

A JUSTIÇA CURRICULAR, A VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR (VSI) E O DIREITO À APRENDIZAGEM

PONCE, Branca Jurema *

NERI, Juliana Fonseca O.**

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa. Envolveu educadores da educação infantil e do ensino fundamental, que participaram espontaneamente do processo. Ocorreu em parceria com a Rede Municipal de São Paulo entre 2016-2017. Afirma a necessária descolonização cotidiana do currículo e a presença, neste, de discussões relacionadas à gênero e sexualidade. A legislação voltada para a garantia do direito à aprendizagem pressupõe colocar a criança no centro do processo educativo. Todos os tipos de violência doméstica contra a criança e o adolescente (VDCA) e em especial a violência sexual intrafamiliar (VSI) têm impactado profundamente a qualidade de vida da criança e do adolescente, o seu direito ao conhecimento e emergem cotidianamente na escola. Defende-se, neste artigo, que essas violências não são questões passíveis de serem consideradas como de âmbito privado porque ferem direitos humanos e educacionais e comprometem a construção da existência. Tratar dessas violências na escola é urgente para a formação integral do educando e para respeitar o que está assegurado na Constituição Federal de 1988 (artigo 205), no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (artigo 53) e na LDB de 1996 (artigo 2º). Conclui-se o texto destacando a justiça curricular como uma prática de currículo que respeite as necessidades dos educandos, suas diferentes formas de aprender, seu direito a conhecimentos *vivos* que afirmem os seus contextos de vida e lhes garanta uma visão crítica do mundo, e que finalmente lhes dê garantia de acesso aos bens culturais como parte do seu pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: Justiça curricular. Direito à aprendizagem. Violência Sexual Intrafamiliar (VSI). Violência Doméstica Contra a Criança e o Adolescente (VDCA).

* Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Líder do Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC) do CNPq. Bolsista na modalidade produtividade em pesquisa (PQ) do CNPq. E-mail: tresponces@uol.com.br

** Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares. Atualmente é doutoranda, bolsista CNPq, no mesmo Programa. E-mail: projuliana@yahoo.com.br

CURRICULAR JUSTICE, INTRAFAMILY SEXUAL VIOLENCE (ISV) AND THE RIGHT TO LEARNING

PONCE, Branca Jurema*

NERI, Juliana Fonseca O.**

ABSTRACT

This article is the result of a critical-collaborative research-action. It involved early childhood educators and elementary school educators who spontaneously participated in the process. It took place in partnership with the Municipal Network of São Paulo between 2016-2017. It affirms the necessary daily decolonization of the curriculum and the presence in it of discussions related to gender and sexuality. Legislation aimed at guaranteeing the right to learn presupposes placing the child at the center of the educational process. All types of domestic violence against children and adolescents (VDCAs) and especially intra-family sexual violence (VSI) have profoundly impacted the quality of life of children and adolescents, their right to know and emerge daily in school. It is argued in this article that these violence are not issues that can be considered as private because they violate human and educational rights and compromise the construction of existence. Addressing such violence at school is urgent for the integral formation of the pupil and for respecting what is guaranteed in the Federal Constitution of 1988 (article 205), the Child and Adolescent Statute of 1990 (article 53) and the LDB of 1996 (article 2o). The text concludes by highlighting curricular justice as a curriculum practice that respects the needs of learners, their different ways of learning, their right to live knowledge that affirms their contexts of life and guarantees them a critical view of the world, and that grant them access to cultural goods as part of their full development.

Keywords: *Curricular Justice. Right to Learning. Intrafamily Sexual Violence (ISV). Domestic Violence against Children and Adolescents (DVCA).*

* Titular Teacher at the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). Acts in the Research Line of Public Policies and Educational and Curricular Reforms of the Program of Post-Graduate Studies in Education: Curriculum. Leader of the Education and Research Group on Curricular Justice (GEPEJUC) of CNPq. Scholarship in the research productivity (PQ) modality of CNPq. E-mail: tresponces@uol.com.br

** Master of Education: Curriculum from the Catholic University of São Paulo (PUC-SP) in Line of Public Policy Research and Education and Curriculum Reforms. He is currently a doctoral student, CNPq scholarship, in the same program. E-mail: projuliana@yahoo.com.br

=====

LA JUSTICIA CURRICULAR, LA VIOLENCIA SEXUAL EN EL INTERIOR DE LA FAMILIA Y EL DERECHO AL APRENDIZAJE

PONCE, Branca Jurema*

NERI, Juliana Fonseca O.**

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación-acción crítico-colaborativa. Envolvió educadores de la educación preescolar y de la enseñanza fundamental, los cuales participaron espontáneamente del proceso. Se realizó en asociación con la Red del municipio de São Paulo entre los años 2016-2017. Afirma la necesaria descolonización cotidiana del currículo y la presencia, en este, de discusiones relacionadas al género y a la sexualidad. La legislación dirigida a la garantía del derecho al aprendizaje presupone colocar la crianza en el centro del proceso educativo. Todos los tipos de violencia doméstica contra la crianza y el adolescente, en especial la violencia sexual en el interior de la familia, han impactado profundamente la calidad de vida de ellos, su derecho al conocimiento y emergen cotidianamente en la escuela. Se defiende, en este artículo, que tales violencias no son cuestiones pasibles de consideraciones en el ámbito privado porque fieren los derechos humanos y educacionales y, comprometen la construcción de la existencia. Discurrir acerca de esas violencias en la escuela es urgente para la formación integral del educando y para respetar lo que está asegurado en la Constitución Federal de 1988 (artículo 205), en el Estatuto de la Crianza y del Adolescente de 1990 (artículo 53) y en LDB de 1996 (artículo 2º). Se concluye el texto detacando la justicia curricular como una práctica de currículo que respete las necesidades de los educandos, sus diferentes formas de aprender, su derecho a los conocimientos vivos que afirmen sus contextos de vida y les garantice una visión crítica del mundo y, que finalmente les dé garantía de acceso a los bienes culturales como parte de su pleno desarrollo.

Palabras clave: *Justicia curricular. Derecho al aprendizaje. Violencia sexual en el interior de la familia. Violencia Doméstica Contra Crianza y el Adolescente (VDCA).*

* Profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). Actúa en la Línea de Investigación de Políticas Públicas y Reformas Educativas y Curriculares del Programa de Estudios Postgrados en Educación: Currículo. Líder del Grupo de Educación e Investigación en Justicia Curricular (GEPEJUC) del CNPq. Becario en la modalidad productividad en investigación (PQ) del CNPq. E-mail: tresponces@uol.com.br

** Maestría en Educación: Currículo por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) en la Línea de Investigación de Políticas Públicas y Reformas Educativas y Curriculares. Actualmente es doctoranda, becaria CNPq, en el mismo programa. E-mail: projuliana@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Apesar do reconhecimento de que é necessário e urgente que a escola se envolva no enfrentamento à violência sexual intrafamiliar (VSI), as práticas curriculares não têm incluído, entre suas preocupações, essa e outras demandas sociais que prejudicam o desenvolvimento de crianças e adolescentes. A escola, refém de avaliações externas, pauta em suas aulas os conteúdos validados por sistemas de avaliações em larga escala.

“Contaminada pelo ritmo da economia global e pela busca de resultados, a escola está às voltas com um cotidiano imediatista” (PONCE, 2016, p. 1143), não reflexivo e voltado para interesses “formativos” de curta duração, que não incluem abertura do currículo para questões humanas cruciais vivenciadas pela comunidade. Com isso, coloca em risco o direito de crianças e adolescentes a terem acesso a conhecimentos significativos às suas vidas.

A política educacional em âmbito nacional apontou, a partir de 2012, elementos conceituais e metodológicos que mostraram preocupação em garantir a aprendizagem como um direito. No documento orientador do Ministério da Educação (MEC), de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), ser alfabetizado é considerado um direito social constituído e conquistado historicamente. O documento ressalta a necessidade de proporcionar às crianças, em qualquer situação social, as condições para que exerçam esse direito. Para tanto, devem ser alfabetizadas até os oito anos de idade, independentemente de sua condição econômica, religião, estrutura familiar ou origem cultural, o que deve ser garantido no cotidiano do sistema educacional por condições que permitam a plena concretização desse direito (BRASIL, 2012, p. 27-28). O documento afirma, ainda, que a criança precisa ter assegurado o direito a vivências pedagógicas que a respeitem como sujeito social em formação, contemplando-a em seus diferentes aspectos, ressaltando que “[...] as experiências cognitivas estejam articuladas às dimensões social, afetiva, atitudinal, de modo a assegurar que as histórias de vida e seus percursos formativos particulares sejam respeitados” (BRASIL, 2012, p. 28).

Na concepção dos caminhos para assegurar o direito à aprendizagem no ciclo de alfabetização, o documento do MEC preconiza como um dos grandes desafios que o foco das

=====

ações esteja centrado nas crianças – no seu modo de ser, agir, pensar, expressar-se, aprender – o que necessariamente exige uma revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, das ofertas de apoio às crianças com dificuldades que influenciam direta ou indiretamente o seu direito de aprender. O documento destaca que é necessário um trabalho para enxergar as crianças em suas potencialidades, em seus diferentes modos de aprender e em seus diversos ritmos como processos subjetivos. Nesse sentido, é preciso considerá-las não mais apenas por suas carências, mas como crianças consumidoras e produtoras críticas de cultura, como sujeitos de direitos – direito de serem falantes/ouvintes, leitoras/escritoras, autônomas e autorais (BRASIL, 2012, p.19).

Observe-se que o documento do MEC foi elaborado no contexto de construção de uma proposta que aponta expectativas de aprendizagem de alunos em seus diferentes estágios do ensino fundamental. Ele foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação após consulta pública nacional. Mesmo não sendo uma proposta curricular, demarca que a noção de currículo é mais abrangente do que a proposição de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo da Alfabetização. Ressalta que o currículo contempla as experiências escolares voltadas para a construção do conhecimento e que “[...] se faz, portanto, no cotidiano do espaço do ensino” (BRASIL, 2012, p. 29).

As políticas públicas voltadas para a garantia do direito à aprendizagem pressupõem colocar a criança e o seu contexto no centro do processo educativo, contemplar seus processos, sua situação social, sua história de vida e o respeito ao educando enquanto sujeito social em formação. Observa-se que – naquele contexto, quando da elaboração e emissão do documento – articulavam-se algumas orientações do que se pretendia que a escola brasileira promovesse na direção da justiça curricular, o que hoje, em 2017, após o golpe de 2016, está em risco.

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9).

A prática de um currículo escolar justo implica um currículo que contemple conhecimentos que tenham significado para a vida do educando, de modo a proporcionar-lhe um caminho para o seu pleno desenvolvimento como sujeito de direitos e para que ele venha a intervir na realidade visando uma vida digna para todos. Isso implica considerar as experiências pessoais dos sujeitos do currículo como conteúdos relevantes.

Nesse sentido, é imprescindível a construção de um processo educativo escolar que contemple todas as dimensões desses sujeitos. Uma realidade que tem emergido cotidianamente na vida dos educandos e que tem interferido cada vez mais na escola é a da violência doméstica contra a criança e o adolescente (VDCA) em seus diversos tipos (física, psicológica, testemunhal, negligencial, química, sexual e fatal), com destaque para a violência sexual intrafamiliar (VSI), que tem impactado profundamente a qualidade de vida da criança e do adolescente e, portanto, o seu processo de aprendizagem, além de ser um tema cercado de tabus que dificultam seu debate, o aprofundamento dos conhecimentos sobre o seu contexto, assim com a disseminação de conhecimentos para prevenção, encaminhamentos e formas de enfrentamento.

Essa não é uma questão de âmbito privado como tantos querem acreditar. Trata-se de um problema de âmbito público porque fere direitos humanos e educacionais, e compromete a construção da existência. É necessário, portanto, que esse problema seja abordado dessa forma. Tratar da violência sexual intrafamiliar na escola é urgente e necessário para a formação integral do educando e para respeitar o que está assegurado na Constituição Federal de 1988 (art. 205), no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (art. 53) e na LDB de 1996 (art. 2º). Não incorporar a VSI entre as preocupações escolares é vitimizar duplamente a criança, pela família e pela escola. Ela sofre o abuso, sente-se culpada por isso e por não conseguir aprender. A VSI é um obstáculo à aprendizagem porque interfere diretamente nas emoções, prejudicando o processo de escolarização do educando.

A escola é um lugar privilegiado para identificação e encaminhamento dos casos de VSI para órgãos competentes (serviço social, de saúde e jurídico), já que é o primeiro espaço frequentado pela criança, depois da família, onde há ambiente e interações sociais em que se constroem vínculos que permitem a visibilidade da transgressão. O educando precisa perceber a escola aberta em relação ao tema para sentir confiança e pedir ajuda caso esteja sendo vítima, e

=====

para que possa atuar junto aos seus pares na prevenção do fenômeno, construindo conhecimentos que produzam uma cultura de infância pautada na busca da dignidade humana. Esse não pode ser um assunto proibido ou uma realidade invisível na escola. Dar visibilidade ao tema e mostrar abertura ao diálogo sobre ele não é uma tarefa fácil diante dos tabus e da vergonha que o rodeia.

Este artigo é resultado de pesquisa bibliográfica, de pesquisa em documentos e de um longo processo de pesquisa-ação crítico-colaborativa que se organizou por meio de encontros formativos (divididos em duas etapas de pesquisa de campo) e outros instrumentos em parceria com a Rede Municipal de Educação de São Paulo. Ele contém reflexões ocorridas durante esses encontros.

A primeira etapa da pesquisa de campo aconteceu por meio de encontros formativos com as equipes dos NAAPAS (Núcleos de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem) e com grandes grupos de trabalhadores da Educação e convidados da Rede de Proteção Social dos territórios. O objetivo central dessa etapa foi refletir sobre os conceitos e contextos da VDCA e VSI. O principal resultado dessa etapa foi o pedido unânime da rede municipal de educação pelo aprofundamento da reflexão sobre a violência sexual intrafamiliar, pois dentre os diversos tipos de violência doméstica contra a criança e o adolescente, essa é a que se apresenta como desafio maior, por ser a que gera mais dificuldades aos(às) educadores(as) tanto para conseguir detectar o problema quanto para relacionar os sinais que o educando emite quando é vítima da violência. A primeira etapa totalizou 23 encontros que alcançaram 1971 pessoas em 9 regionais (de um total de 13 regionais da rede de educação da metrópole paulistana).

Este artigo traz mais elementos da segunda etapa da pesquisa de campo, que consistiu na realização de um curso intrarrede escolar com foco no enfrentamento da VSI, realizado com três turmas em duas regionais, alcançando 188 pessoas inscritas (professoras, coordenadoras pedagógicas, gestoras e vice-diretoras). Houve uma fila de espera de 205 pessoas. Essa fila, em nossa análise, é reveladora de busca por reflexões e soluções das trabalhadoras dessa rede de educação: uma ânsia por saber lidar melhor com situações que as afligem no cotidiano tanto da Educação Infantil (zero a três anos) quanto do Ensino Fundamental (de 4 a 14 anos aproximadamente).

O artigo inicia-se por meio de uma exposição das definições de violência doméstica e

violência sexual intrafamiliar para dar a visibilidade necessária ao tema e para evitar equívocos. A seguir, o texto expõe a relação entre os conceitos de direito à aprendizagem, de qualidade social da educação e de conhecimento, aqui compreendido como uma das dimensões da justiça curricular¹, que se entrelaçará com a questão da VSI.

As discussões aqui propostas tiveram como pano de fundo um momento histórico recente da Rede Municipal de Educação de São Paulo (Gestão Haddad – 2013-2016) em que as políticas públicas foram ampla e democraticamente construídas, o que tornava possível afirmar a descolonização cotidiana do currículo e vivenciar avanços em relação às discussões sobre gênero e sexualidade.

Conclui-se o texto destacando a justiça curricular como uma prática de currículo que respeite as necessidades dos educandos, suas diferentes formas de aprender, seu direito a conhecimentos *vivos* que afirmem os seus contextos de vida e lhes garanta uma visão crítica do mundo, e que, finalmente, lhes dê garantia de acesso aos bens culturais como parte do seu pleno desenvolvimento. Espera-se que o artigo contribua para a reflexão sobre o currículo que se constrói e se desenvolve a todo momento nas escolas e que, ao mesmo tempo, possa conquistar pesquisadores da área para dar continuidade às investigações e ampliar os olhares sobre o tema.

2 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE (VDCA) E VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR (VSI)

A explicitação das definições, dos conceitos e contextos de violência doméstica contra a criança e o adolescente (VDCA), de violência sexual intrafamiliar (VSI), de abuso sexual sem contato físico e com contato físico foi solicitada por educadores da Rede Municipal de Educação de São Paulo no contexto da incursão em campo da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Nos encontros formativos emergiu como demanda mais urgente e grave a VSI, ainda que haja necessidade de discutir e enfrentar outros tipos de VDCA. Também houve interesse na reflexão sobre os sinais que geram suspeitas de violência e de violação de direitos que podem ser percebidos nos educandos e na relação das famílias com a escola: esses sinais são vistos na escola? Eles são provas de violência contra a criança que possam incriminar o agressor? Como

=====

registrar e encaminhar? A atuação da escola, articulada com a rede de proteção social para onde se encaminham os casos de suspeita, também foi valorizada pelos educadores como elemento importante a ser conhecido e utilizado. Houve reconhecimento unânime do comprometimento do pleno desenvolvimento do educando quando é vítima de alguma violência, de modo especial da VSI. Grande parte das participantes das formaçõesⁱⁱ trouxe consigo compreensões gerais do contexto que envolve a questão e reconhecem as enormes dificuldades no seu enfrentamento: dificuldades relacionadas à sensibilização, à formação, aos procedimentos e aos encaminhamentos em casos de suspeita. Observe-se que a participação das educadoras da rede na pesquisa foi espontânea, portanto, as que ali estavam já vieram sensibilizadas pela temática.

Os conceitos de violência doméstica e violência intrafamiliar são utilizados na literatura para nomear a violência que acontece no espaço doméstico e familiar. Conforme apontado por Araújo (2002) há uma aparente sobreposição dos termos, mas a diferenciação se dá quando são utilizados como se segue:

- ✓ Violência intrafamiliar para designar a violência que ocorre na família, que envolve parentes que vivem ou não sob o mesmo teto (embora a ocorrência seja maior entre parentes que convivem no mesmo domicílio cotidianamente);
- ✓ Violência doméstica envolve todas as pessoas que convivem no espaço doméstico, vinculadas ou não por laços de parentesco, portanto não se limita à família consanguínea.

O que essas violências representam quando se trata de crianças e adolescentes? Guerra (1998) conceitua a VDCA destacando que ela caracteriza:

[...] todo ato de omissão, praticado por pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (GUERRA, 1998, p. 32-33).

A autora também detalha os tipos de VDCA (física, psicológica, testemunhal, negligencial, sexual e fatal). Os educadores se mostraram atentos e preocupados ao refletirem

sobre os conceitos, relatando que os vários tipos de VDCA aparecem juntos na escola, vitimizando o mesmo educando várias vezes e/ou todos os irmãos que passam pela escola.

No processo de pesquisa emergiu também a preocupação das educadoras participantes com um outro tipo de violência, conceituado por Pfeiffer (2014) como violência química.

Violência química consiste na administração para a criança ou adolescente, por parte do cuidador, seja ele o responsável ou não, de substâncias psicoativas, com o intuito de dominar, subjugar, inibir, conter, controlar, menosprezar ou ainda, trazer para a vítima a culpa, ou pela intolerância do agressor às características normais de sua faixa etária, ou pelos comportamentos que apresenta, secundários a outras formas de violência que lhe são infligidas (PFEIFFER, 2014, p. 40).

Constatou-se na pesquisa que se intensificaram iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), entre 2013 e 2016, para propor reflexões sobre esse tipo de violência com o objetivo de não culpabilizar a criança por problemas que muitas vezes são do seu entorno (contexto econômico, social, cultural). Não raro, a escola busca diagnósticos de transtornos que justifiquem as dificuldades de aprendizagem no educando sem considerar o processo de escolarização, o contexto de vida da criança, as características e necessidades típicas de sua faixa etáriaⁱⁱⁱ – o que só faz piorar a situação.

Em relação à violência sexual intrafamiliar, é importante destacar que ocorre frequentemente no ambiente doméstico, em espaço privado, envolvendo uma atmosfera de segredo familiar e social que contribui para que os casos não sejam denunciados e para que a criança naturalize o que acontece com ela, se sentindo culpada pela violência sofrida. Parte desse segredo é mantido porque envolve relações de afinidade e consanguinidade entre as crianças e adolescentes abusados e os agressores, gerando complacência de outros membros da família. Além disso, geralmente o abusador tem poder econômico, disciplinador, emocional e moral sobre a criança abusada.

As participantes do processo formativo da pesquisa se mostraram surpreendidas com a possibilidade de considerar o abuso sexual sem o contato físico. Em muitas formações foram relatadas compreensões que demonstraram que só pode haver denúncia quando há “provas materiais”, imaginando que a violência só possa ser caracterizada quando ocorre o ato sexual com

a criança. Ao longo das formações, as participantes reconheceram o impacto do abuso sexual sem contato físico no desenvolvimento da criança e destacaram interferências no relacionamento interpessoal com colegas e professores, além de “dispersão”, “falta de atenção” e o que elas chamaram de “dificuldade de aprendizagem” (abarcando nessa expressão diferentes problemas que ocorrem no processo de escolarização), muitas vezes relacionadas a comportamentos sexuais incompatíveis com a faixa etária da criança vítima de abuso sexual sem contato físico.

Dado esse contexto, foram salientadas algumas definições de abuso sexual sem contato físico no processo formativo:

Abuso sexual sem contato físico

São práticas sexuais que não envolvem contato físico:

O **assédio sexual** caracteriza-se por propostas de relações sexuais. Baseia-se, na maioria das vezes, na posição de poder do agente sobre a vítima, que é chantageada e ameaçada pelo autor da agressão.

O **abuso sexual verbal** pode ser definido por conversas abertas sobre atividades sexuais destinadas a despertar o interesse da criança ou do adolescente ou a chocá-los (ABRAPIA, 2002).

Os **telefonemas obscenos** são também uma modalidade de abuso sexual verbal. A maioria deles é feita por adultos, especialmente do sexo masculino. Podem gerar muita ansiedade na criança, no adolescente e na família (ABRAPIA, 2002).

O **exibicionismo** é o ato de mostrar os órgãos genitais ou se masturbar diante da criança ou do adolescente ou no campo de visão deles. A experiência, contudo, pode ser assustadora para algumas crianças e adolescentes (ABRAPIA, 2002).

O **voyeurismo** é o ato de observar fixamente atos ou órgãos sexuais de outras pessoas, quando elas não desejam serem vistas e obter satisfação com essa prática. A experiência pode perturbar e assustar a criança e o adolescente (ABRAPIA, 2002). Nas relações sexuais entre adultos, o voyeurismo pode ser uma prática sexual consentida.

A **pornografia**. Essa forma de abuso pode também ser enquadrada como exploração sexual comercial, uma vez que, na maioria dos casos, o objetivo da exposição da criança ou do adolescente é a obtenção de lucro financeiro (SANTOS, 2004, p. 38).

Apesar de parecer mais óbvio o conceito de abuso sexual com contato físico, as participantes das formações demonstraram dificuldades em relação ao encaminhamento dos casos. Nas formações, a discussão pautou-se pelo conceito que se segue:

Abuso sexual com contato físico

São atos físico-genitais que incluem carícias nos órgãos genitais, tentativas de

relações sexuais, masturbação, sexo oral, penetração vaginal e anal. Podem ser tipificados em atentado violento ao pudor, corrupção de menores, sedução e estupro (SANTOS, 2004, p. 39).

Em relação aos encaminhamentos dos casos, as participantes apresentaram dúvidas sobre os sinais emitidos pelas crianças e adolescentes. Muitas relataram dificuldades da escola para diferenciar sinais de violência ligados à indisciplina ou “ao interesse (desinteresse) do educando para aprender”. Ainda que afirmem que algumas escolas já consigam reconhecer os sinais de violência, as dúvidas sobre esses “sintomas” ainda se mostraram relevantes devido à confusão em relação à “coleta de provas”. Sinais emitidos pelas vítimas são “provas materiais” de VDCA e VSI? A escola tem a função de “colher provas” de VDCA e VSI? Insistiu-se na discussão de que a busca das “provas” não é tarefa da escola, embora a escola tenha o dever legal de encaminhar os casos, até mesmo quando não há “depoimento literal” ou qualquer outro tipo de “prova” sobre a violência. Basta a suspeita, conforme a portaria SME-SP 5552/12 que determina que:

Art. 2º - O professor ou outro educador da unidade educacional que suspeitar ou confirmar maus-tratos contra criança ou adolescente deverá comunicar, de imediato, o caso de que tenha conhecimento, ao Conselho Tutelar/autoridade competente sob pena de infração administrativa sujeita à multa nos termos do artigo 245 da Lei 8.069/90 (SÃO PAULO, 2012).

Refletiu-se, durante os encontros formativos, sobre a função da escola desdobrada em sua função social e como parte da rede de proteção da criança e do adolescente. Nesse contexto, discutiram-se possibilidades de ação da escola no enfrentamento à VDCA e à VSI, enfatizando a importância da prevenção e da construção de conhecimentos voltados para a autoproteção do educando.

A articulação com a rede de proteção social para denúncia e encaminhamento de casos de suspeita foi apontada pelos participantes da pesquisa como imprescindível, porém insuficiente. Em todos os encontros formativos foram apontadas necessidades de outras intervenções com as famílias das vítimas. Não se trata, portanto, de apenas culpabilizar a família na medida em que todos necessitam de cuidados, orientações, acesso a direitos, a benefícios sociais e intervenções

do Estado. A violência estrutural, a violação de direitos fundamentais (a falta do suprimento de necessidades básicas de saúde, higiene, alimentação, segurança, habitação etc.) e a violação do direito ao desenvolvimento saudável da sexualidade impactam o educando dificultando a disposição, a tranquilidade e a abertura necessária para a atividade escolar. O educando em sofrimento (psíquico, social, físico, moral) tem dificuldade de concentração, memorização e relacionamento interpessoal e é privado do seu direito de aprender, porém ações isoladas voltadas para o educando sem o olhar para o contexto de sua família e o encaminhamento junto à rede de proteção social não resolvem o problema. O enfrentamento da VDCA e VSI envolve articulação, encaminhamentos e acompanhamento constante de toda a família pela rede de proteção para que o direito da criança ao pleno desenvolvimento se efetive.

As gestoras e professoras participantes da pesquisa demonstraram que o apoio do NAAPA da SME - SP o vinha sendo imprescindível e tinha melhorado/agilizado os encaminhamentos, apesar de o trabalho ainda ser insuficiente. Também ressaltaram várias necessidades: a de cautela nos encaminhamentos para não piorar a situação da criança (como verificado em vários casos relatados nas formações); a de aumentar a cobrança e a agilidade para resolver os casos encaminhados (para que não haja “engavetamento de papéis”); a de ampliar as formações dos órgãos de apoio para que tenham conhecimento dos recursos para dar continuidade ao processo; a necessidade de diálogo entre os órgãos oficiados e a escola para que se tenha retorno sobre o encaminhamento dado, facilitando a ação conjunta das diferentes instâncias da rede de proteção; e a necessidade de proteção da escola para que haja segurança em encaminhar os casos sem que a escola seja ameaçada pela família ou pelo agressor.

As participantes das formações apontaram dificuldade da escola para lidar com questões de sexualidade, apesar da presença constante do tema na vida dos educandos de todos os níveis e modalidades. Ressaltaram como elementos que dificultam a abordagem do tema: a falta de debate e aprofundamento; a pouca formação continuada sobre o assunto; a resistência de famílias e comunidades em relação ao tema por motivos religiosos; a consideração do tema como sendo de âmbito privado; as acusações feitas à escola de incentivar práticas sexuais precoces de crianças ao tratar do tema; o debate acirrado que houve no contexto da formulação do Plano Municipal de Educação de São Paulo que resultou na supressão das questões de gênero e da sexualidade na

versão final do documento; as incertezas dos educadores em relação ao apoio ou à resistência da comunidade caso pautem e abordem a temática abertamente na escola.

Em relação aos casos de suspeita de violência sexual intrafamiliar, ficou evidente que o problema é mais grave. Há menos reflexão e clareza. As dificuldades apresentadas estão relacionadas à sensibilização, formação, procedimentos e encaminhamentos.

Em relação à sensibilização, foram destacadas, nas palavras das participantes do grupo: dificuldade da equipe escolar para perceber que qualquer violência é prejudicial para as crianças, por desconhecimento dos impactos dessa violência no desenvolvimento ou por não darem a devida importância ao assunto (*“São negligentes com relação ao tema e muitas vezes deixam passar batido para não terem trabalho”*); resistência ao envolvimento para o enfrentamento (*“Isso não é problema meu”* e *“as pessoas querem tirar o corpo fora pois têm medo da família fazer algo contra”*); desconsideração da responsabilidade que cabe aos educadores, sob a alegação de que o cuidado é de responsabilidade da família; despreparo de equipes que se envolvem mas *“metem os pés pelas mãos”*; falta de parcerias com as famílias de modo a sensibilizá-las em relação ao tema; existência de educadores que acreditam na violência como forma de educar; dificuldade para enxergar a violência na escola *“buscando culpados fora dos muros da escola”*.

No que se refere à formação, as participantes dos encontros alegaram insuficiência de instrução acadêmica e pouco diálogo com a rede de proteção, experiência que poderia ser formativa, *“gerar novas aprendizagens e práticas dentro da instituição escolar em parceria com serviços do entorno”*. Solicitaram a ampliação de formações que tratem do “olhar individual” da escola para cada aluno. Apontaram a necessidade: de estudos, pesquisas coletivas e relatos de casos sobre o tema; de ampliação na distribuição de livros informativos; de continuidade e ampliação do trabalho do NAAPA, que iniciou discussões e formações; de aumento de cursos sobre a temática, incluindo convocação ou dispensa de ponto para garantir a presença de gestores; de envolvimento de inspetores e agentes escolares em formações.

Sobre os procedimentos, as participantes dos encontros relataram necessidade: de construção coletiva de soluções e encaminhamentos; de orientação sobre procedimentos que ajudem a escola, a criança e a família; de criação de vínculos que possibilitem

=====

aquisição/estreitamento de parcerias com órgãos competentes; de protocolos que respondam ao que fazer, como agir, a quem recorrer/comunicar, e o que fazer quando o órgão comunicado não faz nada e/ou não dá devolutivas; de revisão do “velho” procedimento de “*chamar a família antes de tudo*”, na medida em que as práticas demonstram que a família nem sempre é “terreno fértil” para o diálogo e para intervenções; de intensificar a orientação para fazer o registro na escola sobre as suspeitas; de ampliação do sigilo na escola (só informar um caso aos que podem ajudar para não expor a criança); de intensificação do envolvimento das Diretorias Regionais de Educação (DRE) na articulação com a Vara da Infância, com o Conselho Tutelar, com as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e com as Unidades Escolares (UE), de modo a ter ações coerentes e complementares.

Com a amplitude dessa temática um pouco mais desvelada no detalhamento dos problemas de sensibilização, formação, procedimentos e encaminhamentos, evidenciou-se na pesquisa a necessidade de que o currículo escolar se ocupe do enfrentamento à VSI, criando uma ambiência adequada para que a criança se sinta protegida, amparada, encorajada a denunciar, saiba se autoprotger e para que os trabalhadores da escola e toda a comunidade se envolvam em ações de prevenção. O currículo escolar, elemento fundamental para o cumprimento da função social da escola de construir conhecimento, está definitivamente imbricado nesse processo.

3 QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DIREITO AO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR

Em tempos em que se evidenciam retrocessos significativos de investimentos em Educação que ameaçam o princípio de que a aprendizagem é um direito social, não faz sentido que a escola não discuta e que os professores e profissionais não sejam formados para conseguir dialogar sobre sexualidade, gênero e violência sexual. Nesse sentido, contemplar o tema da VSI na formação inicial e continuada de professores é urgente e de fundamental importância na busca da justiça curricular.

O caminho de busca da superação das desigualdades se compõe da busca por justiça em vários âmbitos e dimensões, incluindo aqui o da justiça cognitiva, o da justiça alimentar, o da

justiça ao direito de moradia, direito ao trabalho dignamente remunerado etc.

A justiça curricular não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas. O educando pode ser excluído dos seus direitos e ser injustiçado em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, à alimentação adequada etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo.

Nesse sentido, a VSI, a sexualidade infantil, as questões de gênero, os direitos da criança e do adolescente deverão ser pautados no currículo, pois são temas presentes na infância brasileira. Isso contribui para que a criança possa dar sentido ao que ela é e ao que acontece com ela, como sujeito, na sociedade em que vive. As participantes da pesquisa-ação crítico-colaborativa se mostraram engajadas na construção de vivências pedagógicas que respeitem a criança como sujeito social em formação e subsidiem sua ação no mundo.

Partindo desse ponto de vista, mostra-se conveniente que a escola reflita sobre a realidade dos seus sujeitos e as mediações pedagógicas necessárias para que expressem seus saberes, suas potencialidades, suas capacidades de ação e de intervenção no mundo. Pensando que a aprendizagem, enquanto direito, se constitui a partir do repertório de saberes dos educandos e se assenta em desafios e problemas reais, buscando no conhecimento historicamente construído meios para tomar consciência e agir no mundo, a construção de conhecimentos pelo grupo faz mais sentido para que os sujeitos intervenham no mundo e possam utilizar os conhecimentos na prática social, na vida, quando enfrentam os tabus que impactam seu dia a dia.

Nessa perspectiva, a qualidade social da educação se alicerça em padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população recém incluída na escola envolvendo seu mundo físico, biopsicossocial e não apenas o disciplinamento das mentes e dos corpos. Por isso, a pesquisa revelou que são caras aos profissionais da educação as estratégias que desenvolvam nos educandos a aptidão de questionar, problematizar, para que se exercitem na reflexão necessária para a inventividade, a criatividade, a inovação, o discernimento, que embasem a tomada de

=====

decisões, a busca de ações coletivas possíveis para o enfrentamento dos desafios da sua realidade. Por essa razão também o princípio da gestão democrática da educação é fundamental. As participantes da pesquisa se mostraram preocupadas em incorporar a relação da escola com a sociedade na definição das prioridades para que o coletivo reflita, com base nos problemas que emergem no seu cotidiano, e defina conjuntamente: nossa escola educa quem, por que, a favor do quê? A partir das respostas construídas pelo coletivo, foi possível prosseguir nos questionamentos: diante disso, vamos adensar o trabalho da escola em quais aspectos? Visando à construção de conhecimentos em relação a quê?

Esse movimento democrático para qualidade social da educação exige uma escuta efetiva das perguntas, dos saberes, dos valores, dos problemas, da realidade dos educandos, inserindo-os num movimento em que todos são sujeitos, todos selecionam os conteúdos a serem trabalhados, todos ensinam e todos aprendem, sem desconsiderar que os profissionais da educação envolvidos nesse processo têm uma experiência acumulada que é preciosa e soma nessa dinâmica. Durante o processo formativo da pesquisa, gestoras e professoras foram provocadas a planejarem ações na escola a partir dessa escuta.

Ao longo do processo formativo, o aprender foi assumindo uma conotação que vai além da aquisição isolada do saber, da dominação de uma atividade. O processo de aprender avançou para o sentido da apropriação da diversidade de relações que um problema apresenta no contexto real e para a busca, no repertório pessoal dos educandos e nos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade (em relação a experiências, costumes, saberes, soluções), de saberes que contribuam para o enfrentamento do problema tematizado.

Isso pareceu acontecer, de forma mais rica e prazerosa, conforme relatado no processo da pesquisa, quando a formação se expande e se entrelaça com os conhecimentos das diferentes áreas e disciplinas, permitindo que o educando transite de forma interdisciplinar na construção do conhecimento, por meio de múltiplas linguagens (artísticas, corporais) para expor o que aprendeu e para intervir no mundo. Quando se trata mais especificamente de engajamento dos educandos na prevenção e autoproteção em relação à VSI, as vivências propostas por meio de dramatizações, filmes e expressões artísticas têm sido relatadas na literatura como eficientes instrumentos, essenciais para intervenções efetivas voltadas para a prevenção e autoproteção

(WOLFE, 1998 apud BRINO; WILLIAMS, 2011, p.114).

Dessa forma, o conhecimento que se constrói parece contribuir para que o educando crie novos significados e representações que possibilitem o enfrentamento da dominação de tudo que não o considera como sujeito (VDCA e VSI, por exemplo) e produza saberes relevantes para a compreensão e transformação da vida social.

Segundo as participantes da pesquisa, essa reflexão se aproximou do que vinha sendo debatido na rede municipal de educação de São Paulo, durante a gestão Haddad, como descolonização do currículo. Trata-se da preocupação de que a escola assuma uma postura questionadora diante do currículo, buscando ouvir os sujeitos a partir de suas experiências e contemplando diferentes dimensões educativas na construção do conhecimento (linguagem corporal, artística, oralidade, escrita, cálculo etc.) para que todos (incluindo os grupos tradicionalmente invisibilizados, como as vítimas de VDCA e VSI) possam se expressar e tenham suas necessidades consideradas nas mediações pedagógicas e nos produtos da escola.

Ao assumir o desafio de descolonizar o currículo, de adotar uma postura questionadora que busque ouvir os sujeitos e suas experiências, é inevitável que surjam, no diálogo com os educandos, as questões de gênero, sexualidade, violência doméstica e, conseqüentemente, da violência sexual intrafamiliar. Na pesquisa realizada foi possível concluir que essas questões são tabus e há concordância de que o currículo escolar precisa enfrentá-las se pretende exercer a justiça curricular. As participantes se mostraram preocupadas com a urgência de que a escola produza conhecimentos que instrumentalizem os sujeitos para compreender o mundo (a história da infância, os direitos da criança e do adolescente, o direito de ser respeitado na sua sexualidade, o direito a desenvolver sua sexualidade livre de violência, o macrossistema que envolve a violência doméstica e as especificidades da violência sexual intrafamiliar, por exemplo) e a si mesmos nesse mundo (autoproteção contra a violência sexual; como prevenir e denunciar casos de violência sexual; legislação e políticas públicas relacionadas a esse assunto; como se pode agir – desde uma tenra idade – na busca da construção de uma infância digna para si e para o coletivo).

A construção de conhecimentos convergentes com a postura apontada na pesquisa contribui para a autonomia dos educandos. Ao expressar sua vivência com a violência e entrar em

=====

contato com o conhecimento sistematizado, com o que a humanidade já avançou em relação ao tema (na cultura/nos costumes, na legislação, nas políticas públicas), o educando poderá enxergar a realidade de forma mais abrangente, compreendê-la, inserindo-a no tempo, na história e em sua própria vida. Nesse movimento relacional, ampliam-se as possibilidades de compreender os problemas da realidade – no caso específico, da violência sexual intrafamiliar – e de vir a perceber a trama que os envolve, quem sabe chegando a identificar a perversidade da culpabilização pela violência sofrida e revertê-la em luta por uma infância digna. O conhecimento construído na escola, dessa maneira, se torna um elemento estratégico para a construção de uma existência digna.

Os resultados obtidos na pesquisa demonstram que, especialmente após o golpe de 2016, e diante das perdas dos princípios humanistas do currículo – que foram substituídos nas políticas propostas pelo governo federal por princípios que atendem interesses do mercado acompanhados de um discurso moralista radical –, parece ser imprescindível a construção de uma prática educativa de libertação de situações opressoras, enfatizando a seleção de conteúdos e a construção de conhecimentos de acordo com demandas emergentes da escuta dos sujeitos, para promover a dignidade humana. É, portanto, inconcebível que temas tão urgentes quanto as questões de gênero, sexualidade, violência doméstica e violência sexual intrafamiliar estejam fora da escola.

No relato e nos planejamentos das educadoras^{iv} evidenciou-se a possibilidade de ler artigos sobre os direitos da criança e do adolescente contidos no ECA, com crianças desde os 6 anos, por exemplo, podendo trazer à tona em sala de aula questões relacionadas à VSI.

No caso do ciclo de alfabetização, o MEC (BRASIL, 2012, p. 49) destacou, no eixo estruturante “Leitura”, como um dos objetivos de aprendizagem: “Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente” para que seja introduzido e aprofundado no 1º ano do ciclo de alfabetização e aprofundado e consolidado no 2º e 3º ano do mesmo ciclo. Diante disso, no diálogo com as educadoras participantes da pesquisa, pareceu ser possível e desejável que sejam contempladas na escola a leitura de textos de diferentes gêneros referentes a temas que contribuam para o enfrentamento à violência sexual intrafamiliar.

Nos materiais produzidos pelas educadoras durante o processo formativo da pesquisa ficou evidente que, para elas, é importante que se dialogue com os educandos sobre a realidade que vivenciam em relação a esses direitos e que se desenvolva, por exemplo, no eixo estruturante “Oralidade”, o objetivo de aprendizagem de “planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias” (BRASIL, 2012, p. 46). É possível ler notícias de jornais, estatísticas, músicas, poemas, obras de artes plásticas e estabelecer associações entre o texto lido do ECA e a realidade vivida e relatada nas exposições orais dos educandos, provocando um encadeamento de ideias referentes ao tema. Com base nisso, é possível produzir textos, obras de arte, peças teatrais, músicas etc. que expressem seus conhecimentos. A escola pode e deve contribuir para que o conhecimento faça sentido para o educando e possa ser mobilizado para enfrentar situações-problema reais, como a VDCA e VSI.

Ficou evidente que exemplos de atividades como as apontadas anteriormente, e tantas outras sequências didáticas possíveis, devem ser planejadas de acordo com o projeto político pedagógico da escola. Se construído de forma participativa, com apoio da comunidade e embasado nas demandas apresentadas pelos educandos, esse projeto político pedagógico tem forte justificativa para se efetivar e pode ser utilizado para responder aos questionamentos de grupos contrários à abordagem de gênero, sexualidade, VDCA e VSI pela escola.

A busca de argumentos e justificativas para o trabalho na escola com temas relacionados à sexualidade, violência doméstica e violência sexual intrafamiliar ainda é necessária dado o tabu que ronda o ambiente escolar. Isso pode ser ilustrado pela dificuldade de se inserir trechos de incentivo ao trabalho com temas relacionados a questões de gênero e sexualidade no texto do Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME-SP). Na lei 16.271, de 17/09/2015, que oficializou o Plano, após muita polêmica, o incentivo ao trabalho com temas de gênero e sexualidade não foi contemplado.

Apesar disso, dada a urgência de se enfrentar os problemas de violência relacionados a esses temas, as escolas comprometidas com a justiça curricular demonstraram que vêm embasando seu trabalho em diretrizes, metas e estratégias que buscam a dignidade da pessoa humana e a formação de educadores para a detecção dos sinais e das causas extraescolares para a violência que emerge na escola, em sintonia com os trechos destacados a seguir:

=====

Art. 2º São diretrizes do PME:

[...]X - difusão dos princípios da equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência;

[...]

META 3.

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

Estratégias:

[...]

3.18. Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à formação de educadores para detecção dos sinais de suas causas extraescolares, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade [...] (SÃO PAULO, 2015)

Ainda que o texto final do PME-SP não preveja explicitamente ações de enfrentamento à VSI, os trechos destacados demarcam a base legal para que a escola efetive ações que favoreçam a tomada de providências pelos educadores após detectarem os sinais de violência doméstica e sexual. Isso implica a necessidade de ampliação das formações de educadores para que sejam sujeitos históricos construtores de práticas curriculares pautadas no compromisso com a justiça social, com a defesa do direito do educando de aprender e se desenvolver plenamente. Nesse sentido, é importante que as formações contemplem a sensibilização de educadores (para que esses também possam sensibilizar a comunidade em relação à temática) e construam coletivamente procedimentos adequados para o encaminhamento dos casos de violência doméstica e sexual junto à rede de proteção social.

Esse tipo de prática progressista pode efetivar a qualidade social da educação e favorecer a inclusão dos que eram invisíveis, possibilitando o acesso e a permanência exitosa de todos na escola.

4 A GARANTIA DO CUMPRIMENTO DO PAPEL DA ESCOLA E O RESPEITO ÀS NECESSIDADES DOS EDUCANDOS

Abordar a questão da violência sexual intrafamiliar na escola é parte de uma ação educativa voltada à garantia do direito à aprendizagem. Aprendizagem de conhecimentos emancipatórios construídos com e pelos educandos no diálogo com os educadores e entre si.

As agendas das agências internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, juntamente com a OCDE (Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico), ao abordarem a “qualidade da educação”, medida em avaliações de larga escala, que criam índices e ranqueamentos que aprisionam o trabalho das escolas nos temas, competências e habilidades determinados a partir de interesses específicos voltados ao atendimento do mercado, não permitem a universalização da aprendizagem de conhecimentos significativos à vida de todos. Evidenciar aspectos potencializadores de aprendizagens que vão além das competências e habilidades determinadas por esses interesses é urgente e necessário.

A pesquisa realizada também identificou, entre tantos elementos, a necessidade de que a escola faça um debate crítico sobre as amarras provocadas pelas avaliações externas e se proponha a um outro tipo de avaliação que contemple o impacto social do trabalho desenvolvido na vida dos educandos e do seu entorno. Sordi et al. (2016) propõem uma avaliação institucional participativa como ferramenta para medir o desempenho da escola também do ponto de vista de indicadores de qualidade social do trabalho desenvolvido. A partir dela, o coletivo escolar delibera sobre como construir a qualidade, tendo como horizonte o direito das crianças à aprendizagem e à formação humana.

Do ponto de vista da construção do conhecimento, como subsídio para a transformação social e para a construção de uma vida digna, as aprendizagens que aparentam ser relevantes buscam contemplar conteúdos que pautam a intervenção do educando em sua realidade. Em relação à violência sexual intrafamiliar, seria imprescindível, por exemplo, que a escola abordasse a história da infância, o contexto da infância na atualidade, os direitos da criança e do adolescente, o direito a um desenvolvimento saudável da sexualidade, as possibilidades de autoproteção, a possibilidade de ações de prevenção de VSI e o reconhecimento da escola como espaço de acolhida, de afeto, de cuidado e de encaminhamento adequado de denúncias de suspeitas de casos de VSI à rede de proteção social, para que o educando saiba como e a quem recorrer em casos de violações de direitos.

=====

Além do que já está previsto como direito de aprendizagem pelo MEC, a pesquisa demonstrou a importância de contemplar sistemas de conhecimento que considerem todas as dimensões do sujeito e que utilizem todos os seus sentidos (a fala, o corpo, os movimentos, as imagens) e as múltiplas linguagens, que respeitem diferentes formas de aprender, os diferentes estilos cognitivos dos educandos, seus ritmos e contextos de vida, sem ignorar o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Dessa forma, a VSI, que hoje se apresenta apenas como um entrave para a aprendizagem, pode fazer parte do currículo escolar como tema a ser abordado com familiares e comunidades, conteúdo a ser destrinchado em sala de aula pelos educandos e educadores, estratégia para o desenvolvimento pleno do educando e do seu direito à aprendizagem e foco de ação da gestão da escola e das políticas educacionais promotoras de uma infância digna.

A garantia do cumprimento do papel social da escola passa necessariamente pela consideração e pelo respeito às necessidades dos educandos. Desse modo, a via para o exercício da justiça curricular estará se construindo sem engarrafamentos.

REFERÊNCIAS

- ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência. **Abuso Sexual – Mitos e Realidade**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados, 2002. 60 p.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 3-11, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722002000200002>.
- BRASIL. (Ministério da Educação). **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos)** do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEB/DICEI/COEF, Dez., 2012.
- BRINO, Rachel de Faria; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil: detalhamento de um programa de capacitação. In: WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque; ARAÚJO, Eliana Aparecida Campanha (Orgs). **Prevenção do abuso sexual infantil: um enfoque interdisciplinar**. 2. reimp.. Curitiba: Juruá, 2011. p. 112 – 127.
- GUERRA, Viviane N. de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 262 p.
- PFEIFFER, Luci. **Desconstruindo álibis da violência contra crianças e adolescentes**. Palestra. Campinas, 14 de outubro de 2014. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/penses/wp-content/uploads/2016/03/Luci-Pfeiffer-Desconstruindo-álibis-da-violência-.pdf> Acesso em: 11 nov. 2016.
- PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Revista Educação e Realidade**, vol. 41, nº 4, 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/60533>> Acesso em: 11 nov. 2016.
- PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana F. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, V. 13, n. 2, p. 331-349, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663>> Acesso em: 11 nov. 2016.
- SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia escolar: Métodos para identificação de sinais de abuso**

=====

e exploração sexual de crianças e adolescentes. 2 ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004. 163 p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio **Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral**. – São Paulo : SME / COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). 72p. Disponível em:
<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/32161.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2017.

SÃO PAULO. (Câmara Municipal). Lei N. 16.271 de 17 de Setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, 18/09/2015, p. 1,3-4c.todas, 1-3.

SÃO PAULO. (Secretaria Municipal de Educação). Portaria n. 5552 de 04 de setembro de 2012. Estabelece procedimentos para as unidades educacionais nas comunicações dos casos de violência, abuso e maus tratos aos alunos, na forma que especifica. Disponível em:
<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=05102012P%20055522012SME> Acesso em: julho 2016.

SORDI, Maria Regina Lemes de. et al. Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.27, n. 66, 2016. p. 716 – 753, set./dez., 2016. Disponível em:
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4073/3271>> Acesso em: 05 jan. 2017.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Notas

ⁱ A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola (PONCE; NERI, 2015, p. 333).

ⁱⁱ Nas formações houve participação de apenas dois homens. Portanto, a imensa maioria foi de mulheres. Houve um acordo do grupo de que o tratamento seria no feminino, o que será mantido neste texto.

ⁱⁱⁱ O movimento “Despatologiza” tem contribuído muito para a reflexão sobre isso. O movimento se constitui de pessoas de diferentes áreas que buscam modos de atuar não patologizantes. As ações desse movimento são de sensibilização, reflexão, construção de saberes e práticas, produção e divulgação de materiais científicos, técnicos e culturais visando à despatologização da vida.

^{iv} Foi prevista a construção de planejamento de planos de aula, sequências didáticas ou planos de ação que pudessem ser executados na escola com início imediato após o curso.

Artigo recebido em 08/11/2017.

Aceito para publicação em 22/11/2017.

=====