (série legislação; n.175). Disponível em:<br><a href="file:///C:/Users/M%C3%A1rcio/Downloads/estatutocriancaadolescente14ed%20(1).pdf">file:///C:/Users/M%C3%A1rcio/Downloads/estatutocriancaadolescente14ed%20(1).pdf</a> |
| Polícia Militar 190 - SAMU 192 - Bombeiro Militar 193 – 3289.8325 e 99146.1074  |
| CONSELHO TUTELAR – 49 3224.3148 Plantão 24h: 49 98403.1225 Av. Presidente Vargas, no 958 – Sagrado Coração de Jesus, Lages/SC   |
| DPCAMI (Delegacia de Proteção à Criança, Adolescente, Mulher e Idoso) – 49 3289.8201 E 3289.82189 Rua Lauro Muller, no 142 – Centro, Lages/SC   |
| HOSPITAL MATERNIDADE TEREZA RAMOS – 49 3251.0022 R. Marechal Deodoro, 799 – Centro, Lages/SC  |
| HOSPITAL NOSSA SENHORA DOS PRAZERES – 49 3221.6400 Rua Hercílio Luz, no 35 – Centro, Lages/SC   |
| HOSPITAL INFANIL SEARA DO BEM – 49 3251.7700 Rua Luiz de Camões, no 1511 – Conta Dinheiro, Lages/SC   |
| PRONTO ATENDIMENTO MUNICIPAL – 49 3251.7601 Praça Leoberto Leal, no 20 – Centro, Lages/SC.  |

SERVIÇO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO PARA MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA – 49 3222.9616 e 49 3224.4820 Av. Presidente Vargas, 958, Bairro Sagrado Coração de Jesus – Lages.

SETOR DE NOTIFICAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS SOCIOASSISTENCIAIS – 49 3224.3014 e 3229.1291 ou [monitoramentovig.sas@lages.sc.gov.br](mailto:monitoramentovig.sas@lages.sc.gov.br) Praça João Ribeiro, no 37 – Centro, Lages/SC.

SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO PSICOSSOCIAL. CRIANÇAS E ADOLESCENTES (até 18 anos). Atendimento psicossocial à família: Setor de notificações e encaminhamentos socioassistenciais – Vinculado à Secretaria de Assistência Social e Habitação. Atendimento de segunda a sexta-feira, das 12h às 18h. Endereço: Praça João Ribeiro, no 37 - B. Centro, Lages. Telefone: 49 3224.3014 ou [monitoramentovig.sas@lages.sc.gov.br](mailto:monitoramentovig.sas@lages.sc.gov.br)