



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPgPS
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO
INFANTIL E PROCESSOS EDUCACIONAIS

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA SEXUAL DE
CRIANÇAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS

Macdouglass de Oliveira

JOÃO PESSOA, 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPgPS
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL, DESENVOLVIMENTO
INFANTIL E PROCESSOS EDUCACIONAIS

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA SEXUAL DE
CRIANÇAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS

Macdouglass de Oliveira

Trabalho de Tese elaborado sob a orientação da
Prof^ª. Dr^ª. Fabíola de Sousa Braz Aquino,
apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Psicologia Social da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para a obtenção do grau
de Doutor em Psicologia Social.

JOÃO PESSOA, 2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48e Oliveira, Macdouglass de.

A educação infantil no enfrentamento a violência sexual de crianças : concepções e práticas de profissionais / Macdouglass de Oliveira. - João Pessoa, 2025.

264 f. : il.

Orientação: Fabíola de Sousa Braz Aquino.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Abuso sexual infantil. 2. Violência sexual - Crianças. 3. Educação infantil - Professores. 4. Redes intersetoriais. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz. II. Título.

UFPB/BC

CDU 343.541-053.2(043)



ATA DE DEFESA DE TESE

Aos vinte e oito dias do mês de março de dois mil e vinte e cinco, de modo híbrida, Sala 01 do PPGPS e pelo Google Meet, reuniram-se em solenidade pública os membros da comissão designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (CCHLA/UFPB), para a defesa de Tese do aluno **MACDOUGLAS DE OLIVEIRA**– mat. 20211012811 (orientando(a), UFPB, CPF: 080.045.934-29). Foram componentes da banca examinadora: Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO** (UFPB, Orientador, CPF: 759.428.444-53), Prof.^(a) Dr.^(a) **MARIA DE FATIMA PEREIRA ALBERTO** (UFPB, Membro Interno ao Programa, CPF: 325.180.214-34), Prof.^(a) Dr.^(a) **EMMANUELLE CHRISTINE CHAVES DA SILVA** (UFRPE, Membro Externo à Instituição, CPF: 028.996.214-59), Prof.^(a) Dr.^(a) **LUCIVANDA CAVALCANTE BORGES DE SOUSA** (UNIVASF, Membro Externo à Instituição, CPF: 023.865.354-44) e Prof.^(a) Dr.^(a) **RAQUEL SOUZA LOBO GUZZO** (PUC, Membro Externo à Instituição, CPF: 017.460.938-89). Na cerimônia compareceram, além do(a) examinado(a), alunos de pós-graduação, representantes dos corpos docente e discente da Universidade Federal da Paraíba e interessados em geral. Dando início aos trabalhos, o(a) presidente da banca, Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**, após declarar o objetivo da reunião, apresentou o(a) examinado(a) **MACDOUGLAS DE OLIVEIRA** e, em seguida, concedeu-lhe a palavra para que discorresse sobre seu trabalho, intitulado: "A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA SEXUAL DE CRIANÇAS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS". Passando então ao aludido tema, o aluno foi, em seguida, arguido pelos examinadores na forma regimental. Ato contínuo, passou a comissão, em secreto, a proceder a avaliação e julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito de "APROVADO", o qual foi proclamado pela presidente da banca, logo que retornou ao recinto da solenidade pública. Nada mais havendo a tratar, eu, Júlio Rique Neto, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada por todos assino juntamente com os membros da banca. João Pessoa, 28 de março de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **FABIOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**
Data: 14/04/2025 12:01:39-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **FABIOLA DE SOUSA BRAZ
AQUINO**

Documento assinado digitalmente
 **EMMANUELLE CHRISTINE CHAVES DA SILVA**
Data: 10/04/2025 21:24:21-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **EMMANUELLE
CHRISTINE CHAVES DA SILVA**

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DE FATIMA PEREIRA ALBERTO**
Data: 14/04/2025 11:53:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **MARIA DE FATIMA
PEREIRA ALBERTO**

Documento assinado digitalmente
 **LUCIVANDA CAVALCANTE BORGES DE SOUSA**
Data: 10/04/2025 15:47:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **LUCIVANDA
CAVALCANTE BORGES DE SOUSA**

Documento assinado digitalmente
 **RAQUEL SOUZA LOBO GUZZO**
Data: 10/04/2025 07:08:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **RAQUEL SOUZA LOBO
GUZZO**

Documento assinado digitalmente
 **JULIO RIQUE NETO**
Data: 14/04/2025 13:35:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^(a) Dr.^(a) **Júlio Rique Neto**
Coordenador do PPGPS

Dedico este trabalho de tese a Edite Izabel dos Santos (In memoriam) como forma de agradecimento pelos seus ensinamentos e por ter sido esteio em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus e a espiritualidade, em especial, por ter me concedido saúde, equilíbrio, sabedoria e discernimento para escolher cada caminho, os quais juntos, formam uma trajetória de significados, conquistas e afetos.

Aos meus avós, Edite Isabel dos Santos (In Memoriam) e Waldemar Pedro das Chagas, minha base, alicerce e força que me move. A vocês minha imensa gratidão, respeito e admiração.

À minha mãe, Maria Izabel Mendes e seu esposo José Ramos Mendes, minha fortaleza. Obrigado por segurarem minhas mãos, e por serem apoio, carinho e dedicação. Obrigado pelas orações e afetos que diariamente me protege e fortalece.

À José Izak Ribeiro de Araújo, pelo incentivo dado, por tantos momentos compartilhados, pelo suporte, atenção, cuidado e presença fundamental. Saiba que sua existência me fortalece. Você faz parte de momentos importantes e decisivos da minha história. Agradeço, ainda, por acreditar em mim, principalmente, em momentos de travessias tão desafiadoras que pareciam tão difíceis e distantes para mim. Obrigado! Estendo ainda, os agradecimentos aos seus pais Joilda Ribeiro e Josenildo Araújo, por acompanharem o processo, e por todo apoio recebido.

À Márcio Rubens de Oliveira, meu irmão que tanto me apoia, torce, acompanha e contribui para minha formação enquanto pessoa e profissional. És uma referência para mim. Obrigado pela intensidade do seu afeto e parceria.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fabíola de Souza Braz Aquino. Sou grato pela acolhida, a qual me tornou parte integrante do nosso NEISDI, e por ter contribuído de maneira

tão potente e significativa com o meu processo de doutoramento e formação profissional. Agradeço os ensinamentos partilhados, incentivo e paciência. Sua dedicação, competência e compromisso, enquanto profissional de psicologia e professora, são inspiração para mim. Obrigado pela condução, e por ter embarcado neste meu projeto de vida e pesquisa, que se constituiu qualitativamente, em um trabalho de tese.

Às(os) profissionais que participaram desta pesquisa. Agradeço a disponibilidade, e por me permitirem acessar concepções e práticas acerca do tema investigado. Sem a valorosa contribuição dos grupos entrevistados, esse trabalho não seria possível.

À UFPB, obrigado por garantir o fomento a ciência, mesmo em tempos de desmonte da educação e negação de direitos, como foram os anos de 2018 a 2022. Permanecemos em defesa da universidade pública, de qualidade e gratuita neste país.

Ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA, em nome do Prof. Dr. Rodrigo Freire, em especial, pelo apoio dado ao evento Faça Bonito UFPB, o qual firmou-se como um dos resultados desta pesquisa. A você e todas(os) que fazem o Centro, meu muito obrigado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – PPGPS/UFPB, em nome do Prof. Dr. Júlio Rique, por terem contribuído com minha trajetória e proporcionado momentos de debates e construções tão importantes para o contexto acadêmico e científico. Estendo minha gratidão as profissionais Denize Barreto e Naara Oliveira, pelo trabalho comprometido e fundamental que fazem junto a secretaria do Programa, o qual, tanto auxilia os estudantes com as demandas que se apresentam no cotidiano.

À Profa. Dra. Fátima Pereira, por ter acompanhado toda a construção do meu trabalho, estando presente nas avaliações de momentos importantes como a Jornada Acadêmica, a qualificação do trabalho e defesa final. Suas contribuições foram essenciais para a formulação

e finalização desta pesquisa. Obrigado pela oportunidade de aprender tanto com seus ensinamentos. És uma referência para mim.

À Profa. Dra. Pompéia Villachan-Lyra, por ter estado comigo na pesquisa do mestrado e acompanhado todo o processo do doutoramento. Obrigado por ter sido um incentivo para a minha inserção na UFPB, pelas contribuições contínuas, afeto e amizade. Sou muito grato.

Às professoras Lígia Aquino, Raquel Guzzo, Emanuelle Chaves e Lucivanda Sousa pela disponibilidade e participação nos processos avaliativos da qualificação e defesa deste trabalho. Sem dúvidas, as ponderações de cada uma de vocês tornaram este trabalho mais potente e qualitativo. A vocês, toda a minha admiração e respeito.

Aos meus queridos colegas e integrantes do NEISDI, Glaydson Freitas, Bianca Fernandes, Rafaela Raíssa, Ingrid Ferreira, Rebbeca Hellen, Gabriel Souza, Karen Maia, agradeço pelos aprendizados compartilhados, os momentos de descontração, os processos de superação e os afetos que carrego comigo.

À Ludwig Leal, amigo que o NEISDI proporcionou e que foi tão fundamental nesse processo de construção do trabalho de tese. Obrigado pela atenção, cuidado e acolhimento.

À Ana Rogélia Nascimento, amiga querida que o NEISDI e a UFPB me proporcionaram. Ana, agradeço imensamente a oportunidade de ter te conhecido e dividido tantos momentos importantes ao longo destes quatro anos. Você representa muito neste meu processo. Suas palavras, acolhimento e partilhas foram fundantes para a conclusão deste trabalho. Sua força e seu comprometimento ético com a profissão me inspira e motiva. Obrigado por tanto.

À Kássia Nóbrega e Grasielle Almeida, obrigado pela amizade e incentivo em todos os momentos da minha vida. Agradeço pela torcida genuína, pelos laços envoltos de afeto que perpassam décadas. A vocês, o meu carinho, amor e gratidão. Sempre!

À Lorena Lima e Rafael Nascimento, agradeço pela acolhida e por acompanharem todo esse processo. A vida com vocês se torna mais leve e feliz. Obrigado pelos abraços, sorrisos e afetos compartilhados.

À Flávia Veras e Magda Prado, amigas que a profissão me proporcionou. Sou muito grato pelo nosso encontro e por tudo que juntos, conseguimos realizar. Agradeço pelas inúmeras vezes que me apoiaram direta ou indiretamente, em especial, nos momentos em que precisava me ausentar do trabalho para cursar as disciplinas do doutorado ou realizar as entrevistas com as(os) participantes. Vocês foram essenciais para a conclusão desse trabalho.

Por fim, expresso a gratidão a mim mesmo, por ter persistido nessa jornada acadêmica desafiadora e enriquecedora. Os obstáculos que enfrentei se tornaram motivadores para a conclusão desse percurso, uma vez que percorri, em média, cerca de 600 horas entre os Estados de Pernambuco e Paraíba, ao longo desses quatro anos. Essa dedicação, foi impulsionada pelo desejo de contribuir para a ciência no Brasil e, especialmente, para o enfrentamento ao Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes, temática que venho estudando desde a graduação. Por esses motivos, sou grato à vida pelas oportunidades que tive, pelos laços afetivos que formei e pela possibilidade de continuar aprimorando, a partir de pressupostos da Psicologia Crítica do Desenvolvimento e concepções preventivas e psicossociais, a minha prática profissional.

*“Criança não é propriedade de ninguém.
Criança é de todos nós, criança é deste país
inteiro.” (Neide Castanha)*

Castanha, N. (S/D). *Prêmio Neide Castanha*: Campanha Faça Bonito. Disponível em: prêmio

| Faça Bonito

RESUMO

A violência sexual contra crianças emerge como um significativo desafio social a ser enfrentado. Por ser uma forma de violência que ocorre de maneira discreta e, em muitos casos, perpetuada por familiares próximos a vítima, sua identificação se torna bastante complexa. Com base nos principais marcos legais que regem a garantia integral dos direitos da criança no Brasil e pesquisas sobre o tema, afirma-se que o contexto educacional pode se constituir um ambiente seguro, promotor de desenvolvimento, partícipe da proteção à infância, e uma instância potencial para o enfrentamento às violências sexuais infantis. Sabe-se que é na Educação Infantil, por meio das relações estabelecidas com professores e seus pares, e de práticas pedagógicas intencionais, que os processos de socialização e desenvolvimento de habilidades psíquicas vão se consolidando na criança. Por isso, a implementação de práticas preventivas que contribuam para o desenvolvimento desde os anos iniciais da criança pode favorecer o rompimento de ciclos de violência, bem como propiciar o reconhecimento de potenciais situações de risco e/ou violências. A partir destes argumentos, formulou-se como objetivo geral, conhecer e analisar as concepções e práticas de profissionais que atuam na educação infantil e em redes intersetoriais, bem como discorrer acerca de documentos oficiais relativos ao enfrentamento das violências sexuais contra crianças. O marco teórico que fundamenta esta pesquisa é a Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia do Desenvolvimento de base crítica. Para investigar e compreender o estado atual dos debates sobre o tema, foram realizadas duas revisões da literatura com o intuito de identificar produções que enfoquem os marcos legais existentes relacionados ao abuso sexual infantil e sua abordagem no contexto da Educação Infantil, além de investigar pesquisas sobre práticas preventivas nessa área que possam auxiliar no enfrentamento ao abuso sexual infantil. Foi adotado o método qualitativo-explicativo, e os instrumentos utilizados para apoiar a coleta de dados foram a análise documental e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas de maneira fiel para análise. Quanto aos resultados, os levantamentos evidenciam uma sólida base jurídica que assegura os direitos das crianças e a ampla discussão acerca da definição do ASI. Contudo, não se encontra referência sobre práticas preventivas que tenham sido desenvolvidas coletivamente, com a participação das instituições e equipamentos que integram o Sistema de Garantia de Direitos da Criança - SGDCA. Na análise documental, foi constatada, nos materiais que fundamentam a Educação Infantil em João Pessoa-PB, a falta de orientações para profissionais no que diz respeito ao enfrentamento, identificação e encaminhamento de possíveis casos de ASI. Os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram analisados e organizados segundo similaridades e divergências, o que resultou nas unidades temáticas e categorias que guiaram as discussões sobre os resultados alcançados e o perfil sociodemográfico dos participantes. Desse modo, os relatos das(os) participantes, revelaram questões importantes e que devem ser considerados. Dentre elas, destaca-se o desconhecimento sobre o tema, a ausência de articulação intersetorial para a realização de ações preventivas e protetivas, a falta de compreensão sobre o SGDCA e funcionamento de fluxos, bem como a escassez de formações continuadas específicas. Intenta-se, portanto, a partir deste trabalho, contribuir com o enfrentamento ao ASI por meio da ampliação do debate, no contexto da Educação Infantil, e; por fim, contribuir com a comunidade científica sobre dados e informações relevantes sobre ASI, subsidiando assim, pesquisas vindouras.

Palavras-Chave: educação infantil, violência sexual infantil, professores, redes intersetoriais

ABSTRACT

Sexual violence against children has emerged as a significant social challenge that must be addressed. Since it is a form of violence that occurs discreetly and, in many cases, is perpetrated by the victim's close family members, its identification becomes quite complex. Based on the main legal frameworks that govern the comprehensive guarantee of children's rights in Brazil and research on the subject, it is stated that the educational context can be a safe environment that promotes development, participates in the protection of children, and is a potential instance for confronting sexual violence against children. It is known that it is in Early Childhood Education, through relationships established with teachers and peers, and intentional pedagogical practices, that the processes of socialization and development of psychic abilities are consolidated in children. Therefore, the implementation of preventive practices that contribute to the development of children from their early years can favor the breaking of cycles of violence, as well as provide recognition of potential risk situations and/or violence. Based on these arguments, the general objective was to understand and analyze the conceptions and practices of professionals working in early childhood education and in intersectoral networks regarding the confrontation of sexual violence against children. The theoretical framework that underpins this research is Historical-Cultural Psychology and Developmental Psychology with a critical basis. In order to investigate and understand the current state of debates on the topic, two literature reviews were conducted with the aim of identifying productions that focus on the existing legal frameworks related to child sexual abuse and its approach in the context of Early Childhood Education, in addition to investigating research on preventive practices in this area that can help in confronting child sexual abuse. The qualitative-explanatory method was adopted, and the instruments used to support data collection were documentary analysis and semi-structured interviews. The interviews were recorded and faithfully transcribed for analysis. Regarding the results, the surveys demonstrate a solid legal basis that ensures children's rights and the broad discussion about the definition of ASI. However, there is no reference to preventive practices that have been developed collectively, with the participation of institutions and equipment that are part of the Child Rights Guarantee System - SGDCA. In the documentary analysis, it was found that in the materials that support Early Childhood Education in João Pessoa-PB, there is a lack of guidance for professionals regarding the confrontation, identification and referral of possible cases of ASI. The data obtained through semi-structured interviews were analyzed and organized according to similarities and differences, which resulted in thematic units and categories that guided the discussions about the results achieved and the sociodemographic profile of the participants. Thus, the participants' reports revealed important issues that should be considered. Among them, the lack of knowledge about the topic, the lack of intersectoral coordination for the implementation of preventive and protective actions, the lack of understanding about the SGDCA and how its flows work, as well as the scarcity of specific continuing education stand out. Therefore, this work aims to contribute to tackling ASI by expanding the debate in the context of Early Childhood Education, and finally, to contribute to the scientific community with relevant data and information on ASI, thus supporting future research.

Keywords: early childhood education, child sexual violence, teachers, intersectoral networks

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 21 |
| CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO..... | 28 |
| 1.1 Aspectos gerais sobre a Psicologia do Desenvolvimento..... | 29 |
| 1.2 Psicologia Crítica do Desenvolvimento..... | 38 |
| CAPÍTULO II: BREVE HISTÓRICO SOBRE OS MARCOS REGULATÓRIOS DAS INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL COM FOCO NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS SEXUAIS E GARANTIA DE DIREITOS DA CRIANÇA..... | 47 |
| 2.1 O que dizem os marcos legais das infâncias, educação infantil e SGDCA?..... | 50 |
| 2.2 Marcos legais e violência sexual infantil: levantamento em bases de dados científicas e na BDTD..... | 57 |
| <i>2.2.1 Análises das produções encontradas pela Levantamento da Literatura.....</i> | <i>59</i> |
| <i>2.2.2 Considerações Gerais sobre o Levantamento da Literatura.....</i> | <i>68</i> |
| CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INFANTIL: ATUAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES..... | 71 |
| 3.1 A Educação Infantil no Brasil e o enfrentamento ao abuso sexual infantil..... | 76 |
| 3.2 O papel da Educação Infantil no enfrentamento ao ASI: levantamento da literatura..... | 79 |
| <i>3.2.1 Análises das produções encontradas pela Levantamento da Literatura.....</i> | <i>81</i> |

| | |
|--|------------|
| 3.2.2 <i>Considerações Gerais sobre o Levantamento da Literatura</i> | 90 |
| 3.3 Desafios e possibilidades para o enfrentamento ao ASI no contexto da Educação Infantil: currículo, formação profissional e intersetorialidade | 91 |
| OBJETIVOS | 99 |
| Objetivo geral..... | 100 |
| Objetivos específicos..... | 100 |
| CAPÍTULO IV: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 102 |
| 4.1 Delineando o método..... | 103 |
| 4.2 Participantes..... | 105 |
| 4.3 Instrumentos e fontes de informações..... | 108 |
| 4.4 Procedimentos éticos..... | 109 |
| 4.5 Procedimentos para a coleta de dados..... | 110 |
| 4.5.1 <i>Procedimentos para a coleta da Análise Documental</i> | 110 |
| 4.5.2 <i>Procedimentos para a coleta das Entrevistas Semiestruturadas</i> | 112 |
| 4.6 Procedimentos para a análise de dados..... | 114 |
| 4.6.1 <i>Análise Documental</i> | 115 |
| 4.6.2 <i>Análise da Entrevista Semiestruturada</i> | 116 |
| CAPÍTULO V: DISCUSSÃO E RESULTADOS | 117 |
| 5.1 Análise dos documentos do município de João Pessoa e Estado da Paraíba que discorrem sobre educação e enfrentamento ao ASI | 119 |
| 5.1.1 <i>Educação e enfrentamento ao ASI</i> | 121 |
| 5.1.2 <i>Orientações técnicas para a Educação Infantil</i> | 125 |

| | |
|--|------------|
| 5.2 Caracterização sociodemográfica das(os) participantes entrevistadas(os)..... | 131 |
| 5.3 Resultados das entrevistas com profissionais..... | 137 |
| <i>5.3.1 Resultados das análises das entrevistas com gestoras e professoras da educação infantil e profissionais do SGDCA.....</i> | <i>137</i> |
| <i>5.3.1.1 Unidade de Registro por Tema I: Papel da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança.....</i> | <i>139</i> |
| <i>5.3.1.2 Unidade de Registro por Tema II: Papel da Educação Infantil na garantia de direito da criança.....</i> | <i>148</i> |
| <i>5.3.1.3 Unidade de Registro por Tema III: Papel da Educação Infantil no Enfrentamento ao ASI.....</i> | <i>151</i> |
| <i>5.3.1.4 Unidade de Registro por Tema IV: Documentos que norteiem ações de enfrentamento e diagnósticos sobre o ASI.....</i> | <i>162</i> |
| <i>5.3.1.5 Unidade de Registro por Tema V: Suspeita ou identificação do ASI pela Educação Infantil.....</i> | <i>170</i> |
| <i>5.3.1.6 Unidade de Registro por Tema VI: Procedimentos após suspeita ou identificação de casos de ASI.....</i> | <i>175</i> |
| <i>5.3.1.7 Unidade de Registro por Tema VII: Articulação Intersetorial para o enfrentamento ao ASI.....</i> | <i>189</i> |
| <i>5.3.1.8 Unidade de Registro por Tema VIII: Formação continuada sobre o ASI.....</i> | <i>195</i> |
| CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 205 |
| REFERÊNCIAS..... | 214 |
| APÊNDICES..... | 238 |

| | |
|--|------------|
| Apêndice I – Síntese da análise do Plano Decenal de Enfrentamento às Violências Sexuais contra Crianças e Adolescentes da Paraíba (2011 – 2020)..... | 239 |
| Apêndice II - Síntese da análise do Plano Decenal de Enfrentamento às Violências Sexuais contra Crianças e Adolescentes da Paraíba (2023 – 2032)..... | 241 |
| Apêndice III - Síntese da análise dos documentos municipais da Secretaria de Educação de João Pessoa – PB (2020 – 2023)..... | 245 |
| Apêndice IV - Roteiro da entrevista semiestruturada para demais profissionais da rede de enfrentamento ao ASI..... | 246 |
| Apêndice V - Roteiro da entrevista semiestruturada para demais profissionais da rede de enfrentamento ao ASI..... | 248 |
| Apêndice VI - Cordel: A Educação Infantil no Enfrentamento ao Abuso Sexual infantil..... | 250 |
| Apêndice VII – Guia de Orientação para Profissionais da Educação Infantil..... | 251 |
| ANEXOS | 252 |
| Anexo I – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para profissionais da Educação Infantil..... | 253 |
| Anexo II – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para demais profissionais da rede de enfrentamento ao ASI..... | 257 |
| Anexo III - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética – CCS/UFPB..... | 261 |
| Anexo IV - Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa – PB..... | 264 |
| Anexo V - Divulgação Institucional do Evento Faça Bonito – PPgPS/CCHLA/UFPB..... | 265 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Objetivos das pesquisas selecionadas para a revisão da literatura..... | 62 |
| Quadro 2 - Objetivos das pesquisas selecionadas para a revisão da literatura..... | 83 |
| Quadro 3 - Documentos oficiais selecionados..... | 111 |
| Quadro 4 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas..... | 113 |
| Quadro 5 - Unidade de Registro e Categorias de Análise..... | 137 |

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de publicação das pesquisas selecionadas..... 60

Gráfico 2 - Ano de publicação das pesquisas selecionadas..... 82

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Fluxograma demonstrativo de seleção dos textos para o levantamento..... | 59 |
| Figura 2 - Fluxograma demonstrativo de seleção dos textos para o levantamento..... | 81 |
| Figura 3 - Informações sobre matrículas na Educação Infantil de João Pessoa-PB..... | 120 |
| Figura 4 - Eixos Estratégicos do Plano Decenal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes da Paraíba – 2011..... | 122 |
| Figura 5 - Eixos Estratégicos do Plano Decenal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes da Paraíba – 2023..... | 123 |
| Figura 6 - Esquema de Organização Curricular..... | 129 |
| Figura 7 - Informações sobre o grupo de gestoras dos CMEIS de João Pessoa-PB..... | 132 |
| Figura 8 - Informações sobre o grupo de professoras da Educação Infantil..... | 133 |
| Figura 9 - Informações sobre as(os) profissionais do SGDCA..... | 134 |
| Figura 10 - Composição do SGDCA com base nos Marcos Legais Vigentes como o ECA e a Lei 13.431/2017..... | 185 |
| Figura 11 - Proposta de fluxo simplificado para casos identificados por profissionais dos CMEIS..... | 186 |
| Figura 12 - Modelo de notificação em caso de suspeita ou identificação de ASI..... | 188 |
| Figura 13 - Cards de divulgação do evento promovido pelo NEISDI/UFPB..... | 200 |
| Figura 14 - Registros fotográficos do evento Faça Bonito: diálogos sobre o enfrentamento ao Abuso Sexual Infantil..... | 202 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Divisão dos polos de educação em João Pessoa-PB..... | 106 |
|--|-----|

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A escolha por discutir a prevenção de violências contra crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos, e no contexto da educação infantil, justifica-se pela implicação do pesquisador que em sua trajetória acadêmica iniciou suas pesquisas, ainda na graduação, buscando compreender o discurso das(os) profissionais que atuavam no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, quando estas(es), recebiam demandas de violências como o Abuso Sexual Infantil - ASI. E, mesmo com um objetivo que se propusera investigar o atendimento das crianças vítimas de violência, no contexto da política de assistência social, as(os) profissionais destacaram as instituições educacionais como grande aliada no enfrentamento ou identificação destes casos, subsidiando assim, a atuação do CREAS (Oliveira, 2012).

Baseado nestes dados advindos da pesquisa supracitada deu-se início no autor, o desejo de aproximação do ambiente educacional, bem como das(os) profissionais atuantes na Educação Infantil. Desse modo, formulou-se o trabalho de dissertação de mestrado, com o objetivo de perceber e problematizar como os profissionais da escola se percebem e assumem, junto à rede socioassistencial, o enfrentamento às violências sexuais na primeira infância. Os resultados desta pesquisa de mestrado (Oliveira, 2018) revelaram que as(os) participantes não reconheceram inicialmente, os espaços educacionais como partícipes do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescentes – SGDCA e isso repercutia na forma como compreendiam as estratégias ou modos de atuação diante de situações de abuso sexual identificadas, seu desconhecimento acerca das redes de apoio, encaminhamentos, prevenção e proteção.

Ainda no que se refere a pesquisa de Dissertação, e com base nas diretrizes da pesquisa-intervenção, realizou-se um encontro formativo como uma forma de devolutiva, que aconteceu ao final do processo de coleta de dados. Esse momento gerou um material técnico e orientativo,

fruto das sugestões das participantes da pesquisa, denominado: *Cartilha da(o) Professora(r): informações sobre o abuso sexual na primeira infância*. A criação desta cartilha possibilitou uma colaboração entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e o Estado de Pernambuco, viabilizando a publicação, a divulgação, a distribuição e a realização de formações específicas em 80 municípios do Estado. Dessa maneira, foi garantida a ampliação da discussão em áreas estratégicas que apresentavam maior incidência desse tipo de violência.

Desse modo, com o intuito de aprofundar as questões suscitadas nas pesquisas anteriores, entendeu-se como fundamental para a presente pesquisa, conhecer e discutir a escola de Educação Infantil como um ambiente propulsor para a efetivação da garantia de direitos das crianças. Assim, buscou-se conhecer e analisar as concepções e práticas de profissionais que atuam na Educação Infantil e em redes intersetoriais de enfrentamentos, no que se refere à violência sexual infantil, bem como identificar quais ações são desenvolvidas no âmbito das instituições de educação infantil com foco no enfrentamento de tais violências. Defende-se como necessário, um posicionamento consciente e crítico de base psicossocial e preventiva em Psicologia, e o diálogo permanente com a Educação.

O marco teórico que fundamentará as discussões deste trabalho é a Psicologia do Desenvolvimento humano de base crítica, numa perspectiva Histórico-Cultural, inaugurada por Lev Vigotski (2018). Conforme este autor, o desenvolvimento sustenta-se nas interações sociais, e na apropriação da cultura, que forja habilidades tipicamente humanas, a partir de uma relação dialética entre o plano natural e o cultural-histórico (Vigotski, 2018; Singulani, 2016). A partir de um posicionamento crítico, Vigotski (2010), enfatiza que a escola é um espaço trilateralmente ativo, pois o considera como plural, dinâmico, e conseqüentemente dialógico, que potencializa as vivências das(os) profissionais da escola, das crianças, e das relações entre eles. É por meio deste entendimento que tais pressupostos se desmembram para formular articulações entre sua concepção de desenvolvimento humano, as relações que se estabelecem

entre os contextos de educação, e o ambiente escolar como propulsor para as vivências preventivas e psicossociais.

A concepção que norteará as discussões sobre a referida questão no âmbito da Educação Infantil é a Psicossocial e Preventiva defendida por pesquisadoras como Guzzo (2016), Moreira e Guzzo, (2016), Guzzo, Ribeiro, Rangel e Camargo (2020). No entendimento das referidas autoras, o diálogo sobre as diversas violências, no âmbito educacional, deve abranger as dimensões históricas, culturais, sociais e econômicas, que se configuram como estruturalmente plurais, mas, historicamente desiguais, levando em conta processos e vivências que apresentem fatores de riscos, vulnerabilidades e violências no entorno das crianças ou de suas famílias. Para Moreira e Guzzo (2016), experiências violentas ou de exclusão social podem afetar a qualidade do desenvolvimento infantil. Logo, apropriar-se de uma postura preventiva é se aproximar das realidades que são expressas dentro e fora de contextos educacionais, exige uma reflexão que não seja silenciada, negada ou negligenciada e que busque promover ações na direção de uma transformação social.

Por esse motivo, se faz tão necessário que profissionais das instituições de educação infantil estejam atentos às situações que emergem durante suas interações com as crianças em suas práticas pedagógicas, o que pode facilitar a identificação de possíveis situações de risco social, bem como subsidiar o planejamento de ações intersetoriais junto aos profissionais da instituição e demais redes articuladas (Guzzo et al., 2020). Vale ressaltar que identificar situações de risco social, violências e desigualdades, no período da primeira infância, e na Educação Infantil, embora desafiador, alerta sobre a importância de ampliar o diálogo entre instituições, famílias e redes intersetoriais, no que tange à garantia de direitos das crianças (Oliveira & Villachan-Lyra, 2021).

Desse modo, a Educação Infantil ocupa um lugar importante na rede de prevenção e proteção, já identificada pelos marcos legais como o Estatuto da Criança e do adolescente –

ECA (Lei 8.069, 1990), e as Diretrizes do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome [MDS], 2005), no que se refere à atuação psicossocial e em rede. Porém, quando se trata da identificação de casos ou a necessidade de se discutir sobre violências na primeira infância, Oliveira (2018) e Oliveira, Roque e Melo (2016), advertem que há uma tendência em excluir, este mesmo espaço educacional, como parte integrante do sistema garantidor de direitos. Para Costa e Guzzo (2006), a ausência de discussões sobre as realidades violentas expressas nas comunidades, os pactos de silêncio firmados pelos grupos sociais sobre casos de violência sexual e, até mesmo, o medo dos educadores em realizar denúncias, corroboram com tal exclusão. Os argumentos apresentados por essas mesmas autoras geram incômodo, desconforto, e evidenciam a fragilidade existente na atuação de profissionais que atuam na educação infantil perante situações de violência sexual.

Na tentativa de compreender quais estratégias podem fortalecer ações intersetoriais e de enfrentamento no contexto da Educação Infantil, questiona-se: *De que forma as concepções de professores e demais profissionais da Educação Infantil podem auxiliar no enfrentamento ou identificação de violências sexuais? As instituições públicas de Educação Infantil do município de João Pessoa - PB possuem discussão e projetos intersetoriais sobre os enfrentamentos às violências sexuais contra crianças? Quais referenciais pautam as ações de enfrentamento às violências sexuais na Educação Infantil? E, o que pensam professoras(es), gestoras(es), psicólogas(os) escolares, profissionais das redes sobre os enfrentamentos às violências sexuais contra crianças?*

A partir destas questões problematizadoras, defende-se enquanto tese, a ideia segundo a qual as instituições de educação infantil podem se constituir enquanto um ambiente garantidor de direitos, quando empreendem ações coletivas, intersetoriais, promotoras de desenvolvimento e que englobem o enfrentamento às violências sexuais infantis. Para buscar

responder a essa tese, formulou-se os seguintes objetivos geral e específicos.

Objetivo geral: Conhecer e analisar as concepções e práticas de profissionais que atuam na educação infantil e em redes intersetoriais, bem como discorrer acerca de documentos oficiais relativos ao enfrentamento das violências sexuais contra crianças. Especificamente objetiva-se: a) Investigar as concepções de profissionais do SGDCA, com ênfase na educação infantil, sobre o desenvolvimento infantil, situações de violência como o Abuso Sexual; b) Identificar os principais tipos de violência contra crianças que foram notificadas pelas instituições de Educação Infantil no município de João Pessoa; c) Verificar se o abuso sexual é citado como uma das violências cometidas contra a criança; d) Levantar os órgãos ou instituições que compõem as Redes Intersetoriais e de garantia de direitos que se articulam com a Educação Infantil, no município de João Pessoa; e) Explicitar como são referidos nos documentos que regem a Educação Infantil no município de João Pessoa, a garantia dos direitos e o enfrentamento às violências sexuais contra as crianças; f) Descrever os procedimentos utilizados pelas(os) profissionais da Educação Infantil, quando suspeitam ou identificam casos de violência sexual contra a criança; e g) Conhecer os tipos de formações disponibilizadas aos profissionais da Educação Infantil, que contemplam temáticas sobre as violências sexuais na infância.

Para responder as questões apresentadas acima, a pesquisa foi desenvolvida em capítulos. O primeiro capítulo irá traçar um percurso histórico e teórico relativo aos principais objetivos e temáticas do campo da Psicologia do Desenvolvimento e pressupostos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento de base crítica. Nesse trecho da tese pretende-se resgatar pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, marcadamente os estudos sobre fatores e elementos que podem incidir sobre o curso do desenvolvimento infantil. O segundo capítulo apresenta uma revisão de literatura, considerando bases de dados científicas nacionais, internacionais e a Plataforma BDTD. Acrescenta-se uma análise documental sobre marcos

legais das infâncias no Brasil, documentos técnicos e de orientação que discorrem sobre o enfrentamento às violências sexuais com foco na Educação Infantil.

O terceiro capítulo objetiva discutir concepções e práticas de professores que atuam na Educação Infantil sobre os enfrentamentos às violências sexuais contra crianças, a partir de uma revisão de literatura. Descreve os procedimentos que devem ser utilizados pelas(os) profissionais da educação infantil, quando suspeitam ou identificam casos de violência sexual contra a criança. Ainda, discorre sobre a importância das formações continuadas que devem contemplar temáticas como as violências na infância.

O Método utilizado foi o qualitativo-descritivo. Pretende-se realizar a análise das informações obtidas, partindo dos sujeitos concretos em suas relações com o trabalho e de suas percepções a partir do contexto da educação infantil. Esse tipo de abordagem realiza uma aproximação entre sujeito e objeto (Minayo, 1993; Minayo & Costa, 2018), considerando os processos subjetivos dos envolvidos que dela participam. Optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada, que consiste num roteiro organizado, específico e de respostas não condicionadas, permitindo complementos e opiniões (Manzini, 1995; 2001; 2003). Utilizou-se ainda, análise documental, que resulta no debruçar e aprofundamento de documentos como os governamentais, legislativos, relatórios de instituições, associações ou atas de sindicatos, conselhos e coletivos, propiciando ao pesquisador maior aproveitamento do tempo de investigação (Júnior; Oliveira; Santos; Schnekenberg, 2021).

A análise dos resultados foi realizada com base nos objetivos propostos neste estudo de tese e diretrizes gerais de Bardin (2016), levando em conta todo o conteúdo produzido pelas(os) participantes durante a realização das entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos na pesquisa foram organizados por similaridades conceituais, os quais resultaram na proposição de unidades de registro por temas e categorias de análise, privilegiando os conteúdos que emergiram das respostas à entrevista.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO I –

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

1.1 Aspectos gerais sobre a Psicologia do Desenvolvimento

Traçar a linha do tempo sobre o estudo do Desenvolvimento Humano permite ao pesquisador se deparar com uma gama de definições e pressupostos teóricos que demarcam características próprias para cada etapa da vida. Autores como Papalia (2022), Slobodchikov & Isa'ev (2015), Ferreira e Araújo (2009), Sanderson (2005), Mota (2005), Coll, Marchesi e Palacios (2004), DeMause (2002), Baltes (1987), Ariès (1981), apresentam em seus estudos e levantamentos um conjunto de formulações acerca da compreensão sobre os sujeitos, suas relações e como se desenvolvem.

Ressalta-se que antes do século XII, as fases/etapas do desenvolvimento não se apresentavam definidas, a exemplo disso, conceitos como o de infância não eram conhecidos ou retratados como nos dias atuais. A infância se apresentava para a sociedade como um desafio a ser superado, logo, estimular as vivências adultas era uma regra básica. Desse modo, as crianças compartilhavam do mesmo mundo dos adultos e isso se traduzia em contextos de violência, exposição as diversas formas de trabalho e participação em práticas sexuais (Sanderson, 2005; Ariès, 1981).

Ainda que existam críticas ao modo como Ariès (1981) retrata a infância, por se concentrar numa descrição imersa no contexto europeu e mais precisamente nas relações elitistas da época, pode-se observar similaridades com os contextos vivenciais e conceituais em outras culturas. Um exemplo disso, traduz-se no levantamento realizado por Rizzini e Pilotti (2009), ao descreverem as infâncias brasileiras, do império ao contemporâneo, identificando a

invisibilidade de crianças na história do país, a ausência de políticas públicas e a convivência das crianças com os variados tipos de violência como abandono, negligência, altos índices de mortalidade e o Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

Assim como Rizzini e Pilloti (2009), autores como Reina (2019), também retrata a realidade da infância no Brasil, por meio de um dossiê, publicado em seu livro *Cativeiro sem fim*, onde denuncia a barbárie de crianças e suas famílias durante a ditadura militar (1964-1958). As descobertas do autor apontam sucessivos casos de sequestros, torturas e mortes de crianças e adolescentes pertencentes aos grupos ou movimentos de resistência ao regime militar, bem como o desaparecimento de informações, documentos oficiais e registros que pudessem auxiliar na identificação de grupos e familiares separados, resultando no apagamento das histórias de meninos e meninas que repercute nas vidas de pessoas até hoje.

Para demarcar ainda mais a invisibilidade da infância nos diversos contextos culturais, observa-se também o contexto artístico. Pinturas e fotografias representavam as crianças como adultos em miniaturas ou desempenhando papéis que não condiziam com suas idades. Foi a partir do século XII que ocorreu o movimento que resultou na descoberta da infância. Tal descoberta emergiu a partir de postulações de grupos sociais, religiosos e filosóficos, e definia a infância como uma etapa que se diferenciava da idade adulta (Palacios, 2004; Ariès, 1981).

A filosofia ocupou lugar de destaque no início das definições sobre a infância. Nesse campo de conhecimento, pode-se destacar as contribuições de Locke e suas posições filosóficas denominadas por empirismo. Nesta teoria, a criança é percebida como uma tábula rasa, uma página em branco que precisaria ser escrita, preenchida com estímulos e experiências. No continente europeu, a partir das influências de Rousseau, a criança era concebida como um bom selvagem, e seu desenvolvimento era explicado segundo a concepção de desenvolvimento inatista, que defende os processos maturacionais e hereditários como determinantes do

desenvolvimento, se sobrepondo às experiências e aprendizagens resultantes da interação com o meio (Papalia, 2022; Palacios, 2004).

Ferreira e Araújo (2009), e Mota (2005) lembram que a partir do século XVI passa a ser identificada uma nova infância, com o surgimento da escola como uma instituição de controle da família e de suas crianças. Mas, no que tange ao surgimento da Psicologia do Desenvolvimento enquanto campo científico, estes mesmos autores destacaram o século XIX, como o marco de um período crucial, principalmente quando identificam as contribuições dos estudos experimentais desenvolvidos por Wundt (1832-1920), com o objetivo de identificar processos psicológicos universais e, em paralelo, a teoria da evolução de Darwin, descrita por William Preyer (1834-1897), na Alemanha, que resultou na publicação, *A mente da Criança*.

Com o intuito de resgatar os aspectos históricos da Psicologia do Desenvolvimento, Barros e Coutinho (2020), lembram que o período que data do fim do século XVIII e início do século XIX, constituiu-se por indefinições e incertezas quanto ao objeto de investigação no estudo do desenvolvimento. Para elas (es), os campos que se impuseram na tentativa de explicar os fenômenos do desenvolvimento nesta época, foram a Antropologia, a Biologia, a Genética e a Sociologia. Pesquisadores como Ferreira e Araújo (2009), e Mota (2005), quando citam os experimentos realizados por Wundt no final do século XIX, assinalam este como o período que denota a autonomia científica da Psicologia. Tais fatos, impulsionaram estudos como os desenvolvidos por Stanley Hall, classificados como indicativo para o surgimento da Psicologia do Desenvolvimento, no século seguinte.

O surgimento da Psicologia do Desenvolvimento, no fim do século XIX, é associado a necessidade de emancipação humana, segundo Hillesheim e Guareschi (2007). Para elas, tal proposta emancipatória observada no estudo do desenvolvimento, se firma na sociedade moderna, influenciada pelo período do Iluminismo, o qual, caracteriza-se pela valorização da razão, artes, pensamento científico e defesa dos direitos individuais. Se alicerça em uma noção

por sequenciamento, na qual as fases devem ser ordenadas e reconhecidas por níveis de complexidade com o intuito de tornar os sujeitos autônomos, autossuficientes e universais. Isso resultou em pesquisas específicas sobre o desenvolvimento infantil, como por exemplo, as elaboradas por Stanley Hall (1844-1924), já mencionadas anteriormente.

Ao dissertar sobre a historicidade da Psicologia do Desenvolvimento, Ferreira e Araújo (2009) dão ênfase também aos estudos de Stanley Hall, como um marco importante nos Estados Unidos da América - EUA, a partir da criação do primeiro laboratório experimental da América. Mais adiante, os autores ressaltam a influência de McKenn Cattell (1860-1944) na elaboração de testes mentais, os quais se fundamentavam nos processos psíquicos elementares. Isso permitiu que estudiosos como Alfred Binet (18957-1911), também adentrassem na construção de testes, diferenciando-se de Cattell, por destacar em suas situações práticas, os processos mais complexos do que aqueles considerados elementares.

Slobodchikov e Isa'ev (2015), elaboram uma revisão acerca de paradigmas metodológicos e abordagens científicas que demarcam o campo da Psicologia do Desenvolvimento e influenciam a comunidade científica até os dias atuais. Enquanto paradigmas, os autores identificam: o Naturalismo, que propõe o desenvolvimento a partir de influências hereditárias e biológicas; o Sociomorfismo, que defende a analogia da tábula rasa, na qual as influências externas nos moldam a partir de padrões impostos pela sociedade; o Gnoseologismo que defende o desenvolvimento cognitivo como resultante da interação e reflexos, nos equipando de estruturas psicológicas; o Culturalismo, que considera o sujeito histórico e a apropriação mediada da cultura como fatores que determinam o nosso desenvolvimento; o Teologismo, segundo o qual o sentido real para o sujeito em desenvolvimento resulta na aproximação submissa com a divindade, tornando-nos imagem e semelhança de Deus; e o Antropologismo que compreende o sujeito como uma totalidade de

fatores históricos e mudanças ao longo do tempo, e defende a individualidade e a subjetividade como a essência do sujeito que se transforma e desenvolve.

Quando se trata de perspectivas teóricas, enfoques e métodos na Psicologia do Desenvolvimento, Papalia (2022) e Palacios (2004) abordam, ainda que apresentem limitações quanto ao aprofundamento de suas buscas, as principais teorias resgatadas para as explicações acerca do desenvolvimento, como: a Psicanalítica; a Aprendizagem; a Cognitiva; Contextual e Evolucionista/Sociobiológica. Observa-se, portanto, diferentes formas de explicar a condição de sujeito nas teorias supracitadas, pois estas, em momentos e estudos distintos, compreendem os indivíduos ora ativo e coparticipante do seu próprio desenvolvimento, ora reativo/passivo, na condição de meros receptores das influências hereditárias ou externas.

De forma didática e com maior robustez, Mota (2005) apresenta uma perspectiva histórica da Psicologia do Desenvolvimento e delimita quatro fases nesse percurso. A primeira etapa, segundo a autora, surge no período entre 1920-1939, e se caracteriza pelos estudos que apregoam os processos maturacionais, crescimento orgânico e aspectos intelectuais. A segunda fase, identificada entre 1940-1959, é marcada por períodos de guerras e escassez de recursos para fins de pesquisas, mas se consolida pelos estudos correlacionais e de implicações que afetam o desenvolvimento, principalmente de crianças. Quanto à terceira fase, a autora menciona o período entre 1960-1989, quando se explorou os conceitos e estudos behavioristas, a emergência de conceitos da teoria Psicogenética Piagetiana, o interesse pela psicobiologia a partir de bases biológicas do comportamento, e o aumento de métodos científicos experimentais. A quarta e última fase, consolida-se a partir de 1990 até os dias atuais. Sua ênfase está na infância e adolescência, prioritariamente. Constitui-se como uma ciência interdisciplinar e busca considerar contextos diversos e dimensões históricas como estruturantes ao desenvolvimento (Mota, 2005).

Assim como Mota (2005) apresentou períodos específicos com relação ao estudo da Psicologia do Desenvolvimento, autores como Barros e Coutinho (2020), mencionaram a ênfase nos estudos comportamentais entre as décadas de 1970 a 1989, vinculados ao campo das bases biológicas. Quanto às metodologias utilizadas na época, destacaram os modelos experimentais e correlacionais, de caráter longitudinal, com o objetivo de compreender o desenvolvimento humano por meio de transformações contínuas e articuladas que se perpetuariam ao longo do tempo.

Ainda na década de 1990 e início do século XXI, foram publicadas produções que advogavam por uma visão integrativa, contextual e articulada da Psicologia do Desenvolvimento com outras áreas de conhecimento, como a Educação e Saúde. Já no campo metodológico, identificou-se a ascensão de vertentes transculturais e transgeracionais, pautadas em sua maioria, nas perspectivas qualitativas. No entanto, mesmo considerando os métodos qualitativos como os principais utilizados nesta época, os estudos permaneciam inclinados a uma lógica quantitativa (Barros & Coutinho, 2020). Questiona-se, portanto, a preocupação quanto aos resultados produzidos, que pareciam refletir mais uma preocupação com o produto a ser publicado, do que com o processo do desenvolvimento humano que se construiria ao longo do tempo.

Neste viés, Slobodchikov e Isa'ev (2015), apresentaram fundamentos conceituais da história da Psicologia do Desenvolvimento. Para eles, os estudos científicos são marcados por momentos de grandes transformações e tendências que se estruturaram por meio das leis gerais do desenvolvimento humano e alertam sobre teorias que, em sua maioria, se vinculam ao estudo exclusivista do desenvolvimento infantil ou processos mentais, a partir da tentativa de universalizar o estudo do desenvolvimento. Para as (os) autoras (es), isso incorre em modelos, regras e normas que delimitam a forma como percebemos e estudamos o desenvolvimento humano, o que pode se constituir um problema futuro para a Psicologia.

Slobodchikov e Isa'ev, (2015) acrescentam que os processos de desenvolvimento humano se configuram como um movimento interno e externo, que se relacionam de forma multidirecional, envolvendo ganhos e perdas que se apresentam em vários momentos da vida, se contrapondo à ideia do desenvolvimento em etapas. Isso resulta em um movimento dinâmico de andar para frente e retroceder quando necessário, configurando assim, uma transformação qualitativa no sujeito/pessoa.

Com base nas postulações advindas deste período, menciona-se as contribuições da Perspectiva Lifespan, elaborada por Paul B. Baltes (1987), a qual reconhece o processo de desenvolvimento, por meio da integralidade de elementos diversos, como os fatores genéticos, ambientais e socioculturais que se articulam de maneira contextualizada, interativa e dinâmica. Conforme tal perspectiva, o Desenvolvimento Humano se estabelece por meio de transformações processuais que ocorrem ao longo da vida, as quais apresentam ganhos e perdas resultantes da interação entre a pessoa individual e sociedade.

Aqui, o desenvolvimento ao longo da vida ocorre por dois processos dinâmicos, o primeiro, nomeia-se como influências normativas ou previsíveis e se relacionam com os eventos graduados por idade e tempo histórico, são geralmente comuns para a maioria das pessoas, como por exemplo, o processo de socialização e o cumprimento de tarefas evolutivas. O segundo, se relaciona às influências não-normativas ou imprevisíveis e não dependem essencialmente de fatores biológicos e tempos históricos, doados que se concentram em acontecimentos e contextos que podem implicar o curso do desenvolvimento, como o adoecimento, situações de vulnerabilidade, pobreza e violências. Cabe ressaltar, que os termos normativos e não normativos, empregados nesta teoria, refere-se à frequência de acontecimentos que ocorrem ao longo da vida, e não a conceituações sobre normal e patológico (Neri, 2006)

Importante para a presente pesquisa são as formulações da Psicologia Crítica do Desenvolvimento, que se propõe considerar contextos históricos, sociais e políticos (Broughthon, 1987). Segundo a perspectiva crítica do Desenvolvimento, deve-se problematizar estudos no âmbito do que o autor denomina ‘Psicologia do Desenvolvimento tradicional’. Para o mesmo autor, o processo histórico da Psicologia do Desenvolvimento subsidia a ampliação de conceitos que se transformam ao logo do tempo e agrega novas produções que buscam contemplar campos de pesquisa cada vez mais diversos e baseados no contexto. A crítica mencionada nesta perspectiva direciona-se à proposição de modelos hegemônicos, normativos, padronizados e/ou patologizantes que, conforme autores dessa vertente, utilizam afirmações universalistas, com centralidade em uma concepção de sujeito e sociedade eurocêntrica e sem mencionar a pluralidade de povos e culturas presentes na população global (Parker, 2007; Broughthon, 1987).

Posicionamentos críticos sobre a Psicologia do início do Século XX foram objeto de análise e de proposições de autores como Vigotski (1934; 2018). Partindo das explicações psicológicas acerca do desenvolvimento humano elaboradas nas primeiras décadas do Século XX, esse autor formulou um conjunto de críticas acerca da Psicologia desta época pelas explicações antagônicas e dicotômicas sobre o desenvolvimento humano. Como alternativa a essas explicações, elaborou uma Psicologia que focalizava os processos de totalidade, historicidade e devotava à cultura a fonte do desenvolvimento. Para o autor, as principais concepções sobre o desenvolvimento elaboradas já nas primeiras décadas do século XX, defendiam, ora uma concepção inatista, que postulava um determinismo biológico (maturação neurológica e hereditariedade), e devotava um papel secundário ao contexto, ora uma concepção empirista/ambientalista, que reduzia a totalidade das transformações ocorridas no desenvolvimento humano ao ambiente e seus condicionantes. Acrescenta-se a essas, a concepção dualista que se propunha aproximar as duas concepções anteriormente mencionadas,

incorrendo em contradições ao tentar explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem (Asbahr e Nascimento, 2013).

Vigotski (2018), se contrapôs a essas formas de determinismo, ao afirmar uma compreensão de sujeito marcado por suas condições sociais, históricas e culturais. Segundo esse autor, as interações sociais, potencializadas pela mediação ou colaboração, favorece a apropriação da cultura e a formação de um psiquismo de ordem superior e complexa. Retoma-se nessa tese os argumentos elaborados por Vigotski (2018) acerca da complexidade e do movimento dinâmico que recobre o processo de desenvolvimento, o impacto das interações sociais mediadas culturalmente na gradativa reorganização e transformação de funções psicológicas, e das dimensões histórica e dialética que impulsionam a formação de um psiquismo de ordem superior (Vigotski, 2018; Singulani, 2016).

Desse modo, este estudo de Tese apoia-se nos pressupostos desta base crítica e assume-se enquanto concepção de desenvolvimento humano, a teoria histórico-cultural, por entender que a intersecção entre estas teorias ocorre por meio da compreensão de aspectos culturais, sociais e políticos, baseados no contexto e em cada tempo histórico. Neste sentido, quando se refere a noção de desenvolvimento, corrobora-se nesta pesquisa de Tese, ser a forma como se compreende, apropria-se ou se aprende sobre algo, resultante de uma herança cultural que se consolida por meio do processo histórico-cultural onde encontra-se imbuído os valores e crenças de cada sujeito/pessoa (Nunes, Braz Aquino, Salomão, 2019). Já no que tange ao contexto, este presume as condições necessárias para que possamos nos desenvolver. Sendo assim, contexto, a partir do que propõe esta tese, compõe a maneira como interagimos dinamicamente como pessoa ativa, e com os ambientes fundamentalmente sociais. Nesse sentido, ao reforçar a proposta crítica junto ao estudo do desenvolvimento, deve-se considerar enquanto contexto, a temporalidade, o lugar e a história (Lordelo, 2002).

Destarte, entende-se que o desenvolvimento humano ocorre em contextos diversos e envolve processos diferentes para cada pessoa, ou seja, o lugar onde vivemos, as condições com/nas quais vivemos, as experiências adquiridas, a rede de apoio ou pessoas de referência, e as questões sociais das quais somos partícipes. Por esse motivo, inicia-se nesta tese, o primeiro exercício crítico, qual seja, o de utilizar o termo infância no plural, partindo da compreensão de que nenhum desenvolvimento ocorre de maneira uniforme ou igual. Por isso, quando se menciona “infâncias”, inclui-se todo o conjunto de diversidades, e isso refere-se a cor, etnia, gênero, ser ou não uma pessoa com deficiência, em situação de vulnerabilidades ou vítimas de violências (Silva, 2016, Ministério da Educação [MEC], 2009).

Assim, antes de adentrarmos especificamente na Psicologia Crítica do Desenvolvimento e, tendo como pano de fundo, a linha do tempo sobre os conceitos de infâncias e estudos do desenvolvimento humano, abordados ao longo desse capítulo, demarca-se o desenvolvimento como um processo de formação gradual do(a) sujeito, que apresenta em cada momento novas qualidades marcadamente humanas (Vigotski, 2018). Logo, desenvolvimento figura uma mudança em nós, para nós e nos contextos culturais, de forma dinâmica, relativa, sem uma cronologia rígida definida em etapas ou fases. O desenvolvimento é um processo que engloba um movimento de descontinuidade, e não há nada mais crítico, que entendê-lo assim.

Entender o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva crítica implica adotar uma postura científica e metodológica que abandona aspectos de uma Psicologia do Desenvolvimento romantizada, classificatória e eurocêntrica, e, por outro lado, concebe o sujeito histórico, seus tempos e culturas. Para aprofundar esta questão, destaca-se os principais aspectos da Psicologia Crítica do Desenvolvimento no tópico que segue.

1.2 Psicologia Crítica do Desenvolvimento

A Psicologia Crítica do Desenvolvimento se configura a partir de um processo histórico que se originou, antes, com o período da chamada crise da Psicologia Social. Segundo Gruda (2016), esta crise ocorreu entre o fim da década de 1960 e início da década de 1970, e teve como motivação os pressupostos sociológicos imbuídos na Psicologia Social que estruturaram teorias como a intitulada de Representações Sociais. Destaca-se ainda, que tal movimento assumiu um viés crítico ao positivismo e aos modelos convencionais e experimentais da Psicologia. A Psicologia Social Crítica, ou comumente conhecida como a Psicologia Crítica, se alicerça fortemente na compreensão de que o conhecimento é construído por meio de relações estabelecidas e por novos acontecimentos que ocorrem em cada período histórico. Conforme autores que defendem essa perspectiva teórica (Burman, 2008; Gruda, 2016; Holzkamp, 2016; Parker, 2007; Holzkamp, 1992), a Psicologia Crítica postula uma relação constitutiva do sujeito com a sociedade e suas determinações históricas, sociais e políticas.

Na contramão de processos e práticas hegemônicas da Psicologia convencional, Parker (2007), quando se refere ao movimento crítico da Psicologia, destaca que o sujeito/pessoa se constitui por meio de mudanças frequentes observadas nos processos de linguagem, práticas sociais e culturais, vivências, e na forma como entendemos o que somos e o que queremos nos tornar. Para o autor, a Psicologia Crítica tem estudado o ser humano a partir de sua diversidade cultural e da vida cotidiana. Com isso, essa vertente crítica passa não somente a se preocupar com a área social, mas acrescenta contribuições sobre o estudo do Desenvolvimento Humano.

Os estudos sobre a Psicologia Crítica do Desenvolvimento surgem em meados da década de 1980, e derivam de movimentos da Psicologia Dialética e Teoria Histórico-Cultural, tendo como um de seus percussores Lev Vigotski (Meira, 2012; Broughton, 1987). Com base nos argumentos de Burman (2008), problematizar o estudo da Psicologia do Desenvolvimento Tradicional é relevante pois permite refletir sobre seu caráter estático, repetido e distante das realidades que se encontram postas na sociedade.

Nessa mesma direção, Broughon (1987), alertou sobre uma Psicologia Tradicional que busca regular o curso do Desenvolvimento Humano, denominando padrões para encaixar cada etapa da vida. Nas palavras da autora: “a psicologia do desenvolvimento segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento e até mesmo define o que é e o que não deve ser tomado como crescimento” (pp. 01). Conforme essa perspectiva, desconsideram-se os processos vivenciais complexos e dinâmicos e coloca os sujeitos em uma condição de receptores de informações prontas que determinariam nossa condição humana.

Considerado um dos principais autores desta vertente crítica da psicologia, Parker (2007), alerta sobre as possíveis limitações das pesquisas convencionais e da psicologia tradicional, quando destaca a ausência irrefletida do contexto social nas realidades culturais e diversas que estamos inseridos. A Psicologia Crítica deve ser definida como um posicionamento reivindicatório e político. O termo ‘político’ refere-se, nesse debate, às discussões que envolvem análises de conjunturas, garantias de direitos, equidade entre classes sociais, enfrentamentos aos contextos de violências, vulnerabilidades e preconceitos, processos de inclusão social e rompimento de práticas e estudos que se materializam por meio da segregação (Moreno-Camacho, 2021).

Desse modo, compreende-se a Psicologia Crítica pelas variadas formas de resistência às postulações ideológicas, modelos normativos da psicologia convencional e experimental, ao estudo de fenômenos sociais, culturais e históricos produzidos em cada espaço e tempo vivenciados. Ainda, defende a construção de novas narrativas sobre quem somos e o que somos, suscitando caminhos possíveis e de ruptura dos processos de patologização presentes nas práticas dominantes (Parker, 2007).

Um dos principais pilares dessa corrente de base crítica, toma como um de seus referenciais, os pressupostos do materialismo histórico-dialético, o qual defende, que produzimos ao mesmo tempo em que somos produto dos processos históricos construídos.

Logo, sujeito/pessoa não se encontra dissociado da dimensão social e vice-versa (Gruda, 2016). Tal compreensão, resulta em uma proposta científica que busca investigar como se processam as relações humanas, quais as necessidades reais dos sujeitos/pessoas, e os contextos em que vivem (Guzzo & Ribeiro, 2019).

Com base nas definições apontadas por Parker (2007) e Moreno-Camacho (2021), vale especificar os pressupostos que orientam o estudo da Psicologia Crítica do Desenvolvimento e como fatores e/ou elementos podem favorecer ou implicar o curso do Desenvolvimento Humano. Cabe mencionar que este trabalho de Tese se sustenta, também, na concepção de Desenvolvimento Humano proposta pela Psicologia Histórico-Cultural elaborada por Vigotski, a qual, entende-se, neste estudo, como parte fundante do pensamento crítico da Psicologia do Desenvolvimento (Asbahr & Nascimento, 2013). Esta corrente teórica, compreende o desenvolvimento do sujeito/pessoa a partir de um processo que se estabelece em duas direções paralelas. A primeira, ocorre pela apropriação do que já existe ou foi criado cultural e socialmente; a segunda, se dá por meio de novas apropriações que vão sendo consolidadas pela forma como entendemos o mundo ao nosso redor, as experiências adquiridas nas relações com o mundo e na descoberta de novos processos e conhecimentos de leis gerais que regem a vida e a natureza (Barroco, Costa & Coelho, 2021).

Em essência, a Psicologia Crítica do Desenvolvimento, se constitui por um campo metodológico que objetiva a recomposição da psicologia e da sociedade, por meio da materialidade, que emerge das situações reais e concretas presentes no percurso de cada sujeito/pessoa (Holzkamp, 1992). Se fundamenta naquilo que Holzkamp (2016), define como capacidade de ação, podendo ser traduzida pela possibilidade mediada entre os processos individuais e sociais da vida. O mesmo autor, destaca que: “[...] nós produzimos as condições sob as quais vivemos, ou seja, o indivíduo particular é, de alguma maneira, partícipe da

produção, transformação, aprovação e reprodução das condições sob as quais ele, então, volta a viver” (p. 69).

Em conformidade com as definições apresentadas por Holzkamp (1992; 2016), destaca-se que a Psicologia Crítica do Desenvolvimento, busca compreender fundamentalmente, a complexidade do Desenvolvimento Humano por meio das relações entre sujeito/pessoa e sociedade trazendo à tona questões culturais, políticas, sociais e econômicas. Se constitui, portanto, na investigação dos aspectos contextuais e históricos que se apresentam nas vivências individuais e coletivas de cada pessoa, contrapondo-se as abordagens tradicionais que concentram os seus estudos de forma específica, nas habilidades individuais. Busca promover reflexões sobre as estruturas de poder, questionando de que forma, estas, podem implicar na promoção ou restrição de condições necessárias para o Desenvolvimento Humano (Holzkamp; 2016; Asbahr & Nascimento, 2013). É também uma propositura desta corrente teórica, o desenvolvimento de um saber científico que busque dar visibilidade a pautas e grupos sociais que estiveram à margem ou excluídos dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento durante décadas.

De forma crítica, consta-se que ao longo dos anos, as pesquisas sobre o Desenvolvimento Humano, especialmente aquelas voltadas para o Desenvolvimento Infantil, estiveram centradas nos estudos sobre deficiências, transtornos e saúde mental, o que trouxe inegáveis contribuições. No entanto, resultou na secundarização de temas e questões sociais como desigualdade, injustiças sociais e violências, que pode ser observado nos estudos classificatórios emergentes em cada época. (Holzkamp; 2016; Asbahr & Nascimento 2013, Parker, 2007; Holzkamp, 1992; Broughon, 1987).

Na ótica da Psicologia Cultural, Scheidecker, Tekola, Rasheed, Oppong, Mezzzana, Keller e Chaudhary (2023) discorrem criticamente sobre pesquisas realizadas no campo da Psicologia do Desenvolvimento, campo que defendem compor as designadas “Ciências do

Desenvolvimento’. Em seu conjunto de argumentações, Scheidecker et al., (2023), defendem que estudos baseados em sujeitos euro-americanos, de classe média, brancos e escolarizados têm subsidiado modelos de cuidado para a infância e Programas de ajuda internacional que em sua maioria não expressam a diversidade de práticas de socialização parental, concepções sobre infâncias e suas prioridades, costumes, territorialidades, e toda a pluralidade sociocultural que reveste as populações em todo o globo. Esses mesmos autores advertem para os desdobramentos de afirmações universalistas e padronizadas, principalmente, sobre parentalidade e propostas de intervenções para o acompanhamento de crianças em situações de alta vulnerabilidade social, transtornos e deficiências. Basicamente, entendem como (Scheidecker et al., 2023).

Sobre essa questão, Chaudhary (2018) sustenta como inconcebível assumir uma produção de conhecimentos que replique os modelos existentes ou que não se contraponham aos resultados obtidos pelos renomados núcleos de estudos, que detém a construção do saber. Em resposta a essas críticas, esses mesmos autores nomearam de ‘Exclusão Epistêmica da Ciência do Desenvolvimento’, a elaboração de um conhecimento pouco representativo e que reproduz uma lógica de investigação centrada em pequenos grupos de crianças e famílias pertencentes a uma classe média Euro-Americana.

Com base na discussão que permeia tal exclusão epistêmica, compreende-se o motivo pelo qual fenômenos como as violências, que afetam diretamente o Desenvolvimento Infantil, não se encontram na centralidade de estudos acadêmicos. Neste estudo de tese busca-se, fundamentado em uma perspectiva crítica do Desenvolvimento Humano, discutir um tema historicamente invisibilizado, e que convoca psicólogas (os) pesquisadores a formularem respostas concretas sobre a questão do abuso sexual infantil, considerando seu impacto no desenvolvimento psicológico de crianças.

Neste sentido, salienta-se que os estudos advindos da Perspectiva Crítica do Desenvolvimento, centram-se, nas infâncias plurais e diversas, e considera de forma essencialmente significativa, os contextos em que vivem, os processos culturais onde encontram-se inseridas, a historicidade de suas relações e as transformações conceituais e políticas que influenciam o desenvolvimento ao longo da vida. Compreende-se, portanto, que as pesquisas devem ser elaboradas com foco nos processos infantis e na desconstrução política e social do lugar da mãe/mulher como a única responsável pelos cuidados e educação da criança.

Ao problematizar tal questão, essa vertente teórica subsidia discussões acerca de responsabilidades compartilhadas entre as várias pessoas e instituições que circundam e auxiliam as experiências vividas pelas crianças (Burman, 2008). Esta corresponsabilidade, observada na perspectiva crítica, associa-se também, aos marcos legislativos do Brasil, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069, 1990), quando demarca ser dever da família, do Estado e sociedade, a garantia de direitos da criança e do adolescente, em seus diferentes contextos, o que, de forma substancial, contribui para as discussões vindouras em todo este estudo de Tese.

Demarca-se, portanto, que o desenvolvimento numa vertente crítica, desafia compreender o processo de modo contínuo e que vai se construindo socialmente pelos valores e crenças de cada sociedade (Slobodchikov & Isa'ev, 2015). Desse modo, o curso do desenvolvimento se estabelece por meio de caminhos multilaterais que subsidiam condições participativas, criativas e de crescimento (Tuleski, 2008). Asbahr e Nascimento (2013), apoiadas na teoria histórico-cultural de Vigotski, concordam com a ideia de que o desenvolvimento ocorre por meio de grandes revoluções que permitem com que a criança passe do ser biológico ao cultural, processo que se dá pela apropriação de significados que foram e são produzidos historicamente.

De acordo com Vigotski (2018), as experiências vividas pelas crianças são transformadas a partir da inserção nos processos educacionais. O autor destaca que, em cada tempo histórico e em cada período do desenvolvimento existe um tipo específico de instituição educativa que facilita a compreensão e a aquisição de conhecimentos científicos organizados. Ao discutir a consolidação do conhecimento científico, em especial no âmbito da educação, Vigotski enfatiza a importância de considerar os contextos de vida de cada criança, uma vez que essas experiências são fundamentais para entender as particularidades de cada indivíduo (Vigotski, 1926/2010; 2018). Em síntese, ao se conhecer as diversas realidades das crianças e de suas famílias, é possível planejar atividades pedagógicas que dialoguem com o contexto social e cultural, o que, por sua vez, favorece a compreensão de situações diversas e adversas que podem surgir durante o percurso de vida das crianças.

Com base nos argumentos referentes ao papel das vivências em espaços formais de Educação, e nas concepções sobre o desenvolvimento numa perspectiva crítica, entende-se que situações adversas como as violências contra crianças, que podem ser consideradas influências não-normativas (Baltes, 1987), e impactar o curso do Desenvolvimento Infantil. Desse modo, como mencionado por Vigotski (2014) e por Costa (2017), o ambiente educacional figura como locus privilegiado para uma compreensão de diferentes particularidades que emergem a partir da vivência cotidiana entre crianças, professoras (es) e demais profissionais que compõem a comunidade educacional. Isso inclui, situações e vivências que extrapolam os muros da educação como as vulnerabilidades sociais e experiências violentas como o ASI, que podem se apresentar na vida das crianças e suas famílias.

Com base no exposto, firma-se a compreensão de desenvolvimento, a partir das concepções advindas da Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Crítica, pelo entendimento de se constituir em um processo dinâmico, multidirecional, baseado no contexto e marcado por situações de crises e rupturas (Vigotski, 2018; Holzkamp; 2016; Vigotski, 2014; Asbahr &

Nascimento 2013, Gruda, 2016; Vigotski, 1926/2010; Parker, 2007; Holzkamp, 1992; Broughton, 1987). Desse modo, compreender os níveis de educação, em especial, neste estudo de tese, a Educação Infantil, numa vertente crítica, significa reconhecer a diversidade de elementos que perpassam os processos de desenvolvimento, que integrem os aspectos políticos, econômicos, culturais e históricos. Ignorar tais fenômenos, considerados complexos e dinâmicos, limita de forma contundente, as construções refletidas que oportunizariam uma transformação social na vida de crianças e suas famílias e, conseqüentemente, a superação de situações de vulnerabilidades e violências como o ASI (Asbahr & Nascimento 2013; Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009).

CAPÍTULO II

BREVE HISTÓRICO SOBRE OS MARCOS REGULATÓRIOS DAS INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL COM FOCO NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS E GARANTIA DE DIREITOS

CAPÍTULO II

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS MARCOS REGULATÓRIOS DAS INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL COM FOCO NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS E GARANTIAS DE DIREITOS

É evidente a robustez quanto a proposição de leis e marcos legais no Brasil que objetivam fortalecer e subsidiar as diversas políticas públicas. Isso justifica-se pela necessidade de responder as demandas da sociedade que se apresentam como emergenciais ou prioritárias em cada tempo ou realidades observadas no país. Significativos avanços podem ser destacados desde a instituição do Estado democrático de direito em 1988. Contudo não podemos deixar de mencionar aqui, retrocessos evidentes em um período crítico que se estabeleceu na política brasileira durante os anos 2016 a 2022.

Com esse viés, interessa-nos neste capítulo, aprofundar historicamente marcos legislativos que norteiam a Educação Infantil, primeiro nível da Educação Básica, e compreendida como um contexto de promoção de desenvolvimento e de garantia de direitos da criança. Entende-se como fundamental compreender as Políticas Públicas Sociais, e suas estruturas de redes intersetoriais para o enfrentamento das violações de direitos, com destaque para o abuso sexual infantil.

Antes de adentrarmos especificamente nos marcos legislativos do país, apresenta-se o conceito de violência nos estudos da Psicologia, com foco na violência sexual infantil. Conceitos como o abuso sexual infantil, dados e indicadores sobre a violência serão abordados de forma mais profunda no Capítulo III, justificando assim, a aproximação da temática com o campo da Educação Infantil.

O conceito de violência permeia várias especificações e tipos. Por esse motivo, não podemos definir a partir de uma concepção singular. Para Barros (2016), a busca por conceituar a violência precisa considerar as suas várias formas de manifestações, o tempo histórico no qual

estamos inseridos, bem como as condições e contextos sociais nos quais estamos propondo analisar. Para a autora, várias classificações podem ser destacadas quando se estuda a violência, quais sejam: física, simbólica, psicológica, verbal, sexual, entre outras.

A partir da conceituação ampla sobre o termo violência, apresentada por Barros (2016), destacaremos para este estudo, a violência sexual, especificamente, o abuso sexual infantil - ASI. Vale salientar que no escopo das classificações gerais acima mencionadas, a violência sexual pode se configurar por tipos como o Abuso Sexual Infantil – ASI e a Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes – ESCCA, sendo o primeiro, a ênfase para o nosso estudo.

A violência sexual é uma realidade presente em diferentes culturas e classes sociais em todo o mundo; ela pode ser perpetrada de diversas formas, com ou sem ato sexual, vitimando todos os gêneros e idades, em qualquer espaço social e independentemente da relação estabelecida. Evidencia-se, portanto, que a violência sexual é um problema complexo, enraizado e estrutural, produto histórico que foi se constituindo por meio das relações sociais e culturas (Farias & Stefania, 2022; Barroso, 2022; Vieira & Grossi, 2017).

De acordo com Farias & Stefania (2022) e Osório (2011), sua conceituação ampla baseia-se no ato de constranger com gestos e palavras, incitar ou manipular o corpo de outra pessoa sem autorização, forçar práticas sexuais para a satisfação pessoal, compartilhar fotos ou vídeos íntimos sem autorização. A partir desta compreensão, diferentes tipos podem ser identificados, como: estupro, assédio sexual, abuso sexual e exploração sexual comercial.

Nessa mesma direção, Souza, Gusmão, Neto, Guedes & Monteiro (2019), destacam que a violência sexual é todo ato intencional e sexualizado que não envolve o consentimento da pessoa exposta, que possa ocorrer de forma impositiva e comercializada. Mesmo corroborando ser um tipo de violência que pode ocorrer em diversas faixas etárias, os autores nomeiam crianças e adolescentes do sexo feminino como as principais vítimas.

Quando a perpetração da violência sexual ocorre contra crianças e adolescentes, autores como Coimbra e Castro (2010), evidenciam dois grandes tipos, que são caracterizados como Abuso Sexual Infantil (ASI) e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes (ESCCA). Apesar das diferentes tipificações já mencionadas, nossa discussão será centralizada no conceito de ASI, por se tratar do objetivo desta pesquisa de tese.

Com base nos estudos e pesquisas dos autores supracitados, nas concepções evidenciadas sobre a violência sexual e, partindo da compreensão de que as crianças figuram as estatísticas desse tipo de violência, se faz cada vez mais necessário, um debruçar sobre a elaboração de leis protetivas no Brasil, bem como os desdobramentos sobre a existência de ações, programas e projetos que discorram sobre a prevenção do ASI no âmbito das políticas educacionais. Por este motivo, destacaremos a seguir, os principais marcos legais que tratam sobre a temática no Brasil.

2.1 O que dizem os marcos legais das infâncias, Educação Infantil e SGDC?

Ao tomar como referência a década de 1980, período marcado pelas lutas de setores da sociedade, a pressão popular e as discussões que culminaram na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, percebe-se significativa transformação nas concepções sobre a Educação Infantil, principalmente quando se propõe a romper com a ideia assistencialista e se inicia a defesa desse nível educacional como um ambiente promotor de desenvolvimento, ocupando ainda, o lugar cuja proteção do direito integral da criança deve ser priorizada (Paschoal & Machado, 2009; Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Lei 8.069, 1990).

A consolidação das referidas leis no país não apresentou apenas novas concepções sobre as diretrizes das políticas públicas e educacionais, mas modificou ainda a forma de como

olhávamos as infâncias, retirando-as de uma cultura menorista inferior e colocando-as na esfera do direito, tornando-as cidadãs. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a qual instituiu o ECA, discorre sobre essas novas infâncias constituídas por direitos quando define que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Lei 8.069, 1990, p.15).

Já em seu Art. 4º, consolidou a doutrina da proteção integral quando refere-se a corresponsabilidades das gestões municipais, estaduais e federais, da família e da sociedade para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, garantindo assim, prioridade absoluta no desenvolvimento de ações e políticas públicas estratégicas que assegurem, dentre elas a segurança alimentar, acesso a saúde e educação de qualidade (Lei 8.069, 1990).

No tocante à criação de leis, políticas públicas e educacionais no Brasil, a partir da constituição de 1988 e do ECA (1990), avanços significativos se traduzem em marcos legais, os quais merecem destaque, como: a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança – CONANDA (Lei, 8.242, 1991); a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394, 1996); a Resolução 113/2006 do CONANDA, que trata sobre o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – SGDCA, o qual, passa a se constituir por três eixos de atuação, sendo estes, promoção, defesa dos direitos e controle social. Vale ressaltar que os eixos propõem uma atuação articulada e intersetorial, mas, a Educação encontra-se marcadamente evidenciada no eixo promoção (Resolução 113 CONANDA, 2006a).

Menciona-se ainda, a aprovação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil, em 2000, pelo CONANDA (Secretaria Nacional de Direitos Humanos [SEDH/DCA], 2002); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNs (Lei 12.796, 2013); Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005, 2014); A Lei Menino Bernardo, nº 13.010, de 26 de junho de 2014; o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257, 2016); a instituição da Lei 13.431/2017, que discorre sobre a escuta qualificada, o atendimento e fluxos dentro do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência (Lei 13.431, 2017); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, passível de críticas pela manutenção de um conhecimento fragmentado e por invisibilizar temas importantes como diversidade e inclusão (MEC, 2018a); e a atual Resolução 245/2024 do CONANADA, a qual propõe a construção de uma política nacional de proteção à criança e ao adolescente no ambiente digital (Resolução 245 CONANDA, 2024).

Como resultado dos marcos legais, é válido destacar ações, projetos e programas que surgem durante o processo histórico da garantia dos direitos da criança no Brasil e que se encontram em interface com diversas políticas públicas no país, como a fundação do Centro de Referências, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes – CECRIA em 1993; a instituição da Lei 9.970/2000, que estabelece a data de 18 de maio como o Dia Nacional de Mobilização e Enfrentamento a Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (Lei 9.970, 2000); a criação do Programa Nacional Sentinela (Ministério da Previdência e Assistência Social, 2001); a implantação do Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no território brasileiro – PAIR em 2022 (SEDH, n. d.); a instituição do Programa Escola Que Protege em 2004; a estruturação em 2005, do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e equipamentos como os Centros de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, os quais atuam especificamente com casos de violação de direitos

como o ASI; a elaboração do Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes (SEDH, 2011).

Nota-se, que após a publicação do Guia Escolar (SEDH, 2011), não houve um aumento de projetos e programas cujo objetivo estivesse centrado no enfrentamento ao ASI, como se esperava. Chama atenção a atualização do Plano Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual Infanto-juvenil, em 2013, e a tentativa frustrada do Governo Federal em 2022, quando propôs a atualização e lançamento de um novo Plano que ocultaria a questão do ASI, com a justificativa de abranger o documento para as diversas violências contra crianças e adolescentes. A iniciativa foi criticada pelas organizações governamentais e da sociedade civil, o que resultou na deslegitimação do processo. Este fatídico descompromisso político e social vivenciado entre os anos de 2019 e 2022 no Brasil, culminou no enfraquecimento do SGDCA e dos canais de denúncias como o Disque 100.

No que se refere ao enfrentamento ao ASI, no contexto da Educação Infantil, verifica-se nos marcos e documentos supracitados, a defesa da educação infantil como prioritariamente, promotora de desenvolvimento da criança. Além disso, após os marcos constituintes de 1988 e a instituição do ECA (Lei 8.069, 1990), os níveis de educação passaram a ocupar uma nova função, qual seja, a de se configurar como ambientes que devem proteger o direito integral da criança. No entanto, ao analisar de forma crítica as políticas educacionais no Brasil, esta nova função não se encontra consolidada (Santos, 2019).

Compreendeu-se, portanto, que a função preventiva e protetiva ainda não se configura como uma realidade na Educação Infantil. Como forma de ilustrar a percepção, cabe mencionar a LDB (1996), que define este nível de educação para crianças de até a 5 anos, mencionando a creche para as idades até 3, e pré-escola de 4 a 5. Sobre o papel, descreve ser a oferta de um desenvolvimento integral com ênfase nos aspectos cognitivo, físico, psicológico e social.

Refere-se também à formação de docentes e Educação Especial, mas não cita questões relacionadas a situações adversas ou contextos de violências vividos pelas crianças.

Com base no exposto, vale fazer menção ao *Relatório de Pesquisa: a produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil Brasileira* (2009), o qual, reconhece que toda instituição que apresente uma proposta pedagógica com foco nas crianças, deve, prioritariamente, promover experiências diversificadas, sistematizadas, com profundidade e socialmente partilhada. O documento demarca ainda, três funções indissociáveis para a Educação Infantil. A primeira, define-se como função social, e significa acolher as crianças e promover o fortalecimento das relações sociais. A segunda, nomeia-se como função política, e discorre sobre a proteção e a garantia efetiva dos direitos desta criança. A terceira, por sua vez, consiste-se na função pedagógica e propõe a ampliação de conhecimentos diversos.

Apoiando-se nas funções social, política e pedagógica da Educação Infantil, as quais foram defendidas pelo MEC (2009) e corroboradas por autoras como Santos (2017) e Costa (2019), demarca-se, que este estudo de tese, encontra ainda mais subsídio e esteio para propor o Enfrentamento ao ASI, especificamente neste nível de educação e com foco no Desenvolvimento Infantil. Para Santos (2017), o contexto educacional não se limita a transmissão de teorias científicas, dado que as práticas pedagógicas devem favorecer a construção de conhecimentos que promovam o pensamento crítico e processos de humanização. Nessa mesma linha de raciocínio, Santos (2019), assevera que a educação, em todos os seus níveis, ainda que participe de um Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, instituída por lei, não assumiu, de fato, a sua função protetiva, e isso resulta na indefinição de práticas preventivas e de enfrentamento às violências como o ASI.

Torna-se, portanto, inconcebível compreender os processos de Desenvolvimento Infantil e a apropriação de conceitos científicos estruturados, por meio de um processo

pedagógico, sem que se possa oportunizar vivências que ofereçam subsídios para o reconhecimento de situações violentas como o ASI, que implicam diretamente o curso do desenvolvimento da criança (Oliveira & Villachan-Lyra, 2021). Nesse sentido, apoiando-se nos estudos de Guzzo et al., (2020), defende-se que a superação ou reconhecimento de situações violentas, ocorre por meio da proposição de espaços participativos e de amplo debate, o que possibilita a tomada de consciência crítica sobre os diversos contextos vivenciados pelas crianças e suas famílias. Em outras palavras, pode-se dizer, que a ausência de conhecimento sobre as realidades sociais dos agentes que compõem a comunidade escolar, implicará, de forma consistente, na realização de práticas promotoras de desenvolvimento com foco na emancipação humana e transformação social de realidades tão complexas como o ASI.

Desse modo, assumir uma perspectiva crítica, com foco na função preventiva e protetiva da Educação Infantil e nos processos de desenvolvimento, requer especialmente, a ampliação de debates que oportunizem a compreensão de fatores de risco e violência. Nesse sentido, a elaboração de práticas preventivas no contexto educacional, deve priorizar as realidades dinâmicas e complexas presentes no cotidiano das crianças, suas famílias e comunidade (Santos, 2019; Guzzo, 2016; Moreira & Guzzo, 2016).

Salienta-se que o conceito de prevenção, o qual defende-se neste estudo de Tese, encontra-se apoiado nas contribuições também críticas, advindas das pesquisas de Guzzo et al., (2020), Guzzo (2016); Moreira e Guzzo (2016) e refere-se ao conjunto de ações planejadas e intencionais que busquem apresentar como eixo centralizador, discussões temáticas com o objetivo de informar sobre conteúdos pouco evidenciados, orientar profissionais, famílias e crianças, no que se refere ao reconhecimento de situações de violência, como o ASI, por exemplo. Parte-se, portanto, de uma compreensão sobre prevenção que se proponha oportunizar uma mudança social com foco na conscientização das pessoas, especialmente no que diz

respeito ao contexto social em que vivem, abrangendo desde suas relações mais íntimas e próximas até as mais amplas e complexas (Guzzo, 2016).

Entanto, ao retomar a discussão sobre os documentos que regem a Educação infantil, constata-se que a ausência de conteúdos sobre a sua função social e questões relacionadas a violências como o ASI, em todos os níveis de educação, está evidenciada tanto na LDB quanto em sua totalidade no cotidiano escolar. Essa ideia ganha apoio em Barros (2016), para quem os ambientes escolares parecem descolados das realidades sociais e contextos adversos como as violências sexuais. A autora menciona a importância dos ambientes educativos no que se refere a construção da cidadania e garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes. Ainda, reforça o caráter privilegiado ocupado pela educação, no que tange o enfrentamento ao ASI. Constata também, que a comunidade escolar necessita ser apoiada para que questões como o ASI possam ser trabalhadas e evidenciadas. Nesse sentido, a problemática que emerge gera questionamentos do tipo: a) Por que a instituição de leis e marcos legislativos não garantem a efetivação de ações concretas como o enfrentamento ao ASI? b) Como diminuir a distância entre a legislação vigente e a educação permanente proposta na formação de profissionais da Educação?

Muitos são os questionamentos que geram novas reflexões sobre fenômenos como o ASI. Nesse sentido, e a partir do detalhamento realizado anteriormente sobre os principais marcos legais das infâncias no Brasil e os desdobramentos no campo das violências sexuais contra crianças e adolescentes, realizou-se um levantamento de literatura nas bases de dados e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, afim de observar como tem sido abordada as questões sobre o enfrentamento ao ASI no contexto da Educação Infantil, junto à comunidade científica. Tais resultados podem ser observados no tópico que segue.

2.2 Marcos legais e violência sexual infantil: levantamento em bases de dados científicas e na BDTD

Com o intuito de compreender como a temática tem sido discutida na Psicologia em interface com a Educação, foi realizado um levantamento da literatura em 2022. O foco da pesquisa foi identificar produções relacionadas ao assunto, dando ênfase aos marcos legais vigentes que tratam sobre o abuso sexual infantil e o enfrentamento em contextos como o da Educação Infantil. Ao considerar a fundamentação teórica empregada nesta tese, optou-se por analisar os estudos publicados na última década (2012 – 2022). Essa escolha é relevante, pois permite observar transformações culturais, sociais e políticas que podem afetar a atualização dos marcos legais no Brasil e o desenvolvimento ou a implementação de políticas públicas que garantam os direitos das crianças. Ademais, é importante salientar que essa pesquisa foi revisada e ampliada nos anos de 2023 e 2024, estendendo seu recorte temporal para o período de 2012 a 2024.

O levantamento apresentado nesse estudo ocorreu por meio de buscas avançadas nas bases de dados científicas como *Web Of Science*, *Scielo*, *Lilacs*, *Embase*, *Psycinfo*, *Medline* e na plataforma da *Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses – BDTD*. Os descritores foram escolhidos a partir da verificação no Portal da biblioteca virtual de psicologia (BVS Psicologia Brasil), terminologia em psicologia, sendo descartados termos que não constavam como descritores científicos.

No campo de busca avançada das bases de dados anteriormente citadas, utilizamos os seguintes descritores acompanhados por operadores booleanos (and/or): Educação Infantil *and/or* leis *and/or* agressões sexuais; Educação Infantil *and/or* Leis *and/or* Abuso da Criança; Educação Infantil *and/or* Desenvolvimento Infantil *and/or* abuso da criança; Violência *and/or* Educação Infantil *and/or* Pré-escola; Pré-escola *and/or* desenvolvimento infantil *and/or* abuso

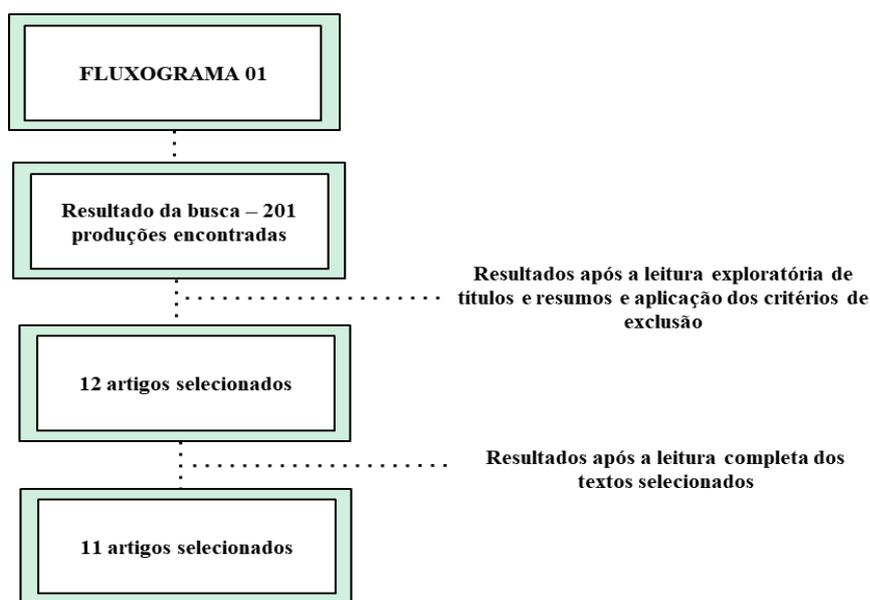
da criança.

Como critério de inclusão optou-se por selecionar pesquisas: a) no campo da Psicologia e Educação; b) no âmbito da Educação Infantil; c) que discorressem sobre os marcos legais da Infância; d) com foco no abuso sexual infantil; e) entre os anos de 2012 a 2024. Para critérios de exclusão, utilizou-se: a) pesquisas desenvolvidas em campos distintos da Psicologia e Educação; b) sem menção ao contexto da Educação Infantil; c) que não apresentaram foco no abuso sexual infantil; d) ausência de discussões acerca dos marcos legais da infância; e) que foram publicados em períodos anteriores ao ano de 2012.

A partir das buscas realizadas, foram encontrados um total de 201 produções, entre artigos, dissertações e teses, indexadas nas seguintes bases: *Medline*, 80 estudos; *Lilacs*, 64 estudos; *SciELO*, 10 estudos; *BDTD*, 47 estudos; *Embase*, *Psycinfo* e *Web of Science*, 0 estudos. Os dados coletados foram estruturados a partir dos procedimentos estabelecidos por Albuquerque e Braz Aquino (2018) e Maia e Braz Aquino (2021), as quais propõem a organização prévia de todas as produções encontradas e o agrupamento das informações em planilhas por base de dados científicas. Em seguida, sugerem a leitura dos títulos e resumos para subsidiar a primeira seleção dos materiais encontrados, a partir de critérios estabelecidos de inclusão e exclusão. Com base nestes resultados, recomenda-se a leitura integral das pesquisas, a fim de identificar os materiais que passarão a compor as articulações teóricas do estudo e que apresentem aproximações com os objetivos que se pretende investigar.

Desse modo, após as leituras iniciais de título, foram selecionadas 12 produções. Já considerando as leituras dos resumos e seus respectivos textos, 11 publicações foram escolhidas para compor a revisão da literatura desse estudo, indexadas nas seguintes bases: *BDTD* ($n = 8$), *Lilacs* ($n = 2$), *Medline* ($n = 1$) e *SciELO* ($n = 1$), como demonstra o fluxograma a seguir:

Figura 1 – Fluxograma demonstrativo de seleção dos textos para o levantamento



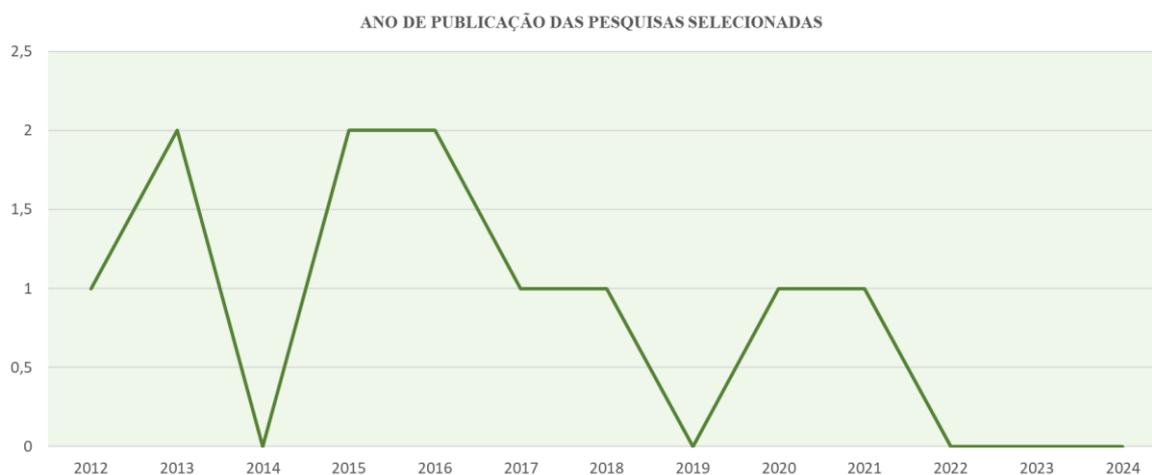
Fonte: Elaborado pelo autor

Para a análise dos resultados das buscas, utilizou-se as seguintes categorias: a) ano de publicação; b) objetivos propostos pelos estudos; c) Marcos Legais e referenciais teóricos utilizados; d) concepções sobre o enfrentamento ao ASI no contexto da Educação Infantil e; e) campos e áreas das pesquisas selecionadas, as quais serão apresentadas no tópico que segue.

2.2.1 Análises das produções encontradas pela Levantamento da Literatura

Ano de publicação: Com base nos estudos selecionados para a composição desta revisão de literatura e, no que se refere ao recorte temporal de 2012 a 2024, verificou-se um número reduzido de publicações elaboradas ao longo dos dez anos. Tal afirmativa se fundamenta nos seguintes números: a) os anos com número maior de publicações somaram 02 estudos/ano; b) outros resultaram em 01 publicação/ano; c) outros se destacam pela ausência de publicação, como os anos de 2014, 2019, 2022, 2023 e 2024, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Ano de publicação das pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nos resultados apresentados no gráfico 1, destaca-se a prevalência de estudos nos cinco primeiros anos. Notadamente, a maioria das produções encontra-se ancoradas no período de 2012 a 2016, representando sete, das onze produções selecionadas. Tal constatação pode estar atrelada ao movimento intenso de discussões políticas e sociais que demandavam a elaboração de políticas públicas voltadas para a primeira infância no Brasil. Toda essa efervescência e provocativas que emergiram da sociedade civil, resultou na instituição da Lei 13.257/2016, amplamente conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância. Por esse motivo, os anos que antecederam o provimento da referida Lei, demarcaram a necessidade de fortalecer as redes intersetoriais com foco na promoção, proteção e defesa dos direitos integrais da criança nesta faixa etária, o que pode ter acentuado pesquisas científicas sobre o tema.

Contudo, com a instituição do Marco Legal da Primeira Infância, pressupõe-se que estudos e pesquisas se intensifiquem após o ano de 2016, devido a formulação de novas ações e programas nacionais que se consolidam. No entanto, isso não ocorreu, observou-se que no recorte feito para este estudo, as produções foram diminuindo de forma gradativa, e isso pode ter sido reflexo de um novo momento social que afetou diretamente as políticas públicas de um modo geral. Em 2016, o Brasil atravessou crises ideológicas e políticas que culminou no

impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, o qual pode ser compreendido com um golpe de Estado, e gerou grandes estabilidades em diversas áreas como a Educação, Saúde e Assistência Social (Carvalho & Lima, 2023).

Como consequência desse fato histórico, em 2018, grupos conservadores e fundamentalistas ganharam força e tornaram realidade a eleição de um grupo político que reduziu drasticamente o orçamento de políticas sociais e de fomento a pesquisa, pois aferia-se descrédito a ciência. Iniciou-se, neste contexto, um período negacionista que incentivou e orquestrou o desmonte dos grandes centros universitários e laboratórios de diversas áreas, o que afetou a continuidade de pesquisas que se encontravam em curso e dificultou o ingresso e permanência de novos pesquisadores. Acredita-se, portanto, que este cenário tenha sido fundante na diminuição de produções publicadas após o ano de 2016, observadas e ilustradas, anteriormente, no gráfico 1 (Filho et al., 2020).

Assim como a ciência, as políticas sociais também foram afetadas, o que gerou o enfraquecimento do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, bem como apresentou impactos quanto ao funcionamento de equipamentos da assistência social que atuam na prevenção e proteção dos direitos das crianças. O Disque 100, principal canal para as denúncias de casos de abuso sexual, também passou por reformulações, as quais dificultaram as denúncias e o acesso aos serviços de referência para as vítimas de violência. Sendo assim, como resposta a todo este desmonte, o desafio atual centra-se em retomar as políticas públicas efetivas e buscar contribuir com a ascensão de temáticas como o ASI, no campo da Psicologia do Desenvolvimento.

Objetivos propostos pelos estudos: As pesquisas elegíveis para este levantamento, apresentaram discussões que se fundamentaram nos principais marcos legais que regem a proteção integral dos direitos da criança e o enfrentamento das violências sexuais. Dentre os marcadores legais utilizados, a Política Nacional de Educação encontra-se mencionada, ainda

de forma tímida, como fundante para o enfrentamento ao ASI em todos os seus níveis. Para melhor visualização sobre os resultados do referido levantamento, descrevemos por meio da tabela, os objetivos de cada estudo e seus respectivos autores, que podem ser observados a seguir:

Quadro 1 – Objetivos das pesquisas selecionadas

| Nº | BASE | OBJETIVO | AUTOR(ES)/ANO |
|----|---------|---|---|
| 1 | BDTD | Compreender as orientações preconizadas pelos documentos nacionais para enfrentar a Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, no período de 2000 a 2013, considerando as normativas internacionais e as legislações nacionais. | Meurer (2017) |
| 2 | BDTD | Analisar a participação da escola no enfrentamento da exploração sexual contra crianças e adolescentes em municípios impactados por grandes projetos minero-metalúrgicos: um estudo de caso em Juruti (PA). | Barros (2016) |
| 3 | BDTD | Compreender como professores de Educação Infantil representam o abuso sexual de crianças nessa etapa de escolarização. | Freire (2016) |
| 4 | BDTD | Compreender os sentidos compartilhados do abuso sexual infantil intrafamiliar, segundo os professores dos anos iniciais da Educação Básica da rede municipal da cidade de Recife. | Ribeiro (2012) |
| 5 | BDTD | Investigar se as políticas públicas de educação do Município de Caieiras correspondem às expectativas para a prevenção e proteção da criança no contexto escolar. | Paixão (2020) |
| 6 | BDTD | Investigar as compreensões sobre o conceito e a prevenção da violência sexual infantil nos relatos de dezesseis professoras da Educação Infantil. | Spaziani (2013) |
| 7 | BDTD | Socializar resultados de pesquisa, que investigou e analisou a aplicação de um projeto denominado “Escola que protege: mobilizando profissionais em defesa dos direitos das crianças e adolescentes”, executado pelo Comitê Municipal de Enfrentamento da Violência e de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. | Penco (2015) |
| 8 | MEDLINE | Identificar características do abuso sexual contra crianças, como perfil da vítima, do autor da agressão e fatores associados, notificadas em um serviço de referência, utilizando o Sistema de Informação de Agravos de Notificação, em todos os casos suspeitos ou confirmados de abuso sexual infantil, de 2008 a 2014, em Florianópolis/SC. | Platt; Back; Hauschild; Guedert (2018) |
| 9 | LILACS | Descrever as práticas profissionais relacionadas às demandas de violência sexual (VS) atendidas em diferentes contextos, como Conselho Tutelar, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e hospital, a fim de investigar as características desses profissionais, o contexto de trabalho e as atividades desenvolvidas. | Nunes & Morais (2021) |
| 10 | LILACS | Investigar o trabalho do psicólogo escolar na gestão democrática das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF. | Chagas & Pedroza (2013) |
| 11 | SCIELO | Analisar, a partir da realidade do Estado do Tocantins, como a Política de Assistência Social, por meio das ações dos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), vem se configurando para a promoção dos direitos das crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violência sexual. | Vieira; Oliveira; Moreira; Pereira; Catrib; Lira (2015) |

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao considerarmos os objetivos e propostas das pesquisas analisadas, e que reforçam o contexto preventivo na Educação Infantil, pode-se observar aquelas desenvolvidas por Spaziani (2013); Paiva (2015); Freire (2016) e Paixão (2020). Em síntese, estas autoras, problematizaram a ausência de ações preventivas no contexto da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que reconheceram a falta de compreensão dos atores desse espaço escolar, quanto ao pertencimento da rede que compõe o SGD. Atentam-se ainda, para as dificuldades das(os) profissionais quando há necessidade em abordar esta temática com crianças, seja pelas convicções pessoais ou pela escassez de formações que subsidiem propostas preventivas ou protetivas na escola.

Quando se trata da caracterização da violência sexual e, especificamente o ASI, observa-se as seguintes especificações: definição de ASI; dados sobre notificações e subnotificações; tipos de ASI com destaque para o intrafamiliar, por figurar os índices maiores registrados; comportamentos ou sinais observáveis para a identificação, e; composição das redes intersetoriais de prevenção e enfrentamento. De modo geral, essas informações aparecem em todas as pesquisas selecionadas, por vezes de forma suscita, condensada, ou de forma mais aprofundada, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Platt et al., (2018), Meurer (2017), Ribeiro (2012), Freire (2016).

Marcos legais e referenciais teóricos utilizados: No que se refere aos referenciais teóricos utilizados nas produções selecionadas, identifica-se o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), como o principal marco legal citado pelas(os) autoras(es). Em síntese, o ECA é mencionado para embasar concepções sobre a proteção integral dos direitos da criança e do adolescente, a composição do Sistema de Garantia de Direitos – SGD e as instituições de Educação como partícipes da Rede Intersetorial de Proteção (Ribeiro, 2012; Chagas & Pedroza, 2013; Spaziani, 2013; Paiva, 2015; Penco, 2015; Vieira et al., 2015; Freire, 2016; Meurer, 2017; Platt et al., 2018; Paixão, 2020; Nunes, Morais, 2021).

De fato, o ECA figura como o principal marco legal da criança e do adolescente no Brasil. E, por esse motivo, se torna a referência mais citada para embasar os estudos mencionados nesta pesquisa. Cabe ressaltar que a consolidação da Lei 8.069/90, a qual instituiu o ECA no país, modificou a forma de como as infâncias eram percebidas, retirando-as de uma cultura menorista inferior e colocando-as na esfera do direito, tornando-as cidadãs. Enquanto contribuição para a Educação Infantil, novas concepções sobre as diretrizes das políticas públicas e educacionais podem ser observadas, destaca-se a destituição de práticas e concepções assistencialistas e se inicia a defesa desse nível educacional como um ambiente promotor de desenvolvimento, ocupando ainda, o lugar cuja proteção do direito integral da criança deve ser priorizada (Ribeiro, 2012; Chagas & Pedroza, 2013; Spaziani, 2013; Paiva, 2015; Penco, 2015; Vieira et al., 2015; Freire, 2016; Meurer, 2017; Platt et al., 2018; Paixão, 2020; Nunes, Moraes, 2021).

Com foco na Educação Infantil, ressalta-se as menções realizadas sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Lei. 9.394, 1996). Os estudos evidenciaram os níveis de educação previstos na LDB e demarcam a educação Infantil como um ambiente prioritariamente potente para o desenvolvimento integral da criança, considerando sua ênfase nos aspectos cognitivo, físico, psicológico e social. Nesse contexto, os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam considerar as especificidades de cada criança, assumindo o compromisso com a garantia integral de seus direitos. No que tange ao Projeto Político Pedagógico - PPP, são sugeridas ações planejadas, articuladas, intencionais e que tomem como referencial, marcos legais como o ECA. Isso garantirá a inclusão de temas diversos e que extrapolam as metodologias conteudistas e pragmáticas (Chagas & Pedroza, 2013; Spaziani, 2013; Paiva, 2015; Paixão, 2020).

Com o intuito de subsidiar a atuação em rede do SGDCA, o qual é composto por instituições da assistência social, conselhos de direitos e tutelares, serviços de saúde,

instituições de educação, segurança pública, judiciário, fóruns, colegiados e representações não governamentais, ocorreu no país, um movimento crítico e de intensos debates sobre a garantia integral dos direitos da criança e do adolescente e o enfrentamento às violências sexuais. Tal movimento, promovido em sua essência pelos movimentos sociais, culminou na elaboração de documentos, com foco na identificação, notificação e encaminhamentos de casos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes e que fundamentou a efetivação de políticas públicas nos âmbitos nacional, estaduais e municipais (Penco, 2015; Freire, 2016; Meurer, 2017; Platt et al., 2018; Nunes, Morais, 2021).

Dentre os documentos citados nas pesquisas referenciadas, destaca-se o *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil - 2000* e o *Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes – 2011*. O Primeiro, surge como estratégia de planejamento de ações nacionais, definidas por meio de metas, com a identificação das instituições responsáveis pelas ações e possíveis fluxos de encaminhamentos. O Segundo, desenvolvido pelo MEC e marcadamente voltado para a Educação, apresenta robustez sobre conceitos e implicações da violência e identifica fortemente o ambiente escolar como aliado ao processo de enfrentamento à violência sexual, por meio da mobilização e participação social. Explana ainda, sobre os caminhos que devem ser percorridos após a identificação e, de que forma a escola pode notificar casos suspeitos ou revelados pela criança (Ribeiro, 2012; Paiva, 2015; Penco, 2015; Meurer, 2017; Paixão, 2020; Nunes, Morais, 2021).

Ao discorrer sobre a Educação Infantil, autoras como Spaziani (2013), reforça a afirmativa de que a Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento global da criança, a sua totalidade enquanto sujeito de direito e histórico. Deve incluir as brincadeiras e estimular a imaginação das crianças a partir de situações cotidianas e que reflitam suas realidades locais e sociais, potencializando assim, o processo de aprendizagem. E isso, inclui práticas preventivas ao abuso sexual, por exemplo. Para ela, a Educação Infantil é muito maior que a exigência de

um conteúdo formal e se faz necessário a expansão desse entendimento. Caso não estejamos atentos a este fato, incorreremos num modelo educacional de entregas e resultados, mas, que não considerará as vivências reais e plurais de cada pessoa partícipe desse ambiente escolar.

Concepções sobre o enfrentamento ao ASI no contexto da Educação Infantil: No que tange o papel da Escola/Educação Infantil para o enfrentamento ao abuso sexual, em sua maioria, os textos reconhecem que as instituições de Educação se constituem fundamentalmente na composição do Sistema de Garantia de Direitos - SGD e revelam sua importância para a identificação da violência por meio de sinais observáveis ou mudanças de comportamento na criança (Vieira et al., 2015; Platt, Back, Hauschild, Guerdert, 2018). Ainda que haja esse reconhecimento, o qual, consideramos relevante, poucas pesquisas focaram na necessidade de prevenir situações que possam vir a se tornar violência sexual, principalmente considerando a faixa etária de zero a cinco anos. Logo, percebe-se que historicamente, temos investido mais em como identificar, acolher e encaminhar os casos observados, do que potencializar ações preventivas que possam evitar a ocorrência ou agravamento do abuso sexual na infância. De forma diretiva, constata-se que buscamos proteger mais, do que prevenir.

Para que se possa assumir o caráter preventivo na Educação Infantil, os processos formativos se constituem como base estruturante. E, por esse motivo, a formação continuada foi um dos temas que mais apareceu nas produções que embasaram esse estudo. De forma unânime, admite-se a escassez e/ou ausência de formações com foco no enfrentamento ao ASI, principalmente no âmbito da Educação Infantil. Isso resulta no desconhecimento, por parte dos profissionais, de conceitos gerais sobre este tipo de violência, os fluxos existentes para notificação, encaminhamentos e acesso a outros serviços, bem como os sinais observáveis na criança, os quais, poderão denotar a violência sofrida. Desse modo, se há incompreensão quanto a identificação e manejo da situação quando revelada, dificilmente haverá, no contexto da Educação Infantil, a prática de ações preventivas e de enfrentamento ao ASI (Ribeiro, 2012;

Chagas & Pedroza, 2013; Spaziani, 2013; Paiva, 2015; Penco, 2015; Vieira et al., 2015; Freire, 2016; Meurer, 2017; Platt et. al, 2018; Paixão, 2020; Nunes, Morais, 2021).

Campos e áreas das pesquisas selecionadas: Com relação aos campos e áreas das pesquisas selecionadas, evidencia-se que estão voltados para o campo da Educação e Psicologia, os textos apresentam em sua estrutura, discussões acerca da Educação; Educação Infantil; Marcos Legais e Desenvolvimento Infantil, porém, não se observa um delineamento aprofundado sobre as leis gerais de desenvolvimento ou marcadores teóricos que embasam o estudo da Psicologia do Desenvolvimento. Precisamente, identifica-se o estudo de Chagas e Pedroza (2013), o qual, buscou evidenciar pressupostos gerais de teorias como a de Vigotski e Wallon. Tal propositura buscou embasar discussões que permearam compreensões sobre as especificidades do desenvolvimento infantil no período de zero a cinco anos.

Em suma, as pesquisas que constituem o escopo desta análise, não se destinaram ao aprofundamento de conceitos sobre o desenvolvimento infantil, em sua maioria, apresentaram processos históricos e concepções sobre o termo infância, em diferentes épocas e culturas. No que se refere ao abuso sexual infantil, nota-se que as discussões se propuseram caracterizar a violência, o perfil dos(as) agressores, a incidência de casos notificados e de subnotificação, os sinais de alerta observáveis, possíveis canais de denúncias e reflexões sobre fluxos, encaminhamentos e SGD. Evidencia-se ainda, o amplo arcabouço legal sobre programas nacionais e documentos orientadores que discorrem sobre o enfrentamento ao abuso sexual infantil e que encontram-se presentes na composição das produções selecionadas (Ribeiro, 2012; Chagas & Pedroza, 2013; Spaziani, 2013; Paiva, 2015; Penco, 2015; Vieira et al., 2015; Freire, 2016; Meurer, 2017; Platt et al., 2018; Paixão, 2020; Nunes, Morais, 2021).

Outro ponto a ser observado, é a prevalência das pesquisas no campo da Educação, mesmo a Psicologia sendo a área estruturante para os estudos sobre o desenvolvimento humano. Nota-se que as pesquisas advindas de grupos de pós-graduação em Educação, são a maioria. Já

no campo da Psicologia, estas não demarcaram especificamente o estudo sobre a Psicologia do Desenvolvimento. Apresentaram vinculação ao direito da criança e do adolescente ou políticas públicas voltadas aos Direitos Humanos. Tal constatação demonstrou baixa adesão de pesquisadores na área supracitada com relação ao tema exposto, e provocou um alerta sobre a necessidade de ampliarmos discussões que permeiem o desenvolvimento infantil em contextos diversos e situações de violência como o ASI.

2.2.2 Considerações Gerais sobre o levantamento

Sobre o levantamento, conclui-se que foi possível identificar os principais marcos legislativos utilizados nas pesquisas que buscaram subsidiar o enfrentamento ao ASI, principalmente no contexto da Educação Infantil. Em resumo, o ECA (1990), foi o marco regulatório que mais apareceu nos textos selecionados. O reconhecimento da referida Lei é de suma importância pois reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e cidadãos. É por meio da instituição do ECA que o Sistema de Garantia de Direitos se efetiva propondo a elaboração de ações, projetos e programas com o objetivo de garantir a proteção integral das crianças e adolescentes (Ribeiro, 2012; Chagas & Pedroza, 2013; Spaziani, 2013; Paiva, 2015; Penco, 2015; Vieira et al., 2015; Freire, 2016; Meurer, 2017; Platt et al., 2018; Paixão, 2020; Nunes, Morais, 2021).

Já no que se refere aos documentos que regem a Educação Infantil para o enfrentamento ao ASI, destaca-se o *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil - 2000* e o *Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes - 2011*. O primeiro se consolida como documento nacional, organizado em formato de plano decenal com ações e metas a serem alcançadas, e que se constituiu como um grande avanço na época. Por se tratar de um Plano Decenal, este já não se encontra mais vigente,

mas se firma como referencial de um momento histórico. O segundo, é reconhecido como importante material de apoio para profissionais de educação no que se refere a identificação de casos de ASI e possíveis encaminhamentos. Ressalta-se, portanto, que o Guia Escolar foi elaborado em 2011, e permanece fortemente citado nas pesquisas encontradas. Isso demonstra a necessidade de atualização dos documentos nacionais e elaboração de novas produções que possam referenciar pesquisas atuais e futuras.

De um modo geral, as pesquisas selecionadas reconheceram a importância do enfrentamento ao ASI em todos os níveis de educação. No entanto, quando refinamos essa busca com foco na Educação Infantil, o caráter preventivo é redirecionado para as formas de identificação, implicações ou canais de denúncia. Com isso, questiona-se: a prevenção e o enfrentamento ao ASI não cabem na proposta pedagógica da Educação Infantil? Tal problematização precisará ser respondida em outro estudo considerando a provocativa e complexidade posta.

Enquanto isso, ainda que haja o reconhecimento sobre a prevenção e o enfrentamento na Educação Infantil, poucas pesquisas se propuseram discutir a necessidade de prevenir possíveis situações de risco ou violências como o ASI. Logo, é legítimo reconhecer que buscamos proteger ao invés de prevenir, resultando numa atuação com foco na violência que já ocorreu. Destarte, é inquestionável a necessidade de garantir a proteção adequada as crianças vítimas de ASI, mas ainda, imprescindível inserir no cotidiano das crianças práticas preventivas que possam romper com ciclos de violência e evitar novos casos. E isso ocorrerá, quando assumirmos de fato, a importância da Educação Infantil como partícipe de uma rede intersetorial, a qual deve ser fortalecida, por meio de ações articuladas e consolidação de projetos e programas nacionais.

Em suma, os resultados demonstraram um grande arcabouço jurídico sobre a garantia dos direitos das crianças, as políticas de educação e caracterização do ASI. No entanto,

observou-se a ausência ou distanciamento de discussões mais profundas no que se refere ao enfrentamento. Diante do exposto, fica cada vez mais nítida a necessidade de avançarmos em pesquisas e produtos técnicos, principalmente no campo da Psicologia do Desenvolvimento, que possam subsidiar propostas preventivas na Educação Infantil e que resultem no enfrentamento ao ASI. Isso denota um caminho longo, ainda a ser percorrido. E, nos revela que reconhecidamente os marcos legais existem, as ações concretas preventivas e articuladas, estas, parecem distantes da nossa realidade.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INFANTIL:

ATUAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

CAPÍTULO III

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL

INFANTIL: ATUAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES

Iniciamos a discussão deste capítulo, reforçando a nossa defesa da Tese, segundo a qual, as instituições de Educação Infantil podem ser um ambiente garantidor de direitos, quando as (os) profissionais empreendem ações coletivas, intersetoriais, promotoras de desenvolvimento, e que englobem o enfrentamento às violências sexuais contra crianças. Essa questão apoia-se em reflexões que partem dos principais marcos legais e documentos oficiais que discorrem sobre a temática proposta, considerando os contextos, nacional, estadual (Paraíba) e municipal (João Pessoa - PB).

Enquanto definição, o ASI se apresenta como uma invasão na sexualidade da criança, pode envolver jogos sexuais como carícias, manipulação dos genitais e voyeurismo, o qual, consiste em observar ou fazer a criança observar práticas sexuais. Acrescenta-se ainda, a exposição de corpos infantis na internet, por meio da pornografia infantil, bem como o sexo oral e anal propriamente dito. Outro ponto a ser observado é que, na maioria das vezes, o agressor não se utiliza de violência física para a perpetração do ASI, geralmente envolve relações de poder, sedução e falsa ideia de confiança (Oliveira, 2022; Oliveira & Villachan-Lyra, 2021; Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos [MMFDH], 2021; Childhood, 2006; Pfeiffer & Salvagni, 2005; Azevedo & Guerra, 1989).

Desse modo, a violência é cometida de forma processual. O perpetrador utiliza estratégias como o toque que se confunde com carinhos para a criança e, depois, evolui para os estágios mais intensos como o próprio ato sexual. Após a ocorrência do ASI e possíveis repetições do ato, o agressor estabelece com a criança o que Furniss (1993) definiu como o Pacto de Silêncio, o qual se caracteriza pela ameaça e tentativa de consolidar o medo na vítima. Com isso, a criança passa a temer por ela, por sua família e pelo próprio agressor,

principalmente quando este, ocupa papel de parentalidade. Assim, a denúncia ou pedido de ajuda por parte da criança, pode durar anos ou nunca ocorrer de fato (Oliveira, 2022; Oliveira & Villachan-Lyra, 2021; MMFDH, 2021; Childhood, 2006; Pfeiffer & Salvagni, 2005; Azevedo & Guerra, 1989).

Pesquisas referem que a incidência do ASI é alta, e que não se pode identificar o número exato dos casos, pois esse tipo de violência é caracterizado pelo silêncio que leva a uma subnotificação dos mesmos. Por se tratar de uma violência perpetrada de forma sutil e que aponta como principais agressores, familiares e pessoas próximas à criança, a descoberta se torna difícil e desafia todo o SGDCA quanto à prevenção e enfrentamento (Barroso, 2022; MMFDH, 2021; Barros, 2016). De toda forma, relatórios nacionais e de instituições e Organizações Não Governamentais descrevem, a partir dos números registrados nos canais de denúncias, um panorama que denota a situação de ASI no Brasil.

Com relação aos dados de ocorrência desse tipo de violência, o Brasil registra cerca de 17.000 mil casos, tomando como referência os dados do ano de 2019, divulgados pelos documentos oficiais do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH, 2020). Vale ressaltar aqui, que as estatísticas referentes aos anos de 2020, 2021 e 2022, foram inseridas em formato de planilhas de Excel sem unificação e disponível de forma aleatória no site desse Ministério, demonstrando o enfraquecimento dos canais de denúncia no país, bem como o desmonte de políticas públicas e sociais que já haviam sido consolidadas, antes mesmo do recorte temporal supracitado.

Nesse mesmo período, e em meio a divergência de informações disponibilizadas pelo Governo Federal, Lisboa (2019), analisou as denúncias registradas no Disque 100, e observou que boa parte dos casos de ASI se inicia na primeira infância. Em percentual, a autora identifica que 17,76% desta violência ocorreram em crianças de até 3 anos, e 21,47% em criança de 4 a 7 anos. Os percentuais diminuem na medida em que as idades aumentam, sendo 20,01% nas

vítimas de 8 a 11 anos, 17,43% de 12 a 14 e 11,69% em adolescentes de 15 a 17 anos. As informações analisadas pela autora, reforça a necessidade de prevenir e enfrentar o ASI desde os anos iniciais da criança, e isso inclui no contexto da Educação Infantil.

Ao retomar a descrição dos dados, o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente, emitiu boletim epidemiológico com o objetivo de atualizar a frequência de notificações de ASI no período de 2015 a 2021. O documento publicado em fevereiro de 2024, apresenta de forma detalhada, os casos registrados no Sistema de Informações e Agravos de Notificação – SINAN. Os dados explicitados no boletim demonstram a ocorrência de 202.908 casos, sendo 83.571 em crianças e 119.377 em adolescentes. Quanto ao recorte etário que representa crianças, o documento revela ser, entre 5 a 9 anos, a maior prevalência, o que figura 55,2% dos registros. Em seguida, a faixa etária entre 1 a 4 anos, aparece com 41%, e bebês de 0 a 1 ano, representam 3,8% (Ministério da Saúde, 2024).

Com o intuito de refinar as informações sobre os dados de notificação, o Ministério da Saúde (2024), Fundação Abrinq (2023) e UNICEF (2021), destacam os perfis das crianças vítimas de ASI, como gênero e raça/cor e etnia. Quanto ao gênero, as pesquisas e boletim revelaram que de 70% a 80% dos casos ocorreram com meninas, e cerca de 20% em meninos. No que se refere a raça/cor e etnia, as crianças pretas e pardas representam a maioria. Outra característica importante apresentada, a partir dos números acima identificados, remete ao fato de que cerca de 70 a 80% dos casos são do tipo intrafamiliar, o qual, se caracteriza quando ocorre no ambiente doméstico e os principais agressores são familiares e amigos próximos à criança. Isso torna a violência ainda mais subnotificada e representa contexto adverso ao desenvolvimento da criança, onde aqueles que deveriam proteger são justamente os que violam (Fundação Abrinq, 2023, MMFDH, 2020).

No contexto da Paraíba, os dados estaduais assemelham-se aos do nacional. No diagnóstico sobre o ASI que subsidia a elaboração do Plano Decenal de Enfrentamento à

Violência Sexual de Crianças e Adolescentes da Paraíba – Vigência 2023 a 2032, observa-se que no período de 2015 a 2022, o antigo canal de denúncias - *Disque 123*, e atual *155 Paraíba*, registrou 1.201 casos entre o ASI e ESCCA. Desse número, 424 casos ocorreram com crianças, em sua maioria meninas. O tipo de ASI também se centra no intrafamiliar. Vale ressaltar que os dados não representam a totalidade de casos, incorrendo na subnotificação. Também é perceptível no Plano que os dados não se encontram unificados e, ainda que próximos, há divergências quanto ao número de notificações, quando se mencionam os relatórios do Disque 155, Ministério Público da Paraíba e Polícia Civil (Secretaria Estadual de Desenvolvimento Humano da Paraíba [SEDH], 2023).

A escassez de informações unificadas sobre o ASI, na Paraíba e nos demais Estados brasileiros, demonstra a dificuldade de uma atuação conjunta, articulada e intersetorial entre os equipamentos, instituições e serviços que compõe o SGDCA. Diante o exposto, se faz necessário reconhecer que os Estados que compõem a Federação brasileira, não se encontram preparados para atuar, por meio de políticas públicas efetivas, com o enfrentamento ao ASI. Cabe reforçar que a ausência de dados sobre a notificação de casos, impacta diretamente a melhoria da qualidade de serviços públicos que deveriam ser ofertados às vítimas desse tipo de violência. Destarte, se há dificuldade, no que tange ao reconhecimento fidedigno dos dados, pode-se questionar os entraves no avanço da prevenção e enfrentamento ao ASI, no contexto como a Educação Infantil.

A fim de responder tal questionamento, afirma-se como relevante compreender o enfrentamento de violências sexuais, tais como o abuso sexual de crianças, e demarcar o papel da Educação Infantil enquanto instância que pode implementar ações e práticas de gestoras (es) e professores (as) que promovam uma postura preventiva e protetiva frente a este tipo de violência. Assumir uma concepção preventiva diante dessa questão é concentrar as ações profissionais no permanente acompanhamento ao desenvolvimento global infantil, em práticas

coletivas que oportunizem diálogo, problematização e reflexão com os profissionais das instituições, visando fomentar ações profissionais para um trabalho coordenado e intersetorial de proteção e enfrentamento à violência sexual infantil. Para tanto, antes de iniciar esta discussão, faz-se relevante, o debruçar sobre as referências técnicas que regem a Educação Infantil no Brasil.

3.1 A Educação Infantil no Brasil e o enfrentamento ao Abuso Sexual Infantil

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, definem os níveis de educação básica e superior e referem que a educação consiste no desenvolvimento pleno do educando. Essa Lei considera ainda o processo de ensino a partir de princípios como a igualdade de condições para o acesso à escola; a liberdade de aprender e ensinar; o pluralismo de ideias e práticas pedagógicas, bem como discorre sobre a importância de uma gestão democrática, valorização de profissionais e gratuidade do ensino público.

Com relação à Educação Infantil, a Lei nº 9.394/96, editada pela Lei nº 12.796, de 2013, discorre ser essa a primeira etapa da Educação Básica e se constitui pela finalidade de priorizar o desenvolvimento integral da criança até 05 anos, com ênfase no cuidado e nos processos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais. Ressalta-se que o cuidar, posto como uma das finalidades da Educação Infantil, não se refere ao cuidado familiar/maternal comumente confundido pela comunidade e profissionais que atuam neste nível de Educação. Para Ramos e Salomão (2013), o conflito entre o educar e o cuidar está presente no cotidiano dos CMEIS e implica nas interações e desenvolvimento da criança, na relação das(dos) profissionais com as famílias e atribuições de responsabilidades compartilhadas. Sendo assim, o cuidado, neste contexto educacional, é definido pelo MEC (2009), como a dimensão da defesa dos direitos das

crianças, a qual, consiste na proteção à vida, participação social, cultural e política, também aos direitos universais de aprender, pensar, sonhar, movimenta-se, dentre outros.

Compreendida a noção de cuidar na Educação Infantil, retoma-se a discussão sobre a Lei nº 9.394/96, editada pela Lei nº 12.796, de 2013, a qual discorre ainda sobre a necessidade de formação continuada para profissionais, a unificação de currículos escolares por meio de uma base comum curricular, admitindo diversidades e características regionais e culturais (Lei 12.796, 2013). No entanto, no escopo das garantias de direitos, a Lei supracitada refere-se apenas a garantias como alimentação, material didático, transporte escolar e assistência à saúde, e não sobre o ambiente da Educação Infantil como espaço também preventivo, promotor de desenvolvimento e de enfrentamento às violências como o Abuso Sexual Infantil – ASI.

A sinalização dessa mudança pode ser encontrada nos *Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil* (MEC, 2018), material produzido pelo MEC, que apresenta oito áreas focais que caracterizam a Educação Infantil, com orientação desde a atuação da gestão escolar de forma intersetorial até a disposição dos espaços na instituição. Dentre as áreas identificadas, destaca-se para essa pesquisa a área focal 6. Por se tratar da intersetorialidade, no princípio 6.1, identifica-se a necessidade de uma atuação junto à Rede de Proteção Social, e refere ser de competência da gestão da instituição, a partir da contribuição de professoras (es), a observância de suspeita ou confirmações de violências de qualquer natureza contra crianças, determinando encaminhamentos aos serviços de saúde e assistência social, a depender de cada caso.

A orientação acima parece óbvia do ponto de vista da compreensão de garantia dos direitos das crianças. Porém, na prática, esse tipo de atuação preventiva e de enfrentamento à violência, como o ASI, ainda não se encontra consolidada. Autoras como Gatti (2013), ao mencionar a educação, os processos formativos de professores e os impasses das políticas educacionais, alerta que a comunidade escolar precisa assumir também um lugar de justiça

social, por meio de uma prática pedagógica contextualizada com a realidade cultural, social e vivencial das crianças, se pondo de forma inclusiva e atenta a especificidade de cada tempo. Tal ponderação apresentada por Gatti (2013), remonta as concepções já descritas no marco teórico que subsidia esta Tese, no que tange a Psicologia Crítica do Desenvolvimento, partindo-se do reconhecimento de contextos como o escolar enquanto promotores de desenvolvimento e de transformação social.

Nessa direção, essa pesquisa, como já mencionado, parte da compreensão segundo a qual as instituições de Educação Infantil podem se constituir enquanto um ambiente garantidor de direitos, tarefa esta, atrelada ao entendimento de profissionais e ações de natureza coletiva, intersetorial, e promotora de desenvolvimento, aqui englobado o enfrentamento às violências sexuais infantis. Embora a Educação Infantil já se constitua partícipe do Sistema de Garantia de Direitos – SGD, autores como Oliveira, Roque e Melo (2016), apontam ausência de temas que identifiquem a prevenção e proteção de crianças nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP e práticas cotidianas de gestores e professores.

Para que as instituições escolares, principalmente as de Educação Infantil, potencializem discussões preventivas e desenvolva ações de enfrentamento ao Abuso Sexual Infantil- ASI se faz necessário repensar conteúdos que não consideram mudanças emergentes nos processos sociais, culturais e científicos. Caso contrário, continuaremos perpetuando currículos e práticas hegemônicas que reforçam a produção de um conhecimento estático, compartimentado e repetitivo, fundamentando ainda, a compreensão de um fazer pedagógico que busca unicamente repassar conhecimento (MEC, 2011; Santos, 2019; Santos & Lima, 2020).

Com base no Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação - MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, o qual discorre sobre as práticas cotidianas na educação infantil (MEC, 2009), destacamos ser fundamental a definição e oferta

de conteúdos diversos, cuja intencionalidade, priorize práticas planejadas, sistematizadas, organizadas e que se façam próximas as experiências dinâmicas das crianças, rompendo com o olhar fragmentado de profissionais, oportunizando assim, a inserção de temáticas que traduzam as realidades sociais da comunidade e suas crianças.

Em consonância com a oferta de conteúdos diversos na Educação, autoras como Santos (2019), enfatiza a necessidade de se estruturar propostas conteudistas que perpassem o instrucional marcadamente delimitado nos PPPs. Deve-se, portanto, considerar princípios basilares, presentes no cotidiano das crianças e suas famílias, como acessibilidade, aceitabilidade, processos de adaptação, respeito as diferenças (raciais, religiosas e de gênero). Para a autora, a Educação em todos os seus níveis, constitui-se como um direito fundamental e humano; o ambiente escolar como um espaço de proteção social, e as (os) profissionais como agentes da proteção social. Com base no exposto pelo MEC (2009), MEC (2011), Gatti (2013), MEC (2018b), Santos (2019) e Santos e Lima (2020), sobre o enfrentamento ao ASI pela Educação Infantil, buscou-se investigar, por meio de levantamento da literatura, como tem sido compreendido o papel da Educação Infantil no Enfrentamento ao ASI. Os resultados da busca, encontram-se descritos no tópico que segue.

3.2 O papel da Educação Infantil no enfrentamento ao ASI: levantamento da literatura

Trata-se de uma revisão da literatura que objetivou investigar produções sobre o referido tema, ao mesmo tempo em que buscou problematizar, de forma crítica, a necessidade de ampliar discussões sobre práticas preventivas na Educação Infantil que possam auxiliar e subsidiar o enfrentamento ao Abuso Sexual Infantil. Esse tipo de método permite a delimitação do problema de pesquisa e propõe a identificação de perspectivas metodológicas utilizadas na literatura identificada e novas linhas de investigação sobre o tema proposto (Bento, 2012).

O levantamento apresentado nesse capítulo ocorreu por meio de buscas avançadas nas bases de dados científicas como *Web Of Science*, *Scielo*, *Lilacs*, *Embase*, *Psycinfo*, *Medline* e na plataforma da *Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses – BDTD*. Os descritores foram escolhidos a partir da verificação no Portal da biblioteca virtual de psicologia (BVS Psicologia Brasil), terminologia em psicologia, sendo descartados termos que não constavam como descritores científicos.

No campo de busca avançada das bases de dados anteriormente citadas, utilizamos os seguintes descritores acompanhados por operadores booleanos (and/or): Prática Pedagógica and/or Violência and/or Abuso da Criança; Educação Infantil and/or Gestão escolar and/or Concepções; Educação Infantil and/or Desenvolvimento Infantil and/or Abuso da Criança; Violência and/or Educação Infantil and/or Pré-escola; Percepções and/or Professores and/or Gestores; Práticas Pedagógicas and/or Gestão Escolar and/or Educação Infantil; Violência and/or Educação Infantil and/or Abuso da Criança.

Como critério de inclusão optou-se por selecionar pesquisas: a) no campo da Psicologia, Educação ou Interdisciplinar; b) no contexto da Educação Infantil; c) que discorressem sobre concepções e práticas a partir de gestores e professores; d) com foco no abuso sexual infantil; e) entre os anos de 2012 a 2024. Para critérios de exclusão, utilizou-se: a) pesquisas desenvolvidas em campos distintos da Psicologia, Educação ou Interdisciplinar; b) sem menção ao contexto da Educação Infantil; c) que não apresentaram foco no abuso sexual infantil; d) ausência de discussões acerca de concepções e práticas preventivas a partir de gestores e professores; e) que foram publicados em períodos anteriores ao ano de 2012.

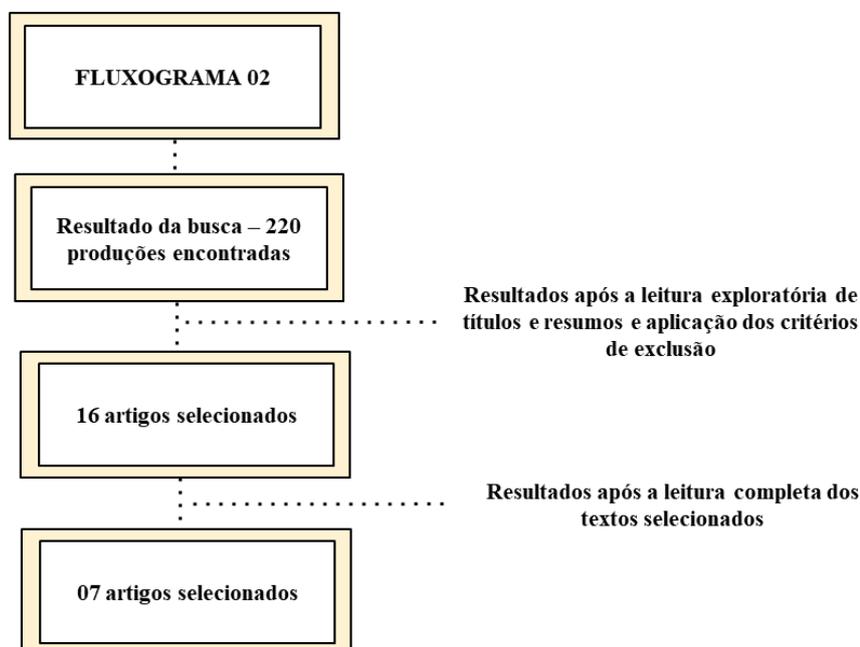
A partir das buscas realizadas, foram encontrados um total de 220 produções, entre artigos, dissertações e teses, indexadas nas seguintes bases: BDTD, 161 estudos; *Medline*, 40 estudos; *Lilacs*, 12 estudos; *Scielo*, 05 estudos; *Web of Science*, 03 estudos; *Embase* e *Psycinfo*, 0 estudos. Os dados coletados foram organizados a partir dos procedimentos estabelecidos por

Albuquerque e Braz Aquino (2018) e Maia e Braz Aquino (2021). Para a análise dos resultados, utilizou-se as seguintes categorias: a) Ano de publicação; b) Objetivos propostos pelos estudos; c) Papel da Educação Infantil no enfrentamento ao ASI; d) Ações de enfrentamento ao ASI desenvolvidas na Educação Infantil e; e) Educação Infantil, Intersetorialidade e Atuação em Rede.

3.2.1 Análises das produções encontradas pela Levantamento da Literatura

Após as leituras iniciais de título, foram selecionadas 16 produções. Já considerando as leituras dos resumos e seus respectivos textos, 07 publicações foram escolhidas para compor a revisão da literatura desse estudo, indexadas nas seguintes bases: BDTD ($n = 3$), Lilacs ($n = 2$), Web Of Science ($n = 1$) e Scielo ($n = 1$), como demonstra o fluxograma a seguir.

Figura 2- Fluxograma demonstrativo de seleção dos textos para o levantamento



Fonte: Elaborado pelo autor

Ano de publicação: No que refere ao ano de publicação, as produções selecionadas para compor esta revisão da literatura, revelaram pouca adesão ao tema central deste estudo. Salienta-se que o levantamento buscou, inicialmente, considerar o recorte temporal de uma década (2012 a 2022). Posteriormente, com o objetivo de atualizar as informações, ampliou-se as buscas para os anos de 2023 e 2024. Ainda que o recorte temporal tenha ultrapassado uma década, as pesquisas que apresentaram subsídios para o enfrentamento ao Abuso Sexual Infantil, por meio de práticas preventivas na Educação Infantil encontram-se datados da seguinte forma: 02 publicações no ano de 2016; 01 publicação nos anos de 2012, 2013, 2018, 2021 e 2023; nenhuma publicação nos anos de 2014, 2015, 2017, 2019, 2020, 2022 e 2024, como demonstra a figura a seguir:

Gráfico 2 - Gráfico com o ano de publicação das pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico dois, exibe os anos de publicação dos estudos selecionados. Observa-se, do período pesquisado, que o ano de 2016 apresentou maior quantitativo. A explicação para este fato dá-se pelas intensas discussões ocorridas sobre a necessidade de garantir políticas públicas efetivas para a primeira infância, as quais, culminaram no Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei 13.257/2016. A referida Lei, discorre sobre o fortalecimento e qualidade na

oferta de serviços, em diversas áreas como Educação, Saúde e Assistência Social, incluindo de forma prioritária, a proteção integral de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos (Lei 13.257, 2016). Desse modo, o maior número de produções identificadas no ano supracitado, pode estar atrelado ao momento social e político que se estabeleceu no Brasil, culminando assim, em marcos legislativos importantes e que passaram a nortear as políticas públicas voltadas para a primeira infância, no país.

Objetivos propostos pelos estudos: As pesquisas elegíveis para este levantamento, apresentaram discussões que se propuseram investigar concepções e práticas de profissionais da Educação Infantil, sobre o ASI e o seu enfrentamento. Para melhor visualização sobre os resultados do referido levantamento, descrevemos por meio do quadro, os objetivos de cada estudo e seus respectivos autores, que podem ser observados a seguir:

Quadro 2 - Objetivos das pesquisas selecionadas

| Nº | BASE | OBJETIVOS | AUTOR(ES)/ANO |
|----|----------------|--|-------------------------------|
| 1 | SCIELO | Identificar e analisar os principais resultados apresentados em artigos publicados no Brasil sobre as práticas profissionais desenvolvidas em situações de maus-tratos infantis. | Silva e Camargo (2023) |
| 2 | LILACS | Analisar o papel da escola no enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, com base em um estudo realizado em unidades de ensino da rede pública estadual de Porto Velho-RO. | Campos e Urnau (2021) |
| 3 | BDTD | Construir conhecimentos sobre o problema da VSI em suas implicações e responsabilidades para o currículo escolar, de modo a aprimorar o atendimento de crianças e adolescentes em situação de aprendizagem na Rede Municipal de Educação de São Paulo. | Neri (2018) |
| 4 | BDTD | Conhecer os sentidos e significados docentes acerca da violência na educação infantil, descrevendo e analisando as especificidades do fenômeno nessa etapa e suas expressões nas rotinas e práticas pedagógicas. | Silva (2016) |
| 5 | LILACS | Analisar a emergência da questão social da violência sexual infanto-juvenil como problema público, sua inclusão e permanência na agenda formal das políticas nacionais nas décadas de 1990 e 2000. | Nascimento e Deslandes (2016) |
| 6 | WEB OF SCIENCE | Conhecer o que pensam os profissionais da educação com relação à notificação dos maus-tratos infantis; o que fazem frente a esses casos e suas alegações para não notificar. | Bazon e Faleiros (2013) |
| 7 | BDTD | Realizar um estudo sobre sexualidade, violência e infância a partir da fala de profissionais escolares sobre o a violência sexual doméstica infantil. | Vollet (2012) |

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 2 exhibe as publicações relacionadas ao papel da Educação Infantil para o enfrentamento ao ASI. Esses estudos investigaram ainda as concepções e práticas de profissionais da Educação Infantil sobre o tema, como observa-se nas pesquisas de Silva e Camargo (2023), Campos e Urnau (2021), Neri (2018), Silva (2016), Bazon e Faleiros (2013) e Vollet (2012). Já Nascimento e Deslandes (2016), apresentaram uma discussão vasta sobre o processo histórico das políticas de enfrentamento ao ASI no Brasil, ao mesmo tempo em que avaliaram serviços de referência, programas e ações preventivos e protetivos como a “Escola Que Protege – EQP”, muito difundido nos primeiros anos da década de 2000, mas, que sofreu descontinuidade nos anos que se seguiram.

Destaca-se, que grande parte das pesquisas selecionadas, foram desenvolvidas utilizando o método qualitativo, sendo a entrevista semiestruturada o instrumento principal para a coleta de dados. Dentre as(os) profissionais participantes, identifica-se as(os) que atuam diretamente na área da educação como gestores, professores e áreas que estabelecem parcerias em rede para a execução de ações de sensibilização e enfrentamento ao ASI, como a assistência social, por exemplo.

Papel da Educação Infantil no enfrentamento ao ASI: Ao buscar mensurar o papel da Educação Infantil no enfrentamento ao ASI, é possível observar nas produções pesquisadas, concepções que convergem e se complementam. Para Campos e Urnau (2021), os contextos e níveis de educação figuram papel primordial e estratégico para a prevenção e o enfrentamento ao ASI, principalmente quando potencializam saberes que permeiam a compreensão crítica da sociedade e modelos de cultura. Destacam ainda, que para a construção de uma educação preventiva, se faz necessário o envolvimento de todos os profissionais da escola, buscando de forma coletiva, fomentar momentos reflexivos sobre a temática e que resultem na elaboração de ações concretas, efetivas e continuadas.

Ao corroborar com as constatações de Campos e Urnau (2021), Neri (2018), ressalta a

importância da Educação Infantil para o enfrentamento ao ASI, e descreve o seu papel, de forma detalhada. Para a autora, assumir a função preventiva na educação, consiste em promover sensibilização/mobilização sobre o tema, junto à comunidade escolar; ampliar o processo formativo dos (as) profissionais sobre o ASI, com foco numa atuação mais assertiva, principalmente quando se depararem com suspeitas ou identificação de casos, e; atuar em parceria com os demais equipamentos do Sistema de Garantia de Direitos – SGD, a fim de promover a intersetorialidade em ações educativas, protetivas e promotoras de desenvolvimento.

É válido mencionar, que ao investirmos numa Educação Infantil que potencialize a prevenção ao ASI, considerando a ampliação de momentos formativos e debate sobre o tema no ambiente escolar, a descoberta de novos casos poderá ocorrer com maior frequência. Logo, a prevenção caminha lado a lado com a identificação. Portanto, nesta linha de raciocínio, Vollet (2012), ao mencionar o papel da Educação, destaca o contexto escolar, enquanto ambiente e/ou espaço físico, o qual figura status privilegiado que pode favorecer a descoberta do ASI, a partir das relações de confiança estabelecida entre o estudante e a professora(or). A autora menciona ainda, que é na escola que o ciclo do ASI pode ser interrompido, principalmente por se tratar de violência perpetrada, em sua maioria, de forma intrafamiliar, tendo como principais agressores familiares e pessoas próximas a criança.

Para Silva (2016), na Educação Infantil, as rotinas vivenciadas diferem das demais etapas ou níveis de Educação, o que, para a autora, pode auxiliar possíveis suspeitas ou descoberta de casos. A mudança para ela, traduz-se em situações como o banho, o momento do descanso e dormida, a troca de roupas e fraldas, bem como a realização de atividades que envolvem o toque e a brincadeira, as quais permitem a observação de sinais que podem estar atrelados ao ASI. A mesma autora defende ainda, que a Educação Infantil deve assegurar todos os direitos da criança, principalmente por estarem garantidos nos marcos regulatórios e

legislativos. No entanto, lamenta a ausência de efetividade do Sistema de Garantia de Direitos – SGD no que tange a proteção integral da criança.

Desse modo, compreende-se que os (as) profissionais da Educação são capazes de perceber, a partir do cotidiano de suas atividades, os indicadores da violência sexual infantil, especificamente o ASI. E, a partir das relações de confiança estabelecidas com a criança, poderá ser seu principal agente para a obtenção dos relatos de situações vivenciadas pela vítima. Por esse motivo, e de modo ascendente, pesquisas como as de Bazon e Faleiros (2013), que reafirmam o papel fundamental da Educação no enfrentamento ao ASI, em todos os seus níveis.

Ainda que estejamos discutindo neste tópico, o papel da Educação Infantil no Enfrentamento ao ASI, cabe ressaltar que não se trata de uma nova atribuição ou aumento na carga do trabalho para profissionais que já se encontram com tantas demandas. A defesa aqui mencionada, está centrada nas competências já existentes nos principais marcos legais que regem a proteção integral das crianças e adolescentes e documentos orientadores da Educação, como o Guia escolar, publicado em 2011. No entanto, o que nos parece novo ou como aumento de atribuições, se desdobra numa ausência substancial de discussões sobre o enfrentamento ao ASI no contexto da Educação Infantil que impede de forma efetiva a realização de ações articuladas e, de fato, preventivas.

Ações de enfrentamento ao ASI desenvolvidas na Educação Infantil: A partir das leituras dos textos selecionados, e, na tentativa de identificar possíveis ações de Enfrentamento ao ASI, foi possível observar dois principais tipos, os quais consistiram em caráter preventivo e protetivo. Ressalta-se que ações preventivas são aquelas que buscam trabalhar a temática de forma antecipatória, devendo ser discutida com familiares, crianças e toda a comunidade escolar, tem a ver com formas de saber identificar situações de risco ou violências, antes que estas possam vir acontecer. As ações protetivas centram-se em sua maioria, na garantia integral dos direitos da criança, geralmente são utilizadas quando a violência já ocorreu, ou quando a

criança apresenta sinais observáveis. Desse modo, as ações protetivas ocorrem por meio das notificações realizadas, encaminhados aos equipamentos e serviços de referência no SGD, acompanhamento dos casos com foco na resolutividade e rompimento da situação de violência na qual a criança possa estar inserida (Silva & Camargo, 2023; Campos & Arnau, 2021; Neri, 2018; Silva, 2016; Bazon & Faleiros, 2013; Vollet, 2012; Nascimento & Deslandes; 2016).

No campo preventivo, autoras como Campos e Arnau (2021), identificaram, ainda que de forma tímida, ações que foram citadas pelos participantes de suas pesquisas. Dentre as ações, menciona-se palestras voltadas para as famílias, formações para profissionais da educação e seminários realizados por instituições parceiras com o Ministério Público. Já para Neri (2018), as ações voltadas para as crianças precisam considerar suas idades e devem ser elaboradas de forma dinâmica, afim de gerar o interesse para a temática. Assim, a autora identifica que as ações de enfrentamento ao ASI, considerando a prevenção devem promover discussões acerca da linguagem do corpo e suas emoções, o reconhecimento dos sentimentos e como estes podem ser agradáveis ou desagradáveis, conceitos gerais sobre a sexualidade e reflexões sobre a autoproteção, a qual se refere na possibilidade da criança reconhecer o risco e solicitar ajuda.

No que se refere ao campo protetivo, as ações parecem mais perceptíveis e com maior destaque nas pesquisas supracitadas. Autoras(es) como Campos e Arnau (2021), Neri (2018), Vollet (2012), Bazon e Faleiros (2013) e Neri (2018), evidenciaram aquelas que ocorrem após a identificação de ASI, pelas (os) profissionais de Educação. Em suma, a ação protetiva mais citada nos textos foi o encaminhamento aos serviços do Sistema de Garantia de Direitos - SGD. Dentre os equipamentos que recebem a notificação advindas do contexto educacional, o Conselho Tutelar e o CREAS foram os mais referenciados. No entanto, apesar de aparecerem nos relatos das (os) participantes destas pesquisas a compreensão sobre a necessidade da denúncia ou notificação, pesquisadoras como Ribeiro (2012), revelaram contradição sobre o que é dito/compreendido e o que é realizado na prática. Para as autoras, em diversos momentos

das entrevistas as(os) profissionais deixavam escapar a dificuldade em realizar a notificação, seja por medo de retaliação, desconforto com a situação, pouca compreensão sobre fluxos ou, até mesmo, tabus que envolvem a temática.

Em acordo com a pesquisa de Ribeiro (2012), Neri (2018) reforça a importância da qualificação continuada para profissionais da Educação, principalmente sobre temas como o enfrentamento ao ASI. Para a autora, a compreensão adequada sobre os fluxos e serviços de referência potencializam ações articuladas com a rede de proteção, agiliza os processos de encaminhamentos e cuidado com a vítima, impede a revitimização da criança e, descaracteriza o viés investigativo, assumido muitas vezes pelas (os) profissionais da Educação na tentativa de buscar provas ou indícios mais rebuscados, o que é papel da esfera criminalista. Destarte, ainda que se defenda a prevenção ao ASI na Educação Infantil, observa-se nos estudos encontrados que a Educação em todos os seus níveis, se preocupa mais em proteger a criança após o ocorrido da violência, do que atuar preventivamente. Advoga-se que a atuação preventiva, quando ocorre de forma longitudinal, cotidiana, com o coletivo, e focada na assessoria aos profissionais das instituições e no acompanhamento ao desenvolvimento infantil, pode produzir respostas que expressem o compromisso com a garantia dos direitos das crianças, sua proteção e enfrentamento às violências, marcadamente quando ocorrem de forma coordenada e sustentada em ações multiprofissionais e intersetoriais.

Educação Infantil, Intersetorialidade e Atuação em Rede: É consenso entre os pesquisadores destacados neste levantamento, que a Educação Infantil pode se constituir de forma preventiva ao ASI. No entanto, sua potência e capacidade de atuação se torna restrita quando não há articulação com os demais equipamentos que compõem o SGD (Silva & Camargo, 2023; Campos & Urnau, 2021; Neri, 2018; Silva, 2016; Bazon & Faleiros, 2013; Vollet, 2012; Nascimento & Deslandes, 2016).

Nesse sentido, a partir da literatura encontrada, optou-se por elencar três desafios,

quando se refere a atuação em rede com foco no enfrentamento ao ASI. O primeiro, e mais importante desafio que se encontra posto, é justamente o de reconhecermos os níveis de Educação como partícipes da rede que forma o SGD, o qual, é estruturado por três principais eixos: a defesa; a promoção e o controle social. A Educação, por sua vez, encontra-se vinculada ao eixo promoção, que diz respeito a efetivação dos direitos básicos da criança previstas em lei. Pode-se traduzir, na garantia do acesso aos serviços com qualidade. Nesse sentido, dentre as estratégias previstas na promoção de políticas públicas voltadas para as crianças, a prevenção é prioridade (Campos & Urnau, 2021).

O segundo desafio quando se trata da prevenção ao ASI na Educação Infantil, é a intersetorialidade. Destaca-se que a intersetorialidade consiste num fazer construído coletivamente, onde vários setores, instituições e serviços de referência dialogam e elencam seus principais gargalos, suas competências e fortalezas, a fim de juntos, construírem fluxos e ações com grande impacto social. Autoras como Silva e Camargo (2023), Campos e Arnau (2021), enfatizaram as áreas prioritárias que devem estar intrinsicamente ligadas, quando é proposta uma atuação intersetorial, quais são, a saúde, educação, assistência social, segurança e justiça. No entanto, esse nível de articulação ainda não é percebido na prática. Mantém-se ainda, uma prática fragmentada e setORIZADA.

O terceiro e último desafio, no que se refere a prática intersetorial na Educação Infantil, envolve o desconhecimento por parte das(os) profissionais sobre a rede de proteção à criança, quem a compõe e como os fluxos funcionam. Tal desconhecimento, incorre na incredulidade de um sistema de garantia de direitos que possa subsidiar e apoiar professores, gestores e demais profissionais da Educação Infantil na realização de práticas preventivas ao ASI, bem como na ausência de articulação intersetorial (Bazon & Faleiros, 2013). Deve-se atentar ainda, para a escassez de protocolos unificados, documentos orientadores e momentos formativos que possam auxiliar toda a comunidade escolar na definição de estratégias de enfrentamento ao ASI

(Silva, 2016).

3.2.2 Considerações Gerais sobre o levantamento

O presente levantamento teve como objetivo conhecer de que forma a produção científica em bases de dados de pesquisas nacionais abordar o tema do enfrentamento ao abuso sexual no contexto da Educação Infantil, com foco nas concepções e práticas de professores e gestores, no período de 2012 a 2024. Conforme o levantamento da literatura realizado nas bases pesquisadas, observou-se uma quantidade reduzida de produções que se detiveram a discutir concepções e práticas de profissionais da Educação Infantil sobre o ASI.

Resumidamente, as pesquisas selecionadas consideram a Educação, em todos os seus níveis, e em especial a Educação Infantil, como fundamental para o enfrentamento ao ASI. No entanto, identifica-se a ausência de discussões que fortaleçam o carácter preventivo no contexto educacional, seja pelo desconhecimento ou desconforto das(dos) profissionais diante da temática ou ausência de formações que subsidiem tais práticas (Silva & Camargo, 2023; Campos & Urnau, 2021; Neri, 2018; Silva, 2016; Bazon & Faleiros, 2013; Vollet, 2012; Nascimento & Deslandes, 2016).

No que se refere às concepções e práticas de profissionais sobre o enfrentamento ao ASI na Educação Infantil, os estudos revelaram o conhecimento de conceitos gerais sobre a temática, tais como, sinais observáveis e alteração no comportamento das crianças vítimas da violência. No entanto, as pesquisas revelaram, em sua totalidade, encaminhamentos que ocorrem após a suspeita ou identificação de casos que se enquadram nas ações protetivas. As ações preventivas, quando mencionadas, estiveram atreladas a palestras ou atividades coletivas com pais e crianças, sem articulação com o SGD. Logo, esses estudos revelaram que as ações se concentram mais em proteger do que prevenir.

Sobre ações articuladas em rede e intersetorialidade, mencionam-se os encaminhamentos ao Conselho Tutelar, Centros de Referência Especializados de Assistência Social-CREAS, e Ministério Público. No entanto, não há menção sobre práticas preventivas desenvolvidas de forma coletiva e com a participação das instituições e equipamentos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança. Logo, a ausência de diálogo intersetorial pode fragilizar a efetividade das ações e aumentar as lacunas que impedem a efetivação de práticas que, de fato, expressem o enfrentamento ao ASI e deem espaço à promoção e proteção dos direitos das crianças. Sugere-se, a partir deste levantamento, que os futuros estudos ampliem o entendimento dessa questão por meio de entrevistas com profissionais da Educação Infantil e do Sistema de Garantia de Direitos para conhecer, pelos seus relatos, as práticas voltadas ao enfrentamento ao ASI. Em seu conjunto, esses resultados podem subsidiar o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de práticas preventivas e interssetoriais, no contexto da Educação Infantil com foco no enfrentamento ao ASI.

3.3 Desafios e possibilidades para o enfrentamento ao ASI no contexto da Educação Infantil: currículo, formação profissional e intersetorialidade

A discussão se inicia com base na Psicologia Crítica do Desenvolvimento, que embasa esta pesquisa e busca considerar os aspectos culturais, políticos e as condições de vida das crianças, assim como os contextos adversos ao desenvolvimento, como as disparidades sociais, vulnerabilidades e violência. A abordagem crítica do estudo do desenvolvimento sugere que, ao enfrentar situações adversas, como a violência, e com o apoio de fatores de proteção, é possível buscar mudanças significativas em suas realidades, contribuindo para eventuais transformações sociais (Holzkamp; 2016; Guzzo, 2016; Parker, 2007; Holzkamp, 1992; Broughthon, 1987).

Observa-se, no entanto, que o enfrentamento de situações violentas como o ASI, a partir de uma ação coletiva que demarque a relevância da Educação Infantil no SGDCA, figura ainda, como desafio a ser superado, como já mencionado anteriormente neste capítulo (Silva & Camargo, 2023; Campos & Urnau, 2021; Neri, 2018; Silva, 2016; Bazon & Faleiros, 2013; Vollet, 2012; Nascimento & Deslandes, 2016). Devido a isso, medidas preventivas e de proteção contra o Abuso Sexual Infantil são pouco disseminadas em ambientes educacionais. De acordo com autoras como Guzzo (2016), ao deixar de buscar formas de prevenir e enfrentar violências desse tipo, as situações de vulnerabilidade se intensificam nas comunidades, famílias e crianças envolvidas.

Sabe-se que lidar com o ASI, na Educação Infantil, inclui diversos elementos que podem ser compreendidos ora como potencialidades, ora como obstáculos. Por esse motivo, listou-se para este tópico, três fatores que podem auxiliar o enfrentamento ao ASI, de maneira planejada, situada no contexto e potente, principalmente na Educação Infantil. Os fatores destacados que requerem atenção e análise são o currículo, a formação profissional e a atuação intersetorial.

O currículo escolar é elaborado por conteúdos previamente escolhidos e organizados com o intuito de orientar as atividades de ensino ao longo do ano letivo. Na Educação Infantil, o currículo procura abranger os campos de experiências delineados pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os quais foram citados no capítulo II deste estudo de tese (Gatti, 2013; MEC, 2009; Paschoal & Machado, 2009). Contudo, é característico que o currículo seja estruturado como um modelo rígido, com ênfase nos conteúdos selecionados, o que o torna passível de críticas. Segundo o MEC (2009), a visão restrita do currículo tem sido gradualmente substituída por uma compreensão mais ampla, que procura articular as diversas formas de aprendizagem presentes tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Apoiando-se em Campos e Urnau (2021), Neri (2018) e MEC (2009), menciona-se que a emergência de uma nova concepção curricular faz-se necessária devido a exclusão de temas

e formas de aprendizagem que ficam à margem dos programas de ensino, dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP e dos planos de aula, como por exemplo, a prevenção e enfrentamento à violência como ASI. Destaca-se, portanto, que por não ser compreendido como primordial no processo de ensino e aprendizagem, o referido conteúdo não se encontra incluído como atividades oferecidas no currículo escolar. Para avançar na elaboração de currículos que considere as complexidades e especificidades de cada criança, suas famílias e territórios, faz-se necessário o esforço coletivo, de toda a comunidade escolar, no que se refere ao planejamento, elaboração e análise de contextos sociais nos quais encontram-se inseridos. Quando menciona-se a ampliação de um currículo diverso, não defende-se abandonar os conteúdos pré-selecionados e estruturados para serem trabalhados ao longo do ano, pelo contrário, sugere-se a aproximação destes temas com os processos vivenciados pela criança, e isso envolve desde questões básicas de aprendizagem, a educação em sexualidade, a prevenção e enfrentamento ao ASI, e as formas de se autoprotger de diversas violências (UNICEF, 2021; MEC, 2018b; MEC, 2009).

De acordo com o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*, desenvolvido pelo MEC em 2009, o currículo não se consolida de forma estática, emerge do cotidiano, das relações estabelecidas entre as família, crianças e profissionais da educação, deve se adequar às necessidades específicas de cada tempo e ação intencional, e considerar os valores e pertencimento cultural de cada grupo social. Sabe-se, no entanto, que temas como o ASI apresentam-se para as (os) profissionais, em especial da educação infantil, como enigmático, e isso pode provocar inquietudes quanto a realização de práticas preventivas, de enfrentamento ou protetivas, quando a violência já ocorreu de fato. Para potencializar tais ações, assim como um currículo diverso, a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP's, deve conter orientações que subsidiem atividades e orientem gestoras (as) e professoras (as) quanto aos fluxos, encaminhamentos e trabalho em rede (MEC, 2018b; MEC, 2009).

Vale mencionar que a gestão escolar e as (os) professoras (es), podem obter a colaboração de outros profissionais nesse processo de elaboração do currículo e PPP's ampliados. Demarca-se, portanto, a relevância da equipe de especialistas como Psicólogas (os) e Assistentes Sociais que podem assessorar de forma coletiva a construção desses documentos orientadores. Destaca-se que mesmo em municípios como o de João Pessoa – PB no qual há a presença desses profissionais garantida por Lei (nº. 7846/95), sua aplicabilidade ainda não assegurou a inserção desses profissionais nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIS, o que torna ainda mais difícil uma discussão consistente sobre o enfrentamento ao ASI (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2019).

Por se tratar de uma pesquisa que explora questões que impactam o desenvolvimento psicológico infantil, advoga-se também neste trabalho de tese, pela ampliação das (dos) profissionais de Psicologia no contexto da Educação Infantil, focada em práticas que mediem relações estabelecidas entre educadores, gestores, famílias e crianças, na assessoria aos docentes e no acompanhamento aos processos de desenvolvimento infantil (Alexandrino & Braz Aquino, 2018). A defesa da presença de profissionais de Psicologia na Educação está aparada na Resolução do Conselho nacional de Educação – CNE (2024) e *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*, elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP, em destaque a participação de psicólogas(os) na elaboração, reformulação e avaliação dos PPP's; trabalhar junto aos pais e responsáveis, e crianças, adolescentes e jovens, temas como violência, gênero, direitos humanos; propiciar parcerias com os (as) professoras, a fim de promover ações de valorização do trabalho docente e assessorar na definição de temas que possam compor os processos formativos (CFP, 2019).

No que diz respeito à Formação Continuada ou Educação Permanente de profissionais da Educação Básica, busca-se ampliar e flexibilizar o currículo escolar, e os processos formativos. Com base nas orientações contidas no documento *Práticas Cotidianas na*

Educação Infantil (Brasil, 2009), entende-se como crucial o aprimoramento da formação profissional como estratégia essencial na educação, a fim de romper com visões generalizadas e conteúdos que se perpetuaram ao longo dos anos e que não acompanharam as transformações culturais, políticas e sociais.

Em sua análise, Santos e Lima (2020), definem dez princípios que evidenciam a escola como espaço de proteção social, dentre eles, a Formação Continuada figura como uma das bases para a efetivação dos direitos das crianças. Segundo as autoras, a participação de toda a comunidade escolar na definição e elaboração de conteúdo dos processos formativos é fundamental para estabelecer conexões entre o currículo escolar, os conflitos presentes no ambiente educacional e as diferentes experiências das crianças, o que inclui as situações de violência.

No entanto, retoma-se a discussão apresentada por Campos e Urnau (2021) e Neri (2018), que verificaram a ausência de conteúdos que citam o enfrentamento às violências contra crianças, em particular o ASI, nas propostas curriculares da educação. Nota-se, portanto, que a ausência de menção a esse tema nos documentos que orientam as ações de profissionais no contexto educacional, também se reflete na carência de formações específicas para auxiliar na prevenção, no enfrentamento, na identificação de casos e nas medidas apropriadas a serem tomadas. Isso causa desconforto entre esses profissionais em relação ao assunto e resulta na falta de práticas preventivas que poderiam impedir a continuidade dos episódios de violência e o surgimento de novas ocorrências. (Oliveira, Villachan-Lyra, 2021).

Com base no exposto, deve-se atentar ao fato de que o enfrentamento ao ASI será possível quando se oportunizar uma discussão vasta para a composição dos assuntos que subsidiam as formações profissionais, principalmente em ambientes como o da Educação Infantil. Para que haja o enfrentamento de fato, sugere-se confrontar primeiro, o medo e o desconforto destes profissionais, dar visibilidade ao tema com foco na construção de respostas

e soluções efetivas que possam instrumentalizá-las (os) para uma atuação preventiva e protetiva (Barros, 2016).

Recomenda-se ainda, que a inserção do enfrentamento ao ASI como proposta de conteúdo a ser trabalhado na Formação Continuada e Educação Permanente, busque considerar aspectos importantes como: concepções sobre o ASI e incidência; prevenção e autoproteção em crianças; sugestões de atividades preventivas e materiais informativos; sinais observáveis e formas de identificação; procedimento após a descoberta; composição do SGDCA e o papel de cada órgão/instituição; fluxos de atendimento, notificação e encaminhamentos, e articulações em rede para o desenvolvimento de ações intersetoriais. Tal inserção, pode resultar em uma atuação profissional mais segura e potente, quanto a garantia do direito da criança e rompimento de situações de violência como o ASI (Oliveira & Villachan-Lyra, 2021).

No que se refere às ações articuladas e intersetoriais para o enfrentamento ao ASI pela Educação Infantil apesar de complexa e envolver diversos atores que formam o SGDCA, quando estabelecida com solidez, propicia a realização de ações coletivas e articuladas que extrapolam os muros do ambiente escolar e potencializa sua capacidade de alcance e agilidade em todos os processos, sejam eles preventivos, protetivos, de responsabilização ou garantias de direito (Silva & Camargo, 2023; Campos & Arnau 2021; MEC, 2018a; Bazon & Faleiros, 2013; Silva 2016).

Define-se, portanto, a intersetorialidade como um conjunto de ações integradas, e que se complementam, a partir de vínculos estabelecidos entre os setores do SGDCA com o objetivo de assegurar a abrangência da proteção social aos grupos em situação de risco e vulnerabilidades. Com base nesta definição, acrescenta-se que para uma atuação intersetorial, faz-se necessário o alinhamento dos saberes diversos entre órgãos e instituições de áreas como Educação, Saúde, Assistência Social, Sistema de Justiça, Conselhos de Direitos e Tutelares e demais equipamentos de proteção da criança. Para que este alinhamento ocorra, as relações

estabelecidas precisam se constituir de forma horizontal, sem a sobreposição de papéis e a exata compreensão sobre o funcionamento desta rede protetiva, bem como as competências de cada área mencionada (Vieira et al., 2015; Ferreira, 2010).

As situações e enfrentamentos ao ASI tornam-se possíveis quando se atua de forma intersetorial, garantindo assim, a agilidade e fluidez em todas as frentes preventivas e protetivas. No entanto, apesar de conceber tamanha importância, a intersetorialidade ainda se firma de maneira utópica, e se torna mais presente nos discursos do que na prática das instituições. Em geral, as políticas públicas e sociais encontram-se desarticuladas e atuam de forma isolada, o que dificulta a superação de situações de violência como ASI e a garantia adequada dos direitos das crianças (Silva & Alberto, 2019; Macedo, Pessoa & Alberto, 2015; Oliveira & Yamamoto, 2014; Silva & Pereira, 2013).

Ressalta-se que sem o esforço intersetorial várias implicações dificultam o enfrentamento ao ASI, dentre elas, constata-se a ausência de articulação entre as diversas áreas como a Educação, a Assistência Social, a Saúde e Sistema de Justiça, por exemplo. Ainda, a indefinição de fluxos de atendimento e encaminhamentos; a morosidade acentuada nos serviços protetivos voltados para as crianças; a continuidade por mais tempo dos ciclos de violência e o enfraquecimento de todo o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente - SGDCA.

No que se refere a Educação, em especial a Educação Infantil, implicações também podem ser observadas, tais como, a descrença no SGDCA; a incompreensão, por parte das (dos) profissionais, sobre as instituições de educação como partícipes dessa rede protetiva; o desconhecimento quanto aos protocolos de notificação e o baixo interesse no desenvolvimento de práticas preventivas contra o ASI. Por esse motivo, a identificação de fatores como o currículo escolar, a formação continuada e as ações intersetoriais como possibilidades concretas de enfrentamento ao ASI ainda figuram como desafios de um longo caminho que precisa ser

percorrido e superado (Oliveira e Villachan-Lyra, 2021; Oliveira, 2018; Silva & Alberto, 2019; Macedo, Pessoa & Alberto, 2015; Oliveira & Yamamoto, 2014; Silva & Pereira, 2013).

OBJETIVOS

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Conhecer e analisar as concepções e práticas de profissionais que atuam na educação infantil e em redes intersetoriais, bem como discorrer acerca de documentos oficiais relativos ao enfrentamento das violências sexuais contra crianças.

Objetivos Específicos:

- Investigar as concepções de profissionais do SGDCA, com ênfase na educação infantil, sobre o desenvolvimento infantil, situações de violência como o Abuso Sexual;
- Identificar os principais tipos de violência contra crianças que foram notificadas pelas instituições de educação infantil no município de João Pessoa;
- Verificar se o abuso sexual é citado como uma das violências cometidas contra a criança;
- Levantar os órgãos ou instituições que compõem as Redes Intersetoriais e de garantia de direitos que se articulam com a educação infantil, no município de João Pessoa;
- Explicitar como são referidos nos documentos que regem a educação infantil no município de João Pessoa, a garantia dos direitos e o enfrentamento às violências sexuais contra as crianças;
- Descrever os procedimentos utilizados pelas(os) profissionais da educação infantil, quando suspeitam ou identificam casos de violência sexual contra a criança;
- Conhecer os tipos de formações disponibilizadas aos profissionais da educação infantil,

que contemplam temáticas sobre as violências sexuais na infância.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO IV

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Delineando o método

O método utilizado para este trabalho foi o qualitativo-explicativo. Esse tipo de abordagem aproxima sujeito e objeto e defende a elaboração do conhecimento científico de forma construtiva, processual, explicativa e baseado no contexto que se pretende investigar (Minayo & Costa, 2018; Minayo, 1993). Nesse sentido, a metodologia qualitativa não é apenas constituída de modelos e normas fechadas, esta, busca considerar valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões e se adequa a aprofundar os fenômenos complexos, fatos e processos particulares e específicos, mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente (Minayo, 1993; Minayo & Costa, 2018).

Fundamentada na concepção de desenvolvimento Histórico-Cultural de Vigotski e em argumentos da Psicologia Crítica do Desenvolvimento, compreende-se que a abordagem qualitativa coaduna com o marco teórico utilizado, principalmente quando busca compreender concepções e práticas de enfrentamento ao ASI nas instituições, em especial, na Educação Infantil, por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais apresentam como ferramenta de acesso as realidades, a linguagem, ou seja, indicadores de processos dialéticos que oportunizam acessar os atravessamentos entre o sujeito histórico e social que constituem as pessoas que falam. Pode-se então, por meio do discurso que emerge, apreender sentidos e significados, a partir do tema exposto (Scheidecker et al., 2023; Vigotski, 2018; Vigotski, 2014; Holzkamp, 2016).

Autores como Scheidecker et al., (2023), a partir da perspectiva crítica e Resende (2016), ao defenderem as técnicas de investigação qualitativa, enfatizam que estas, não

incorrem na generalização dos dados, mas, se constroem socialmente, a partir de diálogos contextualizados ao tema proposto. Para os autores, as vivências individuais de cada participante, seus sentimentos e emoções e, a forma como estas (es), atribuem significado acerca do tema, são estruturantes e se configuram como a base para toda pesquisa qualitativa. Menciona-se ainda, que o processo de coleta dos dados, numa abordagem qualitativa, configura-se, em sua maioria, como descritiva/explicativa, permitindo a transcrição de situações, vivências, entrevistas e depoimentos acerca da temática trabalhada, bem como propiciam reflexões que podem explicar o fenômeno estudado (Romanelli, 2011; Freitas, 2002).

Seguindo este raciocínio defendido por Resende (2016), Sant Ana e Lemos (2018), ao discorrerem sobre a pesquisa qualitativa no âmbito da educação, apontam que este tipo de abordagem contribui para a difusão de um conhecimento que considera os aspectos sociais, promove reflexão sobre contextos diversos nos quais os (as) participantes estão inseridos (as) e fomenta discussões que permeiam uma transformação social, elementos estes, que encontram esteio também nas vertentes críticas do estudo do desenvolvimento, defendidas por Vigotski, (2018); Holzkamp, (2016); Burman, (2008) e Holzkamp, (1992).

Assim, ao considerar as contribuições de autoras (es) como Minayo, (1993); Freitas, (2002); Vigotski, (2014); Holzkamp, (2016); Resende (2016); Minayo & Costa, (2018); Sant Ana e Lemos (2018); Souza e Santos (2020), entende-se que a geração de conhecimento proveniente de uma pesquisa científica de enfoque qualitativo se baseia na premissa da interrelação entre as pessoas participantes. Isso favorece a construção do conhecimento como um processo social compartilhado e produtor de desenvolvimento.

Reitera-se, portanto, que esta pesquisa se concentra, no campo metodológico qualitativo-explicativo, o que possibilitou reconhecer nos resultados obtidos, a diversidade e complexidade dos relatos, repletos de significados. Isso se deu, por meio da interação mediada

pela linguagem entre pesquisador e participantes, e como estas(es), expuseram suas experiências variadas sobre os fenômenos vivenciados a partir de suas relações com o outro, com o trabalho, com a sociedade e com situações diversas e adversas que podem se apresentar no cotidiano da atuação profissional, revelando-as (os) sujeitos sociais e históricos.

4.2 Participantes

Para compor a amostra desta pesquisa de tese, tomou-se como esteio o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), o qual define e institui o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – SGDCA, por meio de três eixos de atuação, sendo estes: a) Promoção e garantia de direitos; b) Defesa dos direitos; c) Controle social. As instituições que compõem o eixo promoção, encontram-se responsáveis pela execução direta das políticas sociais básicas, como a educação, saúde, assistência social, cultura, esportes, e perpassam de forma transversal e intersetorial, os demais eixos. Já no que se refere a defesa dos direitos, identifica-se os conselhos tutelares e majoritariamente o sistema de justiça, representado por instituições como as varas da infância, ministério público, defensorias, juizados e departamentos policiais. O eixo que corresponde ao controle social, prioriza especialmente instituições e organizações da sociedade civil que representam a população e atuam na formulação, acompanhamento e fiscalização das diversas políticas públicas e sociais, as quais se consistem em conselhos de direitos, fóruns, colegiados, comitês e redes.

Conforme a caracterização das instituições partícipes do SGDCA previstas pelo ECA (1990), a amostra foi composta por 30 profissionais das diferentes áreas anteriormente mencionadas. Cabe destacar, que por se tratar de uma pesquisa que apresenta enquanto centralidade o enfrentamento ao ASI, por meio das instituições de Educação Infantil, optou-se por considerar um número maior de participantes vinculados a este nível de educação. Por esta

razão, do total de 30 profissionais, 20 estavam vinculados aos Centros de Educação Municipal de Educação Infantil – CMEIS, da rede pública de João Pessoa-PB e 10 representaram, neste trabalho, instituições e órgãos das áreas como a assistência social, saúde, sistema de justiça, conselhos de direitos e tutelares, redes e instituições não governamentais, respeitando-se a composição do SGDCA no município.

Para a seleção de profissionais, no contexto da Educação Infantil, foi necessário, inicialmente, realizar o levantamento dos CMEIS, em funcionamento, no município de João Pessoa-PB. A busca destas informações ocorreu por meio do site oficial da Secretaria de Educação e Cultura – SEDEC, o que possibilitou identificar 98 unidades, onde se encontram distribuídas em nove polos demarcados por territorialidade. A tabela que segue, demonstra e auxilia a compreensão sobre a quantidade de unidades em cada polo de educação.

Tabela 1 – Divisão dos polos de educação em João Pessoa-PB

| Polo | Polo 1 | Polo 2 | Polo 3 | Polo 4 | Polo 5 | Polo 6 | Polo 7 | Polo 8 | Polo 9 |
|--------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Quantitativo de unidades | 34 | 22 | 17 | 29 | 20 | 26 | 22 | 21 | 11 |

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir da identificação das unidades existentes, como ilustra a tabela um, a escolha das unidades dos CMEIS para a realização das entrevistas, ocorreu por meio de sorteio prévio na plataforma on-line sorteador, para oportunizar a inserção dos nove (09) polos territoriais em que se encontram instalados os CMEIS, garantindo assim, a representatividade de variadas realidades em diferentes localidades do município. Ao todo, foram selecionados 10 CMEI's para a composição dos dados desta pesquisa, sendo um centro por polo. Houve ainda, a inclusão de um segundo centro, no polo 1, o qual apresentou maior abrangência territorial e unidades de CMEI's.

Após identificação e sorteio das unidades educacionais, a seleção das profissionais vinculadas aos CMEIS considerou os seguintes critérios de inclusão: a) Atuar nos CMEIS vinculados à Secretaria Municipal de Educação, que atendem crianças na faixa etária de seis meses a cinco anos e onze meses, b) Ter vinculação na instituição há pelo menos um ano. Excluiu-se, portanto, aquelas que não estiveram vinculadas diretamente aos CMEIS do município de João Pessoa – PB ou que apresentaram tempo de atuação inferior a 12 meses. Nesse sentido, a partir dos critérios já mencionados, foram selecionadas 20 profissionais, sendo uma gestora e uma professora, de cada CMEI (de anos iniciais ou pré-escola).

Quanto aos profissionais que atuam nas demais áreas do SGDCA e referenciam ações intersetoriais de enfrentamento às violências sexuais contra crianças, em interface com a Educação Infantil, como defendem marcos legais vigentes, o critério de inclusão se fundamenta em nomeação por documentos oficiais ou registros de atas que comprovem sua vinculação institucional. Desse modo, a amostra foi composta por 10 representantes de instituições, órgãos, redes e fóruns como: Conselho Tutelar - CT, Conselho municipal e Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – COMDICA/CEDCA/PB, Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, Rede Estadual da Primeira Infância - REPI, Rede de Enfrentamento a Violência Sexual contra Criança e Adolescente da Paraíba – REDEXI/PB, Rede Municipal de Saúde; Ministério Público da Paraíba e Organização Não Governamental - ONG que atua com a temática. Já para os critérios de exclusão, não puderam participar as (os) profissionais que não representassem de forma oficial as instituições, órgãos, fóruns e redes de enfrentamento às violências sexuais contra crianças.

Destaca-se, portanto, que amostra consistiu no total de 30 participantes, destes, dez gestoras de CMEIS; dez professoras de Educação Infantil e 10 profissionais das redes intersetoriais presentes no Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos Adolescentes.

4.3 Instrumentos e fontes de informação

Com o intuito de responder as questões suscitadas, os objetivos propostos e possibilitar a coleta das informações que subsidiaram este estudo, utilizou-se como materiais e fontes de informação, a **análise documental** e a **entrevista semiestruturada**.

A **análise documental**, resulta no debruçar e aprofundamento de documentos como os governamentais, legislativos, Planos decenais, documentos técnicos e de orientação, o que propicia ao pesquisador, maior aproveitamento do tempo de investigação. Nesse sentido, os documentos selecionados para este tipo de análise, deve apresentar conteúdos que possibilitem responder aos objetivos do estudo proposto, com a finalidade de contribuir de forma significativa com o tema abordado (Júnior; Oliveira; Santos; Schnekenberg, 2021). Desse modo, o objetivo central da análise documental, consiste em apresentar, de modo condensado, as principais informações contidas nos documentos pesquisados, o que possibilita a criação de categorias de análise, as quais são posteriormente discutidas a partir de elementos críticos que podem embasar a explicação dos fenômenos estudados (Bardin, 2016).

Já a **entrevista semiestruturada**, a partir da pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, torna central a dimensão social e ultrapassa a troca programada de perguntas e respostas, constitui-se como produção de linguagem. Por sua vez, os significados emergem da interação e são influenciados tanto pela situação vivida quanto pelos contextos espaciais que envolvem o pesquisador e as(os) entrevistadas(dos) (Freitas, 2002). A escolha pelo uso de entrevista semiestruturada, se deu, pois consiste na elaboração de um roteiro específico e de

respostas não condicionadas, permitindo complementos e opiniões. O roteiro se constitui por perguntas de caráter explicativo e dialético, e permite oportunizar a pessoa entrevistada a colocar seus diferentes pontos de vistas e formas de compreensão sobre a temática proposta (Manzini, 1995; 2001; 2003).

Para Resende (2016), o roteiro de entrevista semiestruturada deve focar em questões amplas e abertas, possibilitando a conversação entre entrevistador e participante, proporcionando um processo de construção potente e enriquecedora para ambos. O mesmo autor, ainda discorre sobre a importância do papel do entrevistador, ressaltando que ele mesmo deve se configurar como um instrumento, na medida em que, está atento, imerso na proposta temática e pronto para mediar questões que extrapolem o roteiro, como a necessidade de inferir novos questionamentos quando há necessidade de complementos. Nessa mesma linha de raciocínio, Sant'Ana e Lemos (2018), ao definirem os tipos de entrevista, ressaltam que o roteiro semiestruturado deve ser planejado, estruturado e de fácil compreensão. Este, deve nortear o pesquisador e dar liberdade ao participante de narrar suas percepções e experiências. Assim, as perguntas não precisam ocorrer de forma engessada e com direcionamento previsível, podem ser inseridas paulatinamente durante a conversação ou serem agrupadas e apresentadas todas de uma vez, antes da fala de cada participante. Nesse sentido, o que vai definir o modelo semiestruturado é justamente a flexibilidade, no que tange a apresentação dos questionamentos e a fluidez da narrativa livre das(os) participantes (Manzini, 1995; 2001; 2003).

4.4 Procedimentos Éticos

O presente estudo foi apresentado à Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa - SEDEC como forma de obter o consentimento para a realização da pesquisa, conforme configuração adotada pela prefeitura municipal. Com posse da carta de anuência emitida pela

Secretaria, em 30 de julho de 2022 (*Anexo IV*), realizou-se a submissão do projeto ao Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS-UFPB), considerando o que prevê a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, para pesquisas com seres humanos. O envio ocorreu através da plataforma Brasil e obteve parecer favorável nº 5.683.703, em 30 de outubro de 2022 (*Anexo III*), garantindo assim a viabilidade e realização da pesquisa.

Advertimos que de acordo com o disposto nas Resoluções 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que se refere a normas, procedimentos e ética em pesquisa envolvendo seres humanos os riscos foram mínimos, não ocasionando desconforto durante as respostas do questionário sociodemográfico ou da entrevista semiestruturada. No entanto, caso tivesse sido identificado alguma espécie de desconforto ou constrangimento durante a realização da coleta de informações, os(as) participantes estavam cientes de que poderiam interromper a participação, respeitando os procedimentos éticos em pesquisa. Ressalta-se que todos os(as) participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como pré-requisito para participação deste estudo.

4.5 Procedimentos para a coleta de dados

4.5.1 Procedimentos para a coleta da Análise Documental

A escolha dos documentos para compor a análise documental, se deu a partir da aproximação temática entre o material selecionado, o problema de tese e os objetivos deste trabalho, o que delimitou o universo da investigação. Os critérios de inclusão consistiram em produções que apresentaram orientações técnicas para a educação, com ênfase na Educação Infantil e Planos que descrevessem ações coletivas e intersetoriais para o enfrentamento ao ASI.

Exclui-se, portanto, materiais que não apresentaram conteúdos que se articulavam com a garantia de direitos, Educação Infantil e enfrentamento ao ASI.

Nesse sentido, foram selecionados seis documentos oficiais, disponibilizados em canais oficiais do Governo do Estado da Paraíba e Município de João Pessoa-PB. Destes, duas produções foram elaboradas a nível estadual, e quatro formuladas pela gestão municipal de João Pessoa, especificamente, pela Secretaria de Educação e Cultura – SEDEC, como demonstra o quadro três.

Quadro 3 – Documentos oficiais selecionados

| Nº | TÍTULO DO DOCUMENTO | RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO | ANO |
|----|---|-----------------------------|-----------|
| 1 | Plano Decenal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes da Paraíba | Governo Estadual-PB | 2011-2020 |
| 2 | Plano Decenal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes da Paraíba | Governo Estadual-PB | 2023-2032 |
| 3 | Plano de Continuum Escolar: disposições curriculares, pedagógicas e avaliativas | Governo Municipal-JP/PB | 2021-2022 |
| 4 | Reorientação para o início do ano letivo | Governo Municipal-JP/PB | 2022 |
| 5 | Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil | Governo Municipal-JP/PB | 2023 |
| 6 | Orientações para o início do ano letivo | Governo Municipal-JP/PB | 2023 |

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme ilustra o quadro três, a escolha dos materiais também levou em conta documentos que, em seu conteúdo ou forma de elaboração, se fundamentassem nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Psicologia Crítica do Desenvolvimento, que respaldam esta tese (Vigotski, 2018; Gruda, 2016; Holzkamp, 2016; Burman, 2008; Parker, 2007; Holzkamp, 1992). Essa fundamentação pode ser observada de maneira explícita, por meio de citações e conceitos apresentados ao longo dos textos, ou de forma implícita, quando analisadas as metodologias empregadas e os processos de construção coletiva. Desse modo, os Planos Decenais do Estado da Paraíba, por exemplo, foram produzidos por meio de processos

dialéticos, os quais fizeram emergir intensos debates e momentos de escutas com os diversos representantes governamentais e das organizações da sociedade civil, levando em consideração, as transformações sociais e políticas que se apresentam em cada tempo histórico. Esse tipo de participação coletiva, garantiu ainda, o envolvimento propositivo de crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeito de direitos e agentes ativos de uma transformação social e política (SEDH/PB, 2023; SEDH/PB, 2011).

Já os materiais selecionados e elaborados pela Educação Infantil do município de João Pessoa-PB, são fundamentais e pertinentes principalmente quando se toma como esteio o referencial teórico utilizado neste trabalho de tese. Isso se deve, não apenas à presença de construções coletivas na criação dos documentos, mas também ao fato de que a escrita dos conteúdos se baseou nos princípios da teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2003). Entre as várias concepções apresentadas, destaca-se a compreensão da criança como um ser histórico e social, detentor de direitos e agente ativo em seu próprio desenvolvimento. Ademais, fica nítido nos documentos que as interações com o ambiente físico e social, mediadas por adultos ou pessoas mais experientes, são essenciais para o desenvolvimento das formas de agir, pensar, sentir e conhecer da criança (Secretaria Municipal de Educação e Cultura [SEDEC/JP], 2023; SEDEC/JP, 2022; Vigotski, 2018; Vigotski, 2003).

4.5.2 Procedimentos para a coleta das Entrevistas Semiestruturadas

No que tange a realização das entrevistas semiestruturadas, 27 ocorreram de forma presencial, nas próprias instituições ou órgãos que compõem o SGDCA, priorizando ambientes reservados que possibilitaram a gravação da entrevista, por meio de equipamentos eletrônicos como gravadores e celulares. A partir de necessidades específicas como tempo, espaço reservado ou horários, que foram apresentados por três participantes, foi oportunizado, de forma

excepcional, entrevistas na modalidade remota, ocorridas por meio de plataformas como o *Google Meet* ou *Zoom*. Nestes casos, a gravação ocorreu por meio das plataformas identificadas, as quais dispõem de recursos próprios para a gravação de áudio e vídeo.

As entrevistas ocorreram entre o período de novembro de 2022 a julho de 2023. Estas, foram previamente agendadas conforme a disponibilidade individual das(os) profissionais e pesquisador. Enquanto desafio, cabe mencionar duas situações específicas, as quais demandaram muito esforço do pesquisador para o acesso e resolutividade. A primeira, ocorreu com as(os) representações do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, que devido a agendamentos prévios sem sucesso, e pela relevância da participação deste equipamento no enfrentamento ao ASI, se fez necessário protocolar por meio de requerimento on-line, disponibilizado no site oficial da Prefeitura de João Pessoa-PB, a solicitação para participação de um representante do CREAS. A partir desde procedimento e com um período acentuado de espera, ocorreu a entrevista. A segunda situação, ocorreu com a representação do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de João Pessoa-PB, a qual também se refere ao comparecimento nos dias e horários agendados previamente. Neste caso, após vários agendamentos, a entrevista foi realizada.

O roteiro das entrevistas foi estruturado em dois formatos correlatos objetivando adequar para cada grupo de participantes. Para as profissionais da Educação Infantil, o roteiro apresentou 8 questões específicas. Já o grupo que consiste em profissionais das outras instituições e que também compõem o SGDCA, o roteiro foi composto de sete questionamentos, como pode ser observado abaixo, e de forma detalhada nos Apêndices III e IV, deste trabalho de tese.

Quadro 4 – Roteiro das entrevistas semiestruturadas

| Roteiro de entrevistas – SGDCA (Grupo Gestoras e Professoras) | Roteiro de entrevistas – SGDCA (Demais Instituições) |
|--|---|
| | |

| | |
|---|---|
| Para você qual o papel da educação infantil no desenvolvimento das crianças? | Para você qual o papel da educação infantil no desenvolvimento das crianças? |
| Você compreende o contexto da educação infantil como um espaço garantidor de direitos? Se sim, quais direitos podem ser garantidos na educação infantil? | Você compreende o contexto da educação infantil como um espaço garantidor de direitos? Se sim, quais direitos podem ser garantidos na educação infantil? |
| Para você qual o papel da educação infantil no enfrentamento à violência sexual infantil? | Para você qual o papel da educação infantil no enfrentamento à violência sexual infantil? |
| Você conhece documentos e/ou diagnósticos que norteiem ações para a proteção e garantia de direitos da criança na educação infantil? Se sim, qual(is)? | Você conhece documentos e/ou diagnósticos que norteiem ações para a proteção e garantia de direitos da criança na educação infantil? Se sim, qual(is)? |
| Aqui na instituição, você ou outra(o) profissional já suspeitou de casos de violência sexual contra crianças? Se sim, qual a incidência por sexo? | Qual a incidência dos casos de ASI identificados e encaminhados para a rede de proteção? |
| Quais procedimentos são adotados pela instituição nos casos que envolvem a identificação de violências sexuais infantis? Nestes casos existem articulações com outros setores do SGDCA? | Existem procedimentos a serem adotados pela instituição nos casos que envolvem a identificação de violências sexuais infantis? Nestes casos existem articulações com outros setores do SGDCA? |
| Existe na rede municipal algum tipo de formação ou orientação aos professores para o enfrentamento às violências sexuais contra crianças? Se sim, quais? Você já participou? | A rede municipal possui formação ou orientação aos professores para o enfrentamento às violências sexuais contra crianças? Se sim, quais? |
| Existe alguma questão importante sobre o enfrentamento à violência sexual infantil que não foi perguntado e que você gostaria de abordar? | Existe alguma questão importante sobre o enfrentamento à violência sexual infantil que não foi perguntado e que você gostaria de abordar? |

Fonte: Elaborado pelo autor

Como demonstra o quadro acima, os questionamentos que consistiram no roteiro das entrevistas, oportunizou a elaboração de 31 horas e 19 minutos de conteúdos gravados, os quais possibilitaram acessar diferentes relatos que podem sinalizar concepções e práticas de profissionais em torno do enfrentamento ao ASI, no contexto da Educação Infantil.

4.6 Procedimentos para a análise e tratamento dos dados

A análise dos dados foi inspirada na técnica de análise de conteúdo temático proposta por Bardin (2016), a qual consiste em pré-análise, codificação e tratamento dos dados. A pré-

análise é o procedimento inicial de organização do conteúdo, a partir da leitura flutuante do material colhido. A codificação, por sua vez, tem caráter exploratório e permite o agrupamento de informações por meio das similaridades semânticas, resultando na definição das unidades de registro por tema e categorias de análise. Já o tratamento dos dados, representa a inferência da(o) pesquisadora(o), através da interpretação e explicação dos conteúdos presentes nos documentos ou que emergem das entrevistas, os quais, posteriormente, subsidiam a discussão dos resultados.

4.6.1 Análise Documental

Baseando-se nos documentos previamente mencionados e descritos no quadro três deste capítulo, optou-se por analisar os dois planos estaduais que apresentam recorte temporal entre 2011 e 2032. Por se tratar de documentos decenais, a análise dos materiais permitiu confrontar conceitos e proposições de metas em momentos históricos distintos. Com relação aos documentos municipais, a seleção consistiu em publicações recentes, especificamente de 2020 a 2024, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEDEC, com o objetivo de identificar possíveis orientações pedagógicas que descrevessem sobre o enfrentamento ao ASI, na Educação Infantil.

Ressalta-se, que foi realizada a leitura completa dos materiais selecionados. Posteriormente, os conteúdos que apresentaram informações pertinentes à educação, às garantias de direitos das crianças, ao enfrentamento ao ASI e às orientações técnicas, foram organizados e sistematizados de acordo com o nível de gestão (estadual/municipal), como demonstra os apêndices I e II, deste trabalho. Desse modo, a partir da síntese dos materiais analisados e das diretrizes de Bardin (2016), foram estabelecidas as seguintes categorias de

análise: a) Educação e enfrentamento ao ASI (nível estadual); e, b) Orientações técnicas para a Educação Infantil (nível municipal), que serão discutidas no próximo capítulo.

4.6.2 Análise da Entrevista Semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e posteriormente transcritas por grupo pesquisado (gestoras/professoras/profissionais do SGDCA). Após transcrição, foi realizada a pré-análise do material, a qual possibilitou organizar e sistematizar os relatos de acordo com a pertinência temática e similaridade semântica, o que tornou possível a formulação das unidades de registro por tema, como defende Bardin (2016). Optou-se por utilizar o conteúdo das perguntas que estruturam o roteiro das entrevistas para a formulação das unidades de registro por tema, as quais observa-se a seguir: *a) Papel da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança; b) Papel da Educação Infantil na Garantia de Direito da criança; c) Papel da Educação Infantil no Enfrentamento ao ASI; d) Documentos que norteiem ações de enfrentamento e diagnósticos sobre o ASI; e) Suspeita ou identificação do ASI pela Educação Infantil; f) Procedimentos após suspeita ou identificação de casos de ASI; g) Articulação Intersetorial para o enfrentamento ao ASI; h) Formação continuada sobre o ASI.*

Em seguida, foram definidas as categorias de análise, estas foram baseadas nos relatos das(os) participantes, respeitando a autenticidade das respostas e opiniões compartilhadas no momento da coleta. Menciona-se que o conteúdo das entrevistas semiestruturadas foi apresentado para um grupo de cinco pesquisadoras(es) vinculadas(os) ao NEISDI/UFPB, que contribuíram com a elaboração das unidades temáticas e categorias de análise, as quais serão apresentadas e discutidas no capítulo que segue.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CAPÍTULO V

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentam-se os resultados deste trabalho de tese, obtidos por meio da **análise documental** e **entrevistas semiestruturadas**. No primeiro, os conteúdos analisados fazem parte da síntese temática de documentos oficiais do Estado da Paraíba e município de João Pessoa -PB e buscou responder ao objetivo geral deste trabalho de tese e os seguintes objetivos específicos: *a) explicitar como são referidos nos documentos que regem a educação infantil no município de João Pessoa, a garantia dos direitos e o enfrentamento às violências sexuais contra as crianças, objetivo específico; b) Levantar os órgãos ou instituições que compõem as Redes Intersetoriais e de garantia de direitos que se articulam com a educação infantil, no município de João Pessoa.*

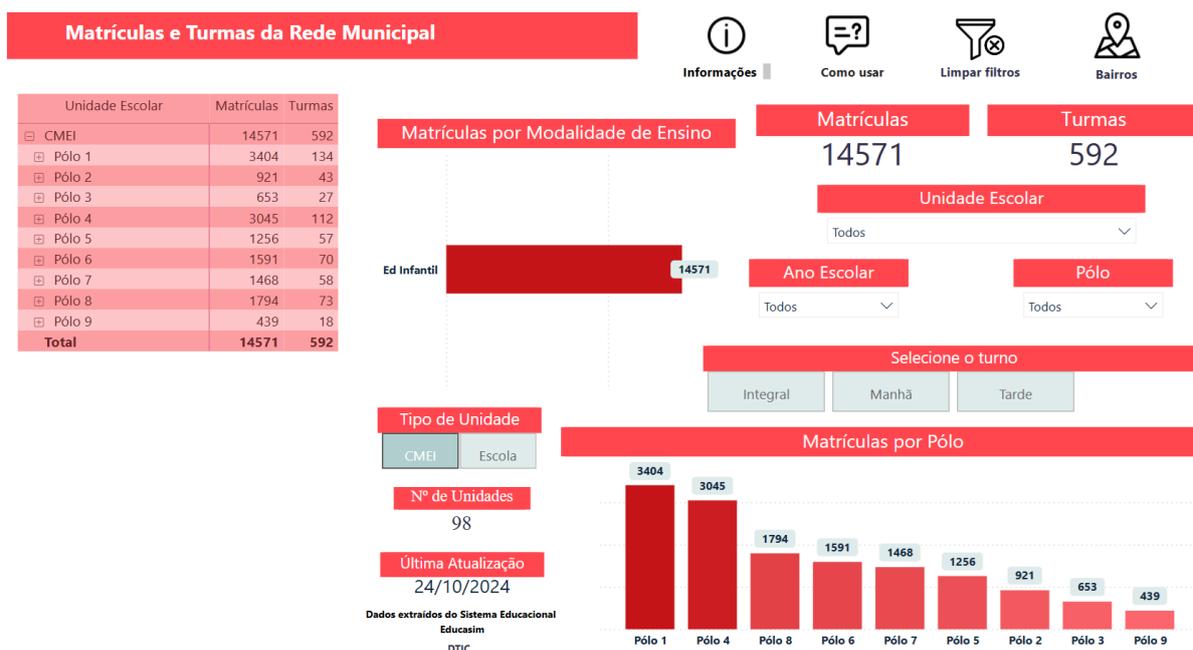
O segundo, refere-se ao conteúdo das entrevistas semiestruturadas, o qual considerou as realidades e concepções de profissionais que atuam nos três grandes eixos do SGDCA. A partir destas respostas, tornou-se possível atender ao objetivo geral e os demais objetivos específicos: *a) Investigar as concepções de profissionais do SGDCA, com ênfase na educação infantil, sobre o desenvolvimento infantil, situações de violência como o Abuso Sexual; b) Identificar os principais tipos de violência contra crianças que foram notificadas pelas instituições de educação infantil no município de João Pessoa; c) Verificar se o abuso sexual é citado como uma das violências cometidas contra a criança; d) Descrever os procedimentos utilizados pelas(os) profissionais da educação infantil, quando suspeitam ou identificam casos de violência sexual contra a criança; e) Conhecer os tipos de formações disponibilizadas aos profissionais da educação infantil, que contemplam temáticas sobre as violências sexuais na infância.* Assim, com base no exposto, apresenta-se nos tópicos que seguem, os resultados e discussões deste trabalho de tese.

5.1 Análise dos documentos do município de João Pessoa e Estado da Paraíba que discorrem sobre educação e enfrentamento ao ASI

O Estado da Paraíba, localizado na Região Nordeste do Brasil, possui uma população residente de 3.974.687. Seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH que mede a expectativa de vida, renda e índices de educação, por exemplo, é de 0,698, o qual é considerado um índice mediano sobre o Desenvolvimento Humano, conforme a classificação de países e Estados. Quanto ao recorte etário, destaca-se para este estudo, a população de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos que é de 376.222. No que se refere à oferta de escolaridade na Educação Infantil, o Estado apresenta cobertura de 32,80% para crianças de 0 a 3 anos e 94,20% para crianças de 4 a 5 anos. Salienta-se, portanto, que a matrícula de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, ainda que não figure obrigatoriedade, deve ser ofertada pelos municípios, com foco na prioridade absoluta e garantia dos direitos da criança na primeira infância (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2023).

A cidade de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, possui, em média, uma população residente de 833.932. Deste total, 73.941 são de crianças com até 6 anos de idade. Seu IDH está acima da média do Estado, figura um percentual de 0,763, considerado alto para a classificação de países e Estados. Quanto à oferta de matrículas para a Educação Infantil, o município possui 18.180 crianças matriculadas em Centros de Educação Infantil – CMEI's públicos e privados de acordo com o último levantamento do INEP, o qual teve como referência o ano de 2024 (Ministério da Saúde, 2024; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024). Já os dados oficiais da Prefeitura Municipal de João Pessoa, disponibilizados no portal de dados, revelam que 14.605 crianças se encontram matriculadas nos 98 CMEIS existentes e ativos, vinculados a rede pública de educação, como vai ilustrar a figura abaixo (SEDEC/JP, 2024).

Figura 3 – Informações sobre matrículas na Educação Infantil de João Pessoa-PB



Fonte – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (2024)

A figura três, referenda as informações anteriormente mencionadas e destaca a cobertura e oferta da Educação Infantil no município de João Pessoa. Com base nessas informações, foi realizado um levantamento dos documentos técnicos e orientadores que discorrem sobre a política de educação, nos níveis estadual (Paraíba) e municipal (João Pessoa-PB). A finalidade desta busca consistiu em explicitar como são referidos nos documentos que regem e regulamentam a Educação Infantil, principalmente no município de João Pessoa-PB, a garantia dos direitos e o enfrentamento ao ASI. Considerou-se ainda relevante, compreender se existe a menção de ações articuladas e intersetoriais para o enfrentamento a esse tipo de violência, bem como a integração de temas como o ASI, frente ao currículo escolar, formação de profissionais e rotinas pedagógicas.

Desse modo, como descrito no capítulo anterior, o qual explicita o delineamento metodológico deste trabalho de tese, duas categorias de análise foram definidas para compor a discussão dos resultados obtidos pela análise documental, quais são: a) Educação e

enfrentamento ao ASI (nível estadual); e, b) Orientações técnicas para a Educação Infantil (nível municipal), estas, serão apresentadas na sequência.

5.1.1 Educação e enfrentamento ao ASI

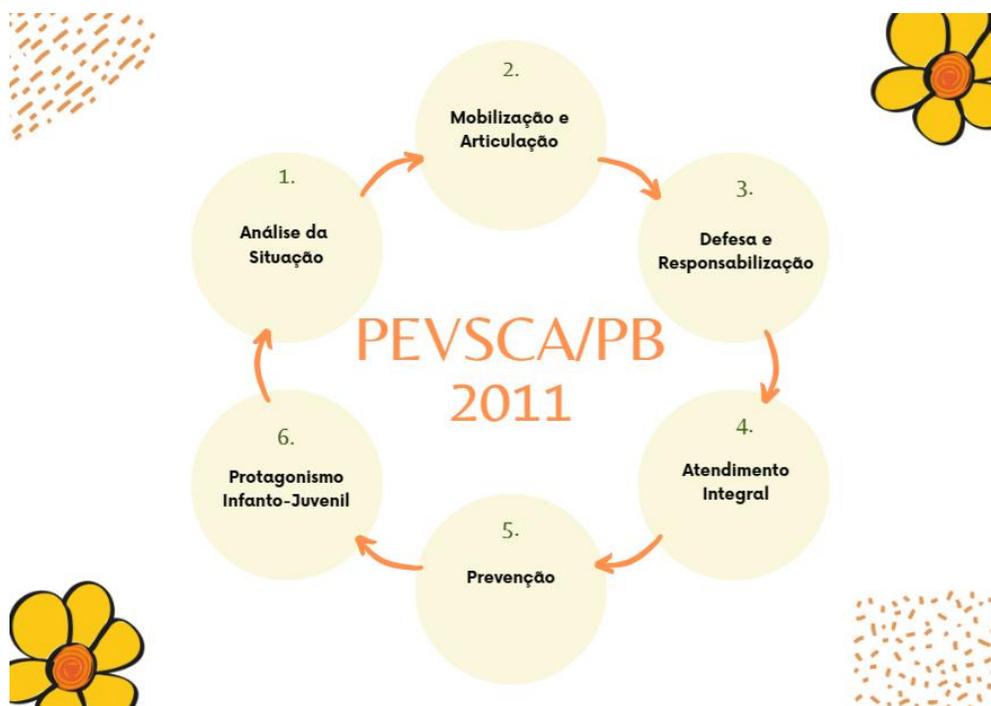
Sobre o Governo do Estado da Paraíba, optou-se pela análise dos dois Planos Decenais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes do Estado. O Primeiro com vigência de 2011 a 2020, e o segundo, com vigência de 2023 a 2032. A escolha pelos documentos, deu-se inicialmente, pelo caráter de fomento atribuído à gestão estadual e por priorizar a formulação de programas, projetos e leis que busquem apoiar e assessorar os municípios sobre a questão pesquisada. Também pelo formato de elaboração dos Planos, os quais, seguiram uma metodologia intersetorial, por meio da criação de uma comissão responsável pela proposição dos eixos estratégicos e os objetivos, ações e metas, com foco numa participação democrática de governos e sociedade civil organizada.

Tanto o Plano de 2011, quanto o de 2023, apresentam diagnósticos situacionais sobre a violência e dados de notificação, além de identificar a estrutura estadual da rede de enfrentamento ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Percebe-se, a partir da descrição da rede, a vinculação de representações dos três eixos que compõem o SGDCA, conforme estabelecido pelo ECA (1990): a) Promoção e garantia de direitos; b) Defesa dos direitos; c) Controle social. É importante ressaltar que o município de João Pessoa-PB conta com uma ampla rede de instituições e serviços que atuam em relação aos três eixos mencionados. Isso se deve, em grande parte, à presença de equipamentos municipais e estaduais, já que é a capital da Paraíba, uma característica ausente em outros municípios.

Os referidos planos, discorrem ainda, sobre marcos legislativos que fundamentam a política de enfrentamento ao ASI e ESCCA no Brasil e no Estado da Paraíba. Destaca-se dos

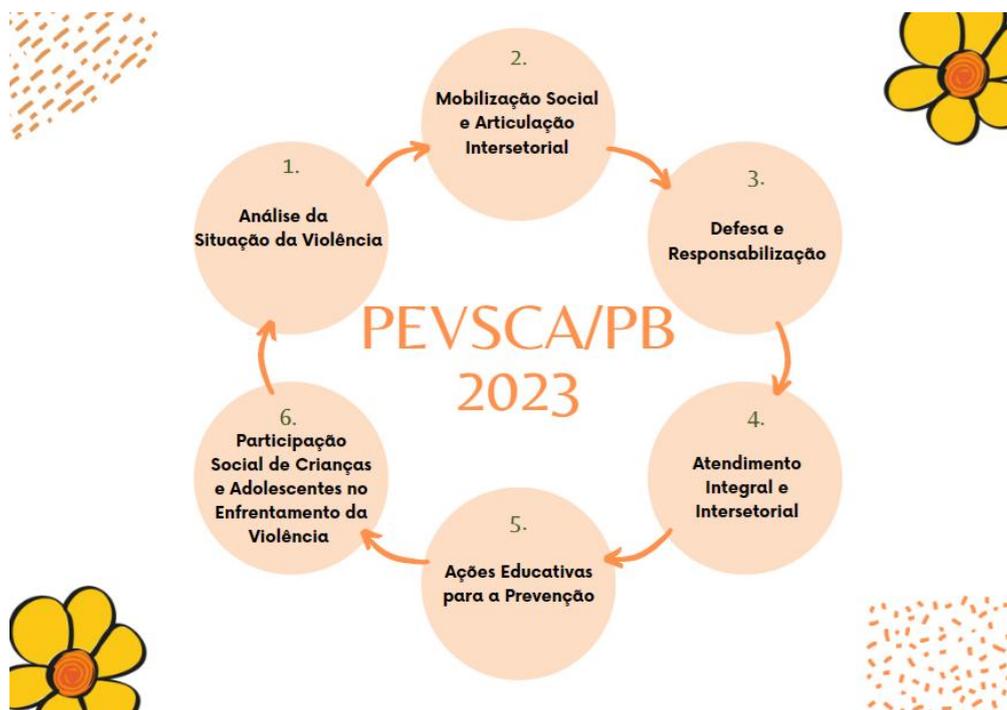
documentos analisados, o capítulo principal, o qual apresenta seis eixos estratégicos que devem ser orientadores para a definição da metas e formulação de ações conjuntas e intersetoriais. As ilustrações abaixo, elaboradas pelo autor desta tese, exhibe os eixos presentes no documento. Nesse sentido, a figura 2, faz referência ao Plano Decenal lançado em 2011, e a figura 3, refere-se ao Plano Decenal vigente, divulgado em 2023.

Figura 4- Eixos Estratégicos do Plano Decenal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes da Paraíba – 2011



Fonte: Ilustração elaborado pelo autor

Figura 5- Eixos Estratégicos do Plano Decenal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes da Paraíba – 2023



Fonte: Ilustração elaborado pelo autor

Percebe-se com o passar dos anos, que as transformações políticas, sociais e culturais trouxeram para o Plano de 2023, atualizações importantes sobre termos utilizados para descrever os eixos. De toda forma, em essência, trazem as mesmas frentes de atuação para o enfrentamento ao ASI e ESCCA, de acordo com o que preconizam as leis vigentes sobre o SGDCA e ECA. Ao considerar o status intersetorial dos planos, buscou-se identificar em qual (is) eixo (os) a Educação está situada e quais ações estão vinculadas aos níveis de Educação, especialmente a Educação Infantil.

Ao realizar análise do Plano elaborado em 2011, verifica-se que a Educação aparece em três eixos, quais sejam, *Mobilização e Articulação*, *Atendimento e Prevenção*. Quanto às metas e responsáveis pela ação, a Educação de modo geral, aparece em cinco. Observa-se que as menções feitas à Educação são de ações articuladas e/ou pontuais, envolvendo outros atores do SDGCA, o que difere de áreas como assistência social, saúde e sistema de justiça que aparecem

vinculadas a ações específicas. Ao refletir de forma crítica a disposição de responsabilidades de cada área, atenta-se para o fato de que o ASI, na elaboração do documento em 2011, ainda não consistia em temática de trabalho no contexto da Educação. Para melhor visualização, o *Apêndice I* deste trabalho de Tese, sintetiza as atribuições postas no documento e metas que deveriam ser alcançadas até 2020, quando se encerrou a vigência do Plano.

Ao tomar como referência o Plano vigente, lançado em 2023, percebe-se que a Educação, de um modo geral, sem mencionar competências por níveis, foi mencionada em cinco dos seis eixos existentes, são estes: *Análise da Situação da Violência; Mobilização Social e Articulação Intersetorial; Atendimento Integral e Intersetorial; Ações Educativas para Prevenção; Participação Social de Crianças e Adolescentes no Enfrentamento da Violência Sexual*. Já no que se refere a execução de metas e responsáveis pela ação, a Educação, por meio das Secretarias estadual e municipais aparece em 16 metas e em 32 ações. Para facilitar a compreensão sobre as informações contidas no documento, o *Apêndice II*, demonstra de forma agrupada e resumida, as menções feitas que inferem competência aos níveis de Educação, de modo intersetorial ou execução direta.

Observa-se que o Plano vigente (2023) apresenta uma quantidade expressiva de ações e metas vinculadas de forma direta e indireta as instituições de educação, inclusive, superiores ao Plano anterior, elaborado em 2011. Apoiando-se no marco teórico que embasa esta pesquisa, qual seja, a Psicologia Crítica do Desenvolvimento e estudos recentes sobre o Desenvolvimento Infantil em uma perspectiva sociocultural, o fato pode ser explicado pelo tempo histórico em que cada plano foi elaborado, justamente por considerar fatos e demandas específicas que emergem em cada época. Isso resulta em transformações culturais e sociais que influenciam na mudança processual de linguagens, conceitos, modos de vida e, principalmente neste contexto, compreensões diversas sobre o papel social e político da educação (Baltes, 1987; Holzkamp, 1992; Neri, 2006; Parker, 2007; Scheidecker et al., 2023).

Ainda que o Plano de 2023, apresente um aumento qualitativo e quantitativo, o qual, demonstra maior visibilidade ao tema no contexto da educação, quando comparado ao anterior, a execução das metas e ações permanecem em sua maioria como responsabilidade coletiva. Em relação à responsabilidade coletiva, defende-se ações preventivas que sejam articuladas e intersetoriais para garantir do fortalecimento de todo o SGDCA. A reflexão crítica que deve ser feita ao documento é a de que a responsabilidade coletiva pode ter como um de seus desdobramentos, a não efetividade de ações das instituições mencionadas. Sugere-se a identificação de órgão ou instituição que seja a referência em coordenar tais ações e, a partir dela, o estabelecimento de articulações para realização e êxito das metas propostas.

Ressalta-se ainda que, em menor proporção, as ações vinculadas exclusivamente ao contexto da Educação e Educação Infantil, discorrem sobre palestras, a participação nas atividades do Dia Nacional de Enfrentamento ao Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes - 18 de maio, e a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos sugerindo a garantia de participação da comunidade escolar, crianças e adolescentes, mas, sem destaque ao tema do ASI, o qual deveria ser a prioridade por se tratar do Plano Decenal que subsidia ações de enfrentamento ao ASI.

5.1.2 Orientações técnicas para a Educação Infantil

Quanto ao município de João Pessoa-PB, a análise de documentos orientadores produzidos pela Secretaria de Educação e Cultura do Município – SEDEC-JP, no período de 2020 a 2023, foram: *Plano de Continuum Escolar: disposições curriculares, pedagógicas e avaliativas (2021-2022)*; *Reorientação para o início do ano letivo (2022)*; *Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil (2023)* e *Orientações para o início do ano letivo (2023)*, como pode ser observado no quadro 3, anteriormente apresentado.

O Plano Continuum Escolar: disposições curriculares, pedagógicas e avaliativas (2021-2022), apresenta um panorama geral sobre os desafios relativos a Pandemia do COVID-19, em todos os níveis de Educação. Para a continuidade do processo educacional, o documento apresenta a tríade curricular de desenvolvimento e aprendizagem, a qual consiste em: Reordenamento, Flexibilização e Progressão. Com base na Tríade e apoiado na BNCC e LDB, o referido Plano discorre sobre o desenvolvimento da criança como processo contínuo que deve considerar as especificidades da criança, levando em conta os contextos social e cultural e a garantia de seus direitos. A discussão segue e o documento menciona os princípios basilares da organização curricular na Educação Infantil, como as interações e brincadeiras; contextos socioculturais; direito a convivência e processos lúdicos. Apesar de haver inicialmente a contextualização sobre garantia de direitos da criança, o Plano não apresentou orientações sobre contextos de violência e o seu enfrentamento, mesmo que o período referente a pandemia tenha escancarado dados relevantes sobre risco e vulnerabilidades em crianças e adolescentes em todo o país (Centro Marista de Defesa da Infância, 2024).

A Reorientação para o início do ano letivo (2022) aparenta ser um complemento ao Plano Continuum Escolar. Especifica de forma sintética, orientações para o retorno das atividades semipresenciais e presenciais, demarca cuidados com o ambiente escolar, a higienização dos espaços compartilhados, observância aos sintomas gripais, rodízio de turmas no horário das refeições e lanches e continuidade das atividades previstas na implantação do Continuum Escolar. De fato, o conteúdo do documento, centra-se fortemente nas recomendações preventivas ao COVID-19, o que pode ser uma das explicações para tal documento não discorrer sobre outros aspectos referentes a Educação Infantil.

Já as Orientações para o Início do Ano Letivo (2023), foram formuladas considerando um contexto de educação totalmente presencial, com foco na elevação dos índices de aprendizagem. Na introdução, percebe-se a contextualização sobre o papel da educação, função

da escola e reflexões acerca de ações e práticas pedagógicas que busquem considerar as realidades escolares. Tais orientações encontram-se fundamentadas nas concepções da teoria histórico-cultural, a qual, assim como a Psicologia Crítica do Desenvolvimento, também embasa este trabalho de tese. Cabe destacar, que o conteúdo estrutura-se por cinco grandes linhas de conteúdo, sendo *1- Planejamento Pedagógico como instrumento de pensamento e ação; 2- Política Municipal de Reconstrução e Recuperação da Aprendizagem; 3 – Jornada de Formação dos(as) Educadores(as) do Município de João Pessoa-JOFEM; 4 – Elementos da Organização do Trabalho Pedagógico, e 5- Ações Curriculares Integradoras e Curriculares.*

No que se refere ao Planejamento Pedagógico, as Orientações para o Início do Ano Letivo (2023), discorrem sucintamente sobre a elaboração dos planejamentos mensais, departamentais, plano de curso anual e planos de aula. Sobre a Política Municipal de Reconstrução e Recuperação, apresentam-se ações e projetos com foco nas consequências provenientes da Pandemia da COVID-19, mas não destaca ações específicas na Educação Infantil. O tópico Jornada de Formação de Educadores, apresenta a divulgação do processo de formação continuada de profissionais, e não detalha o conteúdo referente ao ano.

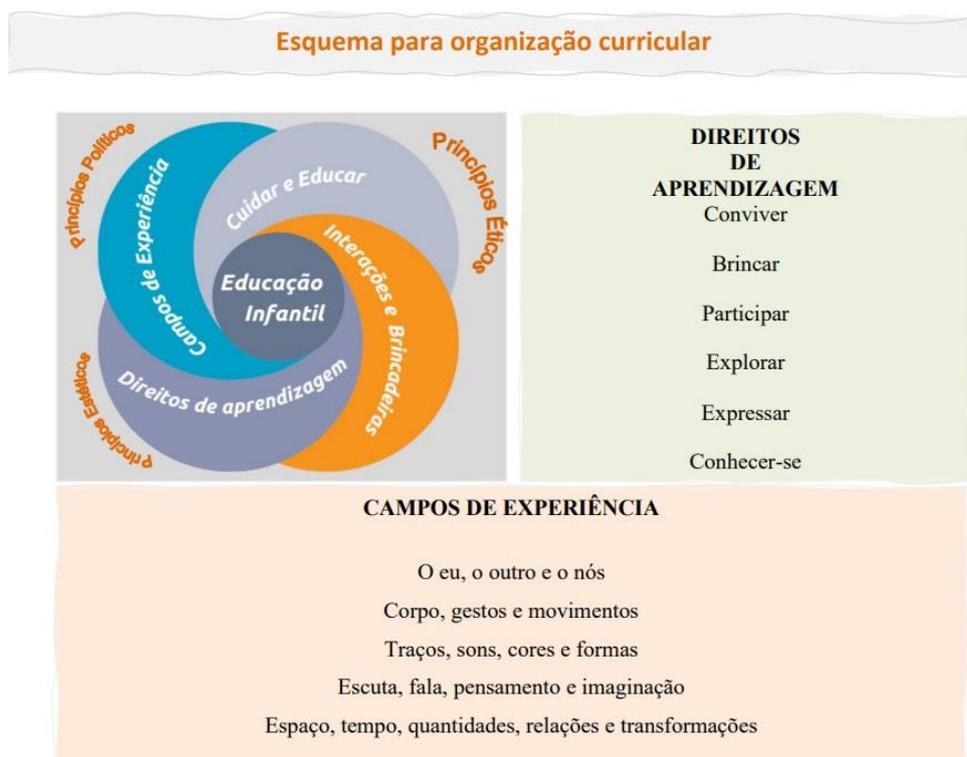
Já nos Elementos da Organização do Trabalho Pedagógico observam-se questões importantes sobre a Educação Infantil, dentre elas, podem ser citadas as orientações sobre o acolhimento do bebê e criança na chegada inicial e no cotidiano, o diálogo frequente com os familiares e pessoas de referência de bebês e crianças com o objetivo de eximir dúvidas, a postura de profissionais e o envolvimento da confiança, carinho e cuidado, e indicadores para organização de espaços e materiais nos CMEIS. Por fim, as ações curriculares integradoras e complementares tratam do planejamento de ações com temas diversos como o enfrentamento a violência contra mulher, meio ambiente, alimentação saudável, educação antirracista, cultura, e o ECA nas escolas. Afirma-se que o tema do enfrentamento ao ASI poderia ter sido considerado como conteúdo complementar, principalmente por se tratar deste tópico. No

entanto, permanece invisível nas discussões vinculadas ao contexto escolar, tornando difícil a inserção de ações preventivas ao ASI.

As Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil (2023), discorrem sobre aspectos importantes como a compreensão sobre o ambiente físico e pedagógico; concepções e diferenças entre criança e infância; sistematização, implementação e avaliação do currículo; Planos Políticos Pedagógicos - PPP e atribuições de profissionais na Educação Infantil. De um modo geral e com base nos principais marcos legais e orientadores como a LDB e BNCC, apresenta-se de forma sucinta, a regulamentação da Educação Infantil como um direito primordial de todas as crianças. Ao discorrer sobre o desenvolvimento infantil, o material se fundamenta nos pressupostos da teoria histórico-cultural, inaugurada por Vigotski, o qual compreende a criança como sujeito histórico, e social, também constituída por direitos. Defende ainda, que o sujeito se desenvolve de forma ativa, por meio de interações que estabelece de forma dialética e mediada (Vigotski, 2018).

Quanto ao currículo, as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil (2023) são caracterizadas por um conjunto de práticas que buscam articular a experiência e saberes das crianças nos percursos de vida, cotidianos e contextos nos quais elas estão inseridas. Enquanto esquema de organização curricular, o material sugere temas a serem trabalhados a partir dos direitos da aprendizagem e campos de experiência (MEC, 2018), como demonstra a figura que segue:

Figura 6- Esquema de Organização Curricular



Fonte – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (2023)

Com base no esquema para a organização curricular ilustrado na figura anterior, o material apresenta indicações e modelos para a elaboração dos planos anuais, diários e projetos bimestrais que podem ser desenvolvidos a partir de quatro temas sugeridos pela SEDEC/JP, quais são: *crianças e explorações*; *criança, ciência, natureza e humanidade*; *criança, memórias e histórias*; *crianças e as culturas do mundo*. Ainda que existam tais proposições temáticas que podem ser trabalhadas ao longo do ano, o documento não apresenta a descrição dos conceitos sugeridos. Observa-se ainda, que em negrito, o documento destaca, que os temas apontados devem servir como esteio e referência, e propõe que cada CMEI busque sua proposta, por meio de pesquisa, e elabore seus projetos conforme as realidades locais.

Na busca de fomentar a autonomia democrática de cada CMEI, quanto a elaboração dos seus planos temáticos anuais, fator que avalia-se positivamente, deve-se atentar ao fato, da ausência de proposições que envolvam explicitamente a garantia de direitos das crianças ou a

prevenção e enfrentamento aos tipos variados de violência, em especial o ASI nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil (2023). Também pode-se observar que por mais que existam no documento supracitado, modelos para elaboração de atividades, projetos e planos com os conteúdos previstos, não há menção, a formulários ou fichas de notificação que possam subsidiar possíveis encaminhamentos, quando necessário.

Percebe-se, a partir desta análise, a possibilidade concreta de ações preventivas ao ASI, vinculadas a todos os campos de experiência, em especial, nos tópicos *o eu, o outro e o nós*; e, *corpo, gestos e movimento*, no entanto, como já mencionado, não se identifica nenhuma associação que expresse, no documento, práticas preventivas e protetivas. Sugere-se, com base nesta análise, a partir do campo de experiência *o eu, o outro e o nós*, a inserção de conteúdos como, a autoproteção em crianças; a diferença entre carinho e práticas violentas; e, as redes de apoio da criança em situações que venham a representar desconforto. Já no campo que se refere ao *corpo, gestos e movimento*, a inclusão de questões como o cuidado com o corpo; o reconhecimento de toques indesejados e formas de solicitar ajuda, são aspectos fundamentais para um trabalho com foco no enfrentamento ao ASI (Oliveira & Villachan-Lyra, 2021).

É importante ressaltar que a inclusão de conteúdos voltados para a prevenção ao ASI em documentos orientadores da Educação Infantil, tanto em municípios como João Pessoa – PB, que é o foco desta pesquisa, quanto em outras realidades, exige um esforço colaborativo e crítico das (dos) profissionais, frente a formulação e implementação de políticas públicas educacionais em todos os níveis. Destaca-se ainda, que tal esforço crítico e coletivo, deverá ser balizado pela centralidade do reconhecimento dos contextos educacionais como participantes ativo do SGDCA. Assim, cria-se a oportunidade de promover debates sobre a função da Educação no enfrentamento ao ASI, além da proposição de formações em rede e elaboração de materiais que orientem as (os) profissionais em suas atividades pedagógicas diárias. Com base nesta compreensão, inicia-se no tópico que segue, a discussão dos resultados das entrevistas

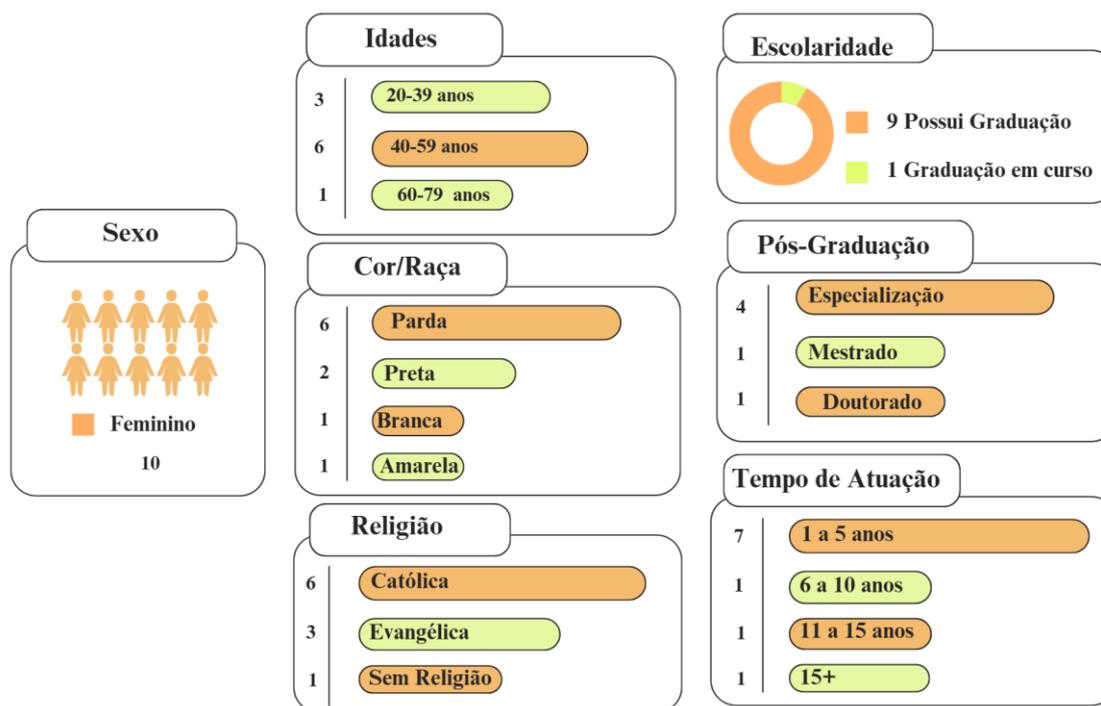
semiestruturadas, acerca das concepções e práticas de profissionais que atuam no SGDCA e, em especial, na Educação Infantil, no que tange o enfrentamento ao ASI.

5.2 Caracterização sociodemográfica das(os) participantes entrevistados

Como prerrogativa para iniciar a discussão, faz-se necessário expor as características sociodemográficas das(os) profissionais que compuseram esta pesquisa, as(os) quais participaram das entrevistas semiestruturadas. Com isso, destacam-se elementos que se fazem pertinentes neste trabalho, como sexo, idade, cor/raça, escolaridade, religião e tempo de atuação. Para facilitar a compreensão destas informações, optou-se por sistematizar os dados considerando cada grupo entrevistado (gestoras/professoras/profissionais do SGDCA). A partir desta organização, fez-se possível a elaboração de gráficos informativos, os quais foram agrupados em figuras que subsidiarão as discussões que seguem.

Grupo Gestoras: Com o propósito de ilustrar as informações acerca do primeiro grupo (n=10), a figura cinco, apresenta a caracterização sociodemográfica das gestoras participantes e que se encontram vinculadas aos CMEIS do município de João Pessoa-PB.

Figura 7- Informações sobre o grupo de gestoras dos CMEIS de João Pessoa-PB

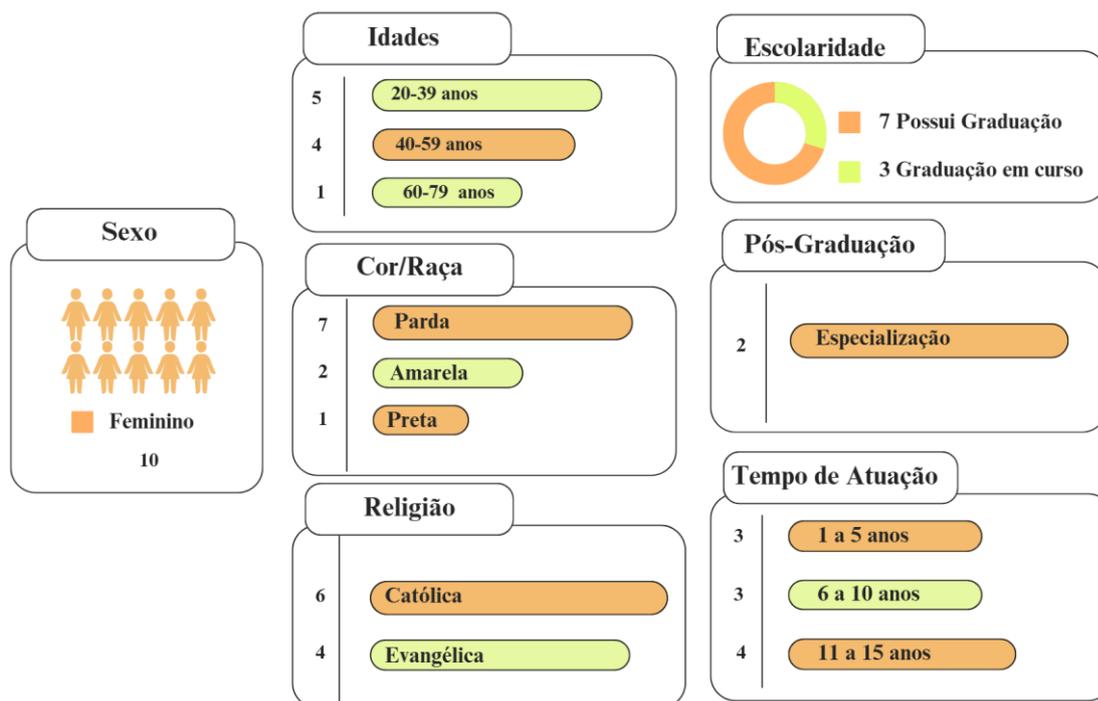


Fonte: Elaborado pelo autor

Ao observar a figura cinco, constata-se que todas as gestoras dos CMEIS, participantes das entrevistas, são do sexo feminino e figuram maioria entre as idades de 40 a 59 anos. No item raça/cor, as participantes se reconheceram, em grande parte, como parda. Quanto a religião, a católica, foi a mais citada nas respostas. Com relação ao nível de escolaridade, apenas uma gestora não possui graduação. Dentre as profissionais que possuem graduação, seis informaram ter pós-graduação, sendo a especialização, a mais frequente.

Grupo Professoras: O segundo grupo (n=10), é composto por professoras, também vinculadas aos CMEIS de João Pessoa-PB, e as informações podem ser observadas na figura seis.

Figura 8- Informações sobre o grupo de professoras da Educação Infantil

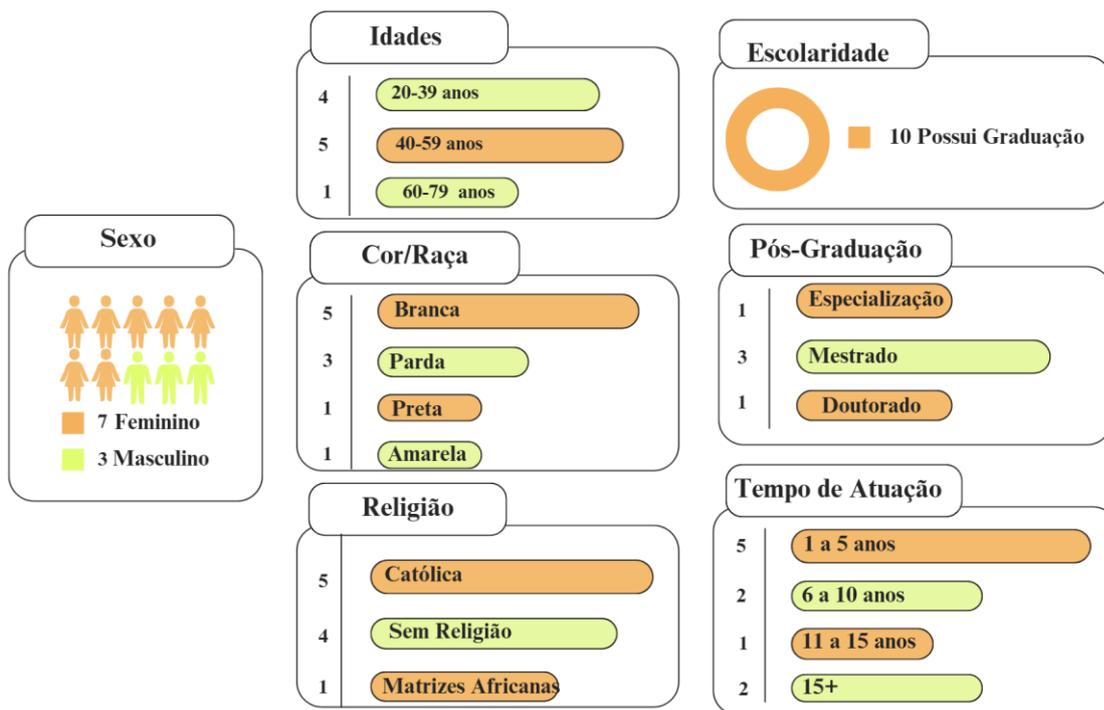


Fonte: Elaborado pelo autor

Como já mencionado, a figura seis, ilustra as informações do grupo das professoras participantes da pesquisa. Assim, como observa-se no grupo anterior, a amostra é integralmente composta pelo sexo feminino. Quanto as idades, predominou-se variância entre 20 a 39 anos. A maioria das participantes relataram que se identificam como pardas, e o catolicismo, foi a religião mais citada. No que se refere a escolaridade, sete professoras são graduadas, e duas destas, possuem especialização. O tempo de atuação, por sua vez, não apresentou grandes oscilações, mas, ainda assim, centrou-se de 11 a 15 anos.

Grupo SGDCA: O terceiro e último grupo (n=10), representa instituições e órgãos de diversas áreas, os quais, juntos à educação, compõem o SGDCA. A figura abaixo, elucida as informações sociodemográficas coletadas a partir deste grupo.

Figura 9- Informações sobre as(os) profissionais do SGDCA



Fonte: Elaborado pelo autor

A figura sete, revela variações na composição do grupo em comparação com os grupos anteriores. Neste caso, o número de mulheres é superior, embora também haja participação masculina. A faixa etária das(os) participantes se concentra principalmente entre 40 e 59 anos. A maioria das(os) profissionais se identificou como branca. Em relação à religião, a católica continua a ser a mais relatada. No que diz respeito ao nível de escolaridade, todas(os) as(os) integrantes possuem diploma de graduação, e metade (n=5) já completou pelo menos um nível de pós-graduação, com o mestrado sendo o mais frequente. Em relação ao tempo de experiência profissional nas instituições ou órgãos representados, observou-se uma predominância de 1 a 5 anos de atuação.

Por meio da síntese das informações que formulam a caracterização sociodemográfica dos grupos entrevistados, faz-se possível inferir ponderações importantes e que perpassam os três grupos pesquisados. Com relação ao sexo, por exemplo, quando se trata de profissionais da

Educação Infantil, a amostra deste estudo revelou, que tanto no grupo de gestoras quanto no grupo de professoras, a composição foi totalitariamente feminina. Esta constatação também foi observada no estudo desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, cujo produto resultou no Censo Escolar 2023, o qual contabilizou no país, 2,4 milhões de professoras(es) e 161.798 diretoras(as). Destes totais, 81% das(os) profissionais são do sexo feminino, o que representa maioria em áreas como a Educação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP], Brasil, 2023).

Menciona-se que as pesquisas que antecedem o Censo Escolar de 2023, de autoras como Borges-Andrade, Bastos, Andery, Guzzo e Trindade (2015), e o Conselho Federal de Psicologia (2013), também haviam constatado o sexo feminino, como maioria, quando se referem a profissionais que atuam em áreas como a Educação. É importante ressaltar que a representação do sexo masculino neste estudo está ligada aos órgãos e instituições de áreas como o Sistema de Justiça. Essa afirmação pode ser sustentada pelo levantamento realizado pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, elaborado em 2024, que apontou uma predominância do sexo masculino em cargos de magistratura (Conselho Nacional de Justiça [CNJ], 2024). Quanto aos profissionais da Assistência Social/SUAS, as informações sobre o sexo, por sua vez, são escassas e não refletem a realidade, uma vez que é necessário considerar as diferentes condições de vínculo às quais essas(es) profissionais estão submetidas(os), frequentemente relacionadas à prestação de serviços, cargos comissionados e/ou terceirização. Isso torna a unificação de dados, desse grupo específico, uma tarefa desafiadora (Paz, 2015).

No que tange a indicadores sociais como cor/raça, as(os) participantes que atuam na Educação infantil, em sua maioria, se reconheceram na cor parda. Isso diverge no grupo de profissionais do SGDCA, onde a cor branca, aparece em maior proporção. Ainda que haja esta diferenciação entre os grupos entrevistados, observa-se, que ao agrupar as informações dos três grupos, a cor parda apresentou maior representação. Esta constatação coaduna com a última

estimativa do Censo Demográfico Brasileiro, realizado pelo IBGE em 2022, o qual, mostra o aumento de pessoas autodeclaradas pretas e pardas, que somadas, totalizam 55,05% da população brasileira (IBGE, 2022).

O item religião, é outro elemento que se faz importante neste estudo de Tese, justamente por buscar compreender, em que medida, as concepções sobre o enfrentamento ao ASI, podem estar atreladas as crenças das(os) entrevistadas(os). Desse modo, a caracterização sociodemográfica evidenciou que grande parte da coleta se reconheceu em religiões católica e evangélica. Sabe-se que cotidianamente, grupos e líderes religiosos atacam veementemente temas que transcorram discussões sobre a educação em sexualidade e isso pode se tornar um implicador no que se refere a ampliação de debates que objetivem prevenir e proteger crianças de violências como o ASI, em especial, na Educação Infantil.

Ressalta-se que o movimento combativo orquestrado por manifestantes e parlamentares fundamentalistas e religiosos em todo o país, sobre a educação em sexualidade, difunde informações falsas, que não se amparam em pesquisas científicas e órgãos oficiais que orientam condutas profissionais direcionadas a crianças e violências por elas sofridas. Em consequência disto, menciona-se a elaboração de projetos de leis como a 4844/2023, de autoria do Deputado Rodolfo Nogueira – PL/MS, que dispõe sobre a proibição de discussões sobre educação em sexualidade, no contexto escolar. Propostas como estas, impedem o acesso de crianças e profissionais a conteúdos e materiais de orientação, bem como da realização de ações preventivas, protetivas e de enfrentamento a esse tipo de violência em todos os níveis de Educação.

Quanto a escolaridade das(os) participantes da pesquisa, chamou atenção, o número de quatro participantes com a graduação ainda em curso. Cabe mencionar, que estas(es), encontraram-se vinculadas(os) a Educação Infantil. Rememora-se que a formação em Magistério, modalidade do antigo ensino médio, já se fazia suficiente para o ingresso de

profissionais, no nível de ensino supracitado. No entanto, A LDB (1996), editada pela Lei 13.415, de 2017, torna obrigatória a formação em nível superior, para que se possa atuar nos níveis da Educação Básica. E, por este motivo, profissionais que atuam na Educação Infantil, identificadas(os) nesta pesquisa, e que não possuíam graduação, encontram-se com a formação em curso, considerando o cumprimento da lei.

Apoiando-se na caracterização sociodemográfica das(os) participantes, inicia-se no próximo tópico, a exposição dos resultados das análises das entrevistas, as quais encontram-se organizadas por unidades de registro e categorias de análises, formuladas para facilitar a compreensão sobre os resultados obtidos.

5.3 Resultados das Entrevistas com Profissionais

5.3.1 Resultados das análises das entrevistas com gestoras e professoras da educação infantil e profissionais do SGDCA

Discutem-se nesta seção os resultados das análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com as(os) profissionais participantes desta pesquisa. Como descrito anteriormente, para fins de procedimentos de análise, foram utilizadas unidades de registro por tema, que se originaram a partir do roteiro das entrevistas. Para cada unidade temática, expõe-se as categorias de análise extraídas dos conteúdos produzidos pelos três grupos de participantes, as quais encontram-se ilustradas na figura que segue.

Quadro 5 – Unidade de Registro e Categorias de Análise

| Unidades de registro por tema | Categorias de Análise |
|---|---|
| Papel da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança | a) Fundamental para o desenvolvimento da criança; b) Preparar a criança e passar conhecimentos e valores; c) Promover formação cidadã e transformação |

| | |
|--|---|
| | social; d) Cuidar e proteger. |
| Papel da Educação Infantil na Garantia de Direito da criança | a) Garantir direitos básicos e reforçar o dever das crianças; b) Garantir direitos está atrelada à gestão. |
| Papel da Educação Infantil no Enfrentamento ao ASI | a) Ambiente privilegiado para o enfrentamento ao ASI; b) Necessidade de inserir o tema no PPP; c) Tabu quanto ao tema e a religião como empecilho para o enfrentamento. |
| Documentos que norteiem ações de enfrentamento e diagnósticos sobre o ASI | a) Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei); b) Documentos que regem a Educação para o Enfrentamento ao ASI; c) Dados e diagnósticos identificados. |
| Suspeita ou identificação do ASI pela Educação Infantil | a) Não houve suspeita; b) Houve suspeita e identificação; c) Incidência do ASI por sexo. |
| Procedimentos após suspeita ou identificação de casos de ASI | a) Observar antes de realizar denúncias; b) Acionar e não acionar a família; c) Registrar no caderno de ocorrências; d) Encaminhar a rede de proteção; e) Desconhecimento dos fluxos. |
| Articulação Intersetorial para o enfrentamento ao ASI | a) Não cita articulações e destacam a morosidade da rede; b) Identifica articulações entre as instituições do SGDCA. |
| Formação continuada sobre o ASI | a) Não identifica formações específicas; b) Identifica formações e eventos; c) Sugere e solicita ao pesquisador a realização de formações específicas. |

Fonte: Elaborado pelo autor

Como pode-se observar no quadro cinco, cada unidade temática é acompanhada do conjunto de categorias que refletem os conteúdos que emergiram da análise dos resultados. Com isso, para facilitar a compreensão dos resultados das entrevistas semiestruturadas, as discussões serão apresentadas a partir da seguinte sequência: *unidades de registo (demarcador em tópico)*, *categorias de análise e discussões dos resultados com base nos relatos dos três grupos participantes*. Para a identificar as(os) participantes, foram utilizadas as iniciais de cada grupo, sendo G. para Gestoras, P. para Professoras, e R. para representantes de outras instituições ou órgãos do SGDCA.

5.3.1.1 Unidade de Registro por Tema I: Papel da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança

Para identificar a compreensão das(os) participantes sobre o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, foi perguntado: ***“Qual o papel da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança?”***. As respostas a essa pergunta, originaram as seguintes categorias: *Fundamental para o desenvolvimento da criança; Preparar a criança e passar conhecimentos e valores; Cuidar e proteger; Promover formação cidadã e transformação social.*

Conforme a pergunta acima, em geral, as respostas consistiram em opiniões curtas e sem muito detalhamento. Os relatos analisados permitiram compor as Categorias *Fundamental para o desenvolvimento da criança e Preparar a criança e passar conhecimentos e valores,* conteúdos recorrentes nas falas das(os) participantes dos três grupos entrevistados, como pode ser observado a seguir:

No Grupo de Gestoras, as respostas das participantes ressaltaram, de maneira enfática, a importância da Educação Infantil. Falas que exemplificam estas concepções são: *“No desenvolvimento da criança é fundamental” (G.1); “[...] é a sustentação, a porta para o grande ensino de toda uma vida de uma criança” (G.3); “Essencial, fundamental. Principalmente porque atua na base, ela trabalha toda a formação do ser” (G. 4); “Ela é a base do sujeito crítico e pensante” (G.6).* Ainda: *“Passar conhecimentos, não é? Formar eles, preparar para o futuro, né?” (G1); “[...] A gente tinha uma educação infantil só para brincar. A Creche deixou de ser um depósito de criança, agora, passa conhecimento (G.8); “[...] é fortemente nosso papel, passar conhecimento” (G.10).*

As respostas das Professoras(es), nestas categorias, foram: *“Tem toda a base, que é o fundamental para o seguir, né? Nos estudos, na verdade” (P.1); “Então, é a base de tudo. E*

aqui, eles vão ter assim..., uma referência, né? Para o mundo lá fora” (P.3); “O papel da educação infantil é [...] de extrema importância né, haaa [...], aqui, a gente é como se fosse um espelho. Porque tudo o que a gente faz, a gente reflete na vida da criança lá na frente” (P.8); “O papel fundamental é educar” (P.10). Em continuidade, destacam: “[...] Então, eu tenho assim, como uma preparação deles [...]; A gente precisa passar para eles, os valores que não é passado para eles em família” (P.2); “É preparação para a vida, né? [...]. Então, a gente ensina muito a..., valores, como amizade [...] Realmente, é o respeito, a gente trabalha muito os valores” (P.3).

Por sua vez, as(os) profissionais que representaram as outras áreas de atuação previstas na composição do SGDCA, responderam da seguinte forma: *Bom, é, (gagueira). “É de fundamental importância para o desenvolvimento, para a socialização, é... (pausa), para ajudar a criança socializar, se desenvolver” (R.1); “[...] falar de educação infantil é pensar nesse desenvolvimento integral da criança [...]; Eu acredito muito que a educação infantil, ela seja a porta de conhecimento e de desenvolvimento da criança no mundo, né?” (R.2); “[...] é onde se inicia todo o aprendizado da criança [...] todo o caminho de sociabilidade da criança, da cognição, do afeto, do desenvolvimento de regras e limites” (R.7); “[...] ela tem um papel fundamental na formação das identidades da criança né. [...] ela é o pilar de tudo” (R.8); “Eu acho que é um papel fundamental, não é? A criança ele é um ser em formação e junto com a família, a escola, dá o complemento necessário para que essa criança se desenvolva” (R.9). Em sequência, narram: “[...] faz parte da construção humana né, passar conhecimentos nessa educação primária” (R.4); “É..., a preparação de uma criança sadia..., um adolescente promissor..., que no futuro, venha ter um sucesso na sua formação familiar e formação profissional (R.5); Fundamental para formar a identidade da criança” (R.8).*

A partir destas categorias, e com base nas diretrizes e documentos que regem a política educacional no Brasil, afirma-se que o nível de Educação Infantil possui grande relevância para

o desenvolvimento da criança o que, em parte, foi identificado em relatos obtidos pelos três grupos estudados. Isso encontra fundamento na Base Comum Curricular – BNCC (MEC, 2018a), e nos Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil (MEC, 2018b), principalmente quando se atribui o papel a este nível de educação, de favorecer o desenvolvimento integral da criança, considerando as habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais.

Ressalta-se, que ao mencionar como referência a BNCC (2018a), deve-se considerar os debates críticos que emergem das análises deste documento. De acordo com Oliveira, Medeiros e Fagundes (2023), as críticas a BNCC abrangem vários aspectos que devem ser considerados. Dentre eles, menciona-se a repetição da lógica de um conhecimento hegemônico e a fragilização e empobrecimento do currículo. Entretanto, mesmo ao adotar uma postura crítica neste trabalho de tese, faz-se necessário considerar tal documento como um parâmetro vigente para a política educacional atual no país.

Com base no exposto, e partindo-se da ideia de favorecer o desenvolvimento integral das crianças a partir da inserção na Educação Infantil, torna-se imprescindível ponderar sobre como as(os) participantes expressam sua visão acerca do papel da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças. Os relatos de parte das(os) entrevistadas(os) parecem sugerir que ao ingressarem nas instituições de ensino, as crianças chegam desprovidas de um conjunto de conhecimentos que seriam aprendidos quando de sua inserção na instituição. As falas remetem à ideia de que seria no âmbito da Educação Infantil que as experiências e atividades realizadas nesse contexto promoveriam o desenvolvimento e a formação das crianças. Os relatos podem indicar que parte das entrevistadas concebe a Educação Infantil como um local que irá prover às crianças aprendizado, pelas intervenções dos adultos deste ambiente, o que poderia se aproximar de uma concepção de criança como um indivíduo passivo em relação ao seu próprio desenvolvimento. Esta noção foi discutida por Slobodchikov e Isa'ev (2015),

Ferreira e Araújo (2009), e Mota (2005), especialmente quando descrevem pressupostos de desenvolvimento com ênfase no sequenciamento por fases, e que não reconhecia o sujeito como um ser histórico, crítico e partícipe do seu processo de desenvolvimento.

A partir desta observação, faz-se importante destacar a fala da Professora 4: *“Pra mim, a educação é tudo!”*. No entanto, ao continuar seu relato, cita que a criança pode trazer para o contexto da Educação Infantil, vivências e aprendizados de outros grupos sociais, os quais precisariam ser considerados como elementos fundantes para prática pedagógica. Ela continua:

“Agora só que tem coisas que a gente tem que..., tem coisas que a gente fica até incomodada, né? Porque tem crianças que estão afluindo antes do tempo, entendeu? De um tempo pra cá, está aumentando cada vez mais as informações e expertises, e tá trazendo para as salas de aula, né. Inclusive os pequenos já..., eles já contam o que acontecem nas suas casas pra gente. E as vezes a gente fica até em dúvida e pensa assim: Eu acho que é brincadeira um negócio desse! E, é porque são pequenos viu, mas a experiência é grande” (P.1).

A fala da Professora 4, expressa certo incômodo, ao lidar com as informações que as crianças trazem de suas vivências em diferentes contextos sociais, como o familiar, por exemplo. Defende-se nessa pesquisa a concepção de criança como um sujeito ativo e histórico, que se desenvolve a partir de processos complexos, dinâmicos e multidimensionais. Esses processos são construídos através de relações mediadas e interações com o ambiente, permitindo assim a apropriação de elementos culturais que favorecem a formação de sua identidade, tanto individual quanto coletiva (Vigotski, 2018; Vigotski, 2003; Holzkamp, 2016). Em resumo, ao se compreender as diversas realidades das crianças e suas famílias, torna-se

viável planejar atividades pedagógicas que se comuniquem com o contexto social e cultural, o que, conseqüentemente, favorece a compreensão de diversas situações desafiadoras que podem surgir ao longo da vida das crianças (Lei 12.796, 1996/2013; Oliveira & Villachan-Lyra, 2021; Guzzo, Ribeiro, Rangel & Camargo, 2020; MEC, 2018b; Gatti, 2013).

Conforme Vigotski (2006), as vivências das crianças são transformadas por meio de sua inserção nos processos educacionais e que, em cada período histórico do sujeito, existe um tipo particular de instituição educacional que auxilia na compreensão e na apropriação de conhecimentos científicos estruturados. O autor sublinha ainda, a necessidade de levar em conta os contextos de vida de cada criança, pois, tais vivências são essenciais para entender as singularidades de cada indivíduo, o que permite considerar as habilidades já consolidadas pelas crianças e que podem ser observadas na inserção dessa criança em contextos como a Educação Infantil (Vigotski, 1926/2010; 2018).

Ainda nestas categorias, respostas de Gestoras e Professoras chamam atenção, quais sejam: *A Creche deixou de ser um depósito de criança, agora, passa conhecimento (G.8)*; “[...] hoje em dia, a gente tem uma função de educar né? Às vezes, muitas vezes a gente toma o lugar dos pais” (G.10); [...] *Porque aqui, nós tentamos resgatar..., eles vêm de famílias muito desajustadas*” (P.2). Ao mencionar a creche como um depósito de criança, a Gestora 8 resgatou noções que remetem a uma perspectiva assistencialista cujo enfoque eram os cuidados físicos, de higiene e alimentação que por muito tempo caracterizou as ações na Educação Infantil brasileira. Pesquisadoras(es) como Paschoal e Machado (2009), baseadas na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e no ECA (Lei, 8.069, 1990), destacam que, após a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, ocorreram diversas mudanças nas políticas educacionais. Dentre essas transformações, a defesa pela superação de concepções assistencialistas, a qual mobilizou o reconhecimento da Educação Infantil como ambiente promotor ao desenvolvimento e protetor dos direitos integrais das crianças.

Neste mesmo raciocínio, a Gestora 10, reconheceu a função educativa atribuída à Educação Infantil. Contudo, foi possível constatar tanto no relato dela, quanto na fala da Professora 2, uma inversão de papéis quando afirmam que muitas vezes ‘tomam o lugar dos pais’ ou que as crianças têm ‘famílias desajustadas’. Para Santos e Lima (2020), as configurações familiares são diversas e precisam ser compreendidas como tais. Esses mesmos autores discutem que cada criança carrega um contexto social e familiar que pode divergir dos modelos ideológicos postos e difundidos como modelo hegemônico.

A partir destas reflexões, demarca-se, que o objetivo da Educação Infantil é promover experiências diversificadas, sistematizadas, com profundidade e socialmente partilhada, propondo assim, a ampliação de conhecimentos diversos (MEC, 2009). Com base na BNCC (MEC, 2018a), afirma-se que cada instituição ou grupo social pertencente ao convívio da criança, desempenham papéis relevantes, principalmente quando se articulam e se complementam. Logo, o envolvimento da comunidade escolar e a participação das famílias nas atividades pedagógicas é prerrogativa indispensável no processo de desenvolvimento da criança.

No que se refere as categorias *Cuidar e proteger* e *Promover formação cidadã e transformação social*. As Gestoras responderam da seguinte forma: “[...] tem a questão do cuidado, mas é um cuidado pedagógico... é um trabalho pedagógico, se tem toda uma rotina” (G.1); “Hoje, é o educar e o cuidar, eles andam juntos, é uma forma de proteger” (G.3); “[...] E também a questão do cuidar. Sobre o cuidar, eles mantêm uma rotina, e isso dá todo o significado para eles” (G.6). Ao continuarem, destacam: “Porque nós estamos ..., né? Preparando verdadeiros cidadãos, para uma sociedade aí” (G.3); “É um lugar para garantir uma transformação da sociedade, né? A partir do que eles aprendem aqui” (G.8).

As professoras disseram: “Entra aqui o cuidar, o educar, o proteger, o ensinar. Porque eles chegam sete da manhã, e saem às 17 horas” (P.5); “[...] tem essa parte, que a gente atua

muito no cuidar... no brincar, né? Devido a educação infantil, nos chamar muito para essa parte do lúdico” (P.9). Em seguida, revelam: “Então, a gente ensina muito, principalmente para que se tornem verdadeiros cidadãos” (P.3); “Pra mim, além de formar futuros cidadãos, a gente contribui para que futuramente eles formem novos cidadãos que possam transformar a sociedade” (P.9).

O grupo de representantes das demais instituições e órgãos do SGDCA, responderam: *“Eu acredito muito que a Educação Infantil, ela pode, além de ser, lógico, um espaço de proteção, né? Uma porta de aprendizados” (R.2); “[...] é nesse espaço, também de cuidado que a criança começa a ter esses primeiros ensinamentos” (R.7). Sobre a noção de formação cidadã e transformação social, as(os) participantes continuam: “[...] Porque a escola precisa estar voltada para a formação cidadã, de um ser humano consciente para exercê-la, sem nenhum elemento de alienação ou de interferência que não seja científica ou pedagógica” (R.10); “[...] Então, eu considero a Política da Educação né, como um dos instrumentos principais na transformação social, das diversas discussões que a gente tem” (R.8).*

Conforme o que foi apresentado, é possível identificar nas declarações das(os) participantes que as ideias sobre cuidado e proteção se encontram imbricadas e não diretamente associadas aos cuidados domiciliares. Essas compreensões são sustentadas pelos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil no Brasil, como a BNCC (MEC, 2018a) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (MEC, 2018b). Nestes textos, os conceitos se complementam e são abordados com ênfase nos processos pedagógicos. Em resumo, a prática de cuidar e educar estabelece-se na esfera de garantir tanto os direitos universais da criança, como aprender a pensar, sonhar, mover-se, rir e até mesmo o de não aprender, quanto aqueles relacionados à participação social e à proteção da integridade física da criança (MEC, 2018a; MEC, 2018b; MEC, 2009).

Outro ponto abordado nas falas das(os) participantes e que se faz pertinente considerar, é o reconhecimento, enquanto papel da Educação Infantil, da contribuição na formação cidadã com foco numa transformação social e política. De fato, a partir de pressupostos históricos e críticos (Scheidecker et al., 2023; Holzkamp, 2016; Asbahr & Nascimento, 2013; Gruda, 2016; Burman, 2008; Parker, 2007; Holzkamp, 1992; Broughton, 1987), pode-se afirmar, principalmente quando se toma como pano de fundo o ECA (1990), que a criança deixa de ser desprovida de direitos para se tornar cidadã, a partir da garantia de direitos fundantes como a educação, por exemplo. Nesse sentido, as(os) profissionais ao citarem tal contribuição podem estar se apoiando nos principais marcos legais que regem as diversas políticas públicas do país.

No que tange à transformação social através de contextos como a educação, autoras(es) como Asbahr e Nascimento (2013), Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) e Burman (2008) sustentam, sob uma perspectiva crítica, a importância de reconhecer diversos contextos que influenciam o desenvolvimento de crianças e suas famílias. Esses contextos incluem aspectos políticos, econômicos, culturais e históricos, que devem orientar a criação de práticas pedagógicas e auxiliar na elaboração intencional de ações que promovam a superação de vulnerabilidades e violências como o ASI.

Contudo, apesar de se perceber nos relatos das(os) profissionais a relevância da Educação Infantil para este fim, é necessário problematizar as ações que têm sido implementadas com o objetivo de promover a transformação social para crianças e suas famílias. Nesta direção, faz-se relevante o conhecimento desses profissionais acerca de documentos técnicos, normas legais e estudos sobre a atuação docente na Educação Infantil para a efetivação de práticas intencionalmente pedagógicas que promovam o aprendizado e o desenvolvimento infantil. Observações no cotidiano das instituições poderiam colaborar para uma maior caracterização das práticas pedagógicas cotidianas, para além do material extraído das entrevistas.

Com base no exposto, pode-se supor que a noção de desenvolvimento apresentada pelas participantes da pesquisa remonta a concepções clássicas da Psicologia do Desenvolvimento, que ora enfatizam os aspectos maturacionais, ora as influências do ambiente (instituição). Também articulam cuidar, educar (lúdico), e proteger como funções da Educação Infantil. A importância da relação dinâmica entre as experiências com outros em uma dada cultura/contexto e as características das crianças é parte dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Crítica do Desenvolvimento, que postulam o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, multidirecional, baseado no contexto e marcado por situações de crises e rupturas propulsoras de desenvolvimento (Vigotski, 2018; Holzkamp; 2016; Vigotski, 2014; Asbahr & Nascimento 2013; Vigotski, 1926/2010; Holzkamp, 1992; Broughon, 1987).

Portanto, deve-se atentar ao fato, de que o contexto educacional vai além da transmissão de teorias científicas, pois as práticas pedagógicas devem facilitar a construção de saberes que estimulem o pensamento crítico e os processos de humanização. Isso se aplica tanto aos conteúdos organizados e previstos nos currículos escolares quanto à consideração dos múltiplos contextos e saberes previamente adquiridos pelas crianças, que se manifestam no cotidiano pedagógico (Santos, 2017).

É essencial ressaltar, a partir de uma perspectiva crítica, que este estudo não tem a intenção de desconsiderar as investigações históricas que fundamentam a psicologia do desenvolvimento humano e infantil. Pelo contrário, é fundamental reconhecer os avanços alcançados até o momento, os quais servem como base para a execução de pesquisas e práticas profissionais na atualidade. Entretanto, faz-se importante, refletir sobre noções irrefletidas sobre as realidades tão diversas, as quais, muitas vezes não são levadas em conta ao se discutir os processos de desenvolvimento infantil (Scheidecker et al., 2023; Chaudhary, 2018; Holzkamp; 2016; Asbahr & Nascimento, 2013). Logo, não se trata apenas da crítica pela crítica.

É fundamental compreender que, ao ingressar na Educação Infantil, as crianças trazem consigo saberes, experiências e perspectivas que merecem ser acolhidas e valorizadas pelos profissionais da educação. Desse modo, ao reconhecer as vivências e os conhecimentos prévios das crianças em seus contextos e aprendizados variados, as Gestoras e Professoras podem desenvolver práticas pedagógicas que considerem os elementos-chave dos conteúdos curriculares, com base nas experiências e particularidades das crianças, seus processos de desenvolvimento e os aprendizados já adquiridos.

5.3.1.2 Unidade de Registro por Tema II: Papel da Educação Infantil na garantia de direito da criança

Para buscar conhecer o que pensam as(os) pesquisadas(os) sobre a garantia de direitos da criança na Educação Infantil, foi questionado as(os) participantes: ***“A educação infantil pode ser considerada um espaço garantidor de direitos? Se sim, de que forma?”***. Os relatos a partir desta provocativa originaram as seguintes categorias: *Garantir direitos básicos (educação, brincadeira e proteção, alimentação, saúde) e reforçar o dever das crianças; Garantir direitos como função atrelada à gestão.*

No que se refere às categorias *garantir direitos básicos e reforçar o dever das crianças*, as Gestoras responderam: *“Com certeza! O primeiro direito já é abrir as portas para essas crianças, né? Sem distinção de cor, de nível social”* (G.4); *“Sim..., o direito a educação, o direito a..., ao cuidado, a alimentação”* (G.8); *“Com certeza. Porque a criança ela é..., é o principal sujeito de direitos né. Então a criança, ela tem todo o direito sim”* (G.10). No decorrer das falas, as gestoras complementam: *“Assim, os direitos e deveres, né? Que a gente começa a passar para as crianças, desde novinhas”* (G.3); *“Então, envolve o direito, mas, envolve os deveres também, né? Não é só brincar, tem o dever de estudar”* (G. 9).

As professoras disseram: *“Sim, com certeza! Todos os direitos, de acordo com a BNCC. A criança tem o direito a brincar, conviver, participar, explorar..., e tudo isso, nós trabalhamos aqui, diariamente. Alimentação né? Cuidados com a higiene” (P.3); “Sim! Direito a educação, né?, que faz parte dos direitos da criança..., É... tu estás dizendo o direito a educação, não é? (pausa), a proteção, a educação, é..., a alimentação e aos cuidados” (P.7).* Com relação aos deveres, elas continuam: *“Sim! Então, é seguro. A criança está protegida, já é um direito. A não ser violentada, já é um direito. O direito do brincar... Inclusive nesse bimestre, estamos trabalhando os direitos e deveres com eles” (P.9).*

As(os) profissionais do SGDCA relataram: *“Eu acredito muito que a Educação Infantil ela precisa, em sua essência, garantir o direito da criança, seja ela de acesso à escola, permanência e qualidade (...), mas também, os direitos a proteção dessa criança... Então, é um espaço, que de fato, ele deve garantir direitos” (R.2); “Sim! O direito a ludicidade. O direito e a alimentação de qualidade. É..., (...) ao brincar... Se a gente for olhar a BNCC, né? Ao conviver também. Então assim, é garantia de direitos, é ter um local seguro para ficar aprendendo mesmo” (R.6).* Mencionaram ainda: *“Sim. É um dos pontos principais, porque não é só a garantia de direitos..., tem que ser a garantia de direitos e deveres, né?” (R.4).*

Ao analisar as declarações dos três grupos entrevistados, percebe-se que as respostas encontram fundamentos em legislações como o ECA (Lei 8069, 1990) e em documentos oficiais como a BNCC (MEC, 2018a). Essas referências estabelecem direitos que incluem: educação, saúde, esporte, lazer, cultura, liberdade, convivência comunitária, proteção e dignidade. É importante destacar que, no âmbito educacional, as garantias de direitos estão focadas nos processos de desenvolvimento e aprendizado. Além disso, de acordo com o ECA (Lei 8069, 1990), quando surgem situações de vulnerabilidade ou violações de direitos, é necessário agir de forma preventiva e protetiva, por meio da colaboração com outras áreas, como assistência social, saúde e sistema de justiça, entre outros.

Embora nos relatos das(os) entrevistadas(os) se reconheçam direitos básicos que podem ser assegurados de forma direta ou indireta, especialmente em contextos como a Educação Infantil, destaca-se a ênfase colocada nos deveres da criança, apontada pelos três grupos entrevistados. A exemplo disto, retoma-se a fala da Gestora 9: “*Então, envolve o direito, mas, envolve os deveres também, né? Não é só brincar, tem o dever de estudar*” (G. 9).

Ao realizar uma análise crítica dessas afirmações, é fundamental considerar dois aspectos principais. O primeiro diz respeito à importância da brincadeira e à maneira como a participante a descreve dentro do processo pedagógico. Falas como estas, parecem indicar que a ludicidade se encontra desconectada dos processos de desenvolvimento e, figura apenas, como uma forma de preencher o tempo da criança. Para Paschoal e Machado (2009) cada vivência ou ação pedagógica deve possuir uma intencionalidade educativa, e isso inclui a brincadeira como elemento que pode abranger desde a apropriação de conhecimentos científicos até a socialização e a internalização de regras que existem na sociedade. Logo, quando a criança brinca, ela resgata elementos de sua vivência a partir de processos imaginários e de criatividade que subsidiam cada novo aprendizado (MEC, 2018a; Vigotski, 2018; MEC, 2009).

O segundo aspecto a ser destacado na fala da Gestora 9, refere-se à noção de compensação entre direitos e obrigações. A partir de suas falas, é possível perceber que os deveres são interpretados como uma justificativa para a proteção dos direitos das crianças. É sabido que, à medida que a criança cresce, ela incorpora aspectos da cultura, incluindo as normas, leis e regras que cada grupo social impõe (Santos & Lima, 2020; Guzzo, 2016; Vigotski, 2014). A reflexão crítica que deve ser feita, a partir dessa compreensão, é a necessidade de alargamento de discussões sobre a garantia integral dos direitos das crianças, enfatizando que, antes de reforçar as obrigações, é fundamental assegurar de maneira efetiva os direitos humanos básicos de cada criança, algo que ainda não está devidamente consolidado. Isso descortina, um desafio posto e que ainda precisa ser superado (Vieira et al., 2015).

Fortemente entrelaçada a discussão anterior, apresenta-se a categoria: *Garantir direitos como função atrelada à gestão*. Adverte-se, que esta categoria apareceu apenas nos relatos das Professoras, no entanto, considerando sua relevância, fez-se necessário destacar como elemento de análise dos resultados deste trabalho de Tese. Nesse sentido, a Professora 2, disse: “*Eu vejo..., eu vejo por esse prisma, mas, infelizmente, depende muito do compromisso de quem está à frente, né? Na gestão pública, na administração. Cabe a nós, o olhar de garantir direitos*”. (P.2)

A fala da Professora 2, expressa uma questão extremamente importante e contradiz os marcos legais amplamente apresentados ao longo deste trabalho de tese. A política abrangente de proteção dos direitos de crianças e adolescentes tem base na Constituição Brasileira (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988) e é consolidada pelo ECA (Lei 8.069, 1990). A partir desse momento histórico, a criança passa a ser considerada como um sujeito de direito, cidadã e com prioridade absoluta em todas as políticas públicas vigentes. Ao retomar a afirmação da Professora 2, entende-se que, apesar dos avanços significativos na proteção das crianças no país, ainda existem obstáculos para a efetivação desses direitos. Isso se deve, principalmente, à falta de compromisso dos gestores públicos em garantir esses direitos, seja por meio da insuficiência de investimentos ou pela precariedade dos serviços oferecidos (Santos & Lima, 2020; Barros, 2016; Moreira & Guzzo, 2016; Vieira et al., 2015; Nasciutti & Silva, 2014). É fundamental deixar para trás a noção de que a garantia dos direitos da criança depende da sensibilidade de gestores. É importante lembrar que os marcos regulatórios orientam e definem a atuação da gestão pública, e não o contrário. E isso aplica-se também a garantia de direitos no contexto da Educação Infantil.

5.3.1.3 Unidade de Registro por Tema III: Papel da Educação Infantil no Enfrentamento ao ASI

Com foco no enfrentamento ao ASI, foi perguntado as(os) profissionais: “**Qual o papel da Educação Infantil para o Enfrentamento ao ASI?**”. Este questionamento resultou em categorias como: Ambiente privilegiado para o enfrentamento ao ASI; Necessidade de inserir o tema no PPP; Tabu quanto ao tema e a religião como empecilho para o enfrentamento.

As categorias Ambiente privilegiado para o enfrentamento ao ASI e Necessidade de inserir o tema no PPP, apareceram de maneira complementar nas falas dos três grupos pesquisados. Para o grupo de Gestoras, as respostas foram: “É um ambiente privilegiado. A gente tem buscado cada dia mais enfrentar todo tipo de violência” (G.1); “É um lugar privilegiado, né? Para identificar? A criança é imatura, criança não tem como se defender, né? (G.10). Ao continuarem, destacam: “Então, mesmo entendendo a importância para o enfrentamento, é necessário incluir esses temas no PPP” (G.3); “A gente precisa pensar essas ações articuladas com o PPP, não é? Porque senão, fica sempre no ideário e nunca se concretiza” (G.5).

No grupo de Professoras, as respostas foram: “É..., assim, é um lugar potente, né? Privilegiado..., porque assim, nós passamos muito tempo com eles, mas, a gente se sente muito sozinhas quando precisa lidar com esses temas” (P.2); “Papel fundamental, mas a gente precisa caminhar muito quando se trata desses temas, não temos muita habilidades e informações que ajudem a identificar...” (P.6). Em seguida, discorrem: “[...] assim, a gente tem o PPP, né. Ele guia a nossa rotina pedagógica..., seria importante ter direcionamento no PPP sobre essas questões, sobre esses temas” (P.3); “A gente segue muito o PPP, né..., aí assim, esses temas transversais precisariam ser incluídos, para facilitar a nossa compreensão sobre o tema” (P.8).

O terceiro grupo, composto pelos profissionais das outras áreas do SGDCA responderam: “[...] são espaços privilegiados, onde podem ser observados, infelizmente, esses

acontecimentos. [...] ela sai de um ambiente familiar que é onde pode acontecer essa violência, intrafamiliar, e..., é muitas vezes, na escola né, que consegue observar comportamentos e sinais dessa violação (R.7); “Sem sombras de dúvida..., é um local privilegiado. É, esse processo de ajudar as crianças a se conhecerem, saberem inclusive para além do toque desconfortável, como elas se sentem na interação com os adultos... Uma criança bem orientada, é uma criança que também se protege” (R.9). “Tem papel fundamental no enfrentamento..., então, assim, quando a família falha, o poder..., a proteção, a tutela familiar falha, se não houver a escola, não haverá ninguém!” (R.10). Em sequência, relatam:

“O Projeto Político Pedagógico... isso precisa ser uma meta, uma estratégia, uma ação fundamental na prevenção para garantia dos direitos das nossas crianças. Então assim, não é do professor e da turma de Educação Infantil, da creche ou da pré-escola, né? Levando para a política educacional, é uma problemática, mas também deve ser uma meta fundamental para os PPP’s... devem ter sim, lá no seu plano de trabalho e seu plano de ação” (R.3).

A partir dos relatos das(os) participantes, por meio dos quais emergiram a categoria *Ambiente privilegiado para o enfrentamento ao ASI*, observa-se que as(os) profissionais reconhecem a relevância de contextos como o da Educação infantil para o enfrentamento ao ASI. Essa noção preventiva e de enfrentamento encontra respaldo em estudos de autoras(es) como Vieira et al., (2015); e Platt et al., (2018). Essas(es) autoras(es), fundamentam o levantamento da literatura realizado neste trabalho de tese, e identificaram, através de investigações dos principais marcos legais vigentes e entrevistas com professoras(es), que as instituições de educação são essenciais para o enfrentamento ao ASI e para a proteção dos direitos das crianças, principalmente quando assume-se a função social da Educação.

Adicionalmente, nesta categoria, resgata-se os trechos de falas das(os) profissionais: “*É um lugar privilegiado, né? Para identificar [...]*” (G.1); *[...] não temos muita habilidades e informações que ajudem a identificar...*” (P.6); “*[...] são espaços privilegiados, onde podem ser observados[...]*” (R.7). Embora exista uma compreensão sobre a relevância do papel preventivo e de enfrentamento em contextos como a Educação Infantil, as(os) integrantes dos três grupos confundem o enfoque preventivo com o protetivo, o que significa que se concentram em observar e identificar casos. Tal equívoco também foi constatado em pesquisas de autoras(es) como Ribeiro (2012); Chagas e Pedroza (2013); Spaziani (2013); Paiva (2015); Penco (2015); Vieira et al., (2015); Freire (2016); Meurer (2017); Platt et al., (2018); Paixão (2020); Nunes, Morais (2021). Em síntese, os estudos supracitados constataram que historicamente se investe mais na formulação de ações protetivas do que em ações preventivas e de enfrentamento. Isso resulta numa tentativa isolada de agir após a ocorrência da violência.

É inegável que seja fundamental garantir uma proteção adequada e providenciar encaminhamentos ao SGDCA para as crianças que tenham sido vítimas de ASI. Contudo, esta discussão precisa estar ancorada no alargamento da temática de maneira preventiva, apresentando elementos que subsidiem a consciência crítica da criança para o reconhecimento de situações de risco e/ou violência, buscando evitar a ocorrência de possíveis situações de violência. É crucial ressaltar, a partir de contribuições críticas de autoras como Guzzo et al., (2020), Guzzo (2016), Moreira e Guzzo (2016), que uma atuação preventiva deve priorizar um conjunto de ações planejadas de forma intencional, com o propósito de informar e orientar profissionais, familiares e crianças sobre conteúdos pouco debatidos na comunidade escolar, como as violências e o ASI, por exemplo.

Em relação à proposta de incluir temas como o enfrentamento ao Abuso Sexual Infantil (ASI) nos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP's, é possível pensar que se trata de uma reivindicação fundamental e que merece ser seriamente avaliada. De maneira geral, os

documentos que orientam a prática pedagógica, como os PPP's e os currículos escolares, apresentam conteúdos que asseguram a proteção integral dos direitos das crianças, mas não exploram em profundidade questões que poderiam embasar uma ação preventiva. Segundo Oliveira, Roque e Melo (2016), a falta de temas mais complexos, como as violências sexuais, em documentos como o PPP, favorece a carência de estratégias preventivas integradas. Concordando com essa perspectiva, Santos (2019) também enfatiza a necessidade urgente de reformular esses documentos, com o objetivo de incluir uma diversidade de conteúdos que reflitam as experiências vividas pelas crianças, englobando inclusive, os contextos de violência.

Diante do exposto, torna-se essencial revisar documentos como o PPP. Entretanto, enquanto essa reestruturação não acontece, é fundamental que o enfrentamento ao ASI seja incorporado à rotina pedagógica, especialmente ao trabalhar os campos de experiências tão amplamente difundidos no contexto da Educação Infantil. Contudo, ao examinar os relatos das(os) participantes, percebe-se que a ausência da menção ao tema no PPP torna-se uma justificativa para a sua exclusão. Autores como Oliveira e Villachan-Lyra (2021); Santos e Lima (2020), Chagas e Pedroza (2013), Ministério da Educação (2009), fazem um alerta importante, principalmente quando ressaltam que os documentos orientadores da educação não podem ser compreendidos como modelos rígidos, estáticos e irrefletidos. Para estas(es) autoras(res), é pertinente suplantar o caráter meramente conteudista desses documentos, não com a intenção de rejeitá-los, mas, objetivando incorporar elementos que considerem as especificidades de cada contexto social, cultural e histórico. Assim, não há barreiras para a proposição de ações verdadeiramente preventivas; no entanto, é imprescindível o reconhecimento da função social da Educação Infantil e de sua potencialidade para enfrentar o ASI.

Ainda nesta categoria, as(os) participantes manifestam a impressão de estarem sozinhas(os) ao lidar com situações e temas como o ASI, o que nos impele a reafirmar a necessária inserção de um quadro de profissionais que possam assessorar Gestoras(es) e

Professoras(es) nas ações cotidianas com a comunidade escolar, dentre eles psicólogas(os) e assistentes sociais. Enfatiza-se a relevância do trabalho de Psicólogas(os) Escolares na Educação Infantil que, durante sua formação desde a graduação, estudam a psicologia do desenvolvimento humano, seus fatores intervenientes e processos de aprendizagem (Alexandrino & Braz Aquino, 2018). Importante lembrar que, mesmo em cidades como João Pessoa – PB, onde a presença desses profissionais é garantida por lei (Lei 7.846, 1995), a implementação ainda não assegurou a atuação dessas(es) profissionais nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIS (Nascimento, 2020), o que dificulta ainda mais uma atuação efetiva frente a questões como o ASI, a partir de um olhar referendado e crítico sobre o desenvolvimento infantil.

Essa defesa apoia-se ainda na Resolução Nº 1 do CNE (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2024) e nas *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019)* que em seu Eixo 3 menciona a atuação de psicólogos na formação de professores e na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico como parte das ações que esse profissional pode realizar na Educação Básica. Entende-se que tais ações podem promover colaborações com Gestoras(es) Professoras(es) para valorizar o trabalho educacional por meio de processos formativos. Desse modo, com base nas *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019)*, e em pesquisadoras do campo (Guzzo, Ribeiro & Rangel, 2020; Nascimento, 2020; Braz Aquino, Nascimento, Almeida & Alexandrino; Guzzo, 2016; Moreira & Guzzo, 2016), pode-se sugerir, a partir de pressupostos críticos, ações pertinentes à atuação de Psicólogas(es) Escolares na Educação Infantil, que englobem o enfrentamento ao ASI, sustentados por marcos legais que discorrem sobre a garantia de direitos das crianças.

Sobre esta questão, retoma-se a proposta de atuação de psicólogas(os) escolares na Educação Infantil, elaborada por Braz Aquino et al. (2018), fundamentada nas pesquisas de

Marinho-Araújo (2014) e Costa e Guzzo (2006). Desse modo, com base nos estudos destas autoras, apresenta-se uma sugestão de atuação dessas(es) profissionais, a qual busca considerar situações que possam indicar a ocorrência de violência como o Abuso Sexual Infantil (ASI), tanto em aspectos preventivos e psicossociais quanto na proteção dos direitos da criança, especialmente quando houver a necessidade de encaminhamento aos órgãos competentes de proteção. Tal proposta pode ser observada nos tópicos em destaque:

- **Mapeamento institucional (imersão no contexto):** consiste em análise de contexto, a qual deve investigar questões sociais, econômicas, políticas e geográficas, permitindo assim, a compreensão sobre a comunidade escolar e possíveis situações de riscos ou contextos de violência que podem afetar crianças, famílias e profissionais;
- **Escuta psicológica de educadoras(es), pais/familiares, crianças e demais atores da instituição:** em casos como o ASI, a escuta institucional se alicerça nos relatos espontâneos das crianças ou de profissionais que apresentem a suspeita, com a finalidade de subsidiar o documento de notificação a ser elaborado junto a Gestão Escolar e encaminhado aos equipamentos protetivos do SGDCA;
- **Assessoria a educadoras e outros profissionais da instituição de Educação Infantil:** auxiliar no trabalho em equipe buscando promover reflexões críticas frente as noções deterministas sobre o desenvolvimento infantil, contribuindo assim, com a ampliação de debates que promovam transformação social; Estabelecer parcerias com as diversas instituições e órgãos que compõem o SGDCA, a fim de, intensificar o planejamento, execução e avaliação de ações de conscientização sobre o ASI;
- **Acompanhamento das atividades e experiências educador-criança e criança-criança:** com foco no enfrentamento ao ASI, destaca-se a promoção de situações didáticas que apoiem o desenvolvimento das crianças e a aprendizagem sobre situações

de risco, violências e autoproteção, com o objetivo de introduzi-las às práticas pedagógicas cotidianas;

- **Conversas com pais/responsáveis e crianças, quando demandado:** considerando temas como o ASI, sugere-se que as conversas apresentem carácter de orientação, em especial para inserção do conteúdo a partir de perspectivas preventivas e psicossociais. Em caso de suspeita ou identificação da violência, as(os) profissionais devem assessorar a elaboração de documentos de notificação, junto à Gestão dos CMEI's.

Acrescenta-se, alinhados às questões que perpassam a discussão acerca do ASI, formuladas nesta pesquisa, a realização de ações específicas para o enfrentamento ao ASI que objetivam: contribuir com a formulação de propostas sobre o tema para inserção em documentos técnicos e pedagógicos; promover ações preventivas com foco no desenvolvimento infantil e no alargamento de discussões que subsidiem reflexões acerca do reconhecimento de situações violentas, considerando as linguagens diversas das crianças, suas famílias e profissionais da Educação Infantil; articular ações de valorização docente por meio de parcerias setoriais e intersetoriais objetivando contribuir com a regularidade de formações específicas sobre o ASI; realizar atividades em grupo envolvendo toda comunidade escolar incentivando debates que discorram sobre prevenção, proteção e enfrentamento ao ASI.

Conforme evidenciado, torna-se imprescindível a inserção de profissionais da Psicologia Escolar em contextos com o da Educação Infantil. De acordo com a Resolução Nº1, do CNE (CNE, 2024) e formulações de Guzzo, Ribeiro e Rangel (2020); Guzzo (2016); Moreira e Guzzo (2016); Guzzo, Mezzalira e Moreira (2013), estas(es) profissionais podem contribuir na assessoria e acompanhamento de professores e famílias, quando da formulação de ações preventivas, protetivas e psicossociais e subsidiar reflexões que busquem promover o rompimento de tabus que historicamente cercam temas como o ASI. Ademais, ao levar em

conta o sentimento de solidão mencionado pelas participantes, em relação aos procedimentos a serem realizados diante de suspeitas e confirmação de ASI, é possível perceber que a colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos na Educação Infantil pode aumentar as iniciativas coletivas e reduzir a impressão de isolamento, em especial na tomada de decisões e elaboração de documentos como a notificação.

No que tange a categoria Tabu quanto ao tema e a religião como empecilho para o enfrentamento, as Gestoras disseram: “[...] é um assunto delicado, essa questão de abuso sexual, de violência, né? Um tabu... Que a gente sabe que tem aumentado o número de crianças violentadas. Então assim, causa uma certa inquietude em mim... Quais são as instituições que a gente pode recorrer? Onde a gente pode aprender mais?” (G.2); “[...] eu oro todos os dias para não me deparar com isso... eu sinto vontade de vomitar. As crianças são tão inocentes que quando eles trocam de roupas, eles nem observam um ao outro. Pra você ver, isso tudo faz parte da inocência da criança, não tem essa maldade” (G.3).

No relato das professoras foi possível identificar as seguintes opiniões: “Assim, eu acho muito difícil esse tema... complexo, e cercado de tabus. A misericórdia de Deus, tem me poupado de trabalhar com isso” (P.3); “Eu me sinto constrangida e revoltada ao mesmo tempo, esse tema impacta muito e as crianças são muito inocentes, né? Deus sabe, que não fazemos nada aqui que levante discussões como estas” (P.6).

Para o grupo de profissionais do SGDCA, as respostas foram: “Eu acredito muito que é algo que a gente precisa discutir bastante. Eu entendo que as vezes é um tabu, essas questões de violências, porque muitas vezes os educadores acabam se retraindo por pensarem não ser da sua conta, o que acontece com a criança, mas, na verdade, é da conta de todos, né?” (R.2); “A gente não está lá para trazer a questão da sexualidade, a gente está lá para prevenir, falar dos direitos e garantias dessa primeira infância” (R.4). “Então, é..., isso é uma discussão que está a nível nacional e que infelizmente a bancada conservadora e religiosa, né? Tem

prejudicado muito a profundidade dessa discussão. Porque a gente sabe que a escola é a principal porta de identificação da violação de direitos, né?” (R.8).

Nesta categoria, observou-se que em todos os grupos entrevistados manifestaram consciência do tema como um tabu. As participantes consideraram o assunto sensível, o que trouxe à tona sensações de desconforto em suas narrativas. Essa compreensão pode implicar o reconhecimento da importância da Educação Infantil para o enfrentamento ao ASI, além de dificultar ações que objetivem a prevenção dessa forma de violência. Como evidenciado nos resultados desta seção, as sensações de desconforto e receio quanto ao tema, no contexto da educação, foram igualmente identificadas nas pesquisas realizadas por Campos e Arnau (2021), Paixão (2020) e Ferreira (2010). Na tentativa de elencar os motivos, os quais fragilizam ações que promovam a prevenção, proteção e enfrentamento ao ASI em contextos como a Educação, as referidas autoras(es), expuseram o desconforto sentido por profissionais ao lidarem com um tema que se revela desafiador e pouco familiar. Isso se aplica tanto aos procedimentos que devem ser adotados em casos identificados quanto às incertezas sobre como abordar o ASI. A partir destas afirmações, cabe reiterar que situações de violência sexual são, de fato, complexas; entretanto, é viável e possível discutir o ASI na Educação Infantil, desde que se tenham instrumentos adequados e apropriação temática consistente. Contudo, ainda há um caminho a percorrer nessa direção.

Associada a esta compreensão de tabu quanto ao tema, destaca-se ainda a definição quase que angelical atribuída às crianças. Em torno dessa noção, sugestiona-se que a criança é desprovida de pensamento crítico e incapaz de compreender discussões acerca do ASI. Para ilustrar esta concepção, resgata-se a afirmação da Gestora 3, quando disse: *“As crianças são tão inocentes que quando eles trocam de roupas, eles nem observam um ao outro. Pra você ver, isso tudo faz parte da inocência da criança, não tem essa maldade”*.

Esta forma de conceber a criança encontra-se fincada em teorias sobre o desenvolvimento humano as quais retratavam as crianças desprovidas de conhecimento e meramente receptoras das influências do ambiente (Rizzini & Pilloti, 2009; Sanderson, 2005; Mota, 2005; Palacios, 2004). Embora as crianças fossem compreendidas como sujeitos passivos em seu desenvolvimento, este mesmo entendimento também as ligava à divindade, especialmente ao relacioná-las à pureza (Ariès, 1981). Nesse contexto, Ariès (1981) relembra que pinturas e fotografias retratavam a divindade dos anjos nas crianças, principalmente em épocas que se estendem até o século XVI. É importante notar que autoras(es) como Ariès estabeleceram em suas investigações uma perspectiva elitista e eurocêntrica. No entanto, mesmo considerando períodos históricos e contextos culturais diferentes, este trabalho de tese evidenciou a existência de relatos que remetem às concepções apresentadas por Ariès, nas narrativas das(os) participantes.

Assim, é imprescindível desconstruir a noção de pureza divina que ainda hoje se atribui às crianças. Além disso, é preciso romper com a crença equivocada de que ao implementar ações preventivas e protetivas contra o ASI está se ferindo os direitos das crianças ou comprometendo sua inocência. Defende-se como proposta, possibilitar às crianças, desde os primeiros anos de vida, o reconhecimento de situações que possam representar risco ou violência (Oliveira, 2018; Oliveira, 2012). Porém, isso só será viável quando as instituições que integram o SGDCA, especialmente a Educação Infantil, reconhecerem sua função social e se afastarem de princípios individualistas ou religiosos (Santos & Lima, 2020).

No que diz respeito à religião como empecilho para o enfrentamento ao ASI, as opiniões das(os) profissionais seguem duas vertentes. A primeira está relacionada a noções de proteção e livramento, especialmente evidentes nos relatos das profissionais da Educação Infantil. Nesse contexto, a fé é expressa por elas, particularmente quando narraram que oram para evitar a identificação de casos como o ASI em suas rotinas pedagógicas. A segunda envolve críticas

aos princípios religiosos, conectando-se às declarações das(os) profissionais que atuam nas instituições do SGDCA. Para essas(es) profissionais, a crítica à religião se baseia em interpretações errôneas que surgem de grupos fundamentalistas e conservadores, os quais frequentemente defendem a invisibilidade de temas como a sexualidade na educação. A exemplo disto, retoma-se a propositura de projetos de leis como o que foi redigido pelo Deputado Rodolfo Nogueira – PL/MS (4844/2023), que busca proibir a discussão sobre educação sexual nas escolas, e já mencionado neste trabalho de tese. Esse tipo de posicionamento acrítico, sem embasamento científico, resulta de maneira contundente na ausência de discussões e ações de enfrentamento ao ASI. Autoras(es) como Paixão (2020) e Santos e Lima (2020), reiteram que a educação é laica, e por isso, a religião não pode balizar a prática pedagógica, tampouco as noções de valores, comportamentos e atitudes tão fortemente trabalhados em contextos como a educação. Porém, ainda se faz necessário avançar em torno de questões que envolvam educação, religião e sexualidade.

5.3.1.4 Unidade de Registro por Tema IV: Documentos que norteiem ações de enfrentamento e diagnósticos sobre o ASI

Com o objetivo de identificar os documentos oficiais e diagnósticos sobre o ASI questionou-se as(os) participantes da seguinte forma: *“Você conhece documentos e/ou diagnósticos que norteiem ações para a proteção e garantia de direitos da criança na educação infantil?”*, e, *“Há documentos, diagnósticos ou dados sobre notificações de violência sexual contra crianças na educação infantil? Qual órgão/setor realiza?”*. As respostas a estes questionamentos resultaram em categorias como: *Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; Documentos que regem a Educação; Dados e diagnósticos identificados*.

Optou-se por considerar enquanto categoria o *Estatuto da Criança e do Adolescente* –

ECA, pela expressividade de menções realizadas nas falas das(os) participantes. Ao serem questionadas, as Gestoras responderam: *“Nós temos o ECA, né, que norteia, né. Porque o que, na verdade norteia, até nos lugares que a gente vai, nas práticas, tem sido o ECA”* (R.1); *“O ECA, né? Que eu tenho esse conhecimento”* (R.2). *“Sim, o ECA, é a bíblia, né?”* (R.6); *“A gente tem o ECA, né. A gente trabalha com o ECA, quando a gente trabalha sexualidade”* (R.8); *“Tem o ECA, né isso?”* (R.10).

As Professoras disseram: *“Olhe o único que a gente assim..., que tem uma certa..., uma certa..., um certo convívio é o ECA, né? Outro, eu desconheço”* (P.2); *“É..., nós trabalhamos o ano inteiro com o ECA”* (P.5); *“Nós temos o ECA, né? Que ele abrange todo o direito”* (P.6); *“Nesse sentido, a questão do ECA, os direitos da criança... o direito à alimentação... como também, eles têm os direitos... eles passam a ter o entendimento”* (P.9). As(os) Profissionais da Rede expuseram: *“Eu vou lhe dizer a experiência que eu tenho da Rede. Nós temos algumas instituições que atuam com essa temática a partir do ECA”* (R.2). *“[...] mas, do ponto de vista de uma abrangência maior sobre crianças e adolescentes, recentemente o ECA tem sido o norteador”* (R. 9); *Então, o ECA deveria ser o principal documento que orienta as ações, mas o que se percebe é que muitos profissionais não conhecem com profundidade o que se apresenta na Lei. Isso dificulta muito* (R.10).

A partir dos relatos das(os) participantes dos três grupos entrevistados, é possível notar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o marco legal mais mencionado no que diz respeito ao enfrentamento do Abuso Sexual Infantil – ASI, no âmbito da Educação Infantil. Diversos autores, como Nunes e Morais (2021); Paixão (2020); Platt et al. (2018); Meurer (2017); Freire (2016); Vieira et al. (2015); Penco (2015); Paiva (2015); Spaziani (2013); Chagas e Pedroza (2013) e Ribeiro (2012), que embasaram a revisão da literatura deste estudo de tese, reconheceram o ECA como o marco mais relevante e inovador no que se refere à doutrina da proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil.

É amplamente reconhecido que a Lei 8.069/90, que instituiu o ECA, se destaca como a mais importante na história da proteção dos direitos de crianças e adolescentes no País. Essa referida lei passou a nortear a criação de políticas públicas e sociais voltadas para esse grupo, além de sugerir melhorias em programas e iniciativas já existentes na época de sua implementação. Entre os importantes avanços que surgiram com a consolidação deste marco legal, destaca-se a noção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e cidadãos, bem como a criação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente – SGDCA, que é organizado em eixos de atuação como promoção dos direitos, defesa e responsabilização, e controle social (Lei 8.069, 1990). Neste contexto, áreas como a Educação são reconhecidas como partícipes do eixo promoção e tornam-se fundamentais para a prevenção e enfrentamento de violências, como o ASI. Assim, a relevância atribuída ao ECA pode explicar as menções explícitas nos relatos dos(as) participantes. Contudo, notou-se que referir-se ao ECA não assegura um conhecimento aprofundado sobre a Lei. (Nunes & Morais, 2021; Meurer, 2017; Freire, 2016; Penco, 2015). Esse desconhecimento, por parte das(os) participantes, em especial da Educação Infantil, foi se revelando através das análises dos conteúdos que compõem as unidades temáticas discutidas nos tópicos anteriores e, se expressa de forma mais evidente, a partir dos resultados das categorias vindouras.

Destarte, é evidente que não é possível avançar no enfrentamento de violências como o ASI sem uma compreensão mais aprofundada do que se preconiza em Lei, das funções de cada instituição no SGDCA e de como essas instituições devem se articular para agir de forma integrada. Diante disso, Campos e Urnau, (2021) e Ferreira (2010) enfatizar ser fundamental investir em processos formativos coletivos e intersetoriais que promovam um debate abrangente sobre conteúdos relevantes, como o ECA, especialmente em contextos da Educação Infantil. Isso permitirá o reconhecimento da sua função social e apoiará práticas que realmente destaquem temas frequentemente ignorados, como o ASI.

A Categoria Documentos que regem a Educação para o enfrentamento ao ASI também emergiu nos relatos das(os) participantes. Para além do ECA, as Gestoras identificaram: “[...] tem o Conselho Tutelar, né? Que a gente tem uma parceria” (G.2); “E também, o próprio pessoal do Conselho Tutelar - CT traz orientações. A relação é boa com o CT e nós não temos problema aqui” (G.4); “[...] tem que ter o PPP, que é o projeto político para desenvolver as ações. E a gente tem tudo aqui, o PPP e o plano de ação, o regimento interno, onde fala sobre os direitos e deveres da criança [...]” (G.7); “E tem a nossa base também né, a BNCC” (G.9).

As professoras expuseram: “Sim, aqui tem, o PPP. Ele dá toda a responsabilidade..., não, quer dizer..., ele dá toda a direção pra gente nesse mundo mágico (risos)” (P.4); “[...] nós trabalhamos o ano inteiro com o ECA, e com base na BNCC. Porque o nosso planejamento é baseado na BNCC. Porque mesmo antes dela ser regularizada como documento oficial, a gente já vivia trabalhando” (P.5); “Se envolver a aprendizagem, nós estamos lidando com a aprendizagem da criança, aí tem que ser com a BNCC” (P.9); “Sim, a gente trabalha com parceria, né, com o Conselho Tutelar, entendeu? O Conselho Tutelar sempre está presente, entendeu?” (P.10).

No grupo de profissionais do SGDCA, a resposta que se destacou foi:

“[...] então, assim, com relação a BNCC, infelizmente não estamos atentos a realidade, a preocupação é cumprir a metodologia, o roteiro de trabalho..., que hoje a gente tem os cinco campos de experiência e os direitos da aprendizagem segundo a BNCC..., E, só se ligam em cumprir aquele roteiro pedagógico. Não há orientações mais específicas sobre casos de negligência ou violência. Há sim uma omissão nisso, mas isso não é um problema isolado do professor, isso é um problema macro da gestão escolar” (R.3).

Ao analisar o depoimento das Gestoras e Professoras dessa categoria, nota-se

curiosamente, que o Conselho Tutelar (CT) figurou status de guia para direcionar as ações preventivas e de enfrentamento ao ASI. É importante ressaltar que uma abordagem integrada deve enfatizar o diálogo e a troca de conhecimentos presentes em cada área de atuação. Contudo, o CT não deve ser compreendido como um órgão formador, mas sim como uma estrutura autônoma que representa a sociedade com a finalidade de assegurar os direitos das crianças e adolescentes. Entre suas responsabilidades, pesquisadoras(es) como Santos, 2019; Oliveira (2018), Ferreira (2010) e o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei, 8.069, 1990) elencaram que o CT solicita serviços públicos que foram negados a esse público, como a matrícula na educação, atendimentos específicos de saúde e a regularidade na documentação civil e básica. Além disso, realiza encaminhamentos para serviços de referência da assistência social e autoridades judiciárias quando necessário, além de prestar assessoria ao poder executivo na elaboração e aprimoramento dos programas de atendimento e na implementação de medidas protetivas.

Ainda no que tange às declarações das Gestoras e Professoras, documentos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Projeto Político Pedagógico – PPP, o Regimento Interno e os Planos de Ação foram reconhecidos como norteadores para auxiliar no enfrentamento ao ASI na Educação Infantil. Embora sejam documentos frequentemente utilizados em ambientes educacionais, nenhum deles contém informações específicas que tratem de temas como o ASI. Isso foi realçado nas pesquisas de Nunes e Morais (2021); Paixão (2020); Platt et al. (2018); Meurer (2017); Freire (2016); Vieira et al. (2015); Penco (2015); Paiva (2015); Spaziani (2013); Chagas e Pedroza (2013) e Ribeiro (2012), especialmente quando observaram que, dentre os documentos analisados, os que abordaram o tema com profundidade foram o Plano Nacional Decenal de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (SEDH, 2002) e o Guia Escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes (MEC, 2011).

Consoante a esta discussão, e de forma contrária ao que foi dito pelas(os) Gestoras e Professoras, cabe evidenciar o relato da(o) profissional da Rede (R.3), principalmente quando esta(e) emite análise sobre a BNCC: “[...] a preocupação é cumprir a metodologia, o roteiro de trabalho com base na BNCC[...], não há orientações mais específicas sobre casos de negligência ou violência. [...] isso é um problema macro da gestão escolar”. Nesta afirmação, a participante expõe um alerta importante, sobretudo quando se toma como referência a BNCC, elaborada e disseminada em todo o país. Nesse texto, a temática das violências está entrelaçada à noção de reconhecer e combater as diversas formas de preconceito, violência e injustiça, sempre respeitando os Direitos Humanos. Entretanto, não há orientações sobre como proceder ao se identificar qualquer tipo de violência, muito menos a especificação de procedimentos em casos como o ASI. O que expõe, novamente, as limitações e fragilidades deste documento norteador da política atual de educação no país.

A partir do exposto, outras camadas de reflexão suscitam, dentre elas pode-se inferir que, em particular, as(os) profissionais da Educação Infantil desconhecem documentos específicos que subsidiem a compreensão sobre fenômenos violentos como o ASI, e revelou pouca familiaridade com os documentos orientadores que regem a Educação. Já no que se refere as(aos) profissionais que atuam nas demais instituições e órgãos da Rede, a compreensão crítica da ausência do tema na BNCC se fez presente, embora não tenha sido identificado nas falas das(os) participantes, outro documento que poderia subsidiar tais ações de enfrentamento ao ASI, como o Guia Escolar (MEC, 2011) e os próprios Planos Decenais existentes nas três esferas de governo (SEDH/PB, 2023; SEDH/PB, 2011; MEC, 2011; SEDH, 2002), os quais, já foram apresentados neste trabalho de tese.

A categoria Dados e diagnósticos identificados, não obteve grande representação nas respostas dos grupos de Profissionais da Educação Infantil (Gestoras(es) e Professoras(es)), no entanto, esteve fortemente presente nos relatos das(os) profissionais das demais instituições que

compõem o SGDCA. Por se tratar de um conteúdo relevante e agregador para este trabalho de tese, optou-se por mantê-la na discussão desta unidade temática.

Nesse sentido, após serem questionadas(os) sobre dados e diagnósticos as(os) profissionais da Rede disseram: “[...] *Eu, já vi dois relatórios de diagnósticos da casa pequeno Davi. [...] E eu, sempre registrava os casos de violências que a gente atendia durante o mês [...], porque a gente enviava esses dados para o relatório mensal que era feito na instituição*” (R.1); “*Nós temos a fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que ela apresenta diagnósticos importantes e relevantes. A Fundação Abrinq, também tem um observatório muito bom. A Fundação Bernard Van Leer, também atua nessa área*” (R.3). “*Nós temos um banco de dados estadual que a gente acompanha e monitora [...] E pelo Estado da Paraíba, nós também temos outros bancos, que nós chamamos de CVLI, que é dentro da parte da segurança do Estado*” [...] (R. 4); “*Veja bem, essa questão de dados, é um assunto..., falho..., eu não sei se os dados que você teve acesso, são dados fornecidos por uma fonte fidedigna [...]. E eu tenho a certeza absoluta, que esses números [...], não estão retratando a realidade dos fatos [...]*” (R.6).

Os relatos continuam:

“*[...] eu particularmente não tenho em mãos um dado unificado. Mas, do ponto de vista de uma abrangência maior, sobre crianças e adolescentes, recentemente..., o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da Paraíba, revisou o Plano Estadual de Enfrentamento a essa violência. E lá, tem uma espécie de diagnóstico situacional..., E o que a gente visualiza é que os dados eles não dialogam. A PRF tem um dado, o CREAS tem um dado, os CRAS tem outros dados, o disque 100 tem outros dados, e não é um banco que faz esse cruzamento, de quais são os mesmos casos, qual o nível de interferência ou de atuação diante daquele caso, e como ele está, qual o nível de acompanhamento e monitoramento. Isso não existe*” (R.9).

As falas deste grupo de participantes sinalizaram dados e diagnósticos diferentes, os quais em sua maioria, foram realizados por instituições não governamentais. Quando destacaram levantamentos sobre o ASI, elaborados por instâncias públicas e governamentais, estes, foram descritos de maneira rudimentar, sendo identificados como relatórios mensais e bancos de dados, os quais, podem não representar o real cenário desse tipo de violência, e incorrer na subnotificação de casos. No entanto, esta realidade não é exclusiva do Estado da Paraíba e município de João Pessoa – PB, pelo contrário, é uma conjuntura nacional, a qual, também foi retratada em levantamentos, como o *Cadê Paraná* (Centro Marista de Defesa da Infância, 2024), o *Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil* (Fundação Abrinq, 2023), o *Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil* (UNICEF, 2021) e na pesquisa de Oliveira e Villachan-Lyra (2021). Estes estudos, expuseram dados de diferentes áreas, como a Assistência Social, Saúde e Sistema de Justiça, mas descortina a falta de integração entre essas informações, o que resulta em casos duplicados e em uma carência de medidas a serem implementadas. Além disso, alerta-se que os dados que são amplamente divulgados anualmente estão fragmentados e não refletem a realidade da violência, nem conseguem descrever de forma qualitativa os contextos sociais que necessitam de ações focadas e específicas, tampouco, mensuram os perfis das vítimas e de seus agressores. Isso torna mais desafiadora a formulação de políticas públicas realmente eficazes.

Essa discussão se alinha com as concepções propostas por pesquisadoras(es) da Psicologia Crítica do Desenvolvimento (Burman, 2008; Broughton, 1987), que consideram discutível a produção de conhecimento que se estruture em modelos estáticos e pouco representativo que não analisam os contextos concretos de vida e práticas de socialização. Dessa forma, com os referenciais teóricos críticos como base deste trabalho de tese, argumenta-se que a transformação social só será viável quando os estudos, pesquisas e levantamentos passarem a

considerar a complexidade dos variados contextos presentes na sociedade (Scheidecker et al., 2023; Holzkamp, 2016; Asbahr & Nascimento, 2013; Gruda, 2016; Burman, 2008; Parker, 2007; Holzkamp, 1992; Broughton, 1987). Além disso, é fundamental que as experiências sociais e culturais estejam no centro dos debates voltados para a produção de conhecimento científico e melhoria ou formulação de políticas públicas. Contudo, é importante destacar que a falta de diagnósticos abrangentes que considerem essas diferentes realidades e abarquem os diversos grupos sociais ainda representa um desafio a ser enfrentado. Por isso, é fundamental a implementação de um sistema que possa reunir informações relevantes sobre o ASI, incluindo notificações, encaminhamentos e orientações gerais para a população.

5.3.1.5 Unidade de Registro por Tema V: Suspeita ou identificação do ASI pela Educação Infantil

Nesta seção de análise temática, o foco se restringe aos relatos das Gestoras e Professoras da Educação Infantil, ocultando-se as respostas do terceiro grupo, que é formado por profissionais de outras instituições e órgãos que integram o SGDCA. A relevância das informações coletadas e examinadas neste tópico, se justifica pela necessidade de fundamentar as discussões que ocorrerão na próxima unidade temática, na qual se enfatiza as compreensões das(os) entrevistadas(os) dos três grupos participantes, sobre os procedimentos adotados e as possíveis articulações realizadas após a suspeita ou confirmação de casos de ASI. Nesse contexto, é fundamental entender como esses casos estão sendo reconhecidos dentro do ambiente da Educação Infantil e como tem se dado o acesso aos órgãos de proteção vigentes no município de João Pessoa.

Desse modo, com o objetivo de acessar possíveis casos suspeitos ou identificados pelas(os) profissionais da Educação Infantil, indagou-se: *“Aqui na instituição, você ou*

outra(o) profissional já suspeitou de casos de violência sexual contra crianças?” Se sim, qual a incidência por sexo? As respostas a essa pergunta, resultaram nas seguintes categorias de análise: *Não houve suspeita*; *Houve suspeita e identificação*; *Incidência do ASI por sexo*.

Na categoria *Não houve suspeita*, as Gestoras disseram: “*Embora a gente tenha esse olhar bem minucioso, né? Porque é um assunto delicado. Mas, a gente não teve casos aqui. E não houve suspeitas também*” (G.2); “*Não! Aqui, por segurança, a gente implantou um caderno de ocorrência para registrar possíveis situações que observamos nas crianças. Eu, particularmente já passei por isso em outra instituição e, quando a gente deixou ciente as autoridades, não tivemos resposta*” (G.5); “*Não, sexual não, até hoje, graças a Deus, eu ainda não perdi o meu sono nesse sentido*” (G.6).

As Professoras responderam: “*Violência sexual, não. Mas eu já trabalhei com crianças que sofrem violência física. A mãe passar dos limites quando vai dar umas palmadas, né?*” (P.5); “*Eu, não! Mas assim, tem casos, que eu não sei se é abuso sexual, né, mas tem casos de crianças..., assim, que você vê que tem um trauma familiar, de agressão, mas sexual, eu não sei*” (P.7); “*Não, é..., aqui não ocorreu nenhum caso, até o momento, né. Durante esses 13 anos que estou, nunca houve nenhuma ocorrência*” (P.10).

Já no que tange a categoria, *Houve suspeita e identificação*, as Gestoras revelaram: “*Sim! Nós suspeitamos já! Não conseguimos identificar porque o pai foi embora, Da cidade, não é da creche não! (risos). Ou tentam colocar a culpa na creche, e de repete a gente começar a investigar e o pai some com a criança*” (G.1); “*Já! Uma Criança. Certo! [...] ela era alegre, e aí ela começou a ficar quieta. A professora percebeu e veio falar comigo. [...] Eu disse, olhe, vou lhe dar uma boneca e você vai me explicar o que seu irmão faz. E assim, através de uma boneca, ela me passou*” (G.4); “*Já suspeitamos sim. Uma criança de 5 anos[...], aí, a gente conversou com ela e ela disse:[...] meu primo de 13 anos fica pegando nas minhas partes, e se eu for dizer ao meu pai, ele vai me bater. E olhe, foi a professora que percebeu isso, nas*

aulinhas [...], e isso despertou na criança a coragem pra falar” (G.8).

Do grupo de Professoras, foram extraídos os seguintes recortes de falas: “Sim, através de desenhos [...], era uma menina, ela relatava que o tio tocava ela. [...] ela dizia que o titio tocava naquela parte. [...] a gente fica um pouco constrangida de escutar, né. Eles têm essa segurança, de sempre que chega, contar pra tia” (P.6). As profissionais continuam:

“Sim, muitos. Eu, desde 2016, quando eu entrei na instituição, nós tivemos casos, um foi no berçário. E aí, a gente investigou, e foi a vias de fato... E, descobriu que realmente estava acontecendo. Em 2017, quando a Secretaria de Educação nos convidou para apresentar o projeto Meu Corpo é um Tesourinho, e depois, trabalhar o projeto nas creches. E aqui, nós tivemos três casos identificados nesse ano, o ano em que houve esse projeto” (P.1).

“Olhe, eu identifiquei, eu não sei se era violência, mas eu acredito que seja. Uma criança de dois anos. Na época, ele tinha umas atitudes esquisitas, e ele ficava como quem estava fazendo sexo. Nós ficamos assim, estarrecidas, porque assim né, dois anos. A mãe nos delatou que era o pai que assistia vídeos pornô e a criança assistia com ele. A priori, eu não quis levar assim, a ferro e fogo. Aí eu disse: Mãe, olha, nós vamos ficar observando o comportamento dele, a gente está só alertando você. E se, ele tornar a fazer, aí a gente vai entrar na justiça. E ele, pelo menos, ele parou!” (P.2)

Notadamente, as categorias não houve suspeita e houve suspeita e identificação estão interligadas, especialmente ao se considerar possíveis divergências nos relatos de colaboradoras das mesmas instituições de Educação Infantil. É importante frisar que nem todas(os) as(os) profissionais se deparam com situações como o ASI, em seus contextos laborais. Contudo, as

entrevistas revelam que Gestoras e Professoras de um mesmo CMEI apresentaram relatos controversos. As Gestoras, identificadas como G.2 e G.6, afirmaram que não havia casos na instituição, enquanto as Professoras P.2 e P.6 mencionaram a existência de casos suspeitos e identificados. A partir dessa situação, pode-se sugerir que as Gestoras possivelmente optaram por não expor tais informações. Esse silenciamento presente nas declarações das Gestoras encontra respaldo na literatura consultada. Apoiando-se nas produções e pesquisas do Ministério da Educação (MEC, 2018b), Oliveira (2018), Barros (2016), Oliveira, Roque e Melo (2016) e Childhood (2006), afirma-se que por se tratar de um tema pouco difundido no ambiente educacional, muitas(os) profissionais optam por não relatar situações suspeitas, motivadas(os) pelo receio ou temor de possíveis retaliações, o que pode acarretar na subnotificação de casos ou na impossibilidade de rompimento do ciclo abusivo, vivenciado pelas crianças.

É imprescindível sublinhar, com base em autoras como Ferreira (2010) e Marcos Legais como o ECA (Lei 8.069, 1990) e a Lei (Lei 13.431, 2017), que estabelece diretrizes para a formação do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, que qualquer suspeita ou identificação de violações como o ASI, deve ser imediatamente comunicada às autoridades responsáveis pela defesa e proteção de direitos. A falta de notificação desses casos pode ser interpretada como negligência por parte das(os) profissionais, evidenciando uma possível conivência com as ocorrências e resultando em consequências legais. É necessário, portanto, reafirmar que, segundo o ECA (Lei 8.069, 1990), a proteção dos direitos de crianças e adolescentes é uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade. Esse conhecimento deve ser amplamente divulgado para que ocorram avanços no enfrentamento ao ASI.

No que se refere aos casos suspeitos e identificados, e que foram narrados pelas participantes, estes, já respondem a questão de tese que formula este trabalho, qual seja, a compreensão de que as instituições de Educação Infantil podem se constituir enquanto um

ambiente garantidor de direitos, quando empreendem ações coletivas, intersetoriais, promotoras de desenvolvimento e que englobem o enfrentamento às violências sexuais infantis. De acordo com Barros (2016), Bazon e Faleiros (2013), Vollet (2012) e Ferreira (2010), em casos suspeitos, a criança pode deixar transparecer sinais ou mudanças de comportamentos que geralmente chamam a atenção de Gestoras(es) e Professoras(es), em especial, aquelas(es) que detém conhecimentos sobre este tipo de violência. Isso pode favorecer a tomada de providências cabíveis que resultem em procedimentos como a notificação e encaminhamentos as instituições da rede, com foco na proteção da criança e rompimento dos ciclos violentos.

Com base no exposto, verificou-se que a identificação ocorreu, em sua maioria, pelas(os) Professoras(es). Os relatos indicam que o estabelecimento de relações de confiança entre as crianças e profissionais facilitou a revelação da violência sofrida, permitindo a implementação de medidas cabíveis no âmbito educacional. Essa evidência encontra respaldo nos estudos de Vieira, et al. (2015), Platt et al. (2018), na Lei sobre o atendimento especializado às crianças e adolescentes vítima ou testemunhas de violência (Lei 13.431, 2017), em Vollet (2012) e no Guia Escolar (MEC, 2011), principalmente quando asseveram que os ambientes educacionais se constituem essencialmente como espaços protetivos e se firmam como grandes aliados na descoberta do ASI. Além disso, reiteram, que as(os) Professoras(es) têm papel fundamental nesse processo da descoberta, o qual se desenvolve através da confiança cultivada no cotidiano pedagógico com as crianças. Entretanto, é imprescindível reconhecer que a falta de conhecimento sobre como identificar e agir nessa situação é perceptível nas falas das participantes, o que pode impactar diretamente nas articulações necessárias que devem ser realizadas após a revelação.

Com o objetivo de refinar as informações, foi perguntado sobre a incidência dos casos identificados e mencionados pelas(os) entrevistadas. Tal questionamento, originou a categoria *Incidência do ASI por sexo*. Nesse sentido, as Gestoras responderam: “[...] Então, pelo

comportamento que eu disse, foi um menino” (G.1); “No meu caso, foi menina [...]” (G.4); “[...] era menina” (G.8); “[...] o caso que te falei, era menina” (G.7). As Professoras disseram: “[...] porque assim, as vezes que eu... às quatro vezes que aconteceu comigo, foram três meninas e um menino” (P.1); “Aqui, só o caso do menino” (P.2); Comigo, era uma menina (P.6).

As falas das(os) participantes evidenciam uma maior prevalência de casos de Abuso Sexual Infantil (ASI), especialmente entre meninas. Esse dado se mostra relevante, pois está alinhado com os levantamentos, relatórios e diagnósticos que fundamentam esta pesquisa de Tese, tais como o relatório *Cadê Paraná* (Centro Marista de Defesa da Infância, 2024), Plano Decenal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes da Paraíba (Paraíba, 2023); o *Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil* (Fundação Abrinq, 2023), o *Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil* (UNICEF, 2021). Em todos esses materiais, as meninas são o grupo de maior incidência, com estimativas que variam entre 70% e 80% dos casos registrados. Esses dados conduzem à reflexão de que a violência sexual está intimamente relacionada a questões de gênero. Isso traz à tona a reprodução estrutural e histórica do machismo que persiste fortemente na atualidade. Como consequência disto, intensifica-se a objetivação dos corpos de meninas e mulheres e se acentuam os contextos violentos como o ASI (Oliveira e Villachan-Lyra, 2021; UNICEF, 2021; Oliveira, 2018; Araújo, 2002).

5.3.1.6 Unidade de Registro por Tema VI: Procedimentos após suspeita ou identificação de casos de ASI

Para compor as categorias desta unidade temática, indagou-se a seguinte questão:
Existem procedimentos a serem adotados pela instituição nos casos que envolvem a

identificação de violências sexuais infantis? Nestes casos existem articulações com outros setores? As respostas resultaram em categorias como: Observar antes de realizar denúncias; Acionar a família; Registrar no caderno de ocorrências; Encaminhar para a Rede de Proteção; e, Desconhecimento dos fluxos.

No que tange as categorias Observar antes de realizar denúncias e Acionar a família, as Gestoras expressaram: “[...] Antes..., quando a gente identifica, sabe aquela coisa, da gente ficar querendo a prova, não é? Antes de acionar qualquer órgão, a gente observa..., a gente tem [...] medo de estar sendo injusto, ou de tá fazendo um juízo errado e tudo” (G.1); “A gente fica observando se uma outra coisa acontece. Se outro sinal aparece naquela criança, aí a gente chama a família e faz o contato. Precisamos fazer a escuta da criança e da família” (G.6); “[...] é necessário observar e conversar com a criança para ela poder relatar detalhes. Depois, a gente tenta ver a pessoa responsável, com toda cautela” (G.7); “É, em primeiro lugar, conversa com os pais. Se os pais nos trouxerem confiança. Que é o correto, o correto é primeiro conversar com os pais, ou com a pessoa responsável” (G.8).

Os relatos das Professoras, foram: “Toda a investigação, né, partindo da criança, porque ela..., ela na verdade é quem nos dá todas as provas e todos os relatos né. aí, eu trouxe para a direção, a direção entrou em contato com a família né?” (P.1); “A gente observa e comunica a gestão. A gestão chama os pais para uma conversa. Porque a gente não pode deixar uma criança estar sofrendo violência” (P.6); “Eu acho assim, que primeiro..., é, o professor, ele tem que..., procurar alguma forma conversar com a criança, dentro de sala, não diretamente..., assim, numa brincadeira, entendeu? [...], as crianças elas falam muito o que se sentem por meio de desenhos, a gente precisa observar” (P.8).

Já as(os) profissionais da Rede, expuseram: *Então vamos lá, é importante observar o comportamento da criança, identificar indícios e encaminhar aos órgãos de proteção* (R.1); [...] *identifica-se muitas vezes pela observação, pelas mudanças do comportamento da criança.*

[...] depois que observa e tem suspeita, não precisa da comprovação, deve-se encaminhar para a rede de apoio (R.8). Com relação ao contato com a família a(o) profissional expôs:

Porque veja, a gente não pode chegar para a família e perguntar, porque a gente não sabe quem está violentando essa criança, né? A gente também não pode expor a criança, ou a família. Mas e aí, o que é que a gente faz? Daí a professora está buscando orientação com a gestão e a coordenação da escola..., mas de fato, como a gente está, entre aspas, perdido, né? Não se sabe o que fazer. Sabe-se que precisa acolher essa criança, né. Mas a gente também precisa fazer algo, porque não pode ter indícios e não fazer nada, não pode ser conivente. A gente não fala sobre isso. É muito delicado (R.2).

Ao analisar os relatos acima, divergências podem ser observadas entre as respostas do Grupo de Profissionais do SGDCA e os demais grupos, compostos de Profissionais da Educação Infantil (Gestoras e Professoras). Essa discordância indica que alguns pontos carecem um debate mais aprofundado. Dentre eles, ressalta-se a observação das crianças em situações que denotam situações de violência. As falas, especialmente das Gestoras e Professoras, demonstram um entendimento fiscalizador incutido no ato de observar, e confunde-se com a finalidade de apurar fatos e validar provas. Desse modo, é emergencial desconstruir a função investigativa ao suspeitar situações como o ASI, sobretudo em contextos como o da Educação Infantil, que não figura como órgão da esfera do judiciário.

Indiscutivelmente, em casos suspeitos, as(os) profissionais devem ficar atentas(os) aos comportamentos das crianças, inclusive utilizando-se do direito de buscar maior segurança para dar seguimento à notificação. Autoras(es) como Oliveira e Villachan Lyra (2021), Brasil (2011), Pheiffer e Salvagni (2005), Sanderson (2005) e Furnis (1993) afirmam que as crianças podem manifestar sinais da violência sofrida, como desconfiança, medo sem causa aparente,

baixo desempenho escolar, dores físicas em áreas genitais, reprodução de comportamentos sexuais, isolamento social e Transtorno de Estresse Pós-Traumático. No entanto, promover diálogos que possam forçar as crianças a revelarem informações detalhadas, mesmo que com a intenção de protegê-las, pode resultar na exposição e revitimização das mesmas, ou seja, pode agravar os ciclos de violência.

Baseando-se nos argumentos de tais autoras(es), é primordial advertir que comportamentos isolados apresentados pelas crianças podem não refletir situações de Abuso Sexual Infantil – ASI (Oliveira, 2018). Entretanto, mesmo que não se trate de casos desta natureza, esses sinais podem revelar outras formas de violência. Acentua-se, portanto, que em caso de suspeitas, a orientação é realizar o encaminhamento da notificação aos demais serviços de proteção do SGDCA, sem a necessidade de investigar evidências ou interrogar as vítimas. Essa função fiscalizadora deve ser exercida pelos órgãos e instituições do Sistema de Justiça (Barros, 2016; Brasil, 2017; Bazon & Faleiros, 2013). No que diz respeito à Educação Infantil, após os procedimentos iniciais, é importante garantir o sigilo do caso, e preservar sua função social e educativa, com foco na implementação de ações coletivas, intersetoriais e que promovam o desenvolvimento infantil (Santos & Lima, 2020; Santos, 2019; Marinho-Araújo, 2010).

Outro ponto discordante nas opiniões das(os) entrevistadas(os), diz respeito à noção de que é necessário envolver a família após a suspeita ou constatação de casos como os de ASI. Para os grupos de Gestoras e Professoras, é imperativo que a família seja devidamente informada, a fim de que possam adotar as medidas pertinentes. Por outro lado, o grupo que representa as diversas instituições e órgãos do SGDCA adota postura contrária. Para elas(es), a família não deve ser contatada e, diante de circunstâncias suspeitas, os casos devem ser prioritariamente direcionados aos órgãos protetivos, por meio da notificação e articulações necessárias.

Frente a esse impasse, é importante recuperar os tipos e dados estatísticos sobre o ASI, que podem fundamentar esta discussão. De acordo com a literatura encontrada (Fundação Abrinq, 2023; SEDH/PB, 2023; MMFDH, 2020; Platt et al., 2018; Meurer, 2017; Ribeiro, 2017; Freire, 2016), identifica-se três tipos principais: o Intrafamiliar, que ocorre no ambiente da família, tendo como principais agressores parentes e pessoas próximas às crianças; o Extrafamiliar, onde o agressor não tem laços afetivos ou familiares com a vítima; e o Institucional, que abrange os casos em instituições públicas ou privadas, como escolas, igrejas e casas de acolhimento. Em termos numéricos, com base nos casos reportados por canais oficiais de denúncia, o tipo Intrafamiliar lidera as estatísticas, respondendo por cerca de 80% dos casos. Diante dessa informação, entende-se que não é seguro para as crianças vítimas, nem para as Gestoras(es) e Professoras(es) dos CMEIS, que a família seja imediatamente notificada. Caso ocorra, essa decisão poderá expor profissionais a tentativas de ameaças e retaliações por parte das(os) agressoras(es), além disso, facilitará a fuga destes perpetradores.

Para compor as categorias, Registrar no caderno de ocorrências e Encaminhar para a Rede de Proteção, as Gestoras destacaram: *“Então, as professoras registram no caderno de ocorrências para que tenhamos ciência da situação [...], vai continuar observando, né? Porque assim, temos que ter cautela, né? Não podemos agir pela emoção. Porque a criança também fantasia”* (G.4); *“[...] a gente leva ao Conselho Tutelar e leva a Secretaria de Educação também, certo? Pras coisas caminharem juntas”* (G.1); *“Primeiramente, o Conselho Tutelar, né? Porque aí é um processo de investigação que vai ter que passar aquela família, né? Pra saber o que aconteceu. A gente faz um relatoriozinho e aciona o conselho”* (G.5).

O grupo de Professoras afirmou: *“Se a identificação fosse na sala, alguma coisa assim, a professora recorre a gestão, né? [...] Nós temos um caderninho de ocorrências, a gente faz o registro [...]. A gente não sabe o que acontece na família, é muito difícil [...]”* (P.3); *“[...] a gente se dirige a diretora, né? Tem que informar a ela, trazer a criança para ela ver. E aí, ela*

toma as providências necessárias” (P.5); “Eu passei o caso para a gestora e para a supervisora. [...], ela levou o caso para a Educação Infantil da Secretaria, e eles orientaram procurar o Conselho Tutelar. Daí a gente fez outro relatório e levamos para o Conselho Tutelar” (P.7); “Primeiro passo seria comunicar a direção né, que é o setor acima..., e a direção iria tomar as devidas providências né, aciona o Conselho Tutelar, os quais vão investigar as causas, né” (P.10).

O grupo de profissionais do SGDCA não mencionou o caderno de ocorrências, possivelmente por se tratar de um procedimento pouco usual em casos como o de ASI. Mas, reforçam o encaminhamento aos diversos equipamentos da Rede de Proteção: “[...] *que imediatamente comunique ao Conselho Tutelar, porque até o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, né, traz essa orientação [...] para que as medidas sejam tomadas e a criança não fique naquele sofrimento” (R.1); “[...] para as situações de violência, os primeiros acionados são a assistência, a saúde e o Conselho Tutelar, que a gente trabalha fortemente junto, né?” (R.2); “Então assim, a escola identificou, encaminha ao Conselho Tutelar, encaminha ao CREAS, que é o serviço de referência para fazer o acompanhamento nesses casos” (R.7).*

Antes de adentrar nas discussões sobre as categorias analisadas, é pertinente destacar trechos da fala da Gestora 4. Ela afirma: “[...] *Porque assim, temos que ter cautela, né? Não podemos agir pela emoção. Porque a criança também fantasia” (R.4).* Com essa afirmação, a gestora sugere que as crianças podem imaginar experiências que se classifiquem como ASI. Isso pode representar um risco significativo no que diz respeito à interrupção do ciclo de abuso. Pesquisadoras(es) como Furniss (1993), ao aprofundar suas investigações sobre o ASI, introduzem o conceito de Pacto de Silêncio, que se refere às táticas utilizadas pelo agressor para evitar ou adiar a revelação dos abusos. Esse tema é reforçado em estudos subsequentes, como os realizados por Barros (2016), Libório e Francisco (2012), e Furniss (1993). Entre os aspectos abordados, destaca-se a incredulidade em relação à fala das crianças. Para essas(es) autoras(es),

ao perceber que a vítima pode denunciar a violência que sofreu, os agressores tentam intimidar as crianças, fazendo-as acreditar que ninguém dará crédito à sua versão. Por isso, é fundamental dar atenção ao que as crianças trazem para o ambiente educacional, à maneira como se expressam e como constroem suas relações de confiança. Afinal, os contextos vivenciados por elas fazem parte de seus processos de desenvolvimento, concepção já defendida pelos marcos teóricos críticos que sustentam este trabalho de tese.

Referente ao Caderno de Ocorrências, instrumento mencionado pelas Gestoras e Professoras, compreende-se que sua principal função é reunir informações sobre fatos que possam surgir durante a rotina pedagógica. Entre os exemplos trazidos pelas participantes, destacam-se situações como problemas de saúde, marcas no corpo das crianças e eventuais quedas ou lesões resultantes de brincadeiras. É evidente que o Caderno de Ocorrências foi instituído como um mecanismo para promover segurança e fornecer explicações aos responsáveis ao final de cada dia. Embora se consolide como um registro significativo, esse tipo de documento carece de fundamentação na literatura abordada, especialmente por se tratar de um documento acessível a toda a comunidade escolar, o que infringe o sigilo necessário em situações como o ASI, conforme amplamente preconizado pelas legislações vigentes, como a Lei 13.431/2017, já citada neste trabalho (Lei 13.431, 2017).

Nos procedimentos realizados após a descoberta, a maioria dos relatos menciona o encaminhamento ao Conselho Tutelar (CT). Além disso, conforme as falas do terceiro grupo, há a recomendação de notificação aos serviços da Assistência Social, como o CREAS, e serviços das áreas de Saúde. Pesquisadoras(es) da área como Campos e Urnau (2021), Nunes e Morais (2021), Barros (2016) e Ferreira (2010), reiteram que desde a promulgação do ECA (Lei 8.069, 1990), é essencial que instituições públicas e privadas, especialmente nas áreas de Educação e Saúde, informem ao CT sobre casos suspeitos ou confirmados de violações de direitos contra crianças e adolescentes, o que está alinhado com os relatos das pessoas

entrevistadas nesta pesquisa.

Entretanto, é fundamental fazer um alerta, especialmente ao analisar as falas dos grupos formados por Gestoras e Professoras. Em ambos os grupos, prevalece a noção de que o CT irá apurar as ocorrências, conferindo uma atribuição jurídica a esse órgão. No entanto, é importante destacar que o CT é um ente permanente e autônomo que busca zelar pelos direitos das crianças e adolescentes. Entre suas atribuições, estão o atendimento a crianças e suas famílias e a solicitação de serviços públicos que devem ser disponibilizados a esse público (Lei 13.431, 2017; MEC, 2011; Lei 8.069, 1990). Ademais, a compreensão equivocada da função investigativa de órgãos como o CT ultrapassa os limites da Educação, abrangendo outras áreas de atuação do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). Isso evidencia que as próprias instituições e órgãos que deveriam trabalhar em conjunto muitas vezes desconhecem as funções da Rede de Proteção, a qual constituem-se partícipes (Silva & Alberto, 2019; Ferreira 2010).

A categoria, *Desconhecimento dos fluxos*, emergiu em momentos distintos nos depoimentos das pessoas entrevistadas, tanto nesta unidade temática, quanto nas anteriores. Nos Grupos um e dois, constituídos por Gestoras e Professoras, a ausência de discernimento sobre os procedimentos e fluxos é perceptível. Para ilustrar tal afirmação, pode-se recordar os posicionamentos relacionados aos procedimentos que devem ser realizados em caso de identificação de ASI. As profissionais da Educação Infantil, como já mencionado, defendem a observação como um processo fiscalizador e de obtenção de provas. Além disso, sugerem contatar a família, o que pode acentuar outros riscos para as crianças e para as(os) profissionais que detectaram a violência. Já os registros em Cadernos de Ocorrência, estes, podem promover a revitimização e exposição de crianças e suas famílias, para toda a comunidade escolar. Em relação ao CT, embora o encaminhamento seja citado, fica evidente a ausência de compreensão sobre a função do órgão. Portanto, é oportuno e imediato, ampliar debates que possam

aprofundar questões como fluxos e funcionamento da Rede de Proteção para que se torne tangível o enfrentamento ao ASI, em contextos como a Educação Infantil (Vieira et al., 2015).

No Grupo de profissionais do SGDCA, também foi reforçado o desconhecimento dos fluxos, confirmando assim, que a ausência destas informações não é exclusividade das(aos) profissionais da Educação, pois amplia-se para as demais áreas, como pode ser notado a seguir: *“Eu sei..., por informações de parceiros de trabalho, que existe uma rede de proteção. Como ela se desenvolve efetivamente, eu vou ficar lhe devendo essa informação completa (R. 5); “[...] Quando a gente tem um fluxo, Escola, CRAS, MPPB, toda a rede fortalece. Então assim, neste momento nós estamos nesse diálogo, de fortalecer essa rede e de fechar esses fluxos” (R.7).*

Ainda foi mencionado:

“[...]a gente não sabe, muitas vezes, como encaminhar para a rede de apoio..., tem a questão da morosidade de alguns processos [...]. Mas, eu acredito no potencial dessa rede, ela funciona, com todas as dificuldades, mas ela funciona. A gente precisa se aprimorar bastante para que esses fluxos consigam dar conta da proteção de crianças e a adolescentes (R.8).

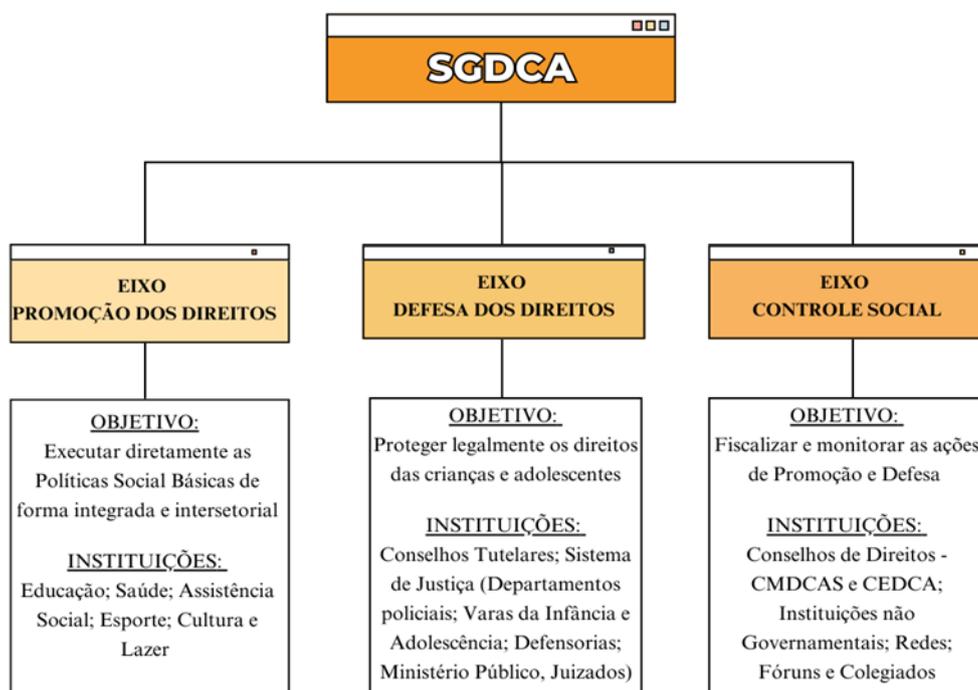
É inegável que para o bom funcionamento de um trabalho em rede, é essencial que os fluxos sejam elaborados de modo que possam permitir que instituições, órgãos e profissionais vinculadas(os) se reconheçam e sejam capazes de identificar potencialidades e possíveis desafios a serem enfrentados. Pesquisadoras(es) como Silva e Camargo (2023), Campos e Urnau (2021) e Bazon e Faleiros (2013), expuseram a escassez de fluxos unificados e propuseram que a elaboração destes protocolos privilegie construções coletivas com foco no impacto e relevância social. Sabe-se que para cada área de atuação partícipe do SGDCA, existem fluxos internos que operam isoladamente, no entanto, a falta de articulações impedem

a realização de ações integradas.

Com base na escassez de fluxos unificados, instituições e órgãos como o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, o CONANDA, a UNICEF e Fundações como a Marília Cecília Souto Vidigal, elaboram modelos que podem auxiliar Estados e Municípios (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2023; UNICEF, 2021). Entretanto, deve-se alertar que estes referenciais devem nortear uma discussão com base nas realidades e equipamentos existentes em cada Município. Por isso, não se deve estruturar propostas rígidas, ao contrário, os fluxos são ferramentas dinâmicas e mutáveis, sujeitos a reavaliações frequentes para a inclusão de novos serviços relevantes ou correção de lacunas identificadas como gargalos (SEDH/PB, 2023; Oliveira, 2018; Oliveira, 2012). Desse modo, frente aos objetivos elencados para este trabalho de tese, e com a finalidade de contribuir com a discussão sobre fluxos, foram elaborados ilustrações e protocolos que podem contribuir com a prática de profissionais.

Nesta direção, apresenta-se abaixo, a composição do SGDCA, a representação de um fluxo com foco na Educação Infantil e um modelo para a realização da notificação, com base nos marcos legais vigentes (Nunes & Morais; Oliveira & Villachan-Lyra, 2021; Lei 13.431, 2017; Lei 13.257, 2016; MEC, 2011; Ferreira, 2010; MDS, 2005; Lei 8.069, 1990).

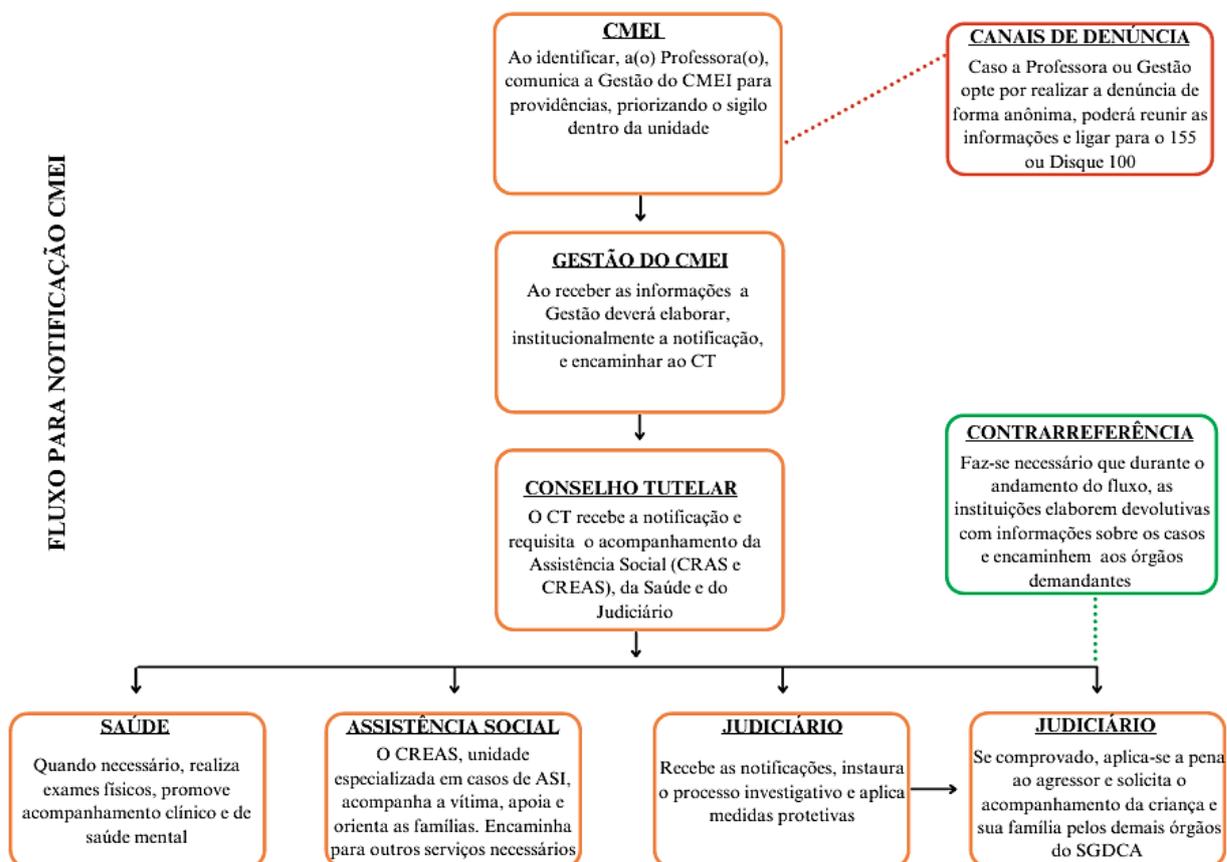
Figura 10- Composição do SGDCA com base nos Marcos Legais Vigentes como o ECA e a Lei 13.431/2017



Fonte: Elaborado pelo autor

A figura 8, ilustra a composição do SGDCA, a partir dos três eixos de atuação preconizados pelo ECA (Lei 8069, 1990). Em cada um dos quadros, é possível visualizar os objetivos propostos e as áreas de atuações responsáveis pela execução das ações que estruturam os eixos. Essa formatação objetiva explicitar as funções de cada instituição ou órgão, e como estes encontram-se organizados na política integral de defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente. Com base nestas informações, e com a finalidade de contribuir com a área da Educação, sugere-se abaixo, uma proposta de fluxo, que apresenta como ponto de partida, a suspeita ou descoberta de casos pelos profissionais da Educação Infantil. Salienta-se que para a formulação do fluxo, utiliza-se como referenciais os marcos legais vigentes no país que discutem ou sugerem a composição do SGDCA e o funcionamento do trabalho articulado e em rede (Nunes & Morais, 2021; Oliveira & Villachan-Lyra, 2021; Lei 13.431, 2017; Lei 13.257, 2016; MEC, 2011; Ferreira, 2010; MDS, 2005; Lei 8.069, 1990).

Figura 11- Proposta de fluxo simplificado para casos identificados por profissionais dos CMEIS



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos marcos legais vigentes (Lei 13.431, 2017; Lei 13.257, 2016; MEC, 2011; MDS, 2005; Lei 13.431, 1990).

É primordial enfatizar, que a figura 9, não retrata um fluxo complexo ou finalizado, tampouco contempla todas as atribuições das instituições e órgãos que compõem o SGDCA por área de atuação. Para a formulação de um protocolo mais abrangente, faz-se necessária a participação coletiva de vários grupos que representam os mais variados seguimentos da sociedade, seja no âmbito governamental ou da sociedade civil organizada. A ilustração acima visa facilitar a compreensão sobre o passo a passo dos procedimentos que são realizados quando ocorre a notificação de ASI. Por se tratar de uma pesquisa que aborda o enfrentamento ao ASI no contexto da Educação infantil, optou-se em apresentar um recorte específico com o intuito de auxiliar Gestoras(es) e Professoras(es) diante de tais situações. Nesse sentido, ainda que de

forma resumida, o fluxo sugerido demonstra o percurso integrado pelo qual passa a notificação, com o objetivo de garantir o direito à proteção da criança em situação de violência.

O fluxo destaca ainda, a possibilidade de denúncias anônimas, em especial para aquelas(es) profissionais que sentem receio ou medo de retaliações, evitando assim, a omissão da denúncia. Outro ponto importante, e que merece destaque no fluxo proposto, é a possibilidade de articulação com as(os) profissionais da Psicologia Escolar, em especial para formular a notificação. A isso, acrescenta-se a oportunidade de planejamento e realizações de ações intencionais com foco numa perspectiva preventiva e psicossocial par o enfrentamento ao ASI (Braz Aquino et al., 2018; Guzzo, Ribeiro & Rangel, 2020; Nascimento, 2020; Guzzo, 2016; Moreira & Guzzo, 2016; Marinho-Araújo, 2014; Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2013).

No que se refere a notificação, formulou-se enquanto contribuição deste estudo, um modelo de Protocolo de Notificação. Reitera-se que o modelo se alicerça na Lei 13.431/2017, a qual dispõe sobre a uniformização e unificação de fluxos e protocolos de atendimento voltados para as crianças vítimas ou testemunhas de violência. Destarte, salienta-se que a sugestão do Protocolo de Notificação não objetiva invalidar documentos existentes ou já utilizados pelas instituições. Ao contrário, é proposto como contribuição para área da Educação e estudos vindouros. Além disso, chama a atenção para a inserção de informações que são prioritárias na composição de documentos desta natureza (Ferreira, 2010), como apresentado no Protocolo de Notificação abaixo.

Figura 12- Modelo de Protocolo de Notificação em caso de suspeita ou identificação de ASI

INSERIR LOGO DAS INSTITUIÇÕES/ÓRGÃOS DEMANDANTES

Ofício nº 001/2025 - CMEI_____

Assunto: Notificação de suspeita de casos de abuso sexual infantil

João Pessoa, 16 de janeiro de 2025

Às(aos) Conselheiras Tutelares do Território/Região_____

Prezadas e Prezados Conselheiros Tutelares, com votos de estima e consideração, o **CMEI _____** vem por meio deste, encaminhar notificação de suspeita de casos de violência sexual infantil. Informamos que atuamos de modo a priorizar o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, com base na Lei 13.431/2017, compreende-se também a nossa função protetiva, a qual indica a necessidade de encaminhar casos de violência suspeitos ou identificados. Informamos que durante a rotina pedagógica, a criança tem apresentado mudanças visíveis no comportamento, tais como: (descrever). Observou-se ainda machucados (manchas...) no corpo da criança, o que pode deduzir sinais de violência.

Nesse sentido, realizamos o encaminhamento para que este órgão, a partir de suas atribuições, possa tomar as providências cabíveis junto aos demais órgãos de proteção, a fim de, apurar os fatos e garantir a proteção integral dos direitos da criança.

A seguir, destacam-se as informações sobre a criança e sua família:

Nome da criança_____ Idade da criança:_____

Descrever se a criança apresentar transtorno ou deficiência _____

Nome da Mãe/Pai/Cuidadora(o):_____

Endereço da criança:_____ Ponto de referência:_____

Descrever com quem a criança reside:_____

Telefone:_____ Ano de matrícula no CMEI:_____

Confiantes no sucesso desta parceria e articulação, agradecemos desde já, e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Gestão do CMEI

Fonte: Elaborado pelo autor, com base com base nos marcos legais vigentes (Lei 13.431, 2017; Lei 13.257, 2016; MEC, 2011; MDS, 2005; Lei 13.431, 1990).

Conforme ilustrado na figura 10, o modelo sugerido propõe o encaminhamento ao CT, porém pode servir de base para as demais instituições protetivas. Na verdade, chama-se atenção para o conteúdo do documento, este, precisa incluir informações precisas que facilitem a identificação da família e da criança pelas diversas instituições que fazem parte do SGDCA. Para Ferreira (2010), descrições incompletas podem tornar morosa a resposta dos órgãos responsáveis pela defesa e proteção das crianças, dificultando a possibilidade de romper o ciclo de violência. A partir da ilustração, é possível perceber que certos dados devem ser incluídos na notificação de forma imperativa. Entre eles, é crucial enfatizar os sinais apresentados pelas crianças, que despertaram a suspeita da violência, além das informações pessoais das crianças e de suas cuidadoras(es), como nomes, idades e endereços. Portanto, quanto mais detalhadas forem essas informações, mais precisa será a atuação da rede de proteção em relação às medidas a serem implementadas e às articulações necessárias em cada caso. Articulações estas, que foram discutidas na unidade temática que segue.

5.3.1.7 Unidade de Registro por Tema VII: Articulação Intersetorial para o enfrentamento ao ASI

Nesta unidade temática, discute-se sobre as possíveis articulações em rede que podem favorecer o enfrentamento ao ASI. Nesse sentido, o questionamento foi: *Nestes casos, existem articulações com outros setores do SGDCA?* As respostas geraram categorias como: *Não cita articulações e destaca a morosidade da rede* e *Identifica articulações entre as instituições do SGDCA.*

A partir da categoria, *Não cita articulações e destacam a morosidade da rede*, as Gestoras falaram: “*Porque aí já foge do nosso papel, não é? A gente vai identificar a situação, passou disso, tem que as autoridades cuidar, né? Mas, é demorado*” (G.5); “[...] *quando a*

gente deixou ciente as autoridades, aquele caso..., a gente viu que não teve um respaldo, entendeu? Não teve resposta. E digo mais, ou é muito demorado as coisas na rede, ou não priorizam, infelizmente” (G.6).

Do grupo de professoras, destacou-se:

“É, seria bom que fosse um envolvimento maior, [...] das autoridades, porque as vezes, os gestores, eles se sentem muito só, [...]. Assim, tem a morosidade com que é tratado a coisa na justiça, tá entendendo? Porque as vezes a gente tem uma situação gravíssima, e, por morosidade da justiça, a pessoa fica ileso, [...] Aí, a minha preocupação toda é essa” (P.4).

As(os) profissionais que representam o grupo da Rede de Proteção, revelaram: *“Infelizmente, infelizmente (ênfase), dentro dos espaços institucionais, seja na educação, seja na saúde, seja na assistência social, existe uma ausência de informação. De que forma a gente precisa atuar, que diálogos a gente precisa fazer e com quem a gente precisa fazer?” (R.7); “Enfim, [...] com essa questão da morosidade de alguns processos, de resolução..., porque eu acho que..., também [...], a gente precisa evoluir em muitas coisa” (R.8); “Se as coisas estão interligadas pela lei, elas deveriam estar ligadas institucionalmente, e não estão [...], é uma desorganização generalizada no poder público, cada um no seu quadrado, tudo muito demorado” (R.10).*

Observa-se que os membros dos três grupos entrevistados enfrentam desafios na articulação intersetorial entre as diferentes áreas que compõem o SGDCA e críticas em relação à lentidão generalizada nos processos encaminhados. Isso incorre na indefinição de procedimentos que precisam ser adotados, na carência de ações conjuntas, e na ausência de respostas aos órgãos solicitantes. Essa impressão citada pelas(os) participantes também foi

abordada em estudos realizados por autoras(es) como Silva e Alberto (2019); Macedo, Pessoa e Alberto (2015); Oliveira e Yamamoto (2014); Silva e Pereira (2013); Oliveira (2012) e Vieira et al. (2015) e Ferreira (2010) que sinalizaram uma desarticulação nas políticas públicas e sociais, a qual se desdobra em morosidade na oferta de serviços, gerando assim, desconfiança em relação à eficácia do SGDCA.

Por outro lado, ainda que existam críticas ao trabalho intersetorial, as(os) entrevistadas(os) identificam articulações entre os setores e áreas do SGDCA. A partir das respostas, foi possível extrair a categoria *Articulações entre as instituições do SGDCA*. Nesse sentido, as Gestoras expuseram: *“Porque aqui a gente faz ações também da saúde, é... bucal. A gente tem uma articulação com a saúde” (G.3); “[...] o próprio pessoal do conselho tutelar traz orientações. A relação é boa com o CT. [...], a gente tem parceria com isso aí. É isso!” (G.4); “[...] eu vejo que essa gestão, a atual [...], ela trabalha com o Ministério Público, com a UFPB [...]. Eles têm muito esse cuidado, dos documentos institucionais, [...] possibilita a articulação” (G.6); “[...] o Conselho Tutelar no dá o apoio, nesse sentido de fazer projetos, através do tema, abuso infantil, é nossa principal articulação” (G.8).*

As professoras relataram: *“Também destaco aqui a articulação com a família, né?” (P.3); “Tem a ação colmeia, né, que é pela prefeitura também. Ela escuta as crianças nessa área, né, de proteção... E tem também, eita, tô esquecida..., sim, os direitos humanos que a gente tem articulação” (P. 7); “Sim, a gente trabalha com parceria, né, com o Conselho Tutelar, entendeu? O Conselho Tutelar sempre está presente, entendeu? A gente trabalha em articulação com o PSF, onde as crianças, elas têm a oportunidade de tomar vacina, de se pesar, né” (P.10).*

O grupo de profissionais, identificados como Rede, enfatizou: *“Sim, dentro da estratégia da busca ativa escolar, a ideia da metodologia é trabalhar de forma Intersetorial, a gente tenta articular a saúde, a assistência e a educação, para ter o enfrentamento das causas*

de violações de direitos, né?” (R.2); “[...] temos articulação com o Disque Denúncia Paraíba, tá. A gente tem parcerias com os próprios conselhos tutelares, que apoiam a gente com ações nas escolas da grande João Pessoa. Somos filiados ao ECPAT/Brasil” (R.4); “Veja, tem os conselhos, não é? De direitos, que fazem uma ação articulada de fato. Eu acho, que no âmbito da sociedade civil organizada, desses colegiados, eu compreendo que há, até um nível articulação” (R.10). Outro relato chama bastante atenção:

“[...] quando chega esse período de maio, todo mundo faz ação! As agendas ficam lotadas. É um número de ações gigantescas, mobilização e tal..., mas, no dia a dia da prática, a gente não visualiza as articulações. Aí tem seminário, formação, caminhada, mobilização, centrada, ali nesse mês, e no resto do ano? [...]. E outra coisa, que eu faço a crítica, é..., tipo assim, qual o tipo de impacto tem as ações desenvolvidas até então, sabe? A articulação existe, mas, em momentos pontuais ou eventos institucionais” (R.9).

Notoriamente, as(os) participantes descrevem articulações realizadas entre o SGDCA. É válido realçar, que as falas dos Grupos de Gestoras e Professoras retratam parcerias pontuais com os equipamentos de saúde como o PSF para a oferta de vacinações e serviços relacionados a saúde bucal. Quando se referem ao ASI, mencionam de forma tímida, articulações com a família, o CT, Ação Colmeia e os Direitos Humanos, sem detalhar as ações realizadas. Com base nos relatos das profissionais vinculadas a Educação Infantil que participaram da presente pesquisa, ações específicas voltadas para o enfrentamento ao ASI não foram expressas de forma evidente, o que pode sugerir a invisibilidade do tema em contextos como a Educação.

Por outro lado, o grupo de profissionais da Rede sinalizou articulações entre instituições e órgãos, ainda que repitam a falta de detalhamento. Dentre as parcerias mencionadas,

destacam-se áreas como a Assistência Social, Saúde, Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos e o Disque Denúncia Paraíba, atual Disque 155. Neste mesmo entendimento, Silva e Camargo (2023), Campos e Arnau (2021), reiteram que existem áreas indissociáveis quando se trata de questões relacionadas a efetiva proteção e garantia de direitos de crianças e adolescentes. Para elas(es), educação, saúde, assistência social, segurança e justiça devem caminhar lado a lado, o que foi identificado em falas das(os) entrevistadas(os), entretanto, reiteram a permanência de uma atuação fragmentada e setorializada, impedindo a formulação de ações verdadeiramente intersetoriais.

Na esteira desta discussão, a(o) participante R.9, faz uma explanação contundente e com elementos importantes que demandam aprofundamento. Esta(e), reconhece que a articulação entre as instituições do SGDCA existe, no entanto, demarca que as ações estruturadas através das parcerias ocorrem de forma concentrada, em especial no mês de maio, onde se trabalha o dia em alusão ao Enfrentamento de Violências Sexuais Contra Crianças e Adolescentes, reconhecidamente conhecido como o 18 de maio (Lei 9.970, 2000). Além disso, alerta para a falta de continuidade destas ações ao longo do ano. Neste viés contestador, a(o) profissional propõe uma reflexão necessária, a qual sugere mensurar o impacto de atividades e ações pontuais frente a uma problemática que necessita de enfrentamento continuado.

Vale ressaltar, que este relato não apresenta oposição a realização das atividades que são desenvolvidas durante o mês de maio, pelo contrário, é uma crítica que mobiliza a reflexão no sentido de propor a permanência da integração das políticas públicas e sociais ao longo de todo o ano, em prol do enfrentamento ao ASI. A visão crítica evidenciada no relato da(o) participante alinha-se com os fundamentos teóricos que sustentam esta tese, especialmente quando as autoras(es) como Scheidecker et al., (2023), Guzzo et al., (2020), Holzkamp (2016), Asbahr e Nascimento (2013), Burman (2008), argumentam que a implementação de práticas preventivas e psicossociais, voltadas para o desenvolvimento e emancipação humana, deve

priorizar a transformação social. Isso implica a necessidade de alterar realidades em situações de violência nas quais crianças e suas famílias possam estar inseridas. Assim, ao questionar o impacto das ações realizadas, a(o) entrevistada(o) busca entender em que medida as atividades propostas realmente modificam as realidades e os contextos das pessoas envolvidas.

Em consonância com este posicionamento, e sugerindo a continuidade de ações continuadas, Ferreira (2010) acentua que o trabalho em rede é, essencialmente, uma articulação coordenada que deve valorizar as relações horizontais entre instituições e órgãos, além de promover a criação de ações permanentes, focais e complementares. Sabe-se que a intersectorialidade se refere a um processo construído em conjunto, onde diversos setores, instituições e serviços de referência dialogam e identificam seus principais desafios, competências e pontos fortes, o que representa grande complexidade. No entanto, quando essa intersectorialidade é firmemente estabelecida, facilita a realização de ações coletivas e integradas que ultrapassam os muros dos diversos entes partícipes do SGDCA.

Diante disso, com o respaldo das pesquisas realizadas por Silva e Camargo (2023), Campos e Arnau (2021), MEC (2018b), Silva (2016) e Bazon e Faleiros (2013), argumenta-se que as ações devem ir além das medidas protetivas aplicadas em casos de violência já ocorrida, pois essas situações são, indiscutivelmente, de alta prioridade. É essencial, portanto, que se estabeleça uma Rede com o intuito de desenvolver ações permanentes focadas na autoproteção das crianças mediante a prevenção de violências como o Abuso Sexual Infantil, na promoção de um debate mais abrangente sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e os direitos previstos em lei, ainda, na divulgação de serviços e canais de denúncia, sempre ressaltando as responsabilidades de cada setor, instituição e órgão de proteção. Além disso, é crucial a realização de seminários, mobilizações e processos formativos, sendo este último um elemento central que orienta as práticas profissionais, tema que será abordado na próxima Unidade Temática.

5.3.1.8 Unidade de Registro por Tema VIII: Formação continuada sobre o ASI

Para a composição das discussões desta unidade temática, questionou-se: *Existe na rede municipal algum tipo de formação ou orientação aos professores para o enfrentamento às violências sexuais contra crianças? Se sim, quais? Você já participou?* As respostas a esta pergunta geraram categorias como: Não identifica formações específicas; Identifica formações e eventos e Sugere e solicita ao pesquisador a realização de formações específicas.

As análises e discussões das categorias Não identifica formações específicas e Identifica formações e eventos, encontram-se imbricadas. Isso porque, em grande parte dos relatos das(os) participantes, foi acentuada a escassez de formações específicas. Já aquelas(es) que identificaram alguma atividade de orientação ou eventos relacionados ao tema, disseram não ter participado. Tal constatação, provoca a reflexão sobre dois desafios latentes a serem considerados. O primeiro, sobre a necessidade de se ampliar os processos formativos, e, o segundo, refere-se a garantia da participação das(os) profissionais nos momentos propostos.

Nesse sentido, considerando as categorias elencadas, as respostas das Gestoras foram: *“Formação, não! Formação mesmo em caráter formativo, se eu participei, eu não vou te dizer que eu lembro, porque eu não lembro, certo?”* (G.1); *“Na rede da prefeitura uma formação específica, não. Eu acho que isso seria muito importante. Até porque tem pessoas que não sabem lidar, não sabem como resolver, né. E isso é uma coisa de muita importância sim”* (G.9); *“Não. A gente tem assim, muita formação né. Mas, específica, não. É sempre na área pedagógica”* (G.10). Aquelas que identificaram, expuseram: *“Eu já ouvi falar, certo? Mas o tempo em que estou aqui, eu nunca participei. Gostaria muito de participar, mas não participei”* (G.4); *“Tem formação, mas não lembro de ter participado”* (G.5); *“Então, já existiu, mas não formal, não assim, numa grade, mas já houve palestras, seminários”* (G.8).

Do relato das Professoras, destacou-se: “*Não, Infelizmente não! É uma pena. Agora mesmo a gente tá, é..., atravessando uma..., uma formação continuada, desde o início do ano, e não foi abordado o tema. Infelizmente!*” (P.1); “*Que conheça ou participei, não!* (P.3); “*Não! Nenhuma!*” (P.6); “*Não, e se eu pudesse sugerir, iria sugerir o tema da violência sexual*” (P.9). Ao continuarem, mencionam: “*Eu participei, não sei se é..., que diz respeito a esse tipo, (pausa). Aí..., era, políticas restaurativas. Como se fosse assim, para apaziguar as situações indesejadas na instituição... Mediação de conflitos, mediador*” (P.2); “[...] *nós temos a formação continuada, que inclusive esse ano está com parceria com o Centro de Educação de lá da UFPB. A cada mês, nós temos um encontro, onde todas as professoras de CMEIS e escolas participam [...]. Mas, se teve esse tema, não participei*” (P.5); “*Agora assim, eu ainda fui..., eu ainda participei de uma reunião com essa Ação Colmeia..., só um dia. Aí eles falaram, né, dos direitos, principalmente dos direitos a proteção, né, que é o principal. Mas, eu só fui um dia*” (P.7).

A partir das falas das(os) Profissionais da Rede, extraiu-se: “*Não! E é algo bem contraditório né? Porque é uma demanda da escola. É onde a gente consegue identificar, né?*” (R.2); “*Não consigo ver (Ênfase). Eu acho que essa formação, que essa preparação, no trato da identificação da criança que sofre violência sexual, violência doméstica, né. E isso, a gente não identifica apenas na Educação Infantil, essa falta é generalizada*” (R.5); “*Olhe, confesso que..., se você disser assim, se eu conheço de perto, não!*” (R.9); “*Não! (enfático) Que tenha chegado ao meu conhecimento, não. Tinha um projeto muito bom do Ministério Público do Trabalho que ocorreu há algum tempo atrás, mas veja, é de um órgão externo, hoje, não consigo visualizar*” (R.10). Na sequência, explanam: “*Nunca participei de uma formação que essa temática fosse da principal palestra, geralmente está nos grupos de trabalho ou mini palestras. E não só no campo da educação. Nas formações que envolvem todas as políticas públicas, nunca é de forma ampla*” (R.3); “*Sempre acontece na prefeitura, ali na energiza,*

entende? Então, sempre tem esses debates, fortes mesmo. Mas, não é uma atividade assim, só sobre violências. A gente busca parcerias, né. São ações dialogadas” (R.6).

Com base na análise das declarações dos três grupos entrevistados, fica explícito que ocorre a formação continuada no âmbito pedagógico. No entanto, especialmente em relação ao Abuso Sexual Infantil, não foi identificado falas afirmando essa discussão nas formações. A análise dessas respostas permite a defesa de implementação de práticas preventivas e protetivas nos contextos da Educação Infantil (Campos & Urnau, 2021; Santos & Lima, 2020; Ferreira, 2010), pois torna-se difícil a proposição de ações de proteção às crianças quando profissionais não possuem orientações consistentes sobre o ASI. Essas respostas evidenciam a falta de entendimento sobre o papel protetivo da Educação, além da incompreensão em torno da composição do SGDCA e dos fluxos estabelecidos. Além disso, revela desconhecimento de parte dos profissionais no que se refere à identificação de sinais apresentados pela criança vítima de violência sexual.

Neste mesmo viés, ao buscarem descrever os processos de formação continuada, em especial para profissionais da Educação Infantil, autoras(es) como Campos e Urnau (2021) e Santos (2019) evidenciaram em suas pesquisas, que a maioria das pessoas que compuseram suas amostras não participaram de formações relacionadas a temas como violências sexuais contra crianças. Para essas(es) autoras(es), na ausência de orientações sistemáticas, a notificação dos casos identificados tende a ser difícil, assim como se inibe o desenvolvimento de uma consciência crítica em profissionais da Educação, as quais, desempenham um papel crucial na interrupção de ciclos de violência como o ASI. Acrescentam que, uma vez bem planejada, a formação contribui para a compreensão de como discutir o tema com as crianças e quais sinais observáveis podem ser apresentados pelas vítimas. Portanto, momentos que propiciem o amplo debate potencializam o pertencimento e a sensação de segurança em

profissionais, em especial no que se refere a realização de ações intencionais e reconhecimento dos espaços educativos, enquanto preventivos e de proteção social.

Para estudiosos do tema (Nunes & Morais, 2021; Paixão, 2020; Brasil, 2018a; Platt et al., 2018; Meurer, 2017; Freire, 2016; Paiva, 2015; Penco, 2015; Vieira et al., 2015; Chagas & Pedroza, 2013; Spaziani, 2013; Ribeiro, 2012; MEC, 2009), a formação de professores deve ser contínua e precisa considerar as complexidades advindas de contextos sociais, como vulnerabilidades e violências. Por esse motivo, é fundamental priorizar em momentos formativos, conteúdos que orientem sobre os encaminhamentos a Rede de Proteção Social e mobilizem a aproximação entre os diversos entes que compõe o SGDCA, a fim de, buscar promover a articulação para a execução de Políticas Públicas integradas. Nesse sentido, a formação figura como estratégia fundamental para a realização de uma ação pedagógica verdadeiramente comprometida com os parâmetros legais e sociais. E, por isso, devem se tornar cada vez mais frequentes, contribuindo assim, com a atuação de Gestoras(es) e Professoras(es), a garantia dos direitos das crianças e com o fortalecimento do SGDCA.

No que tange a categoria, *Sugere e solicita ao pesquisador a realização de formações específicas*, esta apareceu de forma recorrente nas respostas dos três grupos entrevistados. As Gestoras destacaram: *“Olhe, eu acho que é importante uma formação, é importante se falar mais disso, que essa pesquisa possa alertar para isso [...]”* (G.1); *“Precisamos de mais formações, né. Mas seria bom, que fosse incluída na grade curricular. Pra gente ter esse trabalho permanente, sabe?”* (G.8); *“A sugestão era essa assim, que eu falei. De que a prefeitura tivesse esse olhar, esse olhar da formação. Não visasse apenas o pedagógico, entendeu?”* (G.9); *“Precisamos de uma assistência maior né? Não só na parte pedagógica [...]. Tem que capacitar mais as professoras, não só para o convencional, mas para essas situações e acho que você pode nos ajudar com isso”* (G.10).

As Professoras manifestaram: *“É, a sugestão é essa, né. Que a gente pudesse trabalhar com mais qualidade diante do que a gente é..., é..., e tivesse mais orientações, mais formações, né? Assim, a gente sabe um pouco, mas, em grosso modo, né? Se você pudesse ajudar nisso”* (P.1); *“O que a gente precisa mesmo, é de orientação, formação sobre o que fazer e como fazer, porque a sensação é de muita impotência. Se você puder, leve essa solicitação a gestão e a UFPB”* (P.4); *“A gente ter uma formação com relação a isso. A gente precisa ter, né..., mais especialistas voltados para a temática”* (P.6); *“A gente precisa de mais orientações, formações mesmo, sobre essas temáticas que a gente não domina. A gente precisa de questões mais práticas”* (P.10).

As respostas das(os) Profissionais da Rede, foram: *“A gente enquanto rede, enquanto profissional, a gente precisa aprender muito a lidar com essas situações de violência. É fundamental pensar também nessas formações [...]. Acho que a gente precisa cobrar, né? Encontrar a quem cobrar”* (R.2); *“Se você identificar que a maioria das pessoas não visualiza esse processo de formação [...], qual a interlocução que pode ser feita né? Então que esse produto final possa alertar, dizer: Olha secretaria, vamos pensar uma ação nesse contexto [...], porque a demanda está posta, as pessoas visualizam a necessidade da formação”* (R.9).

As discussões que envolvem esta categoria estão alinhadas com os debates do tópico anterior, uma vez que evidenciam a falta de formações específicas sobre o assunto (Campos & Urnau, 2021; Oliveira & Villachan-Lyra, 2021; Nunes, Morais, 2021; Paixão, 2020; Santos, 2019; MEC, 2018a; Platt, Back, Hauschild, Guerdert, 2018; Meurer, 2017; Freire, 2016; Paiva, 2015; Penco, 2015; Vieira et al., 2015; Chagas & Pedroza, 2013; Spaziani, 2013; Ribeiro, 2012; MEC, 2009). Contudo, o que se destacou foi o apelo das(os) participantes para a criação e participação em momentos de formação, bem como o interesse de contribuir para a ampliação do tema em contextos como a Educação Infantil.

As falas que reivindicavam formação sobre o tema mobilizaram o autor deste trabalho de tese a refletirem sobre a organização de um encontro formativo que pudesse debater as questões referentes ao Abuso Sexual Infantil e o seu enfrentamento na Educação Infantil. Dessa forma, levando em conta as solicitações das(os) entrevistadas(os) e reconhecendo que o evento, como desdobramento da pesquisa, configura um processo significativo de inserção social entre a academia e o campo de estudo, decidiu-se organizar o encontro com a compreensão de que, embora não tenha sido um objetivo explícito desta pesquisa de tese, se firmou como um primeiro retorno tanto para o grupo investigado quanto para a cidade de João Pessoa. O evento denominado “Faça Bonito” foi um exercício crítico que envolveu o pesquisador e seu contexto de investigação, especialmente no que diz respeito à relevância de se considerar as demandas que surgem e o tipo de contribuição que pode resultar de pesquisas como esta. O evento foi divulgado por meio de Cards que auxiliaram na divulgação e mobilização de todo o SGDCA no município de João Pessoa-PB e no Estado da Paraíba. Abaixo ilustra-se momentos do referido evento.

Figura 13- Cards de divulgação do evento promovido pelo NEISDI/UFPB



Fonte: Elaborado pelo autor

As ilustrações da figura 13, retratam os Cards de divulgação do evento *FAÇA BONITO*:

Diálogos sobre o Enfrentamento ao Abuso Sexual Infantil, contendo o tema e informações gerais sobre a data e período de inscrições. O encontro teve como objetivo, possibilitar debates sobre a violência sexual infantil e seu enfrentamento no contexto da educação. Pretendeu-se ainda, demarcar a relevância do conhecimento produzido pela Psicologia em interface com a Educação, em especial para as(os) profissionais de Educação e Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente de João Pessoa - PB.

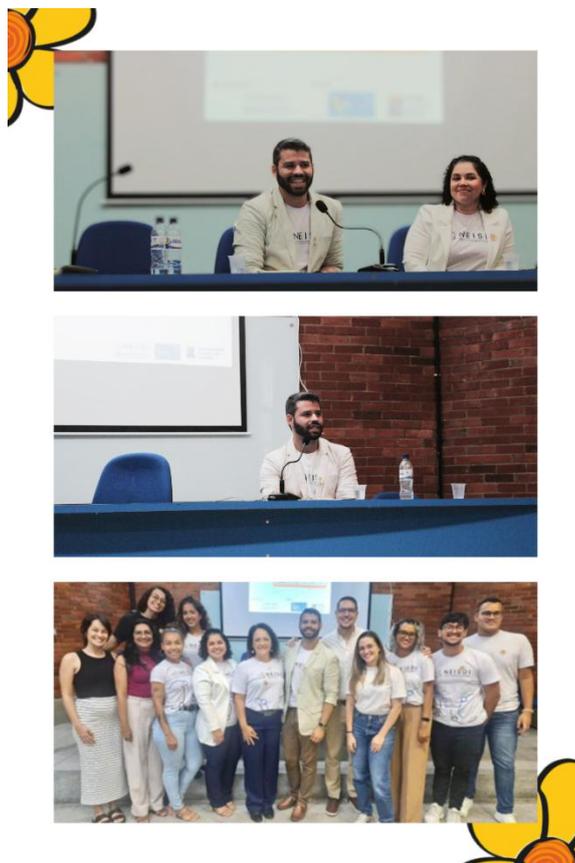
Para o planejamento, elaboração, execução e mobilização de referido evento foi possível contar com o apoio e articulações do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA; o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social - PPGPS; O Departamento de Psicologia da UFPB; A Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa – SEDEC/JP; a Rede Margaridas - REMAR; a Rede Estadual de Enfrentamento as Violências Sexuais de crianças e adolescentes – REDEXI/PB; o 13º Conselho Estadual da Paraíba – CRP/PB; o Tribunal de Justiça da Paraíba TJPB; a UNICEF Brasil e todos(as) as(os) membros do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais – NEISDI/PPGPS.

O encontro foi composto por três mesas, sendo a primeira, refere a abertura do encontro, a qual foi composta por autoridades locais, redes estaduais e representações da UFPB, anteriormente identificados. As outras duas, se consistiram em mesas temáticas e propuseram os seguintes debates: *Abuso Sexual Infantil - ASI: definições, dados e formas de identificação* e *A Educação como Partícipe do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente para o enfrentamento ao Abuso sexual infantil*. Com relação as(aos) debatedoras(es) das mesas temáticas, estas(es) foram constituídas pelo pesquisador e autor deste trabalho de tese, uma representação da Rede Nacional Margaridas – REMAR e uma representante da UNICEF Brasil, Região Nordeste.

Quanto as inscrições para a participação no evento, identificou-se 132 aprovadas, até o dia do evento. Com relação as(aos) presentes, estas(es) somaram-se 84 participantes. Dentre

estas(es), descrevem-se: Estudantes de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da UFPB; Estudantes de faculdades privadas (UNIPÊ; UNIESP; UNIFACEX) do Estado da Paraíba; Representantes do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa; Representantes dos Conselhos Tutelares de João Pessoa; Psicólogos e Assistentes Sociais da Rede Municipal da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa; Professoras da Rede Municipal da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa; Profissionais da Secretaria Estadual de Direitos Humanos da Paraíba; Psicólogos da Rede Privada de Educação e Profissionais da Rede Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes – REDEXI. Assim, com a prerrogativa de ilustrar detalhes sobre o referido evento, destaca-se abaixo, alguns registros fotográficos do evento.

Figura 14- Registros fotográficos do evento Faça Bonito: diálogos sobre o enfrentamento ao abuso sexual infantil



Fonte: Elaborado pelo autor

Com base no que foi exposto, avalia-se a iniciativa como exitosa, partindo-se da expressiva participação de representantes que perpassaram os vínculos da UFPB. Ademais, reitera-se que grande parte das(os) entrevistadas(os) estiveram presentes no evento, evidenciando a relevância do tema e a necessidade de investimentos em formações continuadas. O encontro também demarcou, que o estudo científico pode incidir social e politicamente, a partir do alargamento de debates que busquem contribuir com a elaboração e aprimoramento de políticas públicas integradas e intersetoriais. Frente a isso, ao acessar contextos políticos e sociais tão distintos, levou-se em conta, as concepções de cada participante e as demandas emergentes que suscitaram em seus posicionamentos, oportunizando assim, a reflexão sobre as possibilidades reais que podem impulsionar a transformação social, em especial, de realidades violentas como ASI, vivenciadas por tantas crianças e suas famílias. Logo, ao constatar tais contribuições, pode-se inferir que este trabalho de tese cumpre com seu objetivo e demarca, ainda com mais afinco, seu status crítico.

Desse modo, reafirma-se que o enfrentamento ao ASI em áreas como a Educação Infantil é tanto relevante quanto essencial. Contudo, para transformar isso em realidade, é imprescindível o esforço conjunto de gestores públicos, das instituições que fazem parte do SGDCA e das(os) profissionais que atuam nas diversas frentes dessa rede de proteção. Portanto, é fundamental investir na Educação Infantil, o que se traduz na ampliação da equipe pedagógica e equipe de especialistas como Psicólogas(as) e Assistentes Sociais, além da implementação de uma política de formação continuada que aborde os fundamentos da prática pedagógica sem perder de vista os contextos sociais presentes na vida das crianças e suas famílias.

Ademais, é necessário fortalecer a colaboração intersetorial para garantir um maior impacto nas ações realizadas e um melhor funcionamento dos fluxos de encaminhamentos para os casos identificados. Nesse contexto, enquanto essas questões não forem alinhadas, o enfrentamento ao ASI continuará desafiador, embora, não impossível. Portanto, ecoando o lema

do enfrentamento ao ASI no Brasil, é preciso FAZER BONITO mesmo que o trajeto envolva lutas e resistências.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Tese orientou-se pelos pressupostos da Psicologia histórico-cultural elaborada por Vigotski no que se refere ao desenvolvimento humano, e argumentos da Psicologia Crítica do Desenvolvimento, em especial quando consideram a diversidade das infâncias, a partir dos contextos em que vivem, dos processos históricos e culturais que as cercam e as mudanças sociais e políticas que influenciam o desenvolvimento ao longo do tempo (Holzkamp; 2016; Burman, 2008; Holzkamp, 1992; Broughon, 1987). Segundo Vigotski (2014) o desenvolvimento humano é concebido como gradual, cíclico, heterogêneo, e socioculturalmente constituído, marcado por neoformações e reorganização ao longo do curso vida. Isso resulta em um movimento dinâmico e complexo, caracterizado por descontinuidade, crises e rupturas, que mobilizam transformações qualitativas nos sujeitos.

Essa forma de compreensão de desenvolvimento humano perpassou a presente pesquisa que teve como objetivo geral, conhecer e analisar as concepções e práticas de profissionais que atuam na educação infantil e em redes intersetoriais, bem como discorrer acerca de documentos oficiais relativos ao enfrentamento das violências sexuais contra crianças. Os resultados da presente pesquisa, no que tange aos aportes teóricos da Psicologia Histórico-cultural e Psicologia Crítica do Desenvolvimento, permitiram verificar que tal compreensão de desenvolvimento humano não figura como marcos teóricos recorrentes para a maioria das produções sobre o ASI. Entende-se que a presente pesquisa contribui com essa discussão quando adota tais referenciais nos âmbitos da Psicologia e da Educação, em especial, ao assumir a defesa de que o enfrentamento ao ASI deve ser realizado por um coletivo de profissionais já no contexto da Educação Infantil, aqui incluindo o trabalho de psicólogas(os) com conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento infantil, suas possibilidades de

promoção e formas de enfrentamento aos riscos e vulnerabilidades.

Desse modo, tentando discutir sobre o enfrentamento ao ASI, no contexto da Educação Infantil, considerou-se necessário investigar, por meio de entrevistas individuais, as concepções de profissionais que atuam na Educação e demais instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes - SGDCA, no município de João Pessoa-PB.

Nesse sentido, buscou-se compreender como tem sido abordado temas como o ASI, nos documentos orientadores e formações continuadas elaboradas pelo município, bem como, a existência de ações articuladas e intersetoriais, com foco no enfrentamento ao ASI e que estivessem presentes no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's. Com base nos objetivos geral e específicos, as análises dos relatos obtidos pela entrevista, dos conteúdos identificados nos documentos oficiais do Estado da Paraíba e Município de João Pessoa, e dos levantamentos da literatura realizados em bases científicas e na BDTD.

No que se refere aos levantamentos da literatura realizados, os quais subsidiam as discussões dos capítulos desta tese, pôde-se constatar uma quantidade reduzida de produções que se propuseram abordar o enfrentamento ao ASI, especificamente na Educação Infantil. Esta análise permitiu verificar um robusto arcabouço legal que assegura os direitos das crianças e as políticas educacionais. No entanto, notou-se uma carência de debates mais aprofundados a respeito do enfrentamento a este tipo de violência. De maneira resumida, as pesquisas analisadas reconhecem a Educação, em todos os seus níveis, especialmente a Educação Infantil, como crucial para o enfrentamento ao ASI. Contudo, verificou-se uma lacuna nas discussões que poderiam subsidiar práticas preventivas no contexto educacional, seja pela falta de conhecimento ou pela hesitação das(os) profissionais em abordar o tema, ou ainda, pela escassez de formações que orientassem tais iniciativas. Percebe-se, portanto, a partir do levantamento da literatura, nas bases e período pesquisado, que o tema é pouco investigado,

principalmente em contextos como a Educação Infantil.

Com relação aos documentos oficiais analisados, destacam-se os planos decenais de enfrentamento às violências sexuais de crianças e adolescentes do Estado da Paraíba, os quais apresentam ações articuladas que devem ser realizadas de forma coletiva e intersetorial. Os documentos são estruturados por meio de eixos, metas e responsáveis por cada meta. Destarte, ainda que se encontre demarcado a necessidade de integração entre as diversas áreas como educação, saúde e assistência social, é possível identificar pouca centralidade na elaboração de propostas que originalmente sejam advindas dos níveis de educação, o que, de certo modo, pode justificar a ausência de reconhecimento por parte de profissionais da Educação Infantil, no que se refere às práticas preventivas e protetivas contra o ASI.

Quanto ao município de João Pessoa-PB, analisou-se os documentos elaborados pela Secretaria de Educação e Cultura, os quais se configuram como orientadores para a prática de profissionais em todos os níveis de educação. Em síntese, os documentos apresentaram descrições sobre o desenvolvimento das crianças, o papel da Educação Infantil e sua função garantidora de direitos. Contudo, não foi verificado nos citados documentos, orientações específicas em casos de violação dos direitos das crianças, em especial, a sugestão de ações articuladas que se proponham trabalhar o enfrentamento às violências como o ASI. De forma resumida, os documentos discorrem sobre os campos de experiência e modelos de elaboração de planos de atividades, anuais, semestrais e diários.

Acrescenta-se a isso, a partir dos documentos analisados, que não foram identificadas sugestões de ações preventivas e modelos de notificação que poderiam auxiliar as(os) profissionais em casos de suspeita ou identificação da violência. Outro ponto observado foi que, no calendário de formações continuadas e temáticas trabalhadas ao longo dos anos, o tema não se encontra evidenciado. Com base nas informações obtidas nesta pesquisa, indica-se que os documentos orientadores possam subsidiar as equipes para uma compreensão mais sólida sobre

o papel de garantir direitos, proteger e promover o desenvolvimento infantil, promovendo assim, a reflexão para uma atuação na Educação Infantil que contemple questões como o ASI de forma longitudinal, preventiva e transversal.

No que se refere aos resultados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas, estas encontraram fundamento no marco teórico adotado neste trabalho de Tese, nos levantamentos da literatura e nos documentos oficiais analisados. Em síntese, ressalta-se que as(os) profissionais foram solicitadas(os) a responderem sobre o papel da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. Os grupos entrevistados emitiram opiniões gerais que remeteram à importância da questão, e o contexto da Educação Infantil como base para as construções de habilidades, conhecimentos e sociabilização das crianças. Ao adentrar especificamente no tema do enfrentamento ao ASI, chamou atenção, em especial nas respostas das(os) profissionais da Educação Infantil, o estranhamento ou inquietação com a temática, principalmente quando as perguntas se direcionaram ao enfrentamento ao ASI por meio de ações coletivas e, em contextos como os CMEI's, o que coaduna com os resultados obtidos no levantamento da literatura. Acentua-se, portanto, que as(os) demais profissionais que compõem o Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes – SGDCA, apesar de destacarem a complexidade do tema, discorreram sobre o ASI, sem apresentar embaraços ou desconforto.

Já no que tange a concepção de Educação Infantil como ambiente que pode ser mobilizador de práticas preventivas contra o ASI, o referido estudo conseguiu verificar, a partir do material advindo das entrevistas, que as(os) participantes dos três grupos entrevistados reconhecem tal função. No entanto, relatam o desconhecimento de questões importantes, tais como, as formas de identificação do ASI em crianças e os procedimentos após a descoberta. Logo, deve-se atentar ao fato de que, se há uma carência quanto a compreensão dos sinais observáveis na criança e o que pode ser feito após a suspeita de casos, é possível supor, com derivação dessas informações, que há entraves e dificuldades de implementar ações preventivas

no cotidiano da Educação Infantil, concernentes ao ASI.

Como parte dos resultados obtidos, observou-se também, que houve suspeita e identificação de casos de ASI ocorridos por parte das profissionais da Educação Infantil. Essas descobertas, que demandaram a necessidade de encaminhamentos, impulsionaram dúvidas nas(os) participantes, quanto aos procedimentos que deveriam ser adotados e a quem recorrer, o que indica que pode haver incompreensões sobre o papel de cada área ou instituição protetiva que compõe o SGDCA, e descortina a necessidade de formações continuadas específicas que busquem orientar profissionais sobre ações integradas e preventivas, identificação, fluxos e encaminhamentos, especialmente em temas como o ASI.

É importante destacar, com base nos documentos oficiais e relatos analisados, que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, em relação à questão central da tese, a qual defende que as instituições de Educação Infantil podem se constituir enquanto um ambiente garantidor de direitos, quando os(as) profissionais empreendem ações coletivas, intersetoriais, promotoras de desenvolvimento e que englobem o enfrentamento às violências sexuais infantis. Essa percepção é mais evidente quando as(os) entrevistadas(as) ressaltaram em suas falas a relevância de enfrentar o ASI no contexto educacional, salientando também a necessidade de fortalecer iniciativas preventivas. Contudo, embora tenham reconhecido a função preventiva e protetiva neste nível de educação, ficou explícito o desconforto e a necessidade de conhecer de forma mais apurada as formas de atuar diante de uma situação de ASI, o que evidência a urgência na elaboração de documentos orientadores e atividades de formação que apoiem a atuação desses profissionais.

Compondo os resultados da presente pesquisa, e ao atender aos objetivos específicos estabelecidos, foram identificadas as concepções de profissionais acerca do desenvolvimento infantil e do enfrentamento ao ASI. Isso revelou compreensões sobre as crianças que não refletem a diversidade de fatores e condições socioculturais próprias de cada grupo ou

comunidade na qual se desenvolvem as crianças, argumentos estes, que são fundantes para pesquisadores da Psicologia Histórico-cultural e da Psicologia Crítica do Desenvolvimento. Além disso, observou-se que o ASI é uma das formas de violência mais apontadas pelas instituições de Educação Infantil. Também foi verificado que no município de João Pessoa-PB, o SGDCA abrange todos os níveis de complexidade preconizados pelos marcos legais, envolvendo promoção, defesa e controle social, os quais tiveram representação neste estudo.

Faz-se relevante sublinhar, que as análises permitiram identificar a definição de metas e ações pontuais com foco nas medidas preventivas e protetivas, especialmente, nos Planos Estaduais de Enfrentamento ao ASI. Nos documentos municipais, não foram encontradas referências ao tema. Com respeito aos procedimentos adotados após a identificação dos casos, identificou-se nas falas das(os) participantes que buscar comunicar aos responsáveis e acionar o Conselho Tutelar foram os mais destacados. No que diz respeito à formação, um assunto amplamente debatido, a ausência foi explicitamente salientada, o que representa um grande desafio no enfrentamento ao ASI, especialmente nos contextos da Educação Infantil.

No que tange aos desdobramentos da pesquisa, verifica-se que foi possível contribuir tanto no campo científico, quanto na esfera das políticas públicas educacionais, em especial, quando se propõe o enfrentamento ao ASI, em contextos como o da Educação Infantil. Dentre as contribuições, destaca-se: a) Atualização de estudos e pesquisas relacionados ao tema, constituindo-se embasamento para estudos vindouros; b) Descrição e análise dos documentos oficiais que regem a Educação do município de João Pessoa, a qual permitiu reflexões que englobam um alerta sobre a ausência de temas como o ASI; c) Elaboração e sugestão do fluxo simplificado para a notificação de casos quando suspeitos pelas(os) profissionais da Educação Infantil; d) Formulação e sugestão do modelo de notificação que se pretende auxiliar as instituições do SGDCA, em especial, a Educação Infantil na realização dos encaminhamentos; e) Alargamento do debate com relação ao enfrentamento ao ASI, tanto nas instituições que

compõem o SGDCA do município de João Pessoa-PB, quanto na própria Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Ainda sobre os desdobramentos da pesquisa, reitera-se o planejamento, elaboração e realização da ação de inserção social voltada a profissionais da Educação, mobilizada pelo presente pesquisador e componentes do Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais NEISDI/UFPB. O evento que ocorreu em maio de 2024, foi intitulado *Faça Bonito – Diálogos sobre o enfrentamento ao abuso sexual infantil*. As questões centrais que nortearam o referido evento englobaram as concepções e tipos do ASI, os dados estatísticos do Brasil e Estado da Paraíba, a compreensão sobre a Educação Infantil como partícipe do SGDCA, e a definição sobre fluxos de identificação e encaminhamentos numa perspectiva intersetorial. Avalia-se, portanto, que a iniciativa se constituiu como uma ação acadêmico-científica com a perspectiva de promover desenvolvimento pela via de proposições, ações preventivas e enfrentamento ao ASI. Acrescenta-se, que o referido evento permitiu a troca de informações, saberes e diálogos entre diferentes instituições sociais, profissionais da Educação, e estudantes de graduação e Pós-Graduação em Psicologia, vinculados ao Departamento de Psicologia da UFPB e demais instituições de ensino superior do Estado da Paraíba.

Com base no exposto e diante do que foi obtido por meio desse estudo, é evidente a necessidade de pesquisas e produtos técnicos, especialmente na área da Psicologia do Desenvolvimento e Educação infantil, que possam fundamentar iniciativas preventivas e que auxiliem no enfrentamento ao ASI. Isso indica que ainda há um longo trajeto a ser percorrido. Além disso, revela que, apesar de os marcos legais estarem estabelecidos, as ações preventivas e integradas parecem ainda distantes de nossa realidade, o que demanda, esforço coletivo para a efetivação de fato, dos direitos das crianças, em especial, na Educação Infantil.

Reafirma-se ainda, diante da configuração de profissionais que atuam nas escolas da

Rede Municipal de Educação de João Pessoa - PB, composta por Pedagogos, Assistentes Sociais e Psicólogas(os) Escolares, sobre a importância da atuação de Psicólogas(os) Escolares em contextos como a Educação Infantil, em especial, na assessoria ao trabalho coletivo com foco nas ações preventivas, protetivas, psicossociais e promotoras de desenvolvimento, com destaque às ações voltadas para o enfrentamento ao ASI. Tal argumento ganha apoio na Resolução Nº 1, de 17 de outubro de 2024, do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB, a qual institui diretrizes operacionais nacionais para a qualidade e equidade para a Educação Infantil, onde em seu Art.14, inciso VIII, descreve a necessidade de incorporar profissionais das áreas da Psicologia e Assistência Social na Educação Infantil (CNE/CEB, 2024). Nesse sentido, a pesquisa expôs a demanda por estas(es) profissionais, em contextos como os CMEI's e advogou por uma atuação que esteja comprometida com os processos de desenvolvimento, a partir de pressupostos críticos e baseados nos contextos diversos que se apresentam latentes em toda comunidade escolar.

Dessa forma, pode-se chegar à conclusão de que ao fortalecer os espaços educativos através de investimentos por parte da gestão municipal, também pela ampliação da equipe de especialistas (psicólogas(os) e assistentes sociais), esse coletivo, consciente de suas funções no contexto da Educação Infantil, pode fomentar processos formativos específicos sobre o ASI e, dessa feita, mobilizar ações para o enfrentamento ao ASI de maneira efetiva, em todos os níveis de Educação. É oportuno mencionar que, embora os resultados desse estudo não permitam generalizações, revelaram fragilidades que devem ser encaradas como impulsionadoras para melhoria dos serviços ofertados em toda a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes em especial, no município de João Pessoa (PB) o qual figurou contexto para a pesquisa realizada.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, J. A.; Braz-Aquino, F. S. (2018). Psicologia escolar e relação família-escola: um levantamento da literatura. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 23, n.2, p.307 –318, abr./jun. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>.
- Alencar, E., Franceschini R. (2016). Psicologia e Educação: contribuições de Vigotski e Wallon. In M. N. Viana & R. Francischini, (Orgs), *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP.
- Alexandrino, V. C., & Aquino, F. S. B. (2018). Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: um estudo em creches de uma cidade da Paraíba - Brasil. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(2), 85-99. <https://doi.org/10.21814/rpe.13756> » <https://doi.org/https://doi.org/10.21814/rpe.13756>
- Amazarray, M. R., Koller, S. H. (1998). Alguns Aspectos Observados no Desenvolvimento de Crianças Vítimas de Abuso Sexual. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(3),559- 578.
- Araújo, M. F. (2002). Violência e Abuso Sexual na Família. *Psicologia em Estudo* . Maringá, v. 7, n.2, p. 3-11. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000200002>
- Ariès, P. *História Social da Criança e da Família*. (1981). (2º Ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Asbahr, F. da S. F., & Nascimento, C. P.. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 33(2), 414-427. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>
- Azevedo, M. A., Guerra, V. N. A. (1989). Vitimação e vitimização: questões conceituais. In: Azevedo, M. A., Guerra, V. N. A. (Org.). *Crianças vitimadas: A síndrome do pequeno poder*. Ed: Iglu, p. 21-47. São Paulo.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barbour, R. S.; Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research*. London: Sage.

- Barros, M. M. A. C. (2016). *A participação da escola no enfrentamento da exploração sexual contra crianças e adolescentes em municípios impactados por grandes projetos minero-metalúrgicos: um estudo de caso em Juruti (PA)*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém – PA.
- Barros, R. A.; Coutinho, D. M. B. (2020). Psicologia do Psicologia Escolar e Educacional. 2023, v. 27 5 Desenvolvimento: uma subárea da Psicologia ou uma nova ciência? *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 37, 1-26. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2020.12540>
- Barroco, S. M. S.; Costa, M. L. S.; Coelho, T. P. C. (2021). O mundo dos homens criativos e violentos: considerações da psicologia à educação. In: *Violência na escola: enfrentamentos à luz da psicologia histórico-cultural*. Barroco, S. M. S.; Silva, G. L. R.; Tada, I. N.C. (orgs.). Porto Velho, R Coleção Pós-Graduação da UNIR – EDUFRO.
- Barroso, A. D. P. (2022). *Formas de atuação profissional não revitimizantes no que tange a violência sexual contra crianças e adolescentes: Estudo comparativo a partir do conhecimento da rede de proteção social em Campos dos Goytacazes/RJ e Miracema/RJ*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal Fluminense. Departamento de Serviço Social, Campos dos Goytacazes, RJ.
- Bazon, M. R., & Faleiros J. M. . (2013). Identificação e Notificação dos Maus Tratos Infantis no Setor Educacional. *Paidéia* (ribeirão Preto), 23(54), 53-61. <https://doi.org/10.1590/1982-43272354201307>
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of the lifespan developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-696. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), [S. l.] v.7, n. 65, p.42–

44, maio. Revisão da literaturafinal (usp.br) Acesso em: 17 de mar. 2024.

- Bock, A. M. Furtado, O. Teixeira, M. L. T. (2008). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia (14a ed.)*. São Paulo, Editora Saraiva.
- Borges-Andrade, J. E.; Bastos, A. V. B.; Andery, M. A. P. A.; Guzzo, R. S. L.; & Trindade, Z. A. (2015). *Psicologia brasileira: uma análise de seu desenvolvimento*. Universitas Psychologica, vol.4, n. 3, 865-879. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology*. London & New York: Routledge.
- Braz Aquino, F. S., Lins, R. P. S., Cavalcante, L. A., Gomes, A. R. (2015). *Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escola pública*. Rev. Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 19(1), 71-78.
- Braz Aquino, F. S., Nascimento, G. O., Almeida, H. O., & Alexandrino, V. C. (2018). *Psicologia escolar na educação infantil: Proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional*. In V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 65-85). Alínea.
- Braz Aquino, F. S.; Nascimento, G. O.; Almeida, H. O.; Alexandrino, V. C. (2018). *Psicologia escolar na Educação Infantil: proposiçõeesteóricas e metodológicas para a atuação profissional*. In: V. L. T. Souza; F. S. Braz Aquino; R. S. L. Guzzo; C. M. Marinho-Araújo. *Psicologia crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 65-85). Campinas: Alínea.
- Broughton, J. M. (1987). *Critical Theories Psychological Development*. Springer Science and Business Media.
- Campos, D. C., & Urnau, L. C. . (2012). *Exploração Sexual de Criança e Adolescentes: Reflexão sobre o Papel da Escola*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e221612.

<https://doi.org/10.1590/2175-35392021221612>.

- Carvalho, C., & Lima, M. M. B. (2023). Impeachment de Dilma Rousseff: o golpe suave. *Revista Da Faculdade De Direito Do Sul De Minas*, 39(1). Recuperado de <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/445>
- Cavalcante, L. de A.; & Braz Aquino, F. de S. (2019). Práticas favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 24, n. 1, p. 119 – 130.
- Centro Marista de Defesa da Infância. (2024). *Cadê Paraná: Crianças e Adolescentes em dados e Estatísticas*. Curitiba, PR. Violências contra crianças e adolescentes em dados - CADÊ Paraná (cadeparana.org.br)
- Costa, A. S; Guzzo, R. S. L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Revista Escritos sobre Educação*. Ibitiré, v. 5, n. 1, p. 05-12, jan-jun.
- Costa, M. O. (2017). Interface entre a Psicologia e a Educação: notas para a construção de uma Psicologia escolar Crítica a partir da pedagogia histórico-crítica. In: Negreiros, F.; e Souza, M. P. R. (Org.). *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino Técnico ao Superior*. Editora: EDUFPI, Teresina, PI.
- Coimbra, R. M.; Castro, B. M. (2010). Abuso, exploração sexual e pedofilia: as intrincadas relações entre os conceitos e o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. In: Ungaretti, M. A. (Org.). *Criança e Adolescente: Direitos, Sexualidades e Reprodução*. São Paulo: ABPM, p. 19-42.
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. (2006). *Resolução n.º 113*, de 19 de abril de 2006, dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, Brasília, SEDH/CONANDA.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2013). *Referências técnicas para atuação de*

- psicólogas(os) na educação Básica*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação Básica*. Brasília: CFP.
- Conselho Nacional de Justiça – CNJ. (2024). *Justiça em números*. Disponível em: Poder Judiciário - Dados de Pessoal do Poder Judiciário
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (2024). *Resolução 245, de 05 de abril de 2024*. Dispõe sobre os direitos das crianças e adolescentes em ambiente digital. Brasília, SEDH/CONANDA.
- Conselho Nacional de Educação – CNE (2024). Resolução Nº 1, de 17 de outubro de 2024. Dispõe sobre a instituição das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, MEC/CNE.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J, (Org). (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chagas, J. C.; Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 17, n. 1, p. 35–43, jun. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100004>.
- Chaudhary, N. (2018). "Psicologia transcultural como solução para a desigualdade global: otimismo, excesso de confiança ou ingenuidade? Um comentário convidado sobre 'O papel positivo da cultura: o que a psicologia transcultural tem a oferecer à pesquisa de eficácia da ajuda ao desenvolvimento', por Symen A. Brouwers. *Jornal de Psicologia Transcultural* 49 (4): 535–44. <https://doi.org/10.1177/0022022117740224>.
- Childhood – Instituto WCF Brasil. (2006). *Refazendo laços de proteção: Ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes*. São Paulo.

- Demauss, L. (2002). *The emotional life of nations*. Londres: Department of Health.
- Farias, B., Stefania, G., (2023). *Violência sexual nas relações intrafamiliares dos alunos da E.G.B.M. do Destacamento Paquisha da U.E. da cidade de Guayaquil, 2022*. Liberdade. UPSE, Matriz. Faculdade de Ciências Sociais e da Saúde.
- Ferreira, A. A. L., & Araujo, S. F. (2009). Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. *Psicologia em Pesquisa*, 3(2), 03-12. Recuperado em 18 de abril de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472009000200002&lng=pt&tlng=pt
- Ferreira, A. L. (2010). A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In: Assis, S. G., Constantino, P., and Avanci, J.Q., Orgs. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 203-234. [assis-9788575413302-10.pdf](https://arquivos.fiocruz.br/biblioteca/arquivos/assis-9788575413302-10.pdf).
- Ferreira, E. M., Teixeira, K. M. D., & Ferreira, M. A. M.. (2022). Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do Ensino Superior. *Revista Katálysis*, 25(2), 303-315. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84603>
- Filho, M. d. C. S., Menck, C. F. M., Marques, E. K., Santos, F. R. d., Azevedo, J. L. d., Hutz, M. H., Margis, M. M. A. N. P., Junior, P. M. G., Goldenberg, S., & Costa, S. O. P. d. (2020). O negacionismo da ciência compromete o futuro do Brasil. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/?p=361177>
- Fundação, Abrinq. (2023). *Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil*. Volume I, São Paulo – SP. Disponível em: Confira a nova edição do Cenário da Infância e Adolescência no Brasil (fadc.org.br)
- Fundação, Maria Cecília Souto Vidigal. (2023). *Primeira Infância Primeiro: Paraíba*. São Paulo – SP. Paraíba - Primeira Infância Primeiro (fmcsv.org.br)
- Furniss, T. (1993). *Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre:

Artes Médicas.

- Freire, S. B. (2016). *Abuso sexual infantil: sentidos compartilhados por professores*. Orientadora: Laêda Machado. 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Freitas, R. C. S. (2002). Famílias e violência: reflexões sobre as mães de Acari. *Psicologia USP*. São Paulo. 13(2), 69-103. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200006>
- Gatti, B. A. (2013). Educação, Escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar Em Revista*, (50), 51-67. <https://doi.org/10.1590/S010440602113000400005>
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5a ed). São Paulo: Atlas.
- Gomes, A. R. (2019). *Documentos oficiais que orientam as práticas dos psicólogos/as em contextos escolares: Discutindo formação e atuação*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, João Pessoa.
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C.; Moreira, A. P. G. (2013). Intervenção Psicossocial: teoria e prática na inserção do psicólogo em instituições públicas de ensino. In. M. H. Bernardo; R. S. L. Guzzo; V. L. T. Souza (Org). *Psicologia Social: perspectivas críticas de atuação e pesquisa*.
- Guzzo, R. S. L. (2016). Risco e Proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In M. N. Viana & R. Francischini, (Orgs), *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP.
- Guzzo, R. S. L.; Ribeiro, F. de M. (2019). Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(1), 298-312. Recuperado em 23 de julho de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100017&lng=pt&tlng=pt

- Guzzo, R. S. L.; Ribeiro, F. M.; Rangel, L. H.; Camargo, L. M. B. (2020). Do risco à proteção: promoção integral do desenvolvimento infantil. In. Marinho-Araújo, C. M.; Sant'ana, I. M (Org). *Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica*. Ed. Alínea, v.2, Campinas.
- Gruda, M. P. P. (2016). Breves considerações, comentários e ideias acerca de uma Psicologia Social Crítica. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 11(2), 514-526. Recuperado em 23 de julho de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180989082016000200019&lng=pt&tlng=pt
- Hennigen, I. (2004). *A paternidade na mídia contemporânea: discursos e modos de subjetivação*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Hillesheim, B., & Guareschi, N. M. F. (2007). De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento?: Algumas reflexões. *Psicologia da Educação*, (25), 75-92. Recuperado em 01 de maio de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200005&lng=pt&tlng=pt
- Holzkamp, K. (1992). On doing psychology critically. *Theory & Psychology*, 2 (2), 193-204.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). Censo Demográfico Brasileiro: população por cor e raça. Rio de Janeiro: IBGE. Panorama do Censo 2022 (ibge.gov.br)
- Holzkamp, K. (2016). *Ciência Marxista do sujeito: uma introdução à Psicologia Crítica*. (E.A. Kawamura; Meireles, J.; Borges, L.; Guzzo, R. S. L., Trad.), 1ª Ed., Tomo I. Coletivo Veredas.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2023). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha->

editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-
tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021

Júnior, E. B. L; Oliveira, G. S; Santos, A. C. O; Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.44, p.36-51.
<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2356>

Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. (1991). Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18242.htm

Lei Ordinária nº. 7846/95 de 04 de agosto de 1995. (1995). Obriga a presença de técnicos em educação nas escolas municipais. Prefeitura Municipal de João Pessoa, Paraíba. Lei Ordinária 7846 1995 de João Pessoa PB

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei 9.970/2000, de 17 de maio de 2000. (2000). Estabelece o 18 de maio como o Dia Nacional de Luta pelo Fim da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9970.htm

Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (2013). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos

- profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1
- Lei 13.257, de 08 de março de 2016.* (2016). Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/lei/113257.htm
- Lei 13.431.* (2017). Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei 8.069, 13 de julho de 1990. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm
- Libório, R. M. C.; Francisco, M. V. (2012). Proposta de formação continuada na área da prevenção ao abuso sexual de crianças: O desenvolvimento de condutas e auto-proteção. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP, Campinas.
- Lima, J. A. (2008). *As vivências maternas diante do abuso sexual Intrafamiliar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, João Pessoa.
- Lisboa, A. P. (2019). *Maior parte dos casos de violência sexual contra crianças ocorre na primeira infância, o que chama a atenção para a importância de prevenir e combater esse crime*. *Correio Brasiliense*, 14 de maio de 2019.
<https://blogs.correiobrasiliense.com.br/primeirainfancia/2019/05/14/maior-parte-dos-casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre-na-primeira-infancia-o-que-chama-a-atencao-para-a-importancia-de-prevenir-e-combater-esse-crime/>
- Lordelo, E. R. (2002). Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. Apresentação. In: Lordelo, E. R.; Carvalho, A. M. A.; Koller, S. H. (Org.). *Infância brasileira e*

- contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: EDUFBA, p. 5-18.
- Luria, A. R. (2014). O cérebro humano e a atividade consciente. In: L. S. Vigotskii; A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 191- 224). São Paulo: Ícone.
- Maia, K. F. F.; Braz Aquino, F. S. (2021). O Estado da Arte da Consciência do Bebê no Primeiro Ano de Vida. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 21,n. 3, p. 1064 - 1086, set./dez. <https://doi.org/10.12957/epp.2021.62710>
- Macêdo, O. J., Pessoa, M. C. B., Alberto, M. F. P. (2015). Atuação dos profissionais de psicologia junto à infância e à adolescência nas políticas públicas de assistência social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(3), 916-931. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000922014>
- Manzini, E.J. *Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo através de interações verbais*. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1995.
- Manzini, E. J.; Simão, L.M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: Manzini, E. J. (Org.) *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: Unesp, 2001.
- Manzini, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: Marquezine: M. C.; Almeida, M. A.; Omote; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: eduel, 2003.
- Marinho-Araújo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação* (pp.153-175). Campinas: Alínea.
- Meira, M. A. M. (2012). A Crítica da Psicologia e a Tarefa da Crítica na Psicologia. *Psicologia*

Política. São Paulo, V.12, n.23, p. 13 – 26, jan-abr. Microsoft Word - 23-1-[Marisa Eugênia Melillo Meira]-24-05-2013.docx (bvsalud.org)

Meurer, I. S. *Os direitos de crianças e adolescentes contra a violência sexual: um estudo dos documentos nacionais (2000-2013)*. Orientadora: Irene Figueiredo. 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

Minayo, M. C. S. (1993). Quantitativo-qualitativo: Oposição ou Complementariedade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 3 ed. p. 239-262, jul/set. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>

Ministério da Educação [MEC]. (1998). *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. (Vol. 1). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

Ministério da Previdência e Assistência Social – Secretaria de Estado de Assistência Social. (2001). *Portaria Nº 878, de 03 de dezembro de 2001*: estabelece diretrizes e normas do Programa Sentinela e dá outras providências. <http://blog.mds.gov.br/redesuas/portaria-no-878-de-3-de-dezembro-de-2001/>

Ministério de Desenvolvimento de Combate à Fome – MDS. (2005). *Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 Norma Operacional Básica – NOB/SUAS*, Brasília, 2005.

Ministério da Educação. (2009). *Relatório de Pesquisa: a produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil Brasileira*. Brasília.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4162-relat-seb-producao-academica-praticas-pedagogicas-ei&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192

- Ministério de Educação. (2011). *Guia Escolar. Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF.
- Ministério da Educação [MEC]. (2018a). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação Brasília. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Ministério da Educação. [MEC]. (2018b). *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Ministério da Educação, Brasília. Public_MEC_WEB_ISBN_2019_003.pdf (www.gov.br)
- Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (2020). *Relatório 20019 Disque 100*, Brasília, DF. https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020_2/junho/balanco-anual-disque-100_final.pdf
- Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (2021). *Cartilha Abuso sexual contra crianças e adolescentes: abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional*, Brasília, DF. <cartilhamaiolaranja.pdf> (www.gov.br)
- Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. (2024). *Boletim Epidemiológico Notificações de Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Brasil, 2015 a 2021*. Brasília: v. 54, n. 8, fev.
- Minayo, M. C. S.; Guerriero, I. C. Z. (2014). Reflexivity as the of qualitative recsearch. [Artigo]. *Ciência e Saúde Coletiva*. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>
- Minayo, M. C. S.; Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos da Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*. Aveiro, Portugal, v. 40, p. 139 – 153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>

- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32.
- Moreira, P. G. M; Guzzo, R. S. L. (2016). Situação limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia*, 21(2), p. 204-2015. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160020>
- Moreno-Camacho, M. A. (enero-junio, 2021). Una autoetnografía crítica de la psicología: la experiencia de Ian Parker [Reseña]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), pp. 371-376. <https://doi.org/10.21501/22161201.3582>
- Mota, M. E. (2005). Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 13(2), 105-111. Recuperado em 18 de abril de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2005000200003&lng=pt&tlng=pt
- Nascimento, A. F. do., & Deslandes S. F. (2016). A construção da agenda pública brasileira de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 26(4), 1171-1191. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312016000400006>
- Nascimento, A. R. D. (2020). *Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: concepções e práticas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, João Pessoa.
- Neri, A. L. . (2006). O legado de Paul B. Baltes à Psicologia do Desenvolvimento e do Envelhecimento. *Temas em Psicologia*, 14(1), 17-34. Recuperado em 18 de julho de 2024, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2006000100005&lng=pt&tlng=pt
- Neri, J. F. O. de. . (2018). *Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo*. (Tese de Doutorado). Pontífca Universidade Católica de São Paulo – PUC. Departamento de Educação, São Paulo-SP.

- Nunes, L. de L.; Alves, S. S.; Ramalho, J. V. & Braz Aquino, F. de S. (2014). *Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional*. Educação e Pesquisa, 40 (3), 667-682. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014091471>
- Nunes, M. C. A.; Morais, N. A. de. (2021). Práticas Profissionais relacionadas às Demandas de Violência Sexual: Revisão da Literatura Nacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, p. e227527. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003227527>
- Oliveira, C. B. E; Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*. UERJ, n. 3, p. 648-663.
- Oliveira, M. (2012). *Inocência Violada: Um estudo sobre abuso sexual infantil a partir do discurso de profissionais que atuam em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Vale do Ipojuca, Caruaru.
- Oliveira, I. F., Yamamoto, O. H. (2014). Definindo o campo de estudo: As políticas sociais brasileiras. In: I. F. Oliveira, O. H. Yamamoto (Orgs.), *Psicologia e políticas sociais: Temas em debate* (pp. 21-46). Belém, PA: Universidade Federal do Pará.
- Oliveira, G. F.; Roque, G.; Melo, J. (2016). Sexualidade na escola: uma vivência da extensão universitária na formação continuada de professores. In: Oliveira (Org.). *Sexualidade na escola: contribuições na formação docente na prática pedagógica*. Coleção: RENAFORM-UFPE Da formação à transformação, 1 edição, Ed: MXM, Pernambuco.
- Oliveira, M. (2018). *“Entre” chapeuzinhos vermelhos e lobos maus: o abuso sexual na primeira infância e a escola enquanto rede de proteção e enfrentamento*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife.
- Oliveira, M.; Villachan-Lyra, P. (2021). *“Entre” chapeuzinhos vermelhos e lobos maus: o*

abuso sexual na primeira infância e a escola enquanto rede de proteção e enfrentamento. (1ª ed.). Curitiba: Appris.

Oliveira, A. B. S. (2022). Notificar é preciso! A importância da notificação dos casos de violência contra crianças e adolescentes. In: Mendonça (Org). *Ensinar a se proteger: a autoproteção de crianças como estratégia de enfrentamento às violências.* Editora UFPE, Recife, PE. Versão PDF do arquivo [E-book]_Ensinar_a_se_proteger:_a_autoproteção_de_crianças_como_estratégia_de_enfrentamento_às_violências.pdf (ufpe.br)

Oliveira, K. R. de, Medeiros, L. M. S., & Fagundes, M. F. (2023). Um educar por competências: análise crítica da parte introdutória da base nacional comum curricular (bncc). *UNIFUNEC Científica Multidisciplinar*, 12(14), 1–13. <https://doi.org/10.24980/ucm.v12i14.5639>

Oliveira, M. de, & Aquino, F. de S. B. (2025). Da psicologia do desenvolvimento tradicional à psicologia crítica do desenvolvimento: reflexões frente aos relatos de gestoras e professoras da educação infantil. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, 18(2), e15783. <https://doi.org/10.55905/revconv.18n.2-353>

Oliveira, M., & Braz Aquino, F. de S. (2025). O papel da educação infantil no enfrentamento ao abuso sexual de crianças: concepções e práticas profissionais: *Revista Debates Insubmissos*, 7(27), 342–360. <https://doi.org/10.32359/debin2024.v7.n27.p342-360>

Osório, C. (2011). *Violência sexual e a violação de menores, uma discussão sobre os conceitos* (1). Boletim Outras Vozes – WLSA Moçambique, n. 33-34, fevereiro-maio. <https://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/Violacao-de-menores1.pdf>

Paixão, É. S. (2020). *A construção de ações educativas de prevenção do abuso sexual na infância.* Orientadora: Maria de Fátima Andrade. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São

Paulo.

- Paiva, E. A. F. de. (2015). *A prevenção primária e secundária do abuso sexual na educação infantil: reflexões no âmbito das políticas públicas*. Orientadora: Adriana Momma Bardela. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Palacios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. *In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios J. (Orgs.)*. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva. Vol. 1. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Palacios, J. (2004). Desenvolvimento cognitivo durante os dois primeiros anos. *In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios J. (Orgs.)*. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva. Vol. 1. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Palacios, J.; Mora, J. (2004). Crescimento físico e desenvolvimento psicomotor até os dois anos. *In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios J. (Orgs.)*. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva. Vol. 1. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Papalia; D. E. (2022). *Desenvolvimento Humano*. Vol. 12, Trad. Costa, F. R. Ed. ARTMED, Porto Alegre.
- Parker, I. (2007). Critical Psychology: what it is and what it is not. *Social and Personality Psychology Compass*. 1(1), 1-15. Retrieved May 20, 2013, from http://www.discourseunit.com/papers/parker_papers/2007%20SPPC%20critical%20psychology.pdf
- Paschoal, J.D.; & Machado, M.C.G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33. pp.78-95. doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>
- Paz, F. A. R. (2015). *A precarização no trabalho do assistente social na política de assistência social*. In: VII Jornada Internacional Políticas Públicas.

- Penco, A. (2015). *O projeto “escola que protege” em Dourados/MS: prevenção da violência sexual infanto-juvenil no âmbito educacional.* – Dourados, MS. Orientador: Ademir Gebara. 2015. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.
- Pfeiffer, L.; Salvagni, E. P. (2005). Visão atual do abuso sexual na infância e na adolescência. *Jornal de Pediatria.* Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 197 – 209.
<https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700010>
- Platt, V. B.; Back, I. C.; Hauschild, D. B.; Guedert, J. M. (2018). Violência sexual contra crianças: autores, vítimas e consequências. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, n. 4, p. 1019–1031, abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018234.11362016>
- Resende, R. (2016). Técnica de investigação qualitativa: ETCl. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2(1), 50-57. https://www.researchgate.net/profile/Rui-Resende/publication/305488949_Tecnica_de_Investigacao_Qualitativa_ETCl/links/5790f44908ae0831552f932b/Tecnica-de-Investigacao-Qualitativa-ETCl.pdf »
https://www.researchgate.net/profile/Rui-Resende/publication/305488949_Tecnica_de_Investigacao_Qualitativa_ETCl/links/5790f44908ae0831552f932b/Tecnica-de-Investigacao-Qualitativa-ETCl.pdf
- Rizzini, I.; Pilotti, F. (2009). *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.* 2ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, P. M. (2012). *O abuso sexual infantil intrafamiliar e os sentidos compartilhados pelos professores do Recife.* Orientadora: Fátima Cruz. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. de S., & Oliveira, Z. de M. R. de .. (2009). *Olhando a*

- criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil*. *Psicologia USP*, 20(3), 437–464. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300008>
- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2013). Desenvolvimento infantil: Concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 200–213.
- Reina, E. (2019). *Cativeiro sem fim: as histórias dos bebês, crianças e adolescentes sequestrados pela ditadura militar no Brasil*. São Paulo: Almeida.
- Ressel, L. B.; Beck, C. L. C.; Gualda, D. M. R.; Hoffmann, I. C.; Silva, R. M.; Sehnem, G. D. (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto, Contexto Enfermagem*, 79-86. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400021>
- Romanelli, N.. (2011). A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia Em Estudo*, 16(2), 199–208. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206212>
- Sanderson, C. (2005). *Abuso Sexual Em Crianças*. Ed: M. Books do Brasil Editora Ltda. São Paulo.
- Santos, E. M. N. (2019). A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Revista: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e184961. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>
- Santos, E. M. N.; Lima, F. W. C. (2020). Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. *Ecos Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-17, e8338, jul./set. <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.8338>
- Sant’ana, W. P. S.; Lemos, G. C. (2020). METODOLOGIA CIENTÍFICA: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. *Revista Eletrônica Científica Ensino*

<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1710>

Secretaria Nacional de Direitos Humanos. (n. d.). *Estratégia Regional de Enfrentamento ao Tráfico de Crianças e Adolescentes para Fins de Exploração Sexual no Mercosul – PAIR MERCOSUL*. https://asbrad.org.br/docs/CARTILHA_4.pdf

Secretaria do Estado de Direitos Humanos/ Departamento da Criança e do Adolescente. (2002). *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil*. 3 ed. Brasília: SEDH/DCA. <http://www.movimentodeemaus.org/data/material/plano-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-sexual-contracrianças-e-adolescentes.pdf>

Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano. (2011). *Plano Decenal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes da Paraíba*. João Pessoa – PB. <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-desenvolvimento-humano/arquivos/plano-violencia-sexual.pdf>

Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano. (2023). *Plano Decenal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes da Paraíba*. João Pessoa – PB. <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-desenvolvimento-humano/conteudo-de-links/03-violencia-sexual-1-docx-1.pdf>

Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2021-2022). *Plano de Continuum Escolar: disposições curriculares, pedagógicas e avaliativas*. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, João Pessoa-PB.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2022). *Reorientação para o início do ano letivo*. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, João Pessoa-PB.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2023). *Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, João Pessoa, PB.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2023). *Orientações para o início do ano letivo*.

- Secretaria Municipal de Educação e Cultura, João Pessoa, PB.
- Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (2024). *Secretaria de Educação realiza colônia de férias para 17 mil crianças dos Centros de Educação Infantil*. João Pessoa – PB.
- Secretaria de Educação realiza colônia de férias para 17 mil crianças dos Centros de Educação Infantil (joaopessoa.pb.gov.br)
- Silva, A. C. S., Pereira, J. C. (2013). O trabalho infanto-juvenil na agricultura no município de Tocantinópolis. *Trabalho & Educação*, 22(2), 55-69.
- Silva, P. S. da. . (2016). *Violência na Educação Infantil: Apreensão dos sentidos e significados docentes Campo Grande/MS*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Departamento de Educação, Campo Grande/MS.
- Silva, A. C. S. da ., & Alberto, M. de F. P.. (2019). Fios Soltos da Rede de Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 39, e185358. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003185358>
- Silva, B. P. da.; Camargo, D. de. . (2023). As práticas profissionais realizadas em situações de Maus-tratos infantis: uma revisão integrativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, 28(6), 1703-1715. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023286.14022022>
- Singulani, R. A. D. (2016). *A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de Educação Infantil*. 177 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.
- Souza, V. P.; Gusmão, T. L. A.; Neto, W. B.; Guedes, T. G.; Monteiro, E. M. L., (2019). Fatores de risco associados à exposição de adolescentes a violência sexual. *Av Enferm*, 37(3): 364- 374. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v37n3.77050>.
- Sousa, J. R. de, & Santos, S. C. M. dos. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa E Debate Em Educação*, 10(2), 1396–1416.

<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

- Spaziani, R. B. (2023). *Violência sexual infantil: compreensão de professoras sobre conceito e prevenção*. Orientador: Ana Cláudia Maia. 2013. 133 f. Dissertação (Pós-Mestrado em Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Slobodchikov, V. I.; Isa'ev, E. I., (2015). Os fundamentos conceituais da Psicologia do Desenvolvimento. *Revista de Psicologia Russa, do Leste Europeu*, Londres, vol. 52, p. 45-136, ed. 5-6. <https://doi.org/10.1080/10610405.2015.1199162>.
- Scheidecker, G.; Tekola, B.; Rasheed, M.; Oppong, S.; Mezzenzana, F.; Keller, H. & Chaudhary, N. (2023). *Ending epistemic exclusion: toward a truly global science and practice of early childhood development*. *The Lancet Child & Adolescent Health*. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(23\)00292-4](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(23)00292-4).
- Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Psysis revista de saúde coletiva*, Rio de Janeiro, 19[3]: 777-79. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>.
- Taquette, S. R.; Minayo, M. C. (2016). Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 26 [2]: 417-434. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312016000200005>.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2. ed. Maringá: Eduem.
- UNICEF. (2021). *Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil*. Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. [panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf](#)

- Vygotski, L. S. A. (2003). *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna e Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (1896-1934).
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1926/2010). *Psicologia Pedagógica*. (3ª ed). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vygotski; A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). São Paulo: Ícone.
- Vygotski, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vygotski sobre os fundamentos da Pedologia. In. *Prestes, Z; Tunes, E* (org. e tradução). Ed. e-papers, 1 Ed.
- Vieira, L. J. E. de S. , Oliveira, A. K. A. , Moeira, D. P. , Pereira, A. de S. , Catrib, A. M. F. , & Lira, S. V. G. . (2015). Relatos de gestores da Assistência Social, Educação e Segurança Pública sobre o enfrentamento da violência. *Cadernos Saúde Coletiva*, 23(3), 231 – 238. <https://doi.org/10.1590/1414-462X201500030118>
- Vieira, S. M.; Grossi, K. P. (2017) *A política de assistência social e o enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil*. *Ser Social*. Brasília, Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília (UnB), v.19, , n. 41, p. 479-498 jul./dez. https://doi.org/10.26512/ser_social.v19i41.14952
- Vollet, M. R. (2012). *O Saber e o Não Revelar da Violência Sexual Doméstica Infantil na Dinâmica do Profissional Escolar*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Araquara/SP.

APÊNDICES

APÊNDICE I –

Síntese da análise do Plano Decenal de Enfrentamento às Violências Sexuais contra Crianças e Adolescentes da Paraíba (2011 – 2020)

| Eixo | Objetivo | Ações | Meta | Responsáveis pela Execução |
|---|---|---|---|--|
| Eixo 2 – Mobilização e Articulação | 1. Sensibilizar e mobilizar os operadores do SGD e a sociedade em geral quanto ao enfrentamento à violência sexual. | 1.1 Produção de campanhas, em nível estadual, visando à mudança de concepções, práticas e atitudes que estigmatizam a criança e o adolescente em situação de violência sexual, utilizando o ECA e as normativas internacionais como marco conceitual. | 1.1.1- Realizar campanhas educativas anuais visando o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes. | - Secretaria Estadual de Direitos Humanos - <u>Secretaria Estadual de Educação e Cultura</u> - Secretaria Estadual de Saúde |
| Eixo 4 – Atendimento | 1. Garantir a proteção integral e a prioridade absoluta no atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de violência sexual. | 1.1 Realização do atendimento especializado e integral às crianças e adolescentes em situação de violência sexual | 1.1.2. Incluir prioritariamente, crianças e adolescentes em situação de violência sexual e suas famílias nos programas de saúde, educação, cultura e lazer. | - Secretaria Estadual de Direitos Humanos - Secretarias Estadual e Municipais de Saúde, <u>Educação</u> , Cultura e Esporte e Assistência Social - Secretaria de Defesa Social - Secretaria Estadual de Políticas para Mulheres |
| | 1. Promover a formação continuada para profissionais e gestores que atuam na rede de atendimento a crianças, adolescentes e famílias quanto ao enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes. | 1.1 Realização de fóruns, palestras e oficinas na rede de ensino pública e privada, para discussão sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes. 1.2 Exigir o cumprimento da Lei n.º 12.525 que trata sobre a inclusão do ECA no currículo do ensino fundamental. | 1.1.1- Formação sistemática de profissionais da área de educação. 1.2.1- Inclusão do ECA nos conteúdos escolares. | - Secretaria Estadual de Direitos Humanos - Secretarias Estadual e Municipais de Saúde, <u>Educação</u> e Esporte e da Assistência Social. - Secretaria Estadual de Políticas para Mulheres |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|---|
| <p>Eixo 5 – Prevenção</p> | <p>2. Promover o fortalecimento das redes familiares e comunitárias para a defesa de crianças e adolescentes contra situações de violência sexual.</p> | <p>2.1. Envolver as redes familiares, de vizinhança e comunitárias na prevenção da violência sexual.</p> | <p>2.1.1. Reuniões de professores, pais e líderes comunitários a fim de capacitá-los para o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes.</p> | <p>- Secretaria Estadual de Direitos Humanos</p> <p>- Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde, <u>Educação</u> Cultura e Esporte e de Assistência Social.</p> |
|--------------------------------------|--|--|--|---|

Fonte – Elaborado pelo autor com base nas informações do Plano Estadual 2011-2020

APÊNDICE II –

Síntese da análise do Plano Decenal de Enfrentamento às Violências Sexuais contra Crianças e Adolescentes da Paraíba (2023 – 2032)

| Eixo | Objetivos | Metas | Ações | Responsáveis pela Execução |
|--|---|---|---|--|
| Eixo 1 - Análise da situação da violência sexual | Objetivos 1 e 2 – Diagnosticar o fenômeno da violência sexual, as ações de enfrentamento e divulgar instituições para o atendimento às vítimas. | 1.1.8 e 1.2.3 – Ampliar a divulgação sobre locais e canais de denúncia; promover conhecimento sobre a violência sexual nas esferas públicas, privadas e demais atores da sociedade civil. | 1.1.8.1 e 1.2.3.1 – Divulgar por meio digital, informações e canais de denúncia, de forma lúdica e preventiva para crianças e adolescentes; Realização de campanhas contínuas junto a Rede Intersetorial. | SEDH-PB <u>SEE-PB</u> SES- PB |
| Eixo 2 – Mobilização social e articulação intersectorial no território para a prevenção e combate da violência sexual | Objetivo 4 – Avaliar os resultados e os impactos das ações de mobilização, no enfrentamento da violência sexual | 2.4.1- Desenvolver uma metodologia de análise de resultados e impactos das ações de combate à violência sexual | 2.4.1.2 – Construção de indicadores de monitoramento e avaliação de resultados e impactos das mobilizações realizadas para o combate à violência sexual. | SEDH-PB Secretarias de Saúde, <u>Educação</u> , Cultura e Esporte e Assistência Social. |
| Eixo 4 - Atendimento integral às crianças e adolescentes em situação de violência sexual | Objetivo 1: Garantir a proteção integral, com prioridade absoluta, no atendimento às crianças e adolescentes em situação de violência sexual; | 4.1.3 - Estruturar procedimentos operacionais e fluxos de atendimento e protocolos das instituições prestadoras de serviços públicos estadual e municipais, voltadas para o atendimento da violência sexual de crianças e adolescentes; | 4.1.3.2; 4.1.3.3; 4.1.3.4 e 4.1.3.7 - Construção e atualização de procedimentos operacionais para o atendimento das vítimas de violência; Elaboração, atualização e garantia de execução dos fluxos de atendimento; Garantir atendimento e acompanhamento psicossocial evitando a revitimização de crianças e adolescentes. | <u>SEE PB</u> SEDH-PB SES-PB SEDS-PB SEDH-PB Secretarias Municipais de Assistência Social, <u>Educação</u> e Saúde CT's CRAS e CREAS RAPS |
| | Objetivo 1, 2, 3, 4 e 5- Promover educação preventiva, sobre a violência sexual nas | 5.1.1; 5.1.2; 5.2.1; 5.3.1; 5.3.3; 5.4.2; 5.5.1 - Garantir formação continuada de forma | 5.1.1.1; 5.1.1.2; 5.1.1.3; 5.1.1.4; 5.1.1.5 - Elaboração de metodologias e materiais lúdicos e | <u>SEE-PB</u> SMDH-PB SEMDH-PB SEMDG0PB SEDH-PB |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>Eixo 5 – Ações educativas para a prevenção da violência sexual em crianças e adolescentes</p> | <p>escolas, ampliar a formação de profissionais e gestores do SGDCA, articular profissionais e estudantes da área de comunicação para ações de enfrentamento;</p> <p>Promover atendimento integral às famílias com crianças e adolescentes vítimas violência sexual, integrando redes de ensino, saúde e assistência social;</p> <p>Ampliar cursos, programas profissionalizantes e de geração de renda para adolescentes, prioritariamente em áreas com risco de exploração sexual comercial.</p> | <p>intersetorial para gestores, profissionais do SGDCA e inserir a prevenção da violência sexual no PPP e na programação anual das escolas e territórios, bem como o ECA nos conteúdos escolares;</p> <p>Garantir a realização de ações e/ou programas de profissionalização e geração de renda, para adolescentes, obrigatoriamente nas áreas de alto risco de exploração sexual e assegurar ações preventivas que considerem grupos em situação de pobreza, violência e discriminação social, pela condição étnico-racial, identidade de gênero, diversidade sexual e comunidades tradicionais</p> | <p>informativos para discussão da violência sexual com famílias, crianças e adolescentes nas escolas;</p> <p>Formação para os profissionais sobre o tema, com foco em ações intersetoriais preventivas e de enfrentamento.</p> <p>5.1.2.1; 5.1.2.2; 5.1.2.3; 5.1.2.4; 5.1.2.5 – Inserção de conteúdos sobre o ECA no currículo escolar, na elaboração do Projeto Político Pedagógico e formação de profissionais;</p> <p>Produção e distribuição de material didático, que aborde direitos da criança e do adolescente no ensino básico;</p> <p>Realização de palestras, rodas de conversas e ações culturais na escola e comunidades polos, sobre a violência sexual e divulgação de campanhas nos meios de transporte, cartazes em escolas e órgãos públicos;</p> <p>3.2.1.; 5.3.1.1; 5.3.3.3; 5.4.2.4; 5.5.1.1 - Ampliação e implementação de ações e/ou programas de educação profissionalizante, tecnológica e de geração de renda, nas áreas da cultura e esporte, com remuneração financeira e bolsa educação;</p> <p>Prevenção da violência sexual contra a juventude de comunidades tradicionais: quilombos, indígenas, ribeirinhos, ciganos e atingidos por</p> | <p>SECOM-PB SES-DH SEJEL-PB SESD-PB SECULT-PB SEJEL-PB Secretarias Municipais de <u>Educação</u> CEE-PB Rede Socioassistencial Estadual e Municipais Escolas Públicas e Privadas Centros de Referência da Cidadania Centros de Referência da Juventude CEDCA-PB CMEs EPTS ECITS CMDCA CEE-PB CMDCA CSUs</p> |
|---|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | | <p>barragens</p> <p>Promoção de qualificações específicas para profissionais e gestores atuarem na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio sobre a prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes;</p> | |
| <p>Eixo 6 – Participação Social de Crianças e Adolescentes no Enfrentamento da Violência Sexual</p> | <p>Objetivo 1 e 3 - Garantir a participação de crianças e adolescentes em todas as instâncias de representações, no processo de formulação, gestão, avaliação, monitoramento e controle social de políticas públicas de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, bem como em Colegiados e/ou Grêmios Estudantis, na escolha dos dirigentes escolares, na elaboração do PPP, Assembleias Escolares, Fóruns e Conferências de Educação</p> | <p>6.1.1; 6.3.1; 6.3.2; 6.3.3; 6.3.4 - Realizar ações de formação para a cidadania, de crianças e adolescentes, para atuarem como força social e atores de direitos em âmbito local e educação básica;</p> <p>Elaboração e emissão de Nota Técnica, via Secretaria Estadual de Educação, orientando a criação dos colegiados e/ou grêmios estudantis nas escolas da rede estadual e municipal de educação garantindo participação da comunidade escolar no PPP;</p> <p>Incentivar e apoiar a participação da comunidade escolar e organizações estudantis no Fórum Estadual de Educação e nas Conferências Municipais, Estadual e Nacional de Educação;</p> | <p>6.1.1.1; 6.1.1.3 – Garantir participação de crianças e adolescentes nos espaços de discussões, mobilizações e manifestações sociais, processo de escuta para demandas estudantis, formação social e formulação de políticas públicas para crianças e adolescentes;</p> <p>6.3.1.1; 6.3.1.2; 6.3.1.3; 6.3.1.4 - Apoio à participação social de crianças e adolescentes em eventos promovidos pelas associações e entidades estudantis e participação da comunidade escolar na escolha de dirigentes escolares;</p> <p>Elaboração de Nota Técnica de Orientação e realização de ações de formação, com profissionais de educação, gestores, professores, equipes técnicas para discutir a criação e/ou fortalecimento dos colegiados e ou grêmios estudantis;</p> <p>6.3.3.1; 6.3.3.2; 6.3.3.3 e 6.3.3.4 - Inclusão da temática da participação social cidadã e protagonismo no currículo escolar e participação da</p> | <p><u>SEE-PB</u> <u>SEJEL-PB</u> <u>SEDH-PB</u> Secretarias Municipais de <u>Educação</u> <u>CEDCA-PB</u> Fórum DCA Entidades Estudantis Conselhos Escolares Grêmios e Associações estudantis SGDCA</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>comunidade escolar no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP na Escola;</p> <p>Incentivo à participação de crianças e adolescentes e comunidade escolar nos fóruns, assembleias, conferências, encontros e rodas de diálogos, para fortalecer a discussão das violações de direitos de crianças e adolescentes;</p> | |
|--|--|--|---|--|

Fonte – Elaborado pelo autor com base nas informações do Plano Estadual 2023-2032

APÊNDICE III –

Síntese da análise dos documentos municipais da Secretaria de Educação de João Pessoa

– PB (2020 – 2023)

| Documento | Ano | Conteúdo |
|--|------------|---|
| Plano de Continuum Escolar: disposições curriculares, pedagógicas e avaliativas | 2021-2022 | <ul style="list-style-type: none">• Desafios frente a Pandemia do COVID-19;• Tríade curricular de desenvolvimento e aprendizagem;• Princípios basilares da organização curricular na Educação Infantil. |
| Reorientação para o início do ano letivo | 2022 | <ul style="list-style-type: none">• Orientações para as atividades semipresenciais e presenciais;• Cuidados com a higienização dos espaços compartilhados;• Vigilância quanto aos sintomas gripais;• Implantação do Continuum Escolar. |
| Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil | 2023 | <ul style="list-style-type: none">• Proposta de elevação dos índices de aprendizagem;• Descrição do papel da educação;• Reflexões acerca de ações e práticas pedagógica. |
| Orientações para o início do ano letivo | 2023 | <ul style="list-style-type: none">• Proposta de elaboração dos planejamentos mensais, departamentais, plano de curso anual e planos de aula. |

Fonte – Elaborado pelo autor com base nos documentos municipais de João Pessoa -PB referentes ao período 2020-2023

APÊNDICE IV –

Roteiro da entrevista semiestruturada profissionais da Educação Infantil

Parte 1: Perfil das(os) Participantes

| |
|--|
| Nome: _____ |
| Idade: _____ Sexo/Gênero: _____ |
| Cor/Raça/Etnia: _____ Religião: _____ |
| Nível de Escolaridade: _____ |
| Instituição que atua: _____ |
| Tempo de atuação na Instituição: _____ |
| Exerce outra atividade laboral? _____ |
| Estado Civil: _____ |

Parte 2: Entrevista Semiestruturada

1. Para você qual o papel da educação infantil no desenvolvimento das crianças?
2. Você compreende o contexto da educação infantil como um espaço garantidor de direitos? Se sim, quais direitos podem ser garantidos na educação infantil?
3. Para você qual o papel da educação infantil no enfrentamento à violência sexual infantil?
4. Você conhece documentos e/ou diagnósticos que norteiem ações para a proteção e garantia de direitos da criança na educação infantil? Se sim, qual(is)?
5. Aqui na instituição, você ou outra(o) profissional já suspeitou de casos de violência sexual contra crianças? Se sim, qual a incidência por sexo?

6. Quais procedimentos são adotados pela instituição nos casos que envolvem a identificação de violências sexuais infantis? Nestes casos existem articulações com outros setores do SGDCA?
7. Existe na rede municipal algum tipo de formação ou orientação aos professores para o enfrentamento às violências sexuais contra crianças? Se sim, quais?
8. Existe alguma questão importante sobre o enfrentamento à violência sexual infantil que não foi perguntado e que você gostaria de abordar?

APÊNDICE V –

Roteiro da entrevista semiestruturada para demais profissionais da Rede de Enfrentamento às Violências contra crianças que dialogam com a Educação

Parte 1: Perfil das(os) participantes

| |
|--|
| Nome: _____ |
| Idade: _____ Sexo/Gênero: _____ |
| Cor/Raça/Etnia: _____ Religião: _____ |
| Nível de Escolaridade: _____ |
| Instituição que atua: _____ |
| Tempo de atuação na Instituição: _____ |
| Exerce outra atividade laboral? _____ |
| Estado Civil: _____ |

Parte 2: Entrevista Semiestruturada

1. Para você qual o papel da educação infantil no desenvolvimento das crianças?
2. Você compreende o contexto da educação infantil como um espaço garantidor de direitos? Se sim, quais direitos podem ser garantidos na educação infantil?
3. Para você qual o papel da educação infantil no enfrentamento à violência sexual infantil?
4. Você conhece documentos e/ou diagnósticos que norteiem ações para a proteção e garantia de direitos da criança na educação infantil? Se sim, qual(is)?
5. Qual a incidência dos casos de ASI identificados e encaminhados para a rede de proteção?

6. Existem procedimentos a serem adotados pela instituição nos casos que envolvem a identificação de violências sexuais infantis? Nestes casos existem articulações com outros setores do SGDCA?
7. A rede municipal possui formação ou orientação aos professores para o enfrentamento às violências sexuais contra crianças? Se sim, quais?
8. Existe alguma questão importante sobre o enfrentamento à violência sexual infantil que não foi perguntado e que você gostaria de abordar?

APÊNDICE VI –

Cordel – A Educação Infantil no Enfrentamento ao Abuso Sexual Infantil (Derivação

Artística do Estudo de Tese)

ISBN: 978-65-01-39057-0



APÊNDICE VII –

Guia de Orientação para Profissionais da Educação Infantil (Derivação do estudo de Tese)

ISBN: 978-65-01-242-4

O ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INFANTIL

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2025



**MACDOUGLAS DE OLIVEIRA
FABÍOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO**

ANEXOS

ANEXO I –

Termo de Consentimento Livre Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPgPS
NÚCLEO DE ESTUDO EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(Professores(as) Gestores(as))

Prezado(a) PARTICIPANTE DA PESQUISA,

O pesquisador MACDOUGLAS DE OLIVEIRA do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da **Prof^ª. Dr^ª FABÍOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO** convida você a participar da pesquisa intitulada: **“ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS”**.

O objetivo geral desta pesquisa é: Conhecer e analisar as concepções e práticas de profissionais que atuam na educação infantil e em redes intersetoriais sobre os enfrentamentos às violências sexuais contra crianças. E, os objetivos específicos são: a) Investigar as concepções de profissionais da educação infantil sobre o desenvolvimento infantil, situações de violência, risco e vulnerabilidades; b) Identificar os principais tipos de violência contra crianças que foram notificadas pelas instituições de educação infantil no município de João Pessoa; c) Verificar se o abuso sexual é citado como uma das violências cometidas contra a criança; d) Levantar os órgãos ou instituições que compõem as Redes Intersetoriais e de garantia de direitos que se articulam com a educação infantil, no município de João Pessoa; e) Explicitar como são referidos nos documentos que regem a educação infantil no município de João Pessoa, a

garantia dos direitos e o enfrentamento às violências sexuais contra as crianças; f) Descrever os procedimentos utilizados pelas(os) profissionais da educação infantil, quando suspeitam ou identificam casos de violência sexual contra a criança; e g) Conhecer os tipos de formações disponibilizadas aos profissionais da educação infantil, que contemplam temáticas sobre as violências sexuais na infância.

Os benefícios dessa pesquisa são relevantes, pois investigar as questões propostas poderá potencializar a compreensão sobre o papel da educação infantil no enfrentamento as violências sexuais infantis, bem como buscará ampliar e potencializar um trabalho consciente e intencional nos processos existentes na educação infantil. Além disso, a possibilidade dos sujeitos participantes da pesquisa usarem o momento das entrevistas para produzirem novas elaborações em torno de suas experiências profissionais e, dessa forma, enriquecerem a pesquisa em construção.

Este estudo será realizado com profissionais da educação infantil e demais representantes de redes de enfrentamento às violências sexuais contra crianças, do município de João Pessoa. Consiste na coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada e análise documental. Solicitamos a sua colaboração para contribuir com uma análise documental e responder um questionário sociodemográfico acrescido de uma entrevista semiestruturada com mediação do pesquisador. A entrevista poderá ocorrer de forma on-line através do Google Meet ou presencial, a depender da disponibilidade dos(as) participantes, de condições sanitárias do Município de João Pessoa (PB) e das diretrizes da Secretaria de Educação Municipal. Ela será registrada através da opção de gravação da plataforma digital ou por meio de um gravador de voz para posterior transcrição e análise. Sendo assim, solicitamos também a sua autorização para gravar imagem e/ou voz e apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e imagem serão mantidos em sigilo, respeitando os princípios éticos em pesquisa.

Advertimos também que de acordo com o disposto nas Resoluções 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que se refere a normas, procedimentos e ética em pesquisa envolvendo seres humanos os riscos envolvendo a sua participação são mínimos, podendo ocasionar desconforto durante as respostas do questionário sociodemográfico ou da entrevista semiestruturada. No entanto, caso você identifique alguma espécie de desconforto ou constrangimento durante a realização da coleta de informações, a mesma poderá ser interrompida imediatamente, respeitando os procedimentos éticos em pesquisa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela

pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido(a). Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado(a).

O presente documento deverá ser lido com cautela e deve ter o consentimento devidamente declarado. Informamos que o documento foi elaborado em duas vias, sendo uma do(a) participante e uma para arquivamento pelos pesquisadores.

Os pesquisadores, Fabíola de Sousa Braz Aquino e Macdouglass de Oliveira, estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador Macdouglass de Oliveira.

Universidade Federal da Paraíba- UFPB - Centro de Ciências Humanas e Letras CCHL - Programa de Pós- graduação em Psicologia Social- PPGPS - Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade. Universitária - Cep: 58.051900
Telefone para contato: (81)99868-1795
E-mail para contato: contato.macdouglass@gmail.com e fabiolabrazaquino@cchla.ufpb.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB .
Telefone: +55 (83) 3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

Assinatura do(a) Pesquisador Responsável

Assinatura do(a) Pesquisador Participante

ANEXO II –

Termo de Consentimento Livre Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPgPS
NÚCLEO DE ESTUDO EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

(Demais profissionais da Rede de proteção)

Prezado(a) PARTICIPANTE DA PESQUISA,

O pesquisador MACDOUGLAS DE OLIVEIRA do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da **Prof^ª. Dr^ª FABÍOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO** convida você a participar da pesquisa intitulada: **“ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS”**.

O objetivo geral desta pesquisa é: Conhecer e analisar as concepções e práticas de profissionais que atuam na educação infantil e em redes intersetoriais sobre os enfrentamentos às violências sexuais contra crianças. E, os objetivos específicos são: a) Investigar as concepções de profissionais da educação infantil sobre o desenvolvimento infantil, situações de violência, risco e vulnerabilidades; b) Identificar os principais tipos de violência contra crianças que foram notificadas pelas instituições de educação infantil no município de João Pessoa; c) Verificar se o abuso sexual é citado como uma das violências cometidas contra a criança; d) Levantar os órgãos ou instituições que compõem as Redes Intersetoriais e de garantia de direitos que se articulam com a educação infantil, no município de João Pessoa; e) Explicitar como são referidos nos documentos que regem a educação infantil no município de João Pessoa, a garantia dos direitos e o enfrentamento às violências sexuais contra as crianças; f) Descrever os

procedimentos utilizados pelas(os) profissionais da educação infantil, quando suspeitam ou identificam casos de violência sexual contra a criança; e g) Conhecer os tipos de formações disponibilizadas aos profissionais da educação infantil, que contemplam temáticas sobre as violências sexuais na infância.

Os benefícios dessa pesquisa são relevantes, pois investigar as questões propostas poderá potencializar a compreensão sobre o papel da educação infantil no enfrentamento as violências sexuais infantis, bem como buscará ampliar e potencializar um trabalho consciente e intencional nos processos de atuação Intersetorial junto os centros de educação infantil. Além disso, a possibilidade dos sujeitos participantes da pesquisa usarem o momento das entrevistas para produzirem novas elaborações em torno de suas experiências profissionais e, dessa forma, enriquecerem a pesquisa em construção.

Este estudo será realizado com profissionais da educação infantil e demais representantes de redes de enfrentamento às violências sexuais contra crianças, do município de João Pessoa. Consiste na coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada e análise documental. Solicitamos a sua colaboração para contribuir com uma análise documental e responder um questionário sociodemográfico acrescido de uma entrevista semiestruturada com mediação do pesquisador. A entrevista poderá ocorrer de forma on-line através do Google Meet ou presencial, a depender da disponibilidade dos(as) participantes, de condições sanitárias do Município de João Pessoa (PB) e das diretrizes dos órgãos ou instituições ao qual o representante estará vinculado.. Ela será registrada através da opção de gravação da plataforma digital ou por meio de um gravador de voz para posterior transcrição e análise. Sendo assim, solicitamos também a sua autorização para gravar imagem e/ou voz e apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e imagem serão mantidos em sigilo, respeitando os princípios éticos em pesquisa.

Advertimos também que de acordo com o disposto nas Resoluções 466/2012 CONEP/CNS/MS, no que se refere a normas, procedimentos e ética em pesquisa envolvendo seres humanos os riscos envolvendo a sua participação são mínimos, podendo ocasionar desconforto durante as respostas do questionário sociodemográfico ou da entrevista semiestruturada. No entanto, caso você identifique alguma espécie de desconforto ou constrangimento durante a realização da coleta de informações, a mesma poderá ser interrompida imediatamente, respeitando os procedimentos éticos em pesquisa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do

mesmo, não sofrerá nenhum dano, prejuízo ou constrangimento. Não é previsto que você tenha nenhuma despesa na participação nesta pesquisa ou em virtude da mesma, todavia, caso você venha a ter qualquer despesa em decorrência de sua contribuição neste estudo, será plenamente ressarcido(a). Ressaltamos ainda que, no caso de eventuais danos acarretados pela participação no presente estudo, você será indenizado(a).

O presente documento deverá ser lido com cautela e deve ter o consentimento devidamente declarado. Informamos que o documento foi elaborado em duas vias, sendo uma do(a) participante e uma para arquivamento pelos pesquisadores.

Os pesquisadores, Fabíola de Sousa Braz Aquino e Macdouglass de Oliveira, estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador Macdouglass de Oliveira.

Universidade Federal da Paraíba- UFPB - Centro de Ciências Humanas e Letras CCHL - Programa de Pós- graduação em Psicologia Social- PPGPS - Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade. Universitária - Cep: 58.051900

Telefone para contato: (81)99868-1795

E-mail para contato: contato.macdouglass@gmail.com e fabiolabrazaquino@cchla.ufpb.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB .

Telefone: +55 (83) 3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

Assinatura do(a) Pesquisador Responsável

Assinatura do(a) Pesquisador Participante

ANEXO III –

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética – CCS/UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS SEXUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS

Pesquisador: MACDOUGLAS DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62906022.0.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.683.703

Apresentação do Projeto:

A violência sexual infantil configura-se como uma triste realidade na nossa sociedade e apresenta um grande desafio no que se refere ao seu enfrentamento. Por se tratar de uma violência perpetrada de forma sutil e, na maioria dos casos, trazendo como principais agressores familiares próximos à criança, sua descoberta se torna ainda mais difícil. Com base nos principais marcos legais que regem a garantia integral dos direitos da criança no Brasil, afirma-se que o contexto educacional pode se constituir um ambiente seguro, promotor de desenvolvimento, participe da proteção à infância, e uma instância potencial para o enfrentamento às violências sexuais infantis. É na educação infantil, por meio das relações estabelecidas com professores e seus pares, e de práticas pedagógicas mediadas intencionalmente, que os processos de socialização e amadurecimento de habilidades psíquicas vão se consolidando no desenvolvimento da criança. Por isso, a implementação de práticas preventivas que contribuam para o desenvolvimento desde os anos iniciais da criança pode favorecer o rompimento de ciclos de violência, bem como propiciar o reconhecimento de potenciais situações de risco e/ou violências. A partir destes argumentos, formulou-se como objetivo geral, conhecer e analisar as concepções e práticas de profissionais que atuam na educação infantil e em redes intersetoriais, sobre os enfrentamentos às violências sexuais contra crianças. O marco teórico que fundamentará a pesquisa é a Psicologia do Desenvolvimento Histórico-Cultural, inaugurada por Lev Vigotski. O método utilizado será o

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2º 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.683.703

qualitativo-descritivo que busca aproximar sujeito e objeto, considerar singularidades e complexidades dos fenômenos. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão um questionário sociodemográfico seguido por uma entrevista semiestruturada e análise documental dos principais documentos oficiais. Os materiais coletados serão analisados tendo por base as diretrizes da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), e discutidos com base em pesquisas sobre o tema e as formulações da Psicologia Histórico Cultural de Vigotski.

Enquanto resultados, buscaremos contribuir com as concepções e práticas de profissionais sobre o enfrentamento a violência sexual na educação infantil, elaborar produto técnico, informativo e de orientação, bem como contribuir com a comunidade científica sobre dados e informações relevantes, subsidiando assim futuras pesquisas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer e analisar as concepções e práticas de profissionais que atuam na educação infantil e em redes intersetoriais sobre os enfrentamentos às violências sexuais contra crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram bem avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se encontra dentro das diretrizes propostas pelas resoluções vigentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com o que as resoluções do CNS estabelecem.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de parecer favorável à APROVAÇÃO do referido projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.683.703

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2010040.pdf | 01/09/2022 16:12:03 | | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Carta_de_Anuencia__Macedouglas_de_Oliveira_2_.pdf | 01/09/2022 16:10:21 | MACDOUGLAS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | CERTIDAO_APROVACAO_CCHLA_Macedouglas.pdf | 01/09/2022 16:06:51 | MACDOUGLAS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | ROTEIRO_ENTREVISTA_SEMESTRATURADA_II.pdf | 01/09/2022 16:04:02 | MACDOUGLAS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Outros | ROTEIRO_ENTREVISTA_SEMESTRATURADA_I.pdf | 01/09/2022 16:03:34 | MACDOUGLAS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES_do_cx.pdf | 01/09/2022 16:02:21 | MACDOUGLAS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Orçamento | PREVISAO_ORCAMENTARIA_docx.pdf | 01/09/2022 16:01:53 | MACDOUGLAS DE OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | ANEXO_II_TCLE_.pdf | 01/09/2022 15:59:44 | MACDOUGLAS DE OLIVEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | ANEXO_I_TCLE.pdf | 01/09/2022 15:59:34 | MACDOUGLAS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_CEP_COMPLETO.pdf | 01/09/2022 15:58:59 | MACDOUGLAS DE OLIVEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_De_Rosto_CEP.pdf | 01/09/2022 15:53:13 | MACDOUGLAS DE OLIVEIRA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 05 de Outubro de 2022

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2º 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO IV –

Carta de Anuência da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa – PB

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA



**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que o pesquisador, Macdouglass de Oliveira desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Doutorado, em escolas de Educação Infantil do município de João Pessoa - PB. A referida pesquisa intitula-se: **“Enfrentamento das violências sexuais na educação infantil: concepções e práticas de profissionais”**, sob a orientação da Profª Drª Fabíola de Souza Braz Aquino pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPgPs-UFPB), cujo objetivo geral do estudo é: Conhecer e analisar as concepções e práticas de profissionais que atuam na educação infantil e em redes intersetoriais sobre os enfrentamentos às violências sexuais contra crianças. E os objetivos específicos são: investigar as concepções de profissionais da Educação Infantil sobre o desenvolvimento infantil, situações de violência, risco e vulnerabilidades; identificar os principais tipos de violência contra crianças que foram notificadas pelas instituições de educação infantil no município de João Pessoa; verificar se o abuso sexual é citado como uma das violências cometidas contra a criança; levantar os órgãos ou instituições que compõem as Redes Intersetoriais e de garantia de direitos que se articulam com a educação infantil, no município de João Pessoa; explicitar como são referidos nos documentos que regem a Educação Infantil no município de João Pessoa, a garantia dos direitos e o enfrentamento às violências sexuais contra as crianças; descrever os procedimentos utilizados pelas(os) profissionais da Educação Infantil, quando suspeitam ou identificam casos de violência sexual contra a criança; e conhecer os tipos de formações disponibilizadas aos profissionais da educação infantil, que contemplam temáticas sobre as violências sexuais na infância. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 30 de junho de 2022.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

ANEXO V –

Divulgação Institucional do Evento Faça Bonito – PPgPS/CCHLA/UFPB

VOCE ESTÁ AQUI: PÁGINA INICIAL > CONTENTS > NOTÍCIAS > UFPB REALIZA EVENTO FAÇA BONITO SOBRE O ENFRENTAMENTO AO ABUSO INFANTIL



Desenvolvido por
GWEB

NOTÍCIAS

UFPB realiza evento Faça Bonito sobre o enfrentamento ao abuso infantil

Publicado: 08/05/2024 17h23,
Última modificação: 08/05/2024 17h23

Postar

A inscrição acontece até o dia 16 de maio

INSTITUCIONAL

Apresentação
Dirigentes
Reitoria
Pró-reitorias
Superintendências
Centros de Ensino
Procuradoria Federal - UFPB
Comissões
Agências
Unidades Administrativas
Bibliotecas
Agenda da Reitoria

Agenda da Vice-reitoria

Ouvidoria

Inovação Tecnológica

Cooperação Internacional

Comissão de Heteroidentificação

SERVIÇOS

Plataforma de Egressos

Requisição de Divulgação

Boletim de Serviço

Abrir Processos Online

Busca de Processos

Consultar Acervo

Busca de Servidores

Seleção de Estagiários

Ética no Serviço Público



A Universidade Federal da Paraíba, por meio do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPgPS), realiza o encontro inédito Faça Bonito - Dialogos sobre o enfrentamento ao abuso sexual, no dia 17 de maio. O evento acontecerá no auditório 112 do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

As inscrições para participação devem ser realizadas pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), até o dia 16 de maio. O público-alvo são profissionais da rede de educação de João Pessoa, profissionais do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, estudantes das áreas de educação, serviço social, psicologia e direito.

O encontro será a primeira iniciativa sobre a temática no âmbito do CCHLA e busca ampliar a discussão sobre o enfrentamento ao abuso sexual infantil no contexto da educação, especialmente na educação infantil. A iniciativa incide na formulação de políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes do município de João Pessoa, com foco no enfrentamento ao abuso infantil.

O evento é organizado pelo Núcleo de Estudos em Interação Social, Desenvolvimento Infantil e Processos Educacionais (NEISDI), vinculado ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Social (PPgPS). É um dos desdobramentos da tese de doutorado do aluno Macdouglass de Oliveira, com orientação da Profa. Fabíola de Sousa Braz Aquino. Ambos são vinculados ao NEISDI/PPgPS/CCHLA/UFPB.

O encontro tem parceria e participação na mesa órgãos, instituições e redes como: Tribunal de Justiça da Paraíba, Conselho Estadual de Psicologia da Paraíba; Rede Estadual de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual da Paraíba; Rede Margaridas; Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa.

Programação

9h - Mesa de abertura com autoridades estaduais, municipais e representantes do CCHLA e PPgPS.

10h - Mesa 1: Abuso Sexual Infantil: definições, dados e formas de identificação.

11h - Mesa 2: Enfrentamento ao Abuso Sexual Infantil pela Educação: Fluxos e ações Intersetoriais.

12h - Informes e encerramento

Texto: David Kevin
Edição: Aline Lins
Foto: Freepik
Ascom/UFPB