



Vanessa Salete Bicigo de Quadros

**EDUCAR PARA CUIDAR E PROTEGER: UMA PRÁTICA  
REPARADORA DA DIGNIDADE INFANTIL**

Passo Fundo

2023

Vanessa Salete Bicigo de Quadros

**EDUCAR PARA CUIDAR E PROTEGER: UMA PRÁTICA  
REPARADORA DA DIGNIDADE INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação, sob a orientação do Professor Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

---

Q1e Quadros, Vanessa Salete Bicigo de  
Educar para cuidar e proteger [recurso eletrônico]: uma  
prática reparadora da dignidade infantil / Vanessa Salete Bicigo de  
Quadros. – 2024.  
280 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de  
Passo Fundo, 2024.

1. Crime sexual contra as crianças. 2. Violência nas  
crianças. 3. Trauma psíquico. 4. Dignidade. I. Mühl, Eldon  
Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 37

---

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Vanessa Salete Bicigo de Quadros

Educar para Cuidar e Proteger: uma prática reparadora da dignidade infantil

A banca examinadora abaixo, APROVA em 05 de fevereiro de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Eldon Henrique Mühl - Orientador  
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Mauricio João Farinon  
Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc

Dr. Cláudio Almir Dalbosco  
Universidade de Passo Fundo - UPF

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus - Pai Celestial e Mestre maior -, por ser a direção da minha vida e me ensinar que tudo ocorre no tempo certo.

À minha amada filha, Lavínia Maria Bicigo de Quadros, por existir na minha vida e, assim ser a luz e a força da minha existência.

À minha mãe, Nair Terezinha Dill, por seu cuidado, amor e dedicação, tanto comigo, como também com minha filha.

Ao meu marido, Valdir Dias de Quadros (in memorian), pelas, muitas vezes, em que me incentivou a seguir meu processo formativo. Desejo que, em sua nova casa, você também possa comemorar esta conquista.

Ao meu professor, orientador e amigo, Dr. Eldon Henrique Mühl, pela oportunidade, acolhida, apoio e exemplo. Seus valiosos ensinamentos, repassados ao longo desses dois últimos anos, possibilitaram a base necessária para meu processo formativo e seguirão eternizados em minha vida.

À banca examinadora - Dr. Eldon Henrique Mühl, Dr. Cláudio Almir Dalbosco e Dr. Mauricio João Farinon -, por suas muitas contribuições. Tenho certeza que compartilhamos um momento lindo, em que entrelaçamos conhecimentos em prol da dignidade infantil.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo indispensável financiamento desta pesquisa.

Ao Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE) e ao Grupo de Estudos Teoria e Prática na Formação do Educador, pela contínua parceria na multiplicação do saber.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, seus professores e funcionários, pela acolhida, apoio e inúmeros conhecimentos.

Ao Psicólogo Doutorando, Marcelo Ricardo Nolli, por sua amizade formativa e intelectual que muito qualificou a leitura sobre o trauma.

A Professora Dra. Elaine dos Santos, por qualificar este trabalho com sua conceituada revisão de linguagem.

Às amigas e colegas, Karine Camargo e Silva, Maria Fernanda Lago de Mello, Marisete Tramontina Beltrame e Vanessa Eliza Seemann, por tornarem esse percurso mais leve. Obrigada pela amizade, aprendizagem e parceria.

À direção, colegas e amigos da EMEI São Lucas, de Carazinho/RS, pela contínua compreensão e apoio.

À minha filha, Lavínia Maria, e a todas as crianças e mulheres que me confiaram suas dores.

“Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

[...]

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

[...]

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá.

[...]

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma”.

*Marina Colasanti, Eu sei, mas não deveria (1972).*

## RESUMO

A violência sexual contra a criança e adolescente desrespeita os direitos humanos e segue, silenciosamente, violando o corpo de quem ainda não terminou de crescer. Sabemos de sua existência e ela é encontrada na escola, em nossa sala de aula, onde, por diversas vezes, não escutamos as vozes que clamam em silêncio por proteção, auxílio e cuidado. Precisamos mudar essa situação e a escola, em especial, a sala de aula, pode e precisa estabelecer-se como um espaço-tempo de proteção e valorização da vida, um ambiente de prevenção e denúncia de todo e qualquer tipo de violência, assim como de cuidado e reparo do trauma sofrido pela criança. Assim sendo, e em razão da emergência do assunto, esta pesquisa objetiva avaliar proposições e iniciativas para a promoção de uma prática pedagógica de prevenção, enfrentamento e reparo da violência sexual contra vulneráveis. Para dar conta deste propósito, nos respaldamos na ética do cuidado, segundo as contribuições psicanalíticas de Sándor Ferenczi. Metodologicamente, este é um estudo de natureza bibliográfica e documental e possui, como principais referências, as contribuições da Psicanálise e da Hermenêutica. A partir dessa concepção, no primeiro capítulo realizamos a conceituação do abuso sexual em meio à relação entre poder e violência. Discutimos a Síndrome do Segredo e sua rede de silenciamento direcionada, principalmente, aos casos de abuso sexual intrafamiliar. Em seguida, adentramos na constituição do trauma psíquico, analisando os danos e as marcas (não) cicatrizadas do abuso sexual infantil, por meio de referências buscadas em Freud, Ferenczi e Winnicott, bem como em outros autores que pesquisam a temática. No segundo capítulo, traçamos o percurso histórico da violência sexual e a construção de dos direitos das crianças. Apresentamos o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, enfatizando a importância do Eixo Prevenção, em que a educação ocupa lugar de base, bem como o processo de acompanhamento, monitoramento e revisão do Plano. No terceiro capítulo, primeiramente direcionamo-nos ao ambiente escolar, propondo a construção de um espaço humano, de um tempo livre, capaz de organizar e mobilizar afetos, bem como de promover escutas e práticas restauradoras da vida violentada. Na continuidade, reforçamos a importância da narrativa do grito sufocado, na forma do testemunho do abuso sexual, refletindo sobre o papel do diálogo com a criança como modo de enfrentamento e superação dos traumas. Em seguida, exploramos as contribuições da ética do cuidado, orientada por Sándor Ferenczi, no reparo da dignidade infantil, por meio do processo de empoderamento das crianças sexualmente violentadas. Esse esforço busca a compreensão sobre como a ética do cuidado pode auxiliar o professor na criação de um ambiente humano em que o educador esteja, de fato, disposto a acolher a criança traumatizada. Ao final do percurso concluímos que o processo pedagógico fundamentado no diálogo entre Psicanálise e Pedagogia proporciona um entendimento de que a escola pode ser capacitada e fortalecida como um importante ambiente de prevenção, enfrentamento, reparo e cuidado da criança sexualmente violentada. Para tanto, é indispensável o desenvolvimento da capacidade de ver, ouvir e sentir o outro por parte dos educadores.

**Palavras-chave:** Violência Sexual; Silenciamento; Trauma Psíquico; Ética do Cuidado.



## ABSTRACT

Sexual violence against children and adolescents disrespects human rights and continues, silently, violating the bodies of those who have not yet finished growing. We know about its existence and it is found at school, in our classrooms, where, on many occasions, we do not hear the voices that cry out in silence for protection, help and care. We need to change this situation and the school, especially the classroom, can and needs to establish itself as a space-time of protection and appreciation of life, an environment for preventing and reporting any and all types of violence, as well as of care and repair of the trauma suffered by the child. Therefore, and due to the emergency of the subject, this research aims to evaluate propositions and initiatives to promote a pedagogical practice of preventing, confronting and repairing sexual violence against vulnerable people. To achieve this purpose, we rely on the ethics of care, according to the psychoanalytic contributions of Sándor Ferenczi. Methodologically, this is a study of a bibliographic and documentary nature and has, as its main references, the contributions of Psychoanalysis and Hermeneutics. Based on this conception, in the first chapter we conceptualize sexual abuse within the relationship between power and violence. We discuss the Secrecy Syndrome and its network of silencing aimed mainly at cases of intra-family sexual abuse. Next, we delve into the constitution of psychic trauma, analyzing the damage and (un)healed marks of childhood sexual abuse, through references sought in Freud, Ferenczi and Winnicott, as well as other authors who research the topic. In the second chapter, we trace the historical path of sexual violence and the construction of children's rights. We present the National Plan to Combat Sexual Violence against Children and Adolescents, emphasizing the importance of the Prevention Axis, in which education occupies a basic place, as well as the process of monitoring, monitoring and reviewing the Plan. In the third chapter, we first focus on the school environment, proposing the construction of a human space, of free time, capable of organizing and mobilizing affections, as well as promoting listening and restorative practices of the violated life. In continuity, we reinforce the importance of the narrative of the suffocated scream, in the form of testimony of sexual abuse, reflecting on the role of dialogue with the child as a way of coping and overcoming trauma. Next, we explore the contributions of care ethics, guided by Sándor Ferenczi, in repairing children's dignity, through the process of empowering sexually violated children. This effort seeks to understand how the ethics of care can help the teacher in creating a human environment in which the educator is, in fact, willing to welcome the traumatized child. At the end of the journey, we concluded that the pedagogical process based on the dialogue between Psychoanalysis and Pedagogy provides an understanding that the school can be trained and strengthened as an important environment for preventing, coping, repairing and caring for sexually abused children. To this end, it is essential that educators develop the ability to see, hear and feel others.

**Keywords:** Sexual Violence; Silencing; Psychic Trauma; Ethics of Care.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>BNCC</b>       | Base Nacional Comum Curricular  |
| <b>CEEVSCA/RS</b> | Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes do Rio Grande do Sul |
| <b>CONANDA</b>    | Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente  |
| <b>FBSP</b>       | Fórum Brasileiro de Segurança Pública   |
| <b>LDB</b>        | Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| <b>ONU</b>        | Organização das Nações Unidas   |
| <b>PNEVSCA</b>    | Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes                      |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Premissas Básicas dos Eixos propostos pelo Plano Nacional.....   | 71 |
| Quadro 2 - Objetivos dos Eixos propostos pelo PNEVSCA.....  | 72 |
| Quadro 3 - Ações que envolvem a educação - Eixo Prevenção.....  | 73 |
| Quadro 4 - Ações de sensibilização na prevenção ao abuso ou exploração sexual de crianças e adolescentes (2013 a 2018), realizadas pelo Ministério da Educação..... | 78 |
| Quadro 5 - Número e status das ações de sensibilização na prevenção ao abuso ou exploração sexual de crianças e adolescentes (2013 a 2018).....                     | 80 |

## SUMÁRIO

|              |   |            |
|--------------|---|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>11</b>  |
| <b>2</b>     | <b>VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES .....</b>  | <b>21</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>Definição de um ato desumano: Entender o tema para enfrentar o problema..</b>  | <b>22</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>O silenciar dos gritos de dor.....</b>   | <b>33</b>  |
| <b>2.3</b>   | <b>Os danos e as marcas (não) cicatrizadas.....</b>   | <b>40</b>  |
| <b>3</b>     | <b>DA INVISIBILIDADE À CONSTRUÇÃO DE DIREITOS.....</b>  | <b>53</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>O percurso histórico da violência sexual e a construção de direitos.....</b>   | <b>55</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: Prevenir, promover e garantir.....</b> | <b>67</b>  |
| <b>3.2.1</b> | <i>Eixo Prevenção: Educação como grande aliada.....</i>   | <i>72</i>  |
| <b>3.2.2</b> | <i>Acompanhamento, monitoramento e revisão do Plano Nacional.....</i>   | <i>77</i>  |
| <b>4</b>     | <b>EDUCAR PARA CUIDAR E PROTEGER: UMA PROPOSTA, UM DESAFIO.....</b>   | <b>85</b>  |
| <b>4.1</b>   | <b>O laço horizontal da prevenção: A escola, o professor e o aluno.....</b>   | <b>87</b>  |
| <b>4.2</b>   | <b>A narrativa do grito sufocado.....</b>   | <b>97</b>  |
| <b>4.3</b>   | <b>Ética do cuidado: uma prática reparadora da dignidade infantil.....</b>  | <b>108</b> |
| <b>5</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>126</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>133</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A violência sexual é um problema global e de saúde pública. Ela está presente em todos os níveis da sociedade, violando os direitos humanos e afetando, diretamente, a vida da pessoa vitimada. Os dados mais recentes, divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), revelam um verdadeiro cenário devastador: o maior número de registros de estupro e estupro de vulnerável da história, que atingiu 74.930 vítimas. Dentre essas, é apontado que 56.820 (75,8%) são vulneráveis, ou seja, incapazes de consentir, seja pela idade (menores de 14 anos), ou por qualquer outro motivo (deficiência, enfermidade etc.). Em relação a 2021, o índice de estupro e estupro de vulnerável cresceu 8,2% e chegou a 36,9 casos para cada grupo de 100 mil habitantes. Esses dados são a *ponta do iceberg* de um problema gigantesco, pois muitas são as vítimas que ainda vivenciam o grito calado imposto por essa cruel forma de violência.

Explicar o crescimento da violência sexual no Brasil não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque a subnotificação é regra nestes casos e está longe de ser uma especificidade do contexto brasileiro, estando presente em levantamentos em todo o mundo (National Sexual Violence Resource Center, 2015<sup>1</sup>; Statistics Canada, 2019<sup>2</sup>; Jones et al, 2009<sup>3</sup>). Estudo recente divulgado por pesquisadores do IPEA<sup>4</sup> indicou que apenas 8,5% dos estupros no Brasil são reportados às polícias e 4,2% pelos sistemas de informação da saúde. Assim, segundo a estimativa produzida pelos autores, o patamar de casos de estupro no Brasil é da ordem de 822 mil casos anuais. Se considerarmos que desde 2019 (ano considerado no estudo) os registros cresceram, a situação pode ser ainda mais grave (FBSP, 2023, p. 155).

Diante de estatísticas tão assustadoras, é perceptível que o abuso sexual de vulneráveis é um problema que afeta a sociedade e atinge a todos nós: podemos ser a vítima, ou alguém do nosso meio social pode ter sofrido abuso, ou então podemos trabalhar em locais onde evidenciase essa triste realidade. Logo, não estamos diante de um fenômeno que desconhecemos, mas de uma cruel adversidade que continuamente vivenciamos. Porém, por causar dor, angústia, desconforto ou incerteza, por vezes, a invisibilidade impõe-se, camuflando o que jamais deveria ser escondido ou amenizado.

---

<sup>1</sup> National Sexual Violence Resource Center z Info & Stats For Journalists. Statistics about sexual violence, 2015.

<sup>2</sup> Department of Justice Canada. Just Facts, Research and Statistics Division, April 2019.

<sup>3</sup> Jones JS, Alexander C, Wynn BN, Rossman L, Dunnuck C. Why women don't report sexual assault to the police: the influence of psychosocial variables and traumatic injury. J Emerg Med. 2009 May;36(4):417-24. doi: 10.1016/j.jemermed.2007.10.077. Epub 2008 May 7. PMID: 18462905.

<sup>4</sup> FERREIRA, H.; COELHO, D.S.C.; CERQUEIRA, D.; ALVES, P.; SEMENTE, M.. Elucidando a prevalência de estupro no Brasil a partir de diferentes bases de dados. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA 2023.

Investigando o perfil das vítimas de estupro de vulnerável, em 2022, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) mostra que 88,7% das vítimas eram do sexo feminino e 11,3% do sexo masculino. As pessoas negras são as principais vítimas da violência sexual (56, 8%), seguidas pelas brancas (42,3%), indígenas (0,5%) e amarelas (0,4%). Dentre o público vulnerável, os dados indicam que: 10,4% das vítimas de estupro eram bebês e crianças, com idade entre zero e quatro anos; 17,7% das vítimas tinham entre cinco e nove anos; e 33,2%, entre dez e treze anos, ou seja, 61,4% tinham, no máximo, treze anos. Nesse cenário, aproximadamente, oito em cada 10 vítimas de violência sexual eram menores de idade.

Sobre a autoria do crime, o Anuário (2023) esclarece que, na maioria absoluta dos casos, os abusadores são conhecidos das vítimas (82,7%). Assim, em 2022, 64,4% dos casos de estupro de vulnerável foram realizados por familiares e, em 21,6% dos casos, o abusador era conhecido da vítima, mas sem relação de parentesco. Sobre o local em que ocorreu o abuso, a residência da vítima aparece com maior frequência: em média, 71,63% dos casos. A via pública, mantida no imaginário social como um local de maior insegurança, foi apontado em 6,8% dos registros de estupro. Tais dados reforçam que o abuso sexual à vulnerável ocorre, principalmente, no ambiente doméstico, sendo que o autor, na maioria dos casos, é alguém muito próximo à vítima, residindo com a ela ou sendo uma pessoa de seu círculo social. Em relação ao horário em que o crime ocorreu, 65,1% das ocorrências de estupro de vulnerável, que atingem principalmente crianças, ocorreram ao longo do dia, período em que a mãe ou cuidadora da criança, em geral, está fora de casa, trabalhando.

Em suma, quando falamos dos estupros e estupros de vulnerável que ocorreram em 2022, estamos falando de um tipo de violência essencialmente intrafamiliar, que acontece em casa, durante o dia, e que tem como principais vítimas pessoas vulneráveis. Esses são fatores que tornam o enfrentamento a esse tipo de violência sexual extremamente desafiador. Provavelmente estamos lidando aqui com situações de violências de gênero muito arraigadas, imbricadas e naturalizadas nas relações familiares e que são, portanto, transmitidas através das gerações. Esse contexto faz com que seja muito difícil para as vítimas reconhecerem as violências que sofrem e, quando o fazem, terem muita dificuldade em denunciar ou buscar ajuda. Como agravante, o sistema de justiça e de proteção social também tem enorme dificuldade em lidar com estes casos, de modo que é comum que, após a denúncia, a criança volte ao convívio com o agressor, que raramente é punido. Dada a complexidade, as respostas às violências sexuais não são simples e precisam considerar as diversas camadas do problema (FBSP, 2023, p. 160).

Pesquisar esta temática, extremamente desafiadora e assustadora, requer compreender que estamos diante de um problema histórico, cuja complexidade de suas diversas camadas conduzem-nos às relações pessoais, sociais, de gênero, familiares, profissionais, religiosas e

políticas, vivenciadas na continuidade dos tempos e em diferentes partes do mundo. Essa relação violenta perpassa as gerações, estando seguidamente acompanhada por questões relativas ao gênero, uma vez que o machismo, braço cultural da misoginia e perpetuado pela sociedade patriarcal, apresenta-se como um dos assuntos centrais dessa forma de violência.

Certamente, estamos diante de um massacre silencioso, em que o silêncio é mantido por meio de ameaças e medos emudecedores que, continuamente, tentam camuflar a violência física e psíquica, assim como há a negligência associada à violência sexual. Logo, empoderar-se de conhecimento para romper o silenciamento, o ocultamento ou a negação do problema exige uma atenção minuciosa de toda a sociedade e, em especial, da Educação.

Considerando que a educação contribui para a humanização do homem, adentramos no espaço escolar, em especial, no microuniverso da sala de aula, espaço-tempo de suma importância na valorização da vida, que necessita ser visto, mantido, respeitado e fortalecido como importante ambiente de prevenção e denúncia de todo o tipo de violência, assim como de cuidado, acolhimento e reparo dos danos sofridos pelas crianças vitimadas. No contexto da prática, a sala de aula é um “espaço e um tempo privilegiados para que o professor e o aluno estabeleçam o diálogo” (BENINCÁ, 2000, p.22). É um local de cuidado, presença, fala, escuta e atenção, onde o diálogo é vivenciado pela sua empatia e generosidade de colocar-se junto ao outro, de deixá-lo falar, de dar-lhe o tempo para expor-se, pensar e interagir dialogicamente.

Ao voltarmos a nossa atenção para a sala de aula, percebemos que dar voz ao silêncio e estar preparado para ouvi-lo, com toda certeza, são desafios que ultrapassam o ato de falar e ouvir, exigindo, por parte do professor, um olhar atento e um processo de (des)construção pessoal e pedagógica, no qual são abandonados ou ressignificados os muitos mitos, tabus, paradigmas e preconceitos que camuflam a violência sexual. Assim, frente a essa problemática, esta investigação nasce impulsionada pela emergência existente na compreensão do papel que o professor ocupa na prevenção, na escuta da voz silenciada e no reparo das consequências traumáticas do abuso sexual, considerando que o exercício de enfrentar o trauma já é, por si só, bastante complexo.

Em outras palavras, esse fenômeno precisa ser considerado em toda a sua complexidade e isso implica a compreensão de que os desafios da escola, em especial do professor, não se direcionam apenas à prevenção, identificação do abuso e realização da denúncia. A partir dessa concepção, nos casos de violência sexual, a denúncia do ato abusivo não se configura como o *grand finale* no enfrentamento do problema. É importante notarmos que, na maioria dos casos, a vítima continua matriculada na escola e permanece em nossa sala de aula, porém, a partir de

então, a única e fundamental diferença é que, no momento presente, temos o conhecimento de seu sofrimento. Aqui encontramos uma situação específica, em que a vítima está em situação de trauma, dando-se início a uma nova fase, na qual o professor necessita empoderar-se de conhecimentos válidos para dar sustento a iniciativas que visem à reparação do estado traumático.

Considerando essas situações, o objetivo geral desta dissertação consiste em avaliar proposições e iniciativas para a promoção de uma prática pedagógica de prevenção, enfrentamento e reparo da violência sexual contra vulneráveis, respaldados na ética do cuidado, segundo as contribuições psicanalíticas de Sándor Ferenczi. A proposição é: descrever a violência sexual, sua rede de silenciamento e traumas; traçar o percurso histórico da violência sexual e o processo da construção de direitos, discutindo o papel da educação na prevenção e enfrentamento do fenômeno, segundo os aspectos legais propostos pelo *Plano Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes - PNEVSCA* (BRASIL, 2013); identificar possibilidades e limites, a partir das quais seja possível traçar uma ação educativa de prevenção, enfrentamento e reparo da violência sexual, respaldada no pensamento ferencziano sobre os princípios para uma ética do cuidado.

A fim de clarificar ainda mais a escolha dessa temática, apresento minha jornada pessoal<sup>5</sup>. Sou mulher branca, filha, mãe e professora que tenta, humildemente, olhar para dentro de si e escrever com sinceridade íntima (RILKE, 2022) seu estado de não-saber, assim como os medos, tristezas, anseios e revoltas que ganham forma toda vez que ouço a voz, que conta, em tom baixo, seus mais profundos gritos de dor. Confesso que esse exercício é uma das raízes desta investigação, pois graças a ele consegui manter-me forte, justamente por abraçar minhas próprias fraquezas diante da monstruosidade do fenômeno.

Dessa forma, as muitas inquietações aqui presentes são baseadas em relatos reais, vivenciados por meninas e mulheres que confiaram a mim seus testemunhos traumáticos decorrentes da violência sexual, principalmente, relacionados ao estupro de vulnerável. Tais relatos falam do ato, do silenciamento, do trauma e, de certo modo, da busca por resistir, ressignificar e reparar. Cabe ressaltar que não será realizado um estudo sobre os depoimentos em si. Apesar de eles conformarem a minha experiência profissional, essas informações serão apenas consideradas na análise do problema sob seu aspecto teórico e pedagógico.

---

<sup>5</sup> Em algumas passagens do texto farei uso da primeira pessoa do singular para descrever, com sensibilidade, as inquietações e sentimentos relacionados a violência sexual. Dessa forma, dialogo diretamente com a temática, justamente por ela estar, constantemente, presente em meu percurso profissional.



Assim, os gritos em silêncio, que hoje compõem a essência desta pesquisa, também trazem à tona as muitas indagações, lágrimas e dilemas da minha trajetória docente. Afinal, se as crianças são o futuro da nação, como devemos cuidá-las, protegê-las e repará-las da violência sexual no momento presente? A resposta é simples, mas desafiadora: *sendo presença*.

Vale ressaltar que a provocação que move essa escrita é, especificamente, direcionada para o entendimento dessa presença, em que se questiona: *qual é o real sentido da presença do professor na prevenção e enfrentamento da violência sexual contra vulnerável, assim como no reparo da situação de trauma?* Dito isso, a hipótese é que a ética do cuidado, proposta pelo psicanalista Sándor Ferenczi, auxilia na prevenção e enfrentamento, assim como na reparação da dignidade humana, frente ao trauma ocasionado pelo abuso sexual. Ferenczi reforça a dimensão da empatia, do afeto e das emoções dentro do campo pedagógico, considerando a importância da presença sincera do adulto para a criança, do professor para o aluno, assim como do analista para o analisado. Em outras palavras, a presença do professor alicerçada na ética do cuidado origina tempo e espaço necessários ao afeto, diálogo, respeito, empatia, criatividade e formação, bem como para o contínuo processo de autorreflexão do docente. Tal ambiente é primordial à prevenção, quebra do silêncio e posterior denúncia, assim para o processo de acolhida e ressignificação da situação traumática vivenciada pela vítima, não sendo a escola, em especial a sala de aula, uma extensão dos espaços de silêncio e invisibilidade do problema.

Contudo, vale destacar a notória diferença entre ser presença e estar presente. Posso estar presente na minha sala de aula, na minha casa, em diferentes locais, sem, de fato, nunca me permitir ser presença, em nenhum desses ambientes. Ser presença exige doação e dedicação para, somente então, mergulharmos nas emoções, sentimentos, sensações e pensamentos relacionados ao momento presente. Ser presença na vida de uma pessoa, em especial, na vida de uma criança, é manter uma relação de confiança, uma conexão mútua que eterniza lembranças e vivências. Assim, ser presença na vida de um aluno é uma dádiva de valor imensurável.

Desse modo, em meio a violência sexual, ser presença é entender que o silêncio pode ser o choro mais barulhento de uma criança e, frente a isso, estar preparado para ouvir e ver tais momentos silenciados, em que abundam as violências sem sangue, mas que nem por isso deixam de provocar sofrimento e morte (RESTREPO, 1998). Dessa forma, educar para dar voz a esse silêncio e estar preparado para agir diante dos gritos calados de dor, necessita ser um compromisso da Educação. Em outros termos, a Educação que cuida e protege suas crianças precisa estar presente na prática, nos registros e na documentação pedagógica, de modo que o

*professor* possa cumprir seu papel na prevenção, bem como no acolhimento, reparo, visibilidade e quebra de paradigmas (culturais, sociais e religiosos), frente ao trauma físico e psicológico, sofrido pelas vítimas.

É válido especificar que este trabalho faz-se embasado na violência sexual contra vulnerável, especificamente, ao abuso sexual cometido contra meninas, até 14 anos incompletos<sup>6</sup>, considerando ser esse o sexo e a faixa etária que mais sofrem os danos desse ato desumano. O cenário do estudo é a escola, em especial a sala de aula, espaço privilegiado para a prevenção e denúncia, assim como para o reparo do trauma. Nosso interesse repousa na relação estabelecida pelos atores (professor e aluna) durante o processo de prevenção, revelação do ato abusivo e reparação da situação de trauma vivenciada pelo vulnerável.

Sabemos que, no contexto da prática, a compreensão da violência sexual contra vulnerável é o primeiro desafio do professor, assim como a escola. Logo, a complexidade desses atos desumanos acaba por dificultar o cuidado com o problema, limitando as ações e a compreensão do trauma físico e psíquico sofrido pela vítima. Contudo, é justamente em meio a essa situação – estática, por assim dizer -, que a psicanálise torna-se uma aliada da educação, não somente na identificação de casos, mas também na promoção de condições para que o trauma possa ser enfrentado, em específico, junto à sistemática de funcionamento da escola que, em muitos casos, torna-se absolutamente indiferente ao sofrimento da criança que vive essa experiência violenta. Dessa forma, repensar o papel da escola como um espaço de enfrentamento consiste na possibilidade de transformar a psicanálise num exercício pedagógico, sendo este nosso grande desafio.

Em continuidade, do ponto de vista metodológico, trata-se de uma dissertação de caráter bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa, tendo, como principais referenciais, as contribuições da Psicanálise e da Hermenêutica. A Psicanálise terá contribuição no entendimento do trauma decorrente da violência, levando em consideração, especialmente, a contribuição de Ferenczi no enfrentamento do tema no campo da Educação. A Hermenêutica contribuirá no desenvolvimento da interpretação da prática pedagógica no processo formativo da criança violentada. Entendemos que o diálogo, a interpretação e a compressão entre os sujeitos que compõem o processo formativo podem oferecer alternativas para uma educação reparadora e preventiva diante do fenômeno analisado.

---

<sup>6</sup> No que se refere à faixa etária, vale salientar que conjunção carnal ou prática de outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos é considerado estupro de vulnerável, segundo o Art. 217A, do Código Penal (BRASIL, 1940), incluído pela Lei no 12.015 de 07 de agosto de 2009.

A pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico é uma forma de abordagem que apresenta características específicas, dentre as quais se destaca a utilização do texto como material empírico (FLICK, 2009), assim como a capacidade de ajustar o trabalho educativo às situações concretas dos indivíduos envolvidos, sendo que, ao mesmo tempo, também, respeita as peculiaridades individuais das pessoas em jogo (FLICKINGER, 2014). Em continuidade a isso, salientamos também que a abordagem qualitativa

[...] responde a questões particulares; [preocupa-se com] um nível de realidade que não pode ser quantificado; trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

O olhar atento, voltado para a utilização do texto, nos conduz à observação de Freire (1989, p.33), ao alegar que “um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade”. Levando isso em conta, o tema da dissertação foi localizado, inicialmente, por meio da pesquisa exploratória e escolha das fontes primárias a serem utilizadas (material bibliográfico e documental), considerando os aspectos da própria violência sexual: silêncio, trauma, construção de direitos, prevenção, narrativa do grito sufocado, significar do acontecimento insuportável e ética do cuidado. Em seguida, realizamos a leitura reflexiva e crítica dos artigos, livros e documentos oficiais que discutem a temática, tentando compreender o texto por ele mesmo, ou seja, buscando alcançar a compreensão das ideias apresentadas, em especial, pelos autores, Sándor Ferenczi, Sigmund Freud, Donald Woods Winnicott e Tilman Fűrnis, assim como pelas fontes secundárias que dialogam com o problema. Por último, foi feita a leitura interpretativa e reflexiva, na tentativa de ir além do texto por intermédio da interpretação, trazendo o sentido do texto para o contexto específico desta investigação.

Esse exercício de leitura, que engloba a interpretação e a reflexão, é pertencente à perspectiva hermenêutica, pensada como uma postura interpretativa dos problemas educacionais, que busca compreender os sentidos e significados existentes ao tratar de uma devida situação. Tal atitude não leva a verdades conclusas e imutáveis, mas a uma sinfonia de movimento, em que “pesquisar nada mais é do que a arte de continuar pensando, mesmo quando se acredita ter chegado a um resultado satisfatório” (DALBOSCO, 2014, p.1048). Dessa forma, na hermenêutica,

o vaivém infinito entre os sentidos contidos do texto e a visão prospectiva do intérprete lhe emprestam uma dinâmica incessante de construção e desconstrução de sentidos. Em consequência disso, não há como chegar a um sentido verdadeiro, último e autêntico de um texto; ele se torna apenas o material de onde extrair os inúmeros sentidos nele contidos, dependendo do acesso escolhido pelo intérprete. Como se vê, o círculo hermenêutico nunca leva a verdades inequívocas tampouco ao repouso do movimento. Sua força está em que o intérprete envolvido no processo descubra sua própria posição em relação aos temas discutidos (FLICKINGER, 2014, p. 46).

Levando isso em conta, Dalbosco (2018, p.148) reforça que “a construção do conhecimento é dada no vaivém das considerações, na interlocução e nos raciocínios de cada uma das concepções, respeitando as contribuições advindas das diferentes visões de mundo e de sentidos particulares”. A partir dessa concepção, percebemos que a postura hermenêutica está, intimamente, relacionada ao modo como vemos, interpretamos, sentimos e entendemos a realidade dialógica que nos envolve, construindo e desconstruindo o inesgotável sentido originário do “‘vir ao encontro’ de um ao outro, eu-tu, eu-texto, eu-obra de arte etc.” (FLICKINGER, 2010, p. 113).

Diante desses desafios, a presente pesquisa é desenvolvida em três capítulos, cada um com seu devido objetivo específico, assim como com problemas de investigação próprios que, juntos, dialogam com a pergunta investigativa geral da dissertação. O segundo capítulo objetiva descrever e analisar a violência sexual, sua rede de silenciamento e traumas. Inicialmente, o primeiro tópico dedica-se à conceituação do abuso sexual em meio à relação poder e violência, a qual possibilita o entendimento sobre como o abusador usa as estratégias de poder para violentar a vítima, utilizando ou não a força física para controlá-la. Na sequência, o segundo tópico estuda o silenciar dos gritos de dor, sob a perspectiva da Síndrome do segredo, segundo o aporte teórico de Fürniss (1993), sem desconsiderar os demais autores que contribuem com o assunto. A situação em especial retrata a violência sexual intrafamiliar, onde o abuso sexual é cometido por alguém com quem a vítima possui vínculos afetivos e de confiança. O terceiro tópico analisa os danos e as marcas (não) cicatrizadas do abuso sexual infantil apontando o trauma vivenciado pelas vítimas, sobre o qual os estudos de Freud (1894/1996; 1896/1994; 1912/2012; 1920/2010), Ferenczi (1913/2011; 1924/2011; 1931/1992; 1932/1990; 1933/1986; 1933/1992; 1934/1992) e Winnicott (1952/1988; 1965/1994; 1990) fazem referência, juntamente com demais autores que estudam a temática.

O caminho proposto utiliza, principalmente, as obras de Sándor Ferenczi, devido à imensurável valia de seus estudos na compreensão dos efeitos psíquicos da violência sexual

sobre a criança e no tratamento / ressignificação / reparo do trauma originado pelo abuso sexual infantil. No entanto, o objetivo desse percurso não é reconstruir o trauma, mediante o cunho psicanalítico, mas trazer à tona novos estudos e posicionamentos críticos relacionados à temática desta pesquisa. De acordo com o percurso proposto, as perguntas norteadoras deste capítulo foram: Por que as crianças não falam? Como o ciclo de violência, o silêncio e o trauma instauram-se na vida da vítima?

O terceiro capítulo traça o percurso histórico da violência sexual e o processo da construção de direitos, discutindo o papel da educação na prevenção e enfrentamento do fenômeno, segundo os aspectos legais propostos pelo Plano Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes - PNEVSCA (BRASIL, 2013). Para orientar o capítulo, foram utilizadas as seguintes perguntas: Qual o percurso histórico da violência sexual? Como ocorreu o processo de construção de direitos que antecedem ao PNEVSCA? O quanto a constituição do indivíduo em meio a uma sociedade machista, patriarcal, familiarista e capitalista é a precondição para o surgimento de posturas violentas, excludentes e danosas aos laços humanos? Qual o papel da educação no eixo prevenção, que é proposto pelo PNEVSCA?

O primeiro tópico inicia-se com a caminhada histórica que antecede a construção do PNEVSCA, trazendo a historicidade do fenômeno em meio a questões relativas ao poder do adulto sobre a criança e do homem sobre a mulher. Tal percurso possibilita o entendimento acerca das raízes do problema, originadas em meio à perversidade do machismo, patriarcado e religião. O segundo tópico apresenta o processo de criação do PNEVSCA, enfatizando a apresentação do Eixo Prevenção, a partir do qual se tem acesso aos objetivos e ações propostas junto ao campo da Educação. Em seguida, o estudo adentra no processo de acompanhamento, monitoramento e revisão do Plano Nacional, em que é possível ter noção dos limites e vislumbrar novas possibilidades de ação.

O quarto capítulo nasce após a compreensão do abuso sexual, sua rede de silenciamento e traumas, bem como da retomada histórica da violência sexual e da construção de direitos que culmina na criação do PNEVSCA, em que é discutido o papel da Educação na prevenção e enfrentamento do problema. Temos, então, nesse cenário, a magnitude da violência sexual e a emergência da presença da Educação, como meio preventivo e reparador. Dito isso, objetivamos identificar possibilidades e limites, a partir das quais seja possível traçar uma ação educativa de prevenção, enfrentamento e reparo da violência sexual, respaldada no pensamento ferencziano sobre os princípios para uma ética do cuidado. O processo investigativo busca respostas para os seguintes questionamentos: Qual é a escola capaz de prevenir e enfrentar a

violência sexual? Como dialogar com a criança que sofre? Como auxiliar a criança a dar sentido para a experiência vivida? Como a ética do cuidado, orientada por Sándor Ferenczi, pode contribuir para a superação do evento traumatizante?

O primeiro tópico percorre o espaço macro (escola) em direção ao micro (sala de aula). Por essa via, encontramos uma forma singular de ver, perceber e diferenciar a escola que potencializa as ações de prevenção da violência sexual - realizadas pelo professor, no microespaço sala de aula -, em distinção daquela que oprime, simplifica ou silencia a magnitude do problema. Na continuidade, o segundo tópico apresenta a narrativa do grito sufocado (relato da situação de violência), destacando a importância da presença sincera como meio de ouvir, ver e sentir o outro. Cabe, nesse entendimento, explorar o aspecto estético, comunicativo e dialógico, visto que a prática pedagógica, vivenciada por meio desses elos, é a chave de entrada de uma práxis transformadora, alicerçada no compromisso de cuidar e proteger de suas crianças.

Por fim, o terceiro tópico traz as contribuições da ética do cuidado, proposta por Sándor Ferenczi (1908/2011). Nosso interesse, em especial, repousa na compreensão de que a ética do cuidado auxilia o professor na criação de um ambiente humano, onde o adulto esteja, de fato, disposto a acolher e ajudar a criança abusada na ressignificação do evento traumático. Esse processo de acolhida permite o sentir com o aluno, de modo que seus medos, incertezas, dores e angústias possam ser expressos, reconhecidos e não mais negados ou desmentidos.

## 2 A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Dedicar uma pesquisa à problemática da violência sexual contra crianças e adolescentes mostra-se como um grande desafio que envolve o entendimento das muitas entrelinhas que tentam camuflar a existência do fenômeno, das dores e dos traumas desse acontecimento insuportável. Temos de lembrar que a violência sexual intrafamiliar não é silenciosa, mas é forçada ao silêncio por uma rede de fatores que tenta silenciar o problema, seja pelo desconforto monstruoso que ele representa ou pela incapacidade de assumir a realidade, na ilusória tentativa de sustentar a familiar ideal. Assim, por mais que me esforce para descrever o evento, com a máxima precisão que o assunto exige, ainda assim, não conseguirei representar a amplitude da dor que dilacera a vida dessas crianças e adolescentes, cujos direitos são sufocados pelas muitas barreiras que impedem o socorro. E, quando a ajuda não chega, a voz cala, a invisibilidade faz morada, a denúncia não ocorre e, por fim, em muitos casos, o abuso persiste.

Cabe mencionar que, nesta escrita, as questões teóricas abordadas partem de experiências e inquietações reais, construídas por meio do testemunho de meninas e mulheres que expuseram suas dores em um ato de confiança na minha pessoa. Seguindo esse fio condutor, salientamos que a dissertação não apresentará tais relatos, mas que eles servirão como referência em minha análise e reflexão. Sendo assim, compartilho que ao tomar conhecimento de tais vivências, fui, aos poucos, mapeando a presença de fatores comuns presentes em todos os casos: a relação de poder e violência exercida sobre as vítimas, a manutenção do silêncio pela Síndrome do segredo e a presença de traumas, muitas vezes, não cicatrizados.

As monstruosidades presentes nos testemunhos originaram o reconhecimento da minha própria insuficiência de clareza sobre o assunto, sendo justamente esse lugar de não-saber que utilizo como competência para conduzir o desabrochar desta pesquisa. Levando isso em conta, este segundo capítulo é desenvolvido em três tópicos que, juntos, objetivam esclarecer a violência sexual, sua rede de silenciamento e traumas, procurando responder: O que é, de onde vem e como ocorre a violência sexual? Por que as crianças não falam? Como o ciclo de violência, o silêncio e o trauma instauram-se na vida da vítima?

Seguindo essa proposta, o primeiro tópico tem a finalidade de identificar e esclarecer a violência sexual contra crianças e adolescentes, propiciando a compreensão da natureza de tal fenômeno desde a propensão humana para a agressividade até a atmosfera de controle, força, poder e violência que se faz presente na relação estabelecida entre abusador e vítima, perpassando também os caminhos do traumatismo psíquico vivenciado pela vítima.

No segundo tópico, realizamos a análise da *Síndrome do segredo*, orientada pelos estudos de Fűrniiss (1993) e demais pesquisadores do assunto. Com isso, é revelado que a relação de violência imposta pela rede de silenciamento, principalmente, nos casos de violência sexual intrafamiliar – em que o abuso sexual é realizado por alguém com quem a vítima mantinha vínculos afetivos e de confiança -, incute, na vítima, o sentimento de culpa, medo e confusão de afetos. Tais sentimentos, vivenciados em um ambiente doentio, são a base do pacto de silêncio que é estabelecido entre a vítima, o abusador e a família, gerando a impunidade e a manutenção da relação de violência.

Por último, no terceiro tópico, são analisados os danos e as marcas não cicatrizados da experiência traumática. Para tal análise, são utilizados os estudos de Freud (1894/1996; 1896/1994; 1912/2012; 1920/2010), Ferenczi (1913/2011; 1924/2011; 1931/1992; 1932/1990; 1933/1986; 1933/1992; 1934/1992), Winnicott (1952/1988; 1965/1994; 1990) e demais autores, fazendo referência ao conceito de trauma vivenciado pelas vítimas da violência sexual. Nesta escrita, debruçaremos-nos, com maior atenção, sobre as obras de Sándor Ferenczi, sendo seus estudos de imensurável valia na compreensão dos efeitos psíquicos da violência sexual sobre a criança e no tratamento/reparo do trauma originado pelo abuso sexual infantil. Vale ressaltar que não abordaremos a teorização ferencziana em toda sua amplitude, mas recortaremos apenas os aspectos que dialogam com o tema que nos propusemos a analisar. Todavia, não objetivamos reconstruir a abordagem do trauma mediante o cunho psicanalítico, almejamos realizar novos estudos e posicionamentos críticos, relacionando-os ao objeto de estudo desta pesquisa.

## **2.1 Definição de um ato desumano: Entender o tema para enfrentar o problema**

*A violência é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o sujeito singular (CHARLOT, 2006, p.24).*

Definir a violência sexual, sua origem e como ela ocorre exige a travessia de um extenso percurso, que, inicialmente, nos conduz ao entendimento de que a violência faz parte da natureza humana. Em outros termos, o ser humano, quando vencido por suas próprias forças destrutivas e animais, acaba agindo de forma agressiva e violenta contra seus próprios



semelhantes, indiferentemente se eles são membros de sua família ou não. Dessa forma, tal constatação nos faz considerar a importância da análise da propensão humana à agressividade, tomando, como ponto de partida, a obra *A república*, de Platão<sup>7</sup> (1991). Esse estudo aponta que o homem é composto por uma alma, devidamente, dividida em três partes: racional - onde se aprende -, irascível - associada à raiva e à irritação - e apetitiva - relacionada aos desejos primitivos: comer, beber, paixão, entre outros. Ao examinar essa divisão, podemos perceber que o homem vive uma constante luta interna consigo mesmo, envolvendo os polos da pacificidade e da agressividade, contidos em seu próprio ser. Na mesma obra, Platão menciona a existência de uma lama bárbara, onde os olhos da alma encontram-se atolados. Essa expressão é esclarecida por Dalbosco (2020, p.31), ao mencionar que “o ser humano precisa ser arrancado desse lamaçal bárbaro que o puxa para o mundo subterrâneo, sombrio e apavorante, pois somente assim ele pode enfrentar seus dilemas pessoais e assumir a ação justa no âmbito da pólis”.

Na continuidade do percurso sobre a propensão humana à agressividade, que estamos traçando no presente estudo, Sêneca<sup>8</sup> considera que o homem, ao ser capaz de manter o domínio de seus sentimentos e paixões, é considerado sábio. Em outras palavras, a ausência desse domínio torna-se a alavanca propulsora “dos principais vícios e corrupção do caráter” (DALBOSCO, 2020, p. 33). Como exemplo, Sêneca (1985, p. 439) apresenta Medéia<sup>9</sup> (*Medea*), tragédia grega em que uma paixão descontrolada - vivenciada na ausência de qualquer domínio - acaba por cegar o ser humano a ponto de tornar seus atos uma catástrofe, “alguma coisa atroz, inumana, ímpia”. Sobre isso, Novak (1999, p. 161) acrescenta:

Todo este passo é de luta entre Medéia inumana, como diria Dupont, desumanizada pela ira a ponto de poder cometer um crime contra a natureza, e Medéia humana e mãe, entre Medéia tomada pela ira e sua consciência, entre Medéia e sua razão. Podemos entendê-lo não apenas pela imagem do fluxo e refluxo da maré e sim, muito mais, como a violenta luta dos furiosos ventos contrários, que levantam os mares e podem causar destruição e morte.

---

<sup>7</sup> Platão (428 a.C.-347 a.C.) foi um importante filósofo e matemático grego da antiguidade, discípulo de Sócrates e mestre de Aristóteles.

<sup>8</sup> Lúcio Aneu Sêneca (4 a. C. - 65) foi um filósofo, escritor e político romano. principal representante do Estoicismo durante o Império Romano.

<sup>9</sup> Nesta tragédia, Sêneca (1985) retrata o mito da princesa-feiticeira Medéia, que, ao ser rejeitada por seu marido - mesmo que para garantir a sua proteção e a de seus filhos-, acaba por vingar-se dele, assassinando a futura esposa, o sogro e seus próprios filhos.

Tomando como base essa luta violenta entre os ventos contrários (forças construtivas e destrutivas), somos levados às considerações de Friedrich Nietzsche<sup>10</sup>, que, segundo Dalbosco (2020, p. 34), são direcionadas à compreensão dos “conflitos internos à alma, oferecendo esclarecimentos importantes sobre a origem da agressividade e a violência que dela resulta”. O autor ainda destaca que, para Nietzsche, a superação e evolução da condição de animalidade<sup>11</sup> do ser humano nunca foi plenamente alcançada, sendo que “quanto mais o comportamento humano se refina pelo desenvolvimento da cultura, mais o próprio ser humano se torna astuto, ardiloso e perverso” (p.35).

Neste ponto do trabalho e diante do trajeto já realizado, propomos uma discussão sobre os apontamentos existentes no ensaio *O mal estar da civilização*, escrito por Freud (1930/1980, p. 106) que, ao estar ciente da dificuldade existente em admitir e estudar a agressividade como algo inerente ao ser humano, questiona:

Por que necessitamos de tempo tão longo para nos decidirmos a reconhecer um instinto agressivo? Por que hesitamos em utilizarmos, em benefício de nossa teoria, de fatos que eram óbvios e familiares a todos? Teríamos encontrado provavelmente pouca resistência, se quiséssemos atribuir a animais um instinto com uma tal finalidade. Todavia parece sacrílego incluí-lo na constituição humana; contradiz muitíssimas suposições religiosas e convenções sociais.

Em seguida, Freud<sup>12</sup> (1930/1980, p. 124) deixa transparecer que muitas pessoas rejeitam a “inata inclinação humana para a ‘ruindade’, a agressividade e a destrutividade, e também para a crueldade<sup>13</sup>”. Talvez, tal rejeição da condição animalesca inerente ao ser humano ocorra, justamente, porque sua aceitação demandaria compreender que “os seres humanos são agressivos por natureza e pacíficos por cultura, como fruto da domesticação de suas pulsões mais desregradas” (MURIBECA, 2017, p. 160). Dessa forma, quando o processo de inserção na cultura não alcança seu objetivo de humanização, os instintos da animalidade humana persistem. Nesse contexto, Winnicott (1987) acrescenta que quando a agressividade se

---

<sup>10</sup> Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 - 1900) foi um filósofo, crítico cultural e escritor alemão, de grande influência no Ocidente, sendo um dos principais pensadores do século XIX.

<sup>11</sup> Segundo Nietzsche (1999, p. 426), “o ser humano é um aquém e um além do animal; com todo seu crescimento em grandeza e elevação, ele cresce também no abismo e no terrível: não se deve querer um sem o outro - ou ao contrário, quanto mais insistentemente se quer um deles, tanto mais fundamentalmente se alcança precisamente o outro”.

<sup>12</sup> De origem judaica, Sigmund Freud nasceu em 1856 e faleceu em 1939. Foi neurologista e importante psicanalista austríaco, considerado o fundador da psicanálise.

<sup>13</sup> A filósofa americana, Judith Shklar (1982, p.17) aponta que a crueldade consiste em “infligir deliberadamente dano físico a um ser mais fraco, a fim de produzir angústia ou medo”.

manifesta, é sempre difícil identificar suas origens, visto que segue continuamente escondida, disfarçada, desviada e atribuída a agentes externos.

É importante notarmos que a agressividade, utilizada com o propósito destrutivo, configura-se como uma característica marcante da violência<sup>14</sup>, que ao não reconhecer o outro como sujeito, transforma-o em um mero objeto, utilizado em prol de sua satisfação. Ciente da gravidade dos fatos, Freud (1930/1980) considera que tal instinto agressivo<sup>15</sup> necessita ser contido por normas e leis sociais. Contudo, a mesma sociedade que tenta reduzir a agressividade, a crueldade e a violência humana por meio da formação cultural, também está adoecida pela falta de compromisso ético e moral, assim como pela deturpação dos valores universais, o que acaba gerando e atenuando ainda tais manifestações violentas.

Desse modo, cabe à reflexão os questionamentos fundamentais trazidos por Kant, em 1784 e, retomados, por Foucault (1982/1995, p.239) em seu ensaio *O sujeito e o poder*, que nos fazem refletir sobre: “O que está acontecendo neste momento? O que está acontecendo conosco? O que é este mundo, esta época, este momento preciso em que vivemos?” Seguindo essa linha, acrescentamos: Que época é esta em que a violência - em especial, a sexual - se faz tão presente? O que estamos nos tornando? Como o desejo pode tornar-se tão cruel e agressivo - especialmente nos casos de violência sexual contra a criança e adolescente - indiferente da existência de laços sanguíneos?

Ao debruçarmo-nos mais detidamente sobre tais indagações, Muribeca (2017, p. 160) ajuda a entender que, no abuso sexual, a vulnerabilidade e a submissão da vítima fazem com que o abusador se sinta invencível e dominante. Nesse contexto, a autora faz uso das ponderações de Freud (1930/1980), para explicar que o homem - tomado por seus impulsos e desejos incontroláveis - pode “extrair prazer do abuso, do excesso da violência exercida sobre o outro, transformando a agressividade e a crueldade de praticar a violência numa zona permanente de prazer, na obtenção do gozo”. Diante disso, a violência sexual direciona-nos ao sentido de poder, em que o mais forte abusa do mais fraco, objetivando, assim, “paralisar, humilhar, dominar e submeter o outro ao seu poder”.

---

<sup>14</sup> De acordo com o Dicionário Michaelis (2023), violência significa qualidade ou característica de violento; ato de crueldade; emprego de meios violentos; fúria repentina; coação que leva uma pessoa à sujeição de alguém.

<sup>15</sup> De acordo com Freud (1930/1980, p.112), “são estes (os instintos agressivos) acima de tudo, que tornam difícil a vida do homem em comunidade e ameaçam sua sobrevivência. A restrição à agressividade do indivíduo é o primeiro e talvez o mais severo sacrifício que dele exige a sociedade. A instituição do superego, que toma conta dos impulsos agressivos perigosos introduz um destacamento armado, por assim dizer, nas regiões inclinadas à rebelião. Mas por outro lado [...] devemos reconhecer que o ego não se sente feliz ao ser assim sacrificado às necessidades da sociedade, ao ter que se submeter às tendências destrutivas da agressividade, que ele teria satisfação de empregar contra os outros. [parece ser uma citação, neste caso, falta as aspas de fechamento]

Tomando como referência o termo violência, Sorge (1993, p.09) acrescenta que ela é seguidamente acompanhada pelo uso da força, ou seja, “[...] o uso injusto da força física, moral e psicológica tem a finalidade de privar um ser humano do seu legítimo direito à vida, à saúde e à liberdade”. Assim, a violência envolve o uso intencional e danoso da força para prejudicar, subjugar, controlar ou obrigar o sujeito a agir de modo “contrário a sua vontade, ideias e interesses”. Além da manifestação da força, é possível perceber que a manutenção do estado de poder também pode ser utilizada como justificativa para a violência. Em complemento, Mühl (2020, p.185) esclarece que a “violência tem assumido historicamente diferentes significados e novos argumentos justificadores são desenvolvidos por parte daqueles que a consideram um instrumento legítimo de poder, inclusive no campo pedagógico”. Logo, o uso da força e do poder está diretamente relacionado a todas as formas de violência - presentes em diferentes partes do mundo e em diversos tempos históricos, independente da classe social, religiosidade, etnia, raça, gênero ou faixa etária.

Foucault (2006, p.104) chama atenção para o fato de que o poder constitui-se como “os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios” estando presente em qualquer tipo de relação, como por exemplo, nos “processos econômicos, relações de conhecimento, relações sexuais”. Segundo a visão foucaultiana, o poder não é algo que as pessoas ou instituições possam possuir, sendo uma rede complexa de relações que se estendem por toda a sociedade, tanto de forma positiva, como negativa, dependendo, especificamente, de como ele é exercido em determinado contexto.

É importante notarmos que, segundo Foucault (1982/1995, p. 247), o poder não é apenas uma relação entre parceiros individuais ou coletivos, mas também um modo de ação de uns sobre os outros, “de ação sobre a ação dos outros (que é co-extensiva a toda relação social)”. Assim sendo, na relação de poder, há a presença da liberdade, ou seja, “o poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto "livres"” (FOUCAULT, 1982/1995, p. 244). De acordo com isso, o outro é considerado e mantido como sujeito ativo de ação, possuidor de um campo de respostas, possibilidades, reações, condutas e comportamentos, frente ao poder que lhe é imposto. Dada a possibilidade de ação sobre ação e da existência de um sujeito ativo, Foucault (1982/1995, p. 243) ainda aponta que o poder “incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, toma mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir”.

Essas breves considerações permitem traçar importantes distinções entre a relação de poder e a relação de violência. Na relação de violência, não há liberdade e tão pouco se age sobre a ação do outro. Uma relação de violência, conforme Foucault (1982/1995, p. 243), “age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la”.

Levando isso em conta, Faleiros e Faleiros (2007, p. 29-30) conceituam a violência acrescentando que “todo poder implica a existência de uma relação, mas nem todo poder está associado à violência”. Dessa forma, o poder torna-se violento quando é caracterizado “como uma relação de força de alguém que a tem e que a exerce visando alcançar objetivos e obter vantagens (dominação, prazer sexual, lucro) previamente definidas”. Assim, em meio a esse campo desigual, prevalece o processo de dominação, em que o “dominador, utilizando-se de coação e agressões, faz do dominado um objeto para seus ‘ganhos’. A relação violenta nega os direitos do dominado e desestrutura sua identidade”.

Quanto ao processo de dominação, exploração, desigualdade e opressão, Chauí (1985) aponta que a violência está relacionada ao poder, pois, de um lado, temos o sujeito que domina e, do outro, a vítima dominada e violentada. Tendo em vista tais considerações, percebemos que a força pode ser usada para impor e manter o poder, em meio a uma relação de dominação e coisificação. A partir disso, torna-se possível refletir sobre a violência de gênero, sustentada pelos pilares da desigualdade que, segundo Almeida (2007, p. 28), ocorre “num quadro de disputa de poder”, em que “o uso da força é necessário para manter a dominação, porquanto a ideologia patriarcal – revela-se suficientemente disciplinadora”.

No que se refere à violência contra a criança e adolescente, Guerra (1998, p.32) afirma que há, “de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, a negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”. Essa transgressão também está presente na violência sexual, em que há a intenção de exercer poder sobre o outro, forçando sua submissão e a paralisia de suas ações. Essa forma de violência ignora as questões de gênero, raça, classe social e sexualidade, perpassando o tempo e sendo documentada em vários registros e culturas mundiais.

Na tentativa de realizar uma aproximação entre os casos de violência sexual contra a criança e adolescente e as ideias trazidas por Foucault (1982/1995), verificamos que, inicialmente, até pode existir uma relação de poder - ainda que acompanhada por uma relação

de violência - entre e vítima e o agressor, sendo que, nos momentos iniciais dessa trama, a vítima ainda é possuidora de um campo de ações e possibilidades, dada a condição da tentativa de denúncia, da busca de auxílio ou, até mesmo, da própria resistência física ao ato violento. Contudo, objetivando retirar da vítima qualquer possibilidade de luta, as relações estratégicas<sup>16</sup> acabam por anular o outro polo de poder, gerando, assim, a submissão, o silenciamento, a desintegração da identidade e a perda de confiança no ambiente. Diante da impossibilidade de ação, percebemos aqui a eliminação da relação de poder e a permanência ou continuidade, tão somente, da relação de violência.

A World Health Organization (2003) aponta que a violência sexual é, em síntese, todo e qualquer ato sexual ou tentativa de obtê-lo, utilizando força ou coerção, ameaças de danos, por qualquer pessoa, independente do grau de relação com a vítima e do ambiente no qual a violência ocorre. Tendo em vista tais considerações, o olhar investigativo sobre a compreensão desse problema desumano, envolve a ciência de duas expressões: o abuso sexual e a exploração sexual. Neste sentido, o *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes* (BRASIL, 2013, p.22) ressalta a importância desse entendimento, reforçando a “existência de características importantes em cada uma delas, e que essa diferença precisa impactar nas políticas de proteção”. Diante do exposto, o *abuso sexual* (intrafamiliar e extrafamiliar) conceitua-se como

[...] a utilização do corpo de uma criança ou adolescente, por um adulto ou adolescente, para a prática de qualquer ato de natureza sexual, coagindo a vítima física, emocional e psicologicamente. Geralmente é praticado por uma pessoa em quem a criança ou adolescente confia, caracterizando-se pela relação de poder entre o abusador e a vítima. Compreende atos libidinosos, até o estupro. Divide-se em abuso intrafamiliar (agressão que ocorre dentro da família, ou seja, a vítima e o agressor possuem alguma relação de parentesco) e extrafamiliar (não há vínculo de parentesco entre ofendido e ofensor). No abuso sexual, o agressor visa unicamente satisfazer seus desejos por meio da violência sexual (BRASIL, 2011, p.9).

Já a *exploração sexual* caracteriza-se

---

<sup>16</sup> A palavra estratégia é correntemente empregada em três sentidos. Primeiramente, para designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um objetivo. Para designar a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros, e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a dele; em suma, a maneira pela qual tentamos ter uma vantagem sobre o outro. *Enfim, para designar o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta; trata-se, então, dos meios destinados a obter a vitória.* Estas três significações se reúnem nas situações de conforto - guerra ou jogo - onde o objetivo é agir sobre um adversário de tal modo que a luta lhe seja impossível (FOUCAULT, 1982/1995, p. 247-248, grifo nosso).

[...] pela utilização sexual de crianças e adolescentes com a intenção de lucro, seja financeiro ou de qualquer outra espécie, podendo haver a participação de um terceiro agente entre a criança ou o adolescente e o usuário ou cliente. É por isso que se diz que a criança ou adolescente foi explorado, e nunca prostituído, pois ele é vítima de um sistema de exploração de sua sexualidade. A exploração sexual de crianças e adolescentes pode acontecer no contexto da prostituição, do turismo sexual, do tráfico de pessoas (nacional e internacional) e da pornografia (ao vivo, impressa, via internet, vídeo) (BRASIL, 2011, p.9).

A denominação legal sobre violência sexual é encontrada na Lei nº 13.431/2017, artigo 4º, inciso III, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). O mesmo artigo propõe o entendimento do conceito de abuso sexual e exploração sexual.

Qualquer conduta que constranja a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não, que compreenda: a) abuso sexual, entendido como toda ação que se utiliza da criança ou do adolescente para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiro; b) exploração sexual comercial, entendida como o uso da criança ou do adolescente em atividade sexual em troca de remuneração ou qualquer outra forma de compensação, de forma independente ou sob patrocínio, apoio ou incentivo de terceiro, seja de modo presencial ou por meio eletrônico (BRASIL, 2017, Art. 4º).

Buscando melhor definir o abuso sexual, consideramos os estudos de Faleiros (2000), que indicam a necessidade de olhar a imprecisão terminológica do assunto, uma vez que esse ato violento é definido por diferentes termos – violência sexual, agressão sexual, vitimização sexual, crime sexual, entre outros –, muitos deles sendo utilizados impropriamente como sinônimos. É preciso deixar claro que o termo *abuso sexual* é utilizado para classificar os atos de *violência sexual* que ocorrem sem o consentimento de uma das partes envolvidas, sendo um fato complexo, muitas vezes, usado como meio para exercer poder, objetivando humilhar, controlar e desumanizar a vítima que, em sua maioria, é do gênero feminino, forçando-a, assim, a uma posição de subordinação e coisificação diante do abusador. Notamos que a relação de violência no abuso sexual é algo muito forte e comum, ocorrendo em vários contextos, sendo continuamente alimentada por normas culturais que, muitas vezes, toleram e permitem a opressão e submissão das mulheres.

A violência sexual cometida pelos homens é em grande medida enraizada em ideologias do direito masculino ao sexo. Esses sistemas de crença dão às mulheres poucas opções legítimas de recusar as investidas sexuais. Assim, muitos homens simplesmente excluem a possibilidade de que suas investidas sexuais com relação a uma mulher possam ser rejeitadas ou que uma mulher tenha o direito de tomar uma decisão autônoma sobre a participação no sexo [...]. As normas sociais sobre o uso da violência como meio para alcançar objetivos têm sido fortemente associadas com a prevalência de estupro. O estupro é mais comum nas sociedades em que a ideologia de superioridade masculina é forte, enfatizando o domínio, a força física e a honra masculina (OMS, 2012, p.29).

Levando em conta esse falso sentimento de normalidade atribuído à violência sexual contra mulheres e meninas, torna-se válido destacar que tal processo de aceitação tende a perpetuar o ciclo violento. Todavia, esse mesmo ciclo de aceitação também se configura como uma forma de cultura repassada entre as gerações, seja por meio de diferentes formas e ambientes de aprendizagens - família, mídia, escola e sociedade, ou então pelo fato de presenciarem-se e vivenciar a violência ao longo da vida. Seguindo esse ponto, igualmente, devemos reconhecer a situação de pobreza como um agravante dessa forma de violência, visto que:

Mulheres e meninas pobres podem estar mais em situação de risco de estupro no decorrer de suas tarefas cotidianas que aquelas que têm uma melhor condição de vida, por exemplo, quando voltam tarde à noite do trabalho para o lar ou trabalham nos campos ou coletam madeira sozinhas. As crianças de mulheres pobres podem ter um nível menor de supervisão quando não estão na escola, uma vez que suas mães podem estar trabalhando e sem condições para pagar creches. Mesmo as crianças podem estar trabalhando e, portanto, estar vulneráveis à exploração sexual. A pobreza força muitas mulheres e meninas a ocupações que possuem um risco relativamente alto de violência sexual, especialmente no sexo como profissão. Cria também pressões enormes de encontrar ou manter empregos, seguir atividades comerciais e, em caso de estarem estudando, obter boas notas – todas tornando-as vulneráveis à coerção sexual pelos que lhes podem prometer essas coisas (OMS, 2012, p.25).

Neste sentido, para melhor elucidar os fatos, o abuso sexual pode ocorrer quando um sujeito usa a *força* física para coagir, controlar e obrigar outra pessoa a realizar atos sexuais sem seu consentimento. Nesse caso, a vítima pode ser incapaz de defender-se ou resistir à investida de força física imposta sobre ela. Entretanto, o abuso sexual também pode ocorrer quando o abusador possui algum tipo de *poder* sobre a vítima, utilizando ameaças para coagi-la a realizar atos sexuais, mesmo que não use, diretamente, a força física. Em ambos casos, a relação de violência (baseada na hierarquia, classe social, idade, gênero, raça, etnia, entre outros) é exercida de forma a subjugar a vítima, tornando-a vulnerável e incapaz de resistir ao agressor. Para Faleiros (2000, p. 07), o abuso sexual necessita ser entendido como “uma situação de ultrapassagem (além, excessiva) de limites de direitos humanos, legais, de poder,



de papéis, do nível de desenvolvimento da vítima, do que está compreendendo, do que o abusado pode consentir, fazer e viver, de regras sociais e familiares e de tabus”. No abuso sexual perpetrado contra a criança, a relação de violência é ainda mais preocupante, já que a vítima é mais vulnerável e dependente de seus cuidadores. Sobre isso, o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2022) evidencia que 76,5% dos estupros acontecem dentro de casa, sendo 95,4% exercidos por homens, dos quais 82,5% são conhecidos das vítimas, 40,8% eram pais ou padrastos, 37,2% eram irmãos, primos ou outro parente e 8,7% avós.

Dessa forma, na violência sexual intrafamiliar, o abusador, pessoa com a qual a criança mantém vínculos de confiança – familiar, amigo ou conhecido –, utiliza as estratégias de poder para abusar da vítima e forçar sua submissão, passando a prevalecer unicamente a relação de violência entre ambos. Cordeiro (2006, p. 4) explica que “o abuso sexual violenta aquilo que caracteriza a infância: dependência, vulnerabilidade, inocência”. Assim, diferentemente do adulto, a criança, muitas vezes, não consegue entender que está sendo abusada ou, então, tem medo de contar para alguém o fato ocorrido, já que o agressor manipula, controla e ameaça a criança, visando à manutenção do silêncio – fato que pode perpetuar a violência.

Dentro dessa perspectiva, cabe trazer à tona a visão de violência sexual manifesta pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos dos Direitos Humanos, do Ministério da Justiça, em seu levantamento *Disque 100: Cem Mil Denúncias e um Retrato da Violência Sexual Infanto-Juvenil*.

Violência sexual é uma violação dos direitos sexuais, porque abusa do corpo e da sexualidade, seja pela *força* ou outra forma de coerção, ao envolver a criança e adolescentes em atividades sexuais impróprias para a sua idade cronológica, ou para seu desenvolvimento psicosssexual. Trata-se de toda ação na qual uma pessoa, em situação de *poder*, obriga outra à realização de práticas sexuais, por meio da força física, da influência psicológica (intimidação, aliciamento, sedução) ou do uso de armas ou drogas (BRASIL, 2011, p.8-9, grifo nosso).

Em suma, percebemos que a criança e adolescente são mais vulneráveis a esse tipo de violência, visto que eles não têm a capacidade de defesa e de compreensão sobre a gravidade dos fatos. Além disso, no contexto da violência sexual intrafamiliar, o silêncio das vítimas pode ser perversamente mantido por meio de intimidação e ameaças, o que amplia a magnitude e a crueldade do problema. Dessa forma, torna-se fácil perceber que a questão da violência sexual está presente na sociedade e é, por inúmeras vezes, camuflada pelo silêncio daqueles que são oprimidos pela sua dor.

A partir do que foi apresentado até aqui, principalmente nos casos de abuso sexual intrafamiliar, destacamos a magnitude do problema, apontando que o isolamento social, em decorrência da pandemia da COVID-19, ocasionou um aumento significativo nos índices de violência sexual contra crianças e adolescentes, em razão do confinamento domiciliar e o agravamento da vulnerabilidade social (Melo et al., 2020). Segundo Ariel de Castro, conselheiro do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), em entrevista dada ao Jornal G1 SP (2020), o fechamento das escolas por conta da pandemia teve influência direta na diminuição das denúncias. Dessa maneira, a subnotificação das notificações acaba sendo um efeito colateral do isolamento social e da suspensão de aulas, visto que muitos crimes são descobertos por meio das escolas, já que os casos de negligência, violência física, psicológica e sexual são, em sua maioria, denunciados de modo anônimo pelos educadores e cuidadores, junto ao Disque 100 ou Conselhos Tutelares.

Considerando as proporções cada vez mais numerosas dessa problemática, em maio de 2021, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos lançou a *Cartilha Abuso sexual Contra Crianças e Adolescentes – Abordagens de casos Concretos em uma Perspectiva Multidisciplinar e Interinstitucional*, trazendo informações atualizadas sobre abuso sexual contra menores. De acordo com o documento, de 2011 até o primeiro semestre de 2019, foram registradas mais de 200 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes no *Disque 100*. O material aponta que, “considerando o fato de que pesquisas afirmam que apenas 10% dos casos são notificados às autoridades, somos impactados com a impressionante cifra de mais de 2 milhões de casos neste período em nosso país” (BRASIL, 2021, p.04).

Buscando compreender ainda mais a real magnitude da violência sexual no Brasil, a *Campanha Maio Laranja* (2022) informa que, a cada hora, três crianças são sexualmente abusadas, das quais cerca de 51% têm entre um a cinco anos de idade. Todos os anos, 500 mil crianças e adolescentes são explorados sexualmente no nosso país e há fontes que sugerem que somente 7,5% dos dados cheguem a ser denunciados às autoridades, ou seja, esses números, na verdade, são muito maiores.

As estatísticas mais recentes sobre o fenômeno foram divulgadas, em 2023, pela *Campanha Maio Laranja*, que reforçou os dados apresentados em 2022, esclarecendo ainda que a cada três casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes, dois ocorrem dentro da casa da vítima. Na continuidade, reitera a exploração sexual no contexto da prostituição, apontando-a como uma das piores formas de trabalho infantil. Em referência à pornografia, alerta que a quantidade de imagens de abuso de crianças e adolescentes encontradas na internet cresceu

70%, no primeiro quadrimestre daquele ano, na comparação com 2022, sendo a maior alta desde 2020. O Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania divulgou que, durante os primeiros quatro meses de 2023, o Disque 100 registrou o recebimento de 69,3 mil denúncias e 397 mil violações de direitos humanos de crianças e adolescentes. Destas, 9,5 mil denúncias e 17,5 mil violações envolvem violências sexuais físicas – abuso, estupro e exploração sexual – e psíquicas (BRASIL, 2023).

A complexidade e crueldade do fenômeno, assim como a grandeza dos índices convidam-nos ao sentimento de dor. Uma dor calada, emudecida e camuflada por uma estrutura familiar que deixa de acolher, cuidar e proteger para tornar-se, metaforicamente, uma masmorra de horror. Entre uma justificativa ou outra, as grades dessa prisão seguem sendo forjadas por um ambiente que violenta seus membros mais vulneráveis, nega o ocorrido, silencia e não denuncia o abusador às autoridades competentes. Assim, indiferentemente dos motivos alegados, o silenciar dos gritos de dor forma-se às custas desumanas, nutrindo um círculo de violência, impunidade, silêncio, invisibilidade e continuidade do problema.

## 2.2 O silenciar dos gritos de dor

*Todas as dores humanas são dores na alma e surgem do desamor que se vive ao não ser visto, ao não ser escutado, ao ser negado em um espaço relacional no qual a pessoa espera ser vista e ter presença na sua legitimidade (SALAZAR, 2013, p. 164).*

Nesta reflexão sobre o processo de silenciamento das vítimas de abuso sexual, vamos ater ao primeiro núcleo de socialização do ser humano, a família, e suas implicações na produção e no acobertamento da violência sexual. De acordo com Faleiros e Brito (2007, p.110), em um ambiente sadio, a vivência familiar “pressupõe o reconhecimento comprometido e compromissado do outro, laços de parentesco ou afetivos, numa relação de troca de proteção e convívio”. Esse local de proteção, amadurecimento, constituição e cuidado também é o núcleo intensivo de formação da neurose<sup>17</sup>. Todavia, o problema encontra-se quando esse espaço de constituição do ser humano torna-se um local de perigo, um palco de terror, onde a violência física e/ou sexual produzida pelos seus membros permanece, muitas vezes, escondida por detrás das cortinas. Em outras palavras, a violência intrafamiliar diz “respeito aos conflitos

---

<sup>17</sup> Na neurose, há um conflito entre o ego e o id., ou seja, um conflito entre nossa parte consciente, responsável pela interpretação da realidade, memória, emoções e percepções, com nossos desejos, pulsões e instintos destinados à satisfação do prazer.

familiares transformados em intolerância, abusos e opressão e constituem um fenômeno universal, com séculos de história, formando uma cultura que se expressa em usos, costumes, atitudes, negligências e atos violentos” (NASCIMENTO et al., 2010, p.218).

Quando a violência sexual instala-se na família, toda a estrutura familiar e o desenvolvimento sadio de seus integrantes abala-se, visto que o ato ultrapassa todos os limites estabelecidos pelas regras sociais, culturais e familiares, constituindo-se como uma grave violação ao direito da criança e adolescente (RIBEIRO; FERRIANI; REIS, 2004). O domicílio deixa de ser um lar, doce lar – no sentido afetivo da palavra –, passando a ser, segundo Saffioti e Almeida (2003, p.90),

um lugar extremamente violento para mulheres e crianças de ambos os sexos, especialmente as meninas. Desta sorte, as quatro paredes de uma casa guardam os segredos de sevícias, humilhação e atos libidinosos /estupros, graças à posição subalterna da mulher e da criança face ao homem e da ampla legitimação social dessa supremacia masculina. É com essa estrutura que a família tem garantido o status quo, pleno de privilégios para os homens, sobretudo ricos e brancos.

Seguindo essa linha, o abusador, em meio à supremacia masculina, apenas considera que “suas necessidades, anseios e desejos são prioridades. Relegam à vontade alheia a um segundo plano. São comandados pelos seus desejos e prazeres e não se importam com a saúde e segurança de suas vítimas, mesmo que crianças” (MOURA; KOLLER, 2008, p. 87). Sobre essa preferência dos abusadores por crianças, Carla Faiman (2004, p.73) reforça que as “crianças pequenas opõe pouca resistência ao abuso, são mais facilmente ludibriadas e intimidadas e têm um respeito culturalmente aprendido em relação à autoridade do adulto, que facilita a perpetuação do abuso”. Assim, “crianças pouco vigiadas, deixadas por sua própria conta ou que têm carências emocionais e afetivas são mais vulneráveis e constituem provavelmente o alvo preferido dos autores de abusos”.

Diante disso, percebemos que a dinâmica da violência sexual intrafamiliar faz-se regida pelo controle, poder e violência do abusador sobre a vítima, sendo que o abuso sexual, “velado de medo e manipulação, cria uma grande confusão entre amor, obediência, medo e abuso” (MIRANDA, 2016, p.29). Levando isso em conta, Cordeiro (2006, p.05, grifo nosso) acresce que o abuso sexual intrafamiliar

ocorre no contexto doméstico ou envolve pessoas próximas ou cuidadoras da vítima. Aqui surge o denominado *incesto*, que atualmente é compreendido como qualquer contato sexual envolvendo pessoas com algum grau de familiaridade (madrasta, padrasto, tios, avós, primos, irmãos). Neste caso, a atividade sexual nem sempre

envolve força física e as vítimas frequentemente são subornadas, coagidas ou verbalmente estimuladas ao ato sexual.

Sobre isso, torna-se interessante destacar que grande parte dos casos de abuso sexual contra meninas caracteriza-se por situações de incesto (PFEIFFER; SALVAGNI, 2005). Observamos que o gênero feminino é mais vulnerável a esse tipo de violência, sendo que, raramente, a menina relata o incesto antes da adolescência ou vida adulta, ficando envolvida em uma forte trama familiar regida pelo poder e domínio do agressor, que visa unicamente à manutenção da situação abusiva, por meio da imposição de um pacto invisível de silêncio. Neto et al (2011, p. 87-88) corroboram com o assunto, apontando que:

A interação abusiva praticada pelo agressor, geralmente é antecedida por uma aproximação sedutora e induz a criança a interpretá-la como uma forma de dar afeto e carinho. O suposto carinho recebido mantém por bastante tempo o abusador em segredo, até que a vítima tenha maturidade para reconhecer a reprovação social do ato e seus efeitos nocivos. Conforme a revelação demore a acontecer e a manifestação de carinho e afeto pelo abusador se prolongue, ao olhar de muitos adultos a menina é corresponsável pela sua experiência abusiva. Uma vez mais, a vítima torna-se culpada.

A partir dessas ponderações, depois do horror do ato e diante da impossibilidade de lidar com a magnitude do problema, pela incapacidade de representar o que ocorreu, a criança ou adolescente violentada destrói em si a ideia de família, dada a ambiguidade da relação *amor e ódio*, considerando que, em muitos casos, a mesma pessoa que cuida acaba sendo a que abusa. Diante disso, somos levados a compreender que “o estupro é, evidentemente, muito mais um assassinato do que um ato sexual” (BALIER, 2005, p.169). Esse fenômeno social fere os direitos humanos e provoca inúmeros prejuízos para a saúde mental e física das vítimas, dentre os quais se destacam as dores profundas do trauma – que passa a ter sentido somente *a posteriori* e deixa reflexos duradouros, por toda a vida.

Desse modo, em meio às profundas sequelas físicas, psíquicas e sociais, a vítima, inicialmente, compreende os fatos conforme uma confusão afetiva, sendo seguidamente conduzida a um estado de insegurança e dúvida. Após isso, ocorre a compreensão das proporções monstruosas da situação, sendo que os sentimentos de culpa, vergonha, medo e confusão passam a fazer morada em sua vida. Porém, em nome de um suposto bem familiar, o crime, a dor e os danos são camuflados, justamente, por aqueles que deveriam protegê-la. Assim, por intermédio do silêncio, a família tenta proteger a vítima e a si mesma da exposição

externa dos fatos, evitando conflitos e mantendo a suposta integridade da base familiar (FÜRNISS, 1993).

O desafio é compreender os mecanismos que levam a vítima, no caso a criança, a manter vínculos parentais significativos com o abusador sexual, no contexto familiar. Cabe compreender que, dentre os principais mecanismos de manutenção do abuso sexual intrafamiliar, está o silenciamento, a ocultação ou a negação. Enfrentar o silenciamento e promover o desocultamento é o primeiro desafio de uma prática reparadora da dignidade da criança.

Ao investigar a questão do silenciamento, ocultação e negação da violência sexual intrafamiliar, somos direcionados aos estudos de Tilman Fűrniiss<sup>18</sup> (1993) que, de maneira pontual, indica que os membros da família, diante de uma ameaça que possa originar danos à configuração familiar, agem de modo protetivo e autorregulador, na tentativa de reorganizar a ordem, a unidade e o equilíbrio do grupo. Em síntese, em meio a esse processo de preservação familiar, muitas vezes, o abuso sexual intrafamiliar é mantido em absoluto segredo. A *Síndrome do segredo* apresenta-se como uma problemática alarmante, que permanece sendo pouco discutida e que, infelizmente, deriva de vários motivos, tais como:

A falta de evidências médicas e de elementos para comprovar o abuso sexual infantil, a necessidade de acusação verbal por parte da criança, a falta de credibilidade ao menor, as consequências da revelação, ameaças físicas e psicológicas, distorção da realidade, medo de punição pela ação que participou, a culpa da criança, a negação e a dissociação (FÜRNISS, 1993. p. 29.)

Levando em conta os apontamentos esclarecidos por Fűrniiss, entre os fatores citados, a culpa e a negação podem ser entendidas da seguinte forma:

O aspecto psicológico de sentir-se culpado está ligado ao aspecto relacional da participação e resulta do fato de que a pessoa que cometeu o abuso e a criança estão igualmente envolvidas no abuso em termos interacionais. A distinção entre o aspecto legal e psicológico de culpa significa que apenas o progenitor pode ser considerado culpado. Mas a pessoa que cometeu o abuso e a criança podem sentir-se igualmente culpados, como uma expressão dos eventos psicológicos que se derivam da experiência na interação abusiva [...]. A negação, no sentido psicológico, difere da mentira. Nesta, a criança, ou os seus familiares, têm consciência do fato abusivo e, naquela, não há essa consciência, cria-se uma estrutura negadora de realidade da experiência, que impede a vítima de ver o abuso como abuso. O mecanismo de defesa da negação leva o abuso ao segredo, permitindo uma sobrevivência psíquica, que, na

---

<sup>18</sup> Professor Doutor Tilman Fűrniiss, nasceu em 28 de abril de 1948, é psiquiatra da criança e do adolescente, psicanalista e terapeuta familiar. Responsável pelo serviço de psiquiatria de crianças e adolescentes do Hospital Universitário de Münster, na Alemanha, consultor da Organização Mundial de Saúde e da União Europeia e especialista mundial na área do abuso sexual.

fase adulta, torna-se obstáculo a uma efetiva integração psicológica (FÜRNISS, 1993, p.35).

Ao voltarmos-nos para a dissociação, tomamos ciência que esta faz menção ao mecanismo que separa o corpo da psique, em que estados alternados de consciência são utilizados para expulsar a dor que se expressa por meio de sintomas dissociativos (ZAVASCHI, 2002). Seguindo esse ponto, Fürniss (1993, p. 26) argumenta que a criança, para suportar o abuso sexual, amortiza seu próprio corpo, levando-a a vivenciar “estados alterados de consciência para desligar-se da dor ou para dissociar-se de seu corpo, como se estivesse olhando à distância para a criança que está sofrendo o abuso”.

Tendo em vista tudo que foi considerado, o olhar investigativo direcionado para os muitos motivos que sustentam a Síndrome do segredo conduzem à compreensão do tamanho da opressão, barbárie e tortura vivenciada pela vítima. Assim, compreender o porquê do silêncio em torno do abuso sexual não se configura como uma tarefa de difícil resolução, visto que, “para o senso comum, a publicização do fato comprometeria a imagem do adulto que a criança vitimizada virá a ser, condicionando negativamente suas possibilidades de formar uma nova sagrada família” (SAFFIOTI, 1989, p.13).

Ainda de acordo com o senso comum, percebemos que a falta de entendimento sobre a real magnitude do problema conduz ao estereótipo da *criança sedutora*, sendo que se cria uma visão distorcida sobre as relações vivenciadas em meio à violência sexual. Assim sendo, muitas pessoas ainda acreditam na falsa ideia de que a vítima tenha seduzido o abusador ou então que ela aprecie o ato do abuso. Segundo Fürniss (1993, p.21), fica claro que esse pensamento possui sua origem interligada nas “projeções dos adultos de seu próprio pensamento sexual nas crianças. Isso faz com que se confunda a experiência sexual aparentemente adulta da criança que sofreu o abuso com o verdadeiro nível de desenvolvimento psicosssexual da criança”.

Neste sentido, difundir o conhecimento sobre o real ciclo de violência vivenciado pelas vítimas torna-se uma emergência, pois “quem jamais lidou com o fenômeno não tem ideia de seu significado estatístico e de seus efeitos devastadores” (SAFFIOTI, 1989, p.14). Diante disso, Velela Dobke ajuda a caracterizar o processo abusivo, a trama silenciosa e os muitos sentimentos vivenciados pela vítima, fazendo-o por meio de três fases: (1) fase da sedução; (2) fase da interação sexual abusiva; e (3) fase do segredo.

Na primeira fase, o abusador manipula a dependência e a confiança da criança, incitando-a a participar dos atos abusivos, ao mesmo tempo em que a faz crer que se tratam de brincadeiras ou comportamentos normais entre pais e filhos, sob promessa

de recompensa; prepara o momento e o lugar para a prática e toma precauções para não ser descoberto. A segunda fase, interação abusiva, desenvolve-se num processo lento e gradual. Inicia com comportamentos exibicionistas e “voyeurismo”, passando às carícias de cunho sexual, que culminam com atos sexuais abusivos mais evidentes, como a masturbação, felação, etc. A terceira fase, a do segredo, é concomitante à interação abusiva. O abusador sabe que está infringindo a lei e é dependente dos atos abusivos – síndrome da adição- o abusador é adito, e a criança, a droga. Por isso, faz tudo para que o abuso permaneça em segredo, de modo a permitir a “adição”. Assim, utiliza a ameaça, a mentira, incute na vítima sentimento de culpa, utiliza a chantagem e a manipulação psicológica (DOBKE, 2001, p.27).

Para tanto, o abusador pode ter consciência que o abuso prejudica a criança, mas, mesmo assim, não consegue parar essa nociva prática (FÜRNISS, 1993). Na verdade, a natureza da violência não se trata de um evento individual, mas social, visto que cada vez mais vivenciamos uma sociedade que encoraja os homens a impôr sua violência contra mulheres e crianças, sutil e abertamente (SAFFIOTI, 1987). Em virtude desse ciclo de violência, manipulação, interação abusiva e segredo, o abuso sexual intrafamiliar torna-se algo a ser silenciado, negado e escondido, sendo que a relação de poder sobre a vítima é mantida por intermédio de ameaças e/ou subornos.

As crianças que sofreram abuso frequentemente são obrigadas a não revelar para ninguém dentro da família ou fora dela. Pode ser dito à criança, especialmente às crianças pequenas, que aquilo que acontece durante o abuso é um segredo entre a criança e a pessoa que abusa. O segredo é geralmente reforçado pela violência, ameaças de violência ou castigo. Algumas vezes encontramos uma mistura de ameaças e subornos, em que o ganho secundário dos subornos e de um tratamento especial mantém o segredo que, não obstante, é basicamente fundamentado nas ameaças (FÜRNISS, 1993, p.24).

Não virando o rosto para a rede silenciosa que se esforça em camuflar os casos de abuso sexual intrafamiliar, percebemos que os danos sofridos são mantidos em silêncio pelas fortes amarras do segredo. Em meio a isso, inicialmente, encontra-se a figura do abusador, que impõe o segredo por meio de ameaças e/ou subornos, que, posteriormente, é mantido pela família na tentativa de preservar a integridade da unidade familiar, evitando a exposição da vítima e os supostos conflitos originados pela violência. Assim, “a criança que sofre abuso é obrigada a guardar o segredo por ameaças. Com isso, a criança aceita a situação acreditando que não há o que fazer” (FÜRNISS, 1993, p.125).

Dessa forma, a vítima passa a viver em meio a uma trama violenta e complexa, em que o segredo é mantido por meio de ameaças e medos emudecedores, fazendo com ela tenha “medo de falar e, quando o faz, o adulto tem medo de ouvi-la” (GABEL, 1997, p.11). Porém, o medo da fala e da escuta não é o único fator limitador nessa questão, sendo que a ausência de



credibilidade da criança – no meio familiar e, muitas vezes, também junto ao sistema legal –, mostra-se como um grande agravante a ser considerado, alertando ao fato de que “frequentemente encontramos crianças que dizem ter tentado contar às suas mães, a outros membros da família ou a pessoas de fora, apenas para não serem acreditadas, serem chamadas de mentirosas e serem castigadas” (FÜRNIS, 1993, p.105).

É possível refletir sobre o processo de silenciamento, em que a *Síndrome de adaptação*, desenvolvida por Lamour (1997) a partir dos estudos de Summit, apresenta-se como uma forma de compreender as causas do segredo, silêncio e negação em casos de violência sexual infantil. Neste sentido,

Summit mostra que o momento da descoberta é um trauma para a criança. Os adultos, em geral, não compreendem os comportamentos da criança nesse momento específico. Para eles, trata-se de comportamentos contrários à natureza, opostos à sua expectativa, ou seja, à projeção de sua própria reação enquanto adultos (protestos, recusa, movimento defensivo); é por isso que duvidam da palavra da criança e a acusam de mentir, de ser mitômana. A criança, às vezes muito tempo depois de ter feito a queixa, vai se retratar. [...] Para Summit, a criança aparece duplamente como vítima: dos abusos sexuais e da incredulidade dos adultos (LAMOUR, 1997, p.54).

Vale ressaltar que, além do abuso sexual e da incredulidade dos adultos, infelizmente, em alguns casos, a família coloca-se contra a vítima. Diante disso, a criança ou adolescente é responsabilizada pelos fatos ocorridos, principalmente quando se fazem relacionados aos problemas e consequências financeiras, originadas pelo afastamento do agressor do grupo familiar (SANTOS *et al.*, 2011). Dessa forma, a denúncia nem sempre marca o fim do pesadelo. Há casos em que romper o segredo e dar voz ao silêncio origina um novo sofrer, em que a vítima, além do horror do abuso, passa a vivenciar a culpa, o desamparo e o arrependimento de ter falado a verdade. Essa dolorosa realidade, conforme Santos e Costa (2011), pode vir a contribuir para que, em algum momento do processo judicial, a vítima acabe por negar o abuso sofrido, comprometendo, dessa forma, a responsabilização do abusador.

O silêncio ocasionado pelo segredo, em determinados casos e de modo contrário às aparências, pode constituir-se como uma forma muito aguda de violência psíquica (SAFFIOTI, 1987). A ameaça de “término do casamento dos pais, desintegração familiar, prisão do abusador, expulsão da criança do lar, sua morte ou mesmo do próprio descrédito da palavra do menor” (DOBKE, 2001, p.33) pode conduzir a vítima a calar-se, deixando o silêncio camuflar sua dor, seus traumas e seus direitos. Levando isso em conta, a busca pela compressão do percurso negado quando os sujeitos silenciam - quando palavras não são ditas ou se declaram

outras no seu lugar - revela uma forte e complexa teia de significados e práticas sociais mediadas pela relação de violência.

Assim, diante da impossibilidade de lidar com a monstruosidade do ato, bem como com as posteriores ameaças, a vítima silencia e, ao calar-se, passa a vivenciar medos, dores e traumas imensuráveis, muitas vezes, sem nem ao menos ter a maturidade emocional para compreender a real magnitude do problema. Nesse seguimento, quando a denúncia não é feita, o ciclo de violência, silêncio e segredo instaura-se, *os danos e as marcas (não) cicatrizadas* mutilam o corpo e o psíquico da vítima, o convívio com o agressor permanece e a reincidência do ato violento é uma possibilidade contínua.

### 2.3 Os danos e as marcas (não) cicatrizadas

*O homem violenta a menina. Violenta a inocência, a clareza, a autenticidade. Profana um corpo que ainda mantém o conhecimento original de si mesmo, antes de viver suas reações com outro corpo. Estupra a simplicidade do corpo, o corpo da menina, sua ternura, vulnerabilidade e confiança nos outros. E mais, ele violenta a criança dentro de si - sua própria ternura, seu corpo, seus sentimentos sobre si mesmo, seu conceito original sobre si próprio antes que lhe dissessem que era um monstro, que devia ser agressivo, que os homens devem violentar as mulheres, oprimir as mulheres, antes que lhe dissessem que era um homem. Ele profana a si mesmo, seu lar, seu mundo. Ele não sabe por quê. Não conhece seus pensamentos e seu corpo. É um estranho para si mesmo. E como não se conhece, não se sente realmente, desistiu de si mesmo. Não existe um ser que possa suportar a investida furiosa que ele recebe de sua cultura, que o indica a abusar de crianças (BASS; THORNTON, 1985, p. 14-15).*

Buscando ampliar a compreensão acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes, iniciamos a análise dos danos e marcas (não) cicatrizadas do abuso sexual, na tentativa de melhor compreender o *trauma*. Essa proposição traz à tona as enriquecedoras contribuições de Freud (1894/1996; 1896/1994; 1912/2012; 1920/2010), Ferenczi (1913/2011; 1924/2011; 1931/1992; 1932/1990; 1933/1986; 1933/1992; 1934/1992), Winnicott (1952/1988; 1965/1994; 1990) sobre o trauma, não desconsiderando os estudos de autores que pesquisam a temática na concepção da violência sexual infantil. Não se trata de um estudo aprofundado da abordagem psicanalítica do trauma, mas de trazer à luz novas escritas teóricas e posicionamentos críticos sobre os trabalhos relacionados com o nosso objeto de estudo, a fim de permitir maiores reflexões sobre o tema.

Nesse panorama, ao compreendermos o trauma como uma falha na relação entre o sujeito e o outro, adentramos mais profundamente nos estudos propostos por Ferenczi, os quais permanecem, até os tempos atuais, como referência efetiva e adequada no estudo da concepção traumática originada pela violência sexual. Diante disso, é necessário esclarecer que adentrar na complexidade da temática também significa ir de encontro ao moralismo, reducionismo, determinismo e naturalização, muitas vezes, atribuídos ao trauma, demonstrando que esse ato furta dos sujeitos vitimados seu direito de infância, humanidade e proteção.

Isso posto, iniciamos o percurso investigativo com as postulações de Sigmund Freud que, ao estudar a natureza sexual dos traumas infantis, observa que a violência sexual desencadeia uma psicose posterior, advinda de uma vivência real traumática, vivenciada na infância (LAPLANCHE; PONTALIS, 1982/2001). A partir dessa concepção, Vale (2019, p. 28) destaca que:

Ao escutar suas pacientes histéricas, Freud percebe que elas acabam por se recordar, no decorrer do tratamento, de experiências sexuais ocorridas muito cedo em suas vidas. Em geral, trata-se de cenas vividas em que a iniciativa cabe ao outro e que podem ir de simples propostas por palavras ou gestos até o atentado sexual mais ou menos caracterizado - entre outras possibilidades, abusos que têm lugar isoladamente, repetidas relações sexuais incitadas por um adulto que se ocupa da criança, relações sexuais entre duas crianças, supondo que uma das crianças foi, ela mesma, seduzida anteriormente por um adulto - e que o sujeito sofre passivamente e com pavor. A sexualidade para Freud, aqui não é um objeto abstrato, mas efetivamente vivenciada prematuramente.

Levando isso em conta, Freud (1896/1994) considerava a existência de um acontecimento real e concreto – desencadeador do trauma –, que, por sua vez, interioriza-se e fica dissociado da consciência, devido ao tamanho angustiante da memória do acontecimento traumático. Assim, ao olharmos para os sintomas traumáticos, conforme Freud (1896/1994), percebemos, em seu texto *A hereditariedade e a etiologia das neuroses*, que a origem da histeria<sup>19</sup> é marcada pela presença de um determinado agente.

Esse agente é, de fato, uma lembrança relacionada à vida sexual, mas que apresenta duas características da máxima importância. O evento do qual o sujeito reteve uma lembrança inconsciente é uma experiência precoce de relações sexuais com excitação real dos órgãos genitais, resultante do abuso sexual cometido por outra pessoa; e o período da vida em que ocorre esse evento fatal é a infância — até a idade de 8 ou 10 anos, antes que a criança tenha atingido a maturidade sexual. Uma experiência sexual passiva antes da puberdade: eis portanto a etiologia específica da histeria (FREUD, 1896/1994, p.151).

---

<sup>19</sup> Considerada como uma expressão corporal inconsciente de conflitos psíquicos e de um sofrimento emocional intenso.

Assim, tendo em vista a teoria da sedução, verificamos que a violência sexual sofrida pela criança ocasiona um excedente de excitação e, com isso, o nascimento de um potencial traumático, que fica adormecido até que ocorra a ressignificação do evento – possivelmente, quando a vítima atinge a puberdade –, quando ele passa a ser entendido como experiência sexual, trazendo à tona sintomas neuróticos. Para Freud (1896/1994, p.165), “não são as experiências em si que agem de modo traumático, mas antes sua revivescência como lembrança depois que o sujeito ingressa na maturidade sexual”.

Em 1897, Freud escreveu para Wilhelm Fliess, relatando que não mais acreditava em sua neurótica, devido a vários motivos, tais como: a dificuldade em fazer a análise remontar a um acontecimento real; a debandada dos pacientes, visto que a intensidade e quantidade de experiências relatadas fizeram-no desconfiar, de que se tratavam de fatos fantasiados; e a ausência do êxito completo esperado e a possibilidade de explicar os êxitos parciais de outro modo (WINOGRAD, 2007). Posterior a isso, a teoria foi considerada um acontecimento imaginário, dada a passagem da teoria da sedução para a teoria da fantasia. Em continuidade, Vale (2019, p. 28, grifo do autor) pondera que

[...] não se trata de substituir sistematicamente a realidade da cena pela realidade da fantasia, uma vez que as cartas a Fliess posteriores ao abandono da *neurótica* continuam a marcar uma busca contínua de Freud por material clínico que confirme a realidade da sedução paterna. E, além disso, a realidade externa é ainda evocada como etiologia das psiconeuroses nos textos publicados até 1905. A partir dessa data, apesar de os textos publicados insistirem no abandono da teoria da sedução, isso não exclui a possibilidade de o traumatismo ser real, material.

A partir do que foi formulado até aqui, podemos perceber que a histeria de angústia não nasce, necessariamente, em decorrência de alguma vivência traumática na infância. Ela surge da própria descoberta da sexualidade, da diferença sexual, entre outros. Assim, essas descobertas são experiências de excesso para a criança. Em meio à complexidade das relações humanas, o abuso sexual pode ser entendido como um excesso a mais – um excedente de excitação – vivenciado em meio às dificuldades já existentes de a criança lidar com a sexualidade. Seguindo essa linha, o papel do adulto consiste em auxiliar a criança a lidar com seus excessos, nunca se aproveitando de sua condição frágil por meio do abuso sexual, o que, por sua vez, vem a danificar a possibilidade de constituição do sujeito.

Freud (1913/2012), na continuidade da busca por material clínico que confirmasse a realidade da sedução paterna, apresenta o abuso incestuoso, praticado no âmbito da violência

intrafamiliar, como um ato antissocial, afirmando que o desejo do incesto é algo inerente ao homem, visto que somente um interdito, formulado por intermédio de lei, que pode afastá-lo desse ato (ROUDINESCO; PLON, 1998). Sobre isso, Moscovici (1975, p. 237) afirma que existe um instinto natural a favor do incesto, visto que “os crimes proibidos pela lei são os crimes que a maioria tem uma tendência natural a cometer. Se não existisse esta tendência, também não haveria tais crimes, e se estes crimes não fossem cometidos, que necessidade haveria para proibi-los?”. Dessa forma, a lei contra o incesto reprime o ato, pois “os homens civilizados chegam à conclusão que a satisfação dos instintos naturais é nociva ao interesse geral da sociedade” (MOSCOVICI, 1975, p. 237).

Os estudos sobre o *trauma psíquico* foram enriquecendo-se com o passar do tempo, sendo sua origem relacionada à impossibilidade de simbolizar certa vivência traumática, que provoca um excesso de excitação, invadindo o psiquismo e não possibilitando a representação mental do evento. Essas ponderações levam a considerar que a pulsão sexual presente no adulto é, em suma, composta pelas pulsões parciais (oral, anal, escópica). Contudo, na condição infantil, essas pulsões não têm objeto preciso ao qual se dirigir, sendo direcionadas “ao próprio corpo, que não buscará um outro corpo, como acontecerá por ocasião do desenvolvimento da genitalidade” (KUPFER, 1989, p.41).

Vale destacar que a criança, ao ser exposta à pulsão sexual do adulto (domínio da genitalidade), vivencia um excesso de energia pulsional, que somado à incapacidade de dar sentido ao acontecimento, dá lugar ao trauma (FREUD, 1920/2010). Assim, é possível perceber que as crianças vítimas de abuso sexual vivenciaram um amplo excesso de energia pulsional, no aparelho psíquico. Tendo em vista as ideias freudianas, notamos que as crianças vitimadas pela violência sexual aprenderam a administrar sozinhas as experiências monstruosas que experienciaram. Por sua vez, tais vivências ocasionaram estados de excitação de extrema intensidade, ultrapassando as capacidades de ligação e significação de seus aparelhos psíquicos, dando origem ao trauma.

Na continuidade, Sándor Ferenczi<sup>20</sup> retoma a importância da realidade externa na instalação do trauma psíquico, bem como a teoria freudiana da sedução. Ferenczi foi um dos primeiros psicanalistas a atender pacientes cujos traumas ultrapassaram suas capacidades de defesa e, com base nas observações de sua prática clínica, produziu vários textos sobre o assunto

---

<sup>20</sup> Sándor Ferenczi nasceu em 1873, na cidade de Miskolcz, na Hungria, e faleceu, precocemente, em 22 de maio de 1933. Foi médico psiquiatra e psicanalista e um dos discípulos seguidores da psicanálise de Freud.

a contar de 1929, seguindo a concepção de que o trauma é o resultado de uma falha na relação entre o sujeito e o outro.

Ferenczi (1913/ 2011), em seu texto *O desenvolvimento do sentido de realidade e seus estágios*, menciona a primeira percepção do trauma numa vertente positiva. Segundo o autor, as relações primárias entre mãe e bebê são traumáticas para a criança. Assim, por meio dos cuidados de higiene realizados pela mãe, o bebê aprende que deve submeter-se às leis impostas pelo meio ambiente, em uma fase peculiar em que ele ainda acredita ser amado e sentir-se o centro do mundo é seu estado natural. Dessa forma, esses sentimentos de desprazer atuam como um organizador do psiquismo da criança.

No ensaio *As fantasias provocadas*, Ferenczi (1924/1993, p. 248) valoriza a tendência estruturante do trauma, acreditando que uma devida quantidade de situações sexuais vivenciadas por meio da sedução sexual infantil funciona como uma “proteção contra os caminhos anormais que o desenvolvimento é suscetível de adotar”. Na continuidade de seus estudos, Ferenczi aborda a temática da sedução infantil de um modo diferente ao anteriormente apresentado, em 1924. Dentro dessa perspectiva, a partir de 1930, o autor apresenta um conjunto de trabalhos – *Análises de crianças com adultos* (1931/1992), *Diário clínico* (1932/1990), *Confusão de línguas entre os adultos e a criança* (1933/1992) e *Reflexões sobre o trauma* (1934/1992) – onde aponta uma vertente patológica ao trauma. Assim, diante dos relatos obtidos em seus atendimentos e da constatação de impedimentos do desenvolvimento psíquico de seus pacientes, Ferenczi constata por intermédio da prática, que:

Mesmo crianças que pertencem a famílias honradas e de tradições puritanas, com mais frequência do que ousaríamos supor, são vítimas de violência e estupros. São os próprios pais em busca de um substituto para sua insatisfação, dessa maneira patológica, ou pessoas de confiança membros da mesma família (tio, tia, avós, primos), preceptores ou empregados domésticos que abusam da inocência das crianças a objeção, alegando que se trata de fantasmas da própria criança, ou seja, mentira histórica perde infelizmente sua força, em consequência do número considerável de pacientes em análise que confessam violência que exerceram em crianças (FERENCZI, 1932, p.129, apud, GABEL,1997, p. 46).

Logo, a existência dessa experiência desestruturante e gravíssima ultrapassa a capacidade de defesa da criança, sendo compreendida como um ato passional e perverso – resultante da confusão que a linguagem da paixão dos adultos pode provocar na criança –, caracterizada pela linguagem da ternura (FERENCZI, 1933/1992). Assim, tendo em vista tais considerações, Ferenczi em seu texto *Confusão de língua entre os adultos e as crianças*, publicado em 1933, cita o ato do abuso sexual como uma resposta do adulto – agressor – com

base na linguagem da paixão, ao suposto pedido de ternura realizado pela criança – vítima. A linguagem da ternura da criança diz respeito à sexualidade pré-genital e lúdica infantil, que, devido a um erro de interpretação, depara-se com a sexualidade genital do adulto e sua linguagem da paixão, originando, assim, a experiência traumática, que pode envolver, segundo Mendes e França (2012), desde a estimulação erótica, excessivamente, precoce do corpo infantil, até a relação genital completa.

[...] as crianças, quase todas sem exceção, brincam com a ideia de ocupar o lugar do progenitor do mesmo sexo, para tornar-se o cônjuge do sexo oposto, isto, sublinhe-se, apenas em imaginação. Na realidade, elas não queriam, nem poderiam, dispensar a ternura, sobretudo a ternura materna. Se no momento dessa fase de ternura, se impõem às crianças mais amor, ou um amor diferente do que elas desejam, isso pode acarretar as mesmas consequências patogênicas que a privação de amor até aqui invocada. [...] A consequência só pode ser essa confusão de línguas a que fiz alusão no título desta conferência (FERENCZI, 1933/1992, p. 103-104).

Considerando a confusão de línguas proposta por Ferenczi, é possível perceber que a sequência traumática ocorre em três momentos. Na primeira etapa, o adulto e a criança vivenciam uma situação de confiança e amorosidade. Todavia, o adulto confunde a linguagem da ternura<sup>21</sup> da criança e sua sexualidade pré-genital e lúdica, deixando-se conduzir pela excitação da sexualidade genital do adulto e sua linguagem da paixão, evoluindo, assim, para carícias eróticas e, até mesmo, o abuso sexual. Dessa forma, o ato da violência sexual configura-se como o segundo momento do trauma, quando o evento traumático, precoce e real acontece, tendo como personagens a vítima e o abusador. Essa situação “trata-se de uma excitação excessiva e inesperada para o corpo e o psiquismo da criança, despreparados para tais sensações” (MENDES; FRANÇA, 2012, p.125). Ferenczi esclarece com a devida sensibilidade clínica o comportamento e os sentimentos da criança depois de violentada, demonstrando que as condutas vivenciadas pelas crianças são contrárias às reações de um adulto - distinção da defesa infantil e da defesa do adulto.

Seu primeiro movimento seria a recusa, o ódio, o nojo, uma resistência violenta: ‘não, não, não quero, é forte demais, dói, me deixa’. Isso ou algo parecido seria a reação imediata se não fosse inibida por um medo intenso. As crianças sentem-se física e moralmente indefesas, sua personalidade é muito fraca para que protestem, mesmo em pensamento: a força e a autoridade esmagadora dos adultos as emudecem, e podem até fazê-las perder a consciência. Mas esse medo, quando atinge a ápice, obriga-as a se submeterem automaticamente à vontade do agressor, a adivinhar seu menor desejo,

---

<sup>21</sup>“[...] ternura é aqui entendida não como ausência de sexualidade, mas como anterior à sexualidade genital” (PINHEIRO, 1993, p.52).

a obedecer esquecendo-se completamente e a identificar-se totalmente com o agressor (FERENCZI, 1933/1992, p.102).

O ato sexual é um evento extremamente desprazeroso e perturbador para a criança, porém ela enxerga-o sob a perspectiva da linguagem da ternura<sup>22</sup>, em meio ao seu universo lúdico e infantil, diferentemente do adulto, que consumou o abuso em razão da linguagem da paixão. Contudo, o abusador, ciente do ocorrido e de sua culpa, passa a negar o fato, afirmando para a criança que nada ocorreu. Levando isso em conta, “se a criança se recupera de tal agressão [a violência sexual], ficará sentindo, no entanto, uma confusão; a bem dizer, já está dividida, ao mesmo tempo inocente e culpada, e sua crença no testemunho de seus próprios sentidos está desfeita” (FERENCZI, 1933/1992, p. 117).

Neste ponto, chegamos ao terceiro tempo do trauma desestruturante, em que a vítima, ao sentir-se dividida e ao observar a negativa do agressor, busca a significação do ocorrido, confiando o relato da experiência a uma terceira pessoa, que desmente o ato e reage com indiferença, diante do sofrimento da criança. Assim, “não se trata de uma vivência qualquer da criança, mas de um vivido cheio de significações que o desmentido tornará patogênico” (PINHEIRO, 1995, p. 39). Por intermédio desse processo, Ferenczi conclui que o *traumatismo psíquico* envolve a presença de três personagens: a vítima; o agressor e a terceira pessoa. Sobre isso, Verztman (2002, p.67) acrescenta que

[...] a criança, incapaz de renunciar tão radicalmente às suas impressões do evento, relata-o a um terceiro. Este, atordoado com o que ouviu, atribui às palavras da criança a fantasias infantis e produz uma segunda negação, esta sim traumática. O fator traumático, portanto, não é a linguagem da paixão, mas a negação de sua existência, a culpa diante da pulsão, a necessidade de torná-la um segredo.

Assim, quando a sedução é negada pelos adultos – a vítima é desmentida, desqualificada e desacreditada pelo sujeito em que “confiou cegamente”<sup>23</sup> (PINHEIRO, 1995) –, ocorre, na criança, a ruptura da habilidade de confiar em suas próprias percepções. Neste sentido, o adulto de confiança da criança, ao não validar seu testemunho, acaba por tornar a experiência ainda mais desestruturante. Desse modo, o “pior é realmente o desmentido, a afirmação de que não aconteceu nada, de que não houve sofrimento [...], ou até mesmo ser espancado e repreendido

<sup>22</sup> Ferenczi (1933/1986, p. 351) cita que a linguagem da ternura é povoada por fantasias lúdicas. “As seduções incestuosas produzem se habitualmente assim: um adulto e uma criança se amam; a criança tem fantasmas lúdicos, como manter um papel maternal em relação ao adulto. Este jogo pode tomar a forma erótica, mas permanece ao nível da ternura”.

<sup>23</sup> “A expressão “confiança cega” indica que, para a criança, o adulto em questão representa a instância encarregada de fazer a triagem das experiências do mundo externo” (PINHEIRO, 1995, p. 81-82, *grifo do autor*).



[...]; é isso, sobretudo, o que torna o traumatismo patogênico” (FERENCZI, 1931/1992, p. 79). Desse modo, o trauma resulta na cisão do eu da criança, ou seja, depois da intensidade imensurável do fato ocorre a desqualificação dele, de modo que a vítima é

[...] levada a negar suas próprias sensações corporais e a desvalorizar o ocorrido, fazendo com que a inscrição psíquica da violência sofrida fique dissociada da totalidade de seu ego. É a falta de um testemunho e da presença sensível que lhe é inerente que torna o acidente inenarrável e traumático (MENDES; FRANÇA, 2012, p.129).

Nesse panorama, quando a criança perde a esperança no adulto de sua confiança, o trauma surge como “resultante de uma ausência de resposta do objeto face uma situação de angústia” (BOKANOWSKI, 2002/3, p.748). Contudo, se a terceira pessoa, aquele a quem a vítima confia sua dor, conseguisse realizar sua função acolhedora, a experiência tornar-se-ia estruturante para a criança, ocorrendo a inscrição e significação psíquica do ocorrido. Ferenczi (1992, p.79-80) explica que “esses choques graves são superados, sem amnésia nem sequelas neuróticas, se a mãe estiver presente, com toda a sua compreensão, sua ternura e, o que é mais raro, sua total sinceridade”.

Porém, infelizmente, na maioria das vezes, a realidade dos fatos conduz a um processo em que os adultos negam e desmentem a verdade sobre a experiência sexual vivenciada pela criança, tornando a sedução traumática e patológica. Sobre isso, Jurandir Freire Costa (1995) afirmar que o desmentido dos fatos pelo adulto ocasiona, na criança, o congelamento do sentido do ocorrido, que, por sua vez, conduz ao sentimento de culpa e à autorrecriação, assim o que “devia ser acusação, revolta, transgressão, contestação ao outro etc. torna-se submissão e sintomas corporais (COSTA, apud PINHEIRO, 1995, p.14).

Levando isso em conta, “diante do desmentido a criança fica confusa. Será o adulto ou será ela que não merece confiança?” (PINHEIRO, 1995, p. 82). Assim sendo, em meio a esse estado conflitante, a criança, vivenciando a confusão de seus sentidos justamente por não compreender se é inocente ou culpada diante do ato, age de modo a absorver para si o sentimento de culpa do adulto. Dessa forma, o sentimento de culpa acaba reforçando o silêncio relacionado à incompreensão do ato por parte da vítima.

Como o terceiro mantém a criança no lugar da mentira e do engano, o único signo linguístico capaz de abrigar este ser perplexo é a culpa do adulto. Por não dispor de palavras para significar a culpa, a criança contorna com seu silêncio e incorpora absolutamente o jogo de linguagem do adulto. Por outro lado, a culpa é o único vestígio do ato. A identificação com o agressor é, portanto, incorporação violenta da

culpa. É uma tentativa paradoxal e desesperada de introjeção, na medida em que o que está em jogo é a significação do ocorrido (VERZTMAN, 2002, p.68-69).

Por sua vez, a vítima, tomada pelo sentimento de culpa, abandona a esperança de ajuda, relacionada à terceira pessoa e, por intermédio desse processo solitário, desumano e abusivo, a “criança de quem se abusou converte-se num ser que obedece mecanicamente, ou que se fixa numa atitude obstinada; mas não pode mais explicar as razões dessa atitude” (FERENCZI, 1933/1992, p. 118). A partir dessa constatação, Ferenczi estabeleceu que a *clivagem* seria responsável pelo estágio de passividade psíquica. Na obra *Reflexões sobre o trauma* – publicada, postumamente –, Ferenczi (1934/1992, p.109) cita que o trauma ocasiona a “aniquilação do sentimento de si, da capacidade de resistir, agir, pensar com vistas à defesa do Si mesmo”. Com base nisso, a clivagem pós-traumática instaura-se “como o resultado de uma descontinuidade radical entre as figuras discursivas da primeira e da terceira pessoa” (VERZTMAN, 2002, p.59). Em outras palavras, a clivagem deriva da confusão/ desencontro da linguagem da paixão do adulto com a linguagem de ternura infantil e do desmentido por parte da terceira pessoa. Dessa forma, “o ser que fica só deve ajudar-se a si mesmo e, para esse efeito, clivar-se naquele que ajuda e naquele que é ajudado” (FERENCZI, 1932/1990, p. 240).

É importante notar que a origem da clivagem, segundo Ferenczi, encontra-se na vivência de uma experiência insuportável. Tal constatação leva a considerar que a clivagem do eu é uma resposta ao trauma, em que a vítima é invadida por um extremo sentimento de estranheza em relação a si, assim “o agredido, cujas forças são vencidas, abandona-se de certo modo ao seu destino inelutável e retira-se para fora de si mesmo, a fim de observar o evento traumático de uma longa distância” (FERENCZI, 1932/1990, p.19). Tendo em vista tudo o que foi expresso até o momento, podemos entender a clivagem como uma tentativa de tornar o trauma inexistente, a criação de uma suposta ilusão de ótica na esperança de retomar o estado de tranquilidade interior do sujeito. Logo, essa estratégia psíquica que conduz à passividade em relação à violência sexual sofrida origina a identificação com o agressor e a prematura ou progressão traumática.

A identificação com o agressor surge como uma patologia originada da clivagem, em que a vítima, moralmente e fisicamente indefesa, não reage diante da força opressora do abusador, paralisando as reações normais de repulsa e submetendo-se à sua vontade de modo a identificar-se com ele, que, por consequência “desaparece enquanto realidade exterior, e torna-se intrapsíquico” (FERENCZI, 1933/1992, p.117). No livro *O eu e os mecanismos de defesa*, Anna Freud (1946/2006) retoma as ideias de Ferenczi, apontando a identificação com o

agressor como um mecanismo de defesa da vítima, quando a inversão de papéis – agredido e agressor – demonstra uma tentativa de dominar o sentimento avassalador da angústia.

Assim, a criança, após o medo, o desmentido e o sentimento de irreabilidade, acaba por identificar-se com o agressor, quando “o adulto deixa de ser um outro ser” (VERZTMAN, 2002, p.68). Tal constatação leva a considerar que a vítima, sentindo o esgotamento total das suas forças de autodefesa, recorre à submissão, como forma de esperar pela então suposta clemência do agressor: “Se me submeto tão completamente à vontade dele que deixo de existir, se portanto, não me oponho a ele, talvez me conceda salvar a própria vida” (FERENCZI, 1932/1990, p.143).

A submissão e a obediência aos comandos do adulto agressor e tirano ocasionam a repetição compulsiva do trauma, estando também relacionada a uma “diminuição geral da atividade psíquica, aspecto facilmente constatado [...] através do empobrecimento do brincar, dos processos criativo, das fantasias, e pela inibição da capacidade de pensar” (MENDES; FRANÇA, 2012, p.127). Vale destacar ainda que o sentimento de culpa que conduz a identificação com o adulto agressor pode levar a criança a autolesionar-se, como forma de uma autopunição (MATIOLI; MARTÍNEZ, 2018). Sobre a autolesão, Ferenczi (1931/2011, p.90) destaca que “a criança que se sente abandonada, perde por assim dizer todo o prazer de viver ou, como se deveria dizer com Freud, volta à agressão contra sua própria pessoa”.

O fenômeno da progressão traumática ou prematura ocorre quando um estado de insuportável aflição, abandono e angústia de morte acomete a criança, conduzindo-a ao sacrifício da ternura infantil em prol de um processo de amadurecimento precoce. Levando isso em conta, Ferenczi (1933/1992, p.119) aponta que “a criança que sofreu uma agressão sexual pode, de súbito, sob a pressão da urgência traumática, manifestar todas as emoções de um adulto maduro, as faculdades potenciais para o casamento, a paternidade, a maternidade”. Essa nova tentativa de defesa em resposta ao choque traumático ativa as emoções e aptidões do adulto. Assim, a criança passa a acreditar que a melhor maneira de proteção contra o perigo que o adulto abusador representa é, de fato, identificar-se com ele. Com isso, é trazido à tona que a violência sexual fere o corpo e o psíquico da criança tal qual como ocorre com “os frutos que ficam maduros e saborosos depressa demais, quando o bico de um pássaro os fere, e na maturidade apressada de um fruto bichado” (FERENCZI, 1933/1992, p.119).

Uma vez tendo posto tais considerações, cabe mencionar que Ferenczi foi um dos primeiros psicanalistas a reconhecer e falar abertamente sobre a violência sexual e o *trauma* originado por esse ato de intensidade insuportável. Em decorrência disso, seus estudos, além

de ajudar a entender os efeitos psíquicos da violência sexual sobre a criança, também possuem grande influência na compreensão e no tratamento do abuso sexual infantil, demonstrando a importância existente em ouvir as crianças, de modo a validar a narração do evento e gerando um ambiente propício para a acolhida, cuidado e transformação do sofrimento vivido.

Após vislumbrar o conceito de trauma desenvolvido por Ferenczi, vale destacar os estudos de Donald Woods Winnicott, pediatra e psicanalista, também influenciado pelas contribuições ferenczianas. Segundo as considerações winnicottianas, a família proporciona à criança a proteção quanto à traumatização. Em outras palavras, “o cuidado possibilita que o cerne ou o núcleo do ser possa vir a se tornar um indivíduo” (FUCHS; JÚNIOR, 2014, p.171). O cuidado, quando bom e suficiente, possui a capacidade de neutralizar a perseguição externa, prevenindo os sentimentos de desintegração, bem como a perda de contato entre psique e soma (WINNICOTT, 1952/1988). Dessa forma, “o desenvolvimento emocional sadio fornece à criança um sentido para a saúde física, assim como a saúde física lhe provê um reassuramento que é de grande valia para o desenvolvimento emocional” (WINNICOTT, 1990, p.43).

Essa questão é fundamental para compreender o pensamento de Winnicott, ao considerar a importância do ambiente – fator externo –, como ponto dominante na questão do trauma. Neste sentido, o início da vida do sujeito é marcado pela forte dependência com o ambiente, ou seja, com a pessoa materna, que ainda

[...] nos estágios iniciais da integração do indivíduo e de outros processos maturacionais, o papel de quem concede a ilusão da experiência de onipotência ao bebê, mas também o desilude, em um ritmo suportável. Esse processo constitui a base para a capacidade de ambivalência da criança (MORENO; JUNIOR, 2012, p.710).

Desse modo, para Winnicott (1965/1994, p.113), “a ideia de trauma envolve uma consideração de fatores externos; em outras palavras é pertinente à dependência. O trauma é um fracasso relativo à dependência”. Tendo em vista tais considerações, o trauma faz referência ao fracasso relacionado à dependência, apontando o insucesso do processo que guia o bebê do estado de dependência absoluta para à dependência relativa do ambiente. Logo, a ideia de trauma apresenta diferentes significados em decorrência do estágio do desenvolvimento emocional da criança – da dependência à independência. Sobre isso, Fulgencio (2004) esclarece que, segundo a visão winnicottiana, os diversos tipos de trauma podem ser entendidos em termos relacionais, pois não é o grau energético que define o trauma, mas o que certo tipo de relação com o outro significa frente à continuidade de ser e à confiabilidade no ambiente.

No que condiz ao abuso sexual, é perceptível então que, segundo sua natureza, o “trauma é aquilo que rompe a idealização de um objeto pelo ódio do indivíduo, reativo ao fracasso desse objeto em desempenhar a sua função” (WINICOTT, 1965/1994, p.113). Em outras palavras, o ódio é projetado sobre a figura do ambiente - por não conseguir desempenhar sua função protetiva ou por ter sido conivente com o ato abusivo -, ao invés de ser lançado sobre o agressor. Dialogando com os estudos de Ferenczi (1933/1992, p.106), entendemos que a vítima sente-se confusa e dividida em meio à introjeção do sentimento de culpa do adulto,

[...] o sentimento de culpabilidade, no erotismo adulto, transforma o objeto de amor em objeto de ódio e de afeição, ou seja, um objeto ambivalente. Ainda que essa dualidade inexistia na criança no estágio da ternura, é justamente esse ódio que surpreende, assusta e traumatiza uma criança amada por um adulto. Esse ódio transforma um ser que brinca espontaneamente, e com toda a inocência, num autômato, culpado do amor [...]. É o sentimento de culpa e ódio contra o sedutor que conferem às relações amorosas dos adultos o aspecto de uma luta assustadora para a criança

Seguindo essa linha, adultos que sofreram violência sexual ainda na infância acabam por testemunhar em suas vidas o trauma da dor não cicatrizada, ainda mais quando o ato violento é praticado por uma pessoa com quem a vítima possui laços de confiança, afetivos e/ou sanguíneos. Com isso, são trazidos à tona os traumas ocorridos na infância, quando não solucionados e mantidos na esfera do segredo, que originam efeitos adversos sobre o corpo e a psique do indivíduo, sendo que eles variam de significado de acordo com o estágio de desenvolvimento da criança, no ato do abuso. Desse modo, segundo as considerações de Winnicott (1990, p.43), “o corpo de uma criança é capaz de suportar uma grande tensão, mas justamente a mesma tensão, se mantida pela vida adulta a fora, pode eventualmente gerar situações somáticas irreversíveis”.

Por sua vez, a junção de todos os fatores e apontamentos descritos vem ao encontro das ideias de Chagas, Moretto & Lucia (2010, p.19, apud, CHAGAS, 2013, p.07), ao afirmar que “o segredo não denunciado na época do episódio vivido, pode retornar mais tarde em suas vidas em forma de sintoma, seja ele físico ou psíquico, denunciando o que não pôde ser dito”. Dessa forma, tanto a rede de silenciamento, quanto o trauma necessita ser bem entendido, pois “o que não é dito, também não é nem esquecido nem apagado, muitas vezes fazendo valer a proposição freudiana, que nos evidencia a hipótese de que acontecimentos traumáticos podem retornar como sintoma” (CHAGAS, 2014, p. 21). Chegamos, então, ao entendimento fundamental deste capítulo: *O que acontece na infância, não fica na infância*. Muitos casos de abuso sexual

infantil não revelados ou denunciados permaneceram adormecidos pela Síndrome do segredo, até a chegada da maturidade sexual e, posteriormente, da vida adulta. Dessa forma, compreender qual o tamanho da dor desses indivíduos? O que o estupro significou em suas vidas? E o que essa monstruosidade furtou-lhes? São respostas únicas e somente as encontradas no íntimo de cada ser humano violentado.

Finalizamos este capítulo sabendo que a violência sexual, infelizmente, caminha ao nosso lado. Ela segue silenciosa na sociedade que, por inúmeras vezes, tenta esconder ou camuflar suas mazelas, na tentativa talvez de amenizar o significado de sua dor. Para os sujeitos possuidores de humanidade não é fácil aceitar os dados estatísticos que confirmam que milhares de crianças e adolescentes já foram sexualmente violentadas, sendo inquietante pensar que esse evento traumático faz morada em meio a nossas famílias, amigos ou alunos. Diante disso, *“até nossos filhos estão ameaçados. Atrás de cada estatística existe uma criança. Ela pode ser você, sua filha, sua irmã, ou uma amiga sua. Você não poderá protegê-la até podermos proteger todas as crianças”* (BASS; THORNTON, 1985, p.28, grifo da autora).

Dalbosco (2020, p. 29) muito bem recorda que “se a educação não pode obviamente banir por completo a violência das relações humanas e sociais, desempenha papel indispensável para diminuí-la ou até mesmo evitá-la”. Dessa forma, a compreensão adequada da violência sexual contra a criança e adolescente - a real magnitude do problema, sua atmosfera de controle, força, poder e violência, sua rede de silenciamento e traumas – torna-se indispensável para a escola e, em especial, para o professor. Ao profissional da educação cabe a honrosa e difícil missão de prevenir e enfrentar esse terrível fenômeno, porém, tal compromisso social com a vida não pode ser visto como uma tarefa extra, anexada a uma agenda lotada e já muito exaustiva. Essa ação deve ser uma prática humana, de respeito, empatia, cuidado e proteção e, como tal, deve ser mantida, respeitada e realizada.

### 3 DA INVISIBILIDADE À CONSTRUÇÃO DE DIREITOS

A violência, especificamente, a violência sexual contra crianças e adolescentes, é um tema complexo - histórico, social, econômico, cultural e político - que traz, junto a si, a perversidade das relações violentas, do silenciamento e dos traumas ocasionados pelo ato abusivo e pela negação do ocorrido. Por isso e a partir disso, a trajetória proposta para este terceiro capítulo parte da historicidade da violência sexual contra o gênero feminino, adentrando no processo da construção de direitos, em que o papel da educação na prevenção e enfrentamento do fenômeno toma destaque, segundo os aspectos legais propostos pelo *Plano Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes - PNEVSCA* (BRASIL, 2013).

O primeiro tópico e marco inicial desse trajeto propõe responder aos seguintes questionamentos: Qual o percurso histórico da violência sexual e como ocorreu o processo de construção de direitos que antecedem ao PNEVSCA? O quanto a constituição do indivíduo, em meio a uma sociedade machista, patriarcal, familiarista e capitalista é a pré-condição para o surgimento de posturas violentas, agressivas, excludentes e danosas aos laços humanos?

Percorrer a historicidade do fenômeno permite a visualização da contínua presença das questões relativas ao abuso de poder, assim como da relação violenta do adulto sobre a criança e adolescente, considerando as diferenças de gênero, faixa etária, raça, etnia e classe social. Uma das preocupações fundamentais e permanentes condiz ao fato da mulher e da criança permanecerem sendo o alvo fácil ou preferido das atrocidades perversas dos humanos, sobretudo dos homens, educados para a violência desde pequenos (SAFFIOTI, 1987). Entendemos que as raízes do problema são originadas em meio à perversidade do machismo, colonialismo, patriarcal e de visões religiosas que discriminam a dignidade feminina. Todavia, tais perspectivas – machista, patriarcal, familiarista, religiosa e capitalista – não são somente a base de um problema histórico e desumano, mas também o florescer contínuo de um presente incerto e cada vez mais violento, que acaba por direcionar os modos com os quais nos relacionamos com a vida, com o social e com o trabalho, entre outros. Dessa forma, a violência é decorrente de uma cultura em que:

O homem é socializado para externar sua agressividade. Assim como a suavidade é valorizada na mulher, a agressividade aumenta, segundo a ideologia machista, a virilidade do homem. Desse modo, ser violento constitui uma característica do macho, pois ele está sempre na posição do caçador, nunca na posição da caça. Se na condição de adulto reside poder, daí decorrendo o uso da violência, isto é muito mais verdadeiro

para o adulto masculino. Na medida em que o poder é essencialmente masculino e a virilidade é aferida, frequentemente, pelo uso da força, estão reunidas nas mãos dos homens as condições básicas para o exercício da violência (SAFFIOTI, 1987, p. 56-57).

Por intermédio desse processo, compreendemos que não estamos diante de um fato causado por uma patologia subjetiva, mas de um fenômeno enraizado em nossa sociedade: sabemos de sua existência, sofremos ou assistimos ao outro sofrer e, mesmo assim, por inúmeras vezes, investimos na camuflagem da situação, da dor e dos traumas. Neste seguimento, notamos que a caminhada histórica rumo à garantia de direitos à criança e adolescente ocorreu de forma muito vagarosa, enfrentando, em sua essência, uma cultura conturbada e violenta, que, infelizmente, ainda aceita e considera como normal a superioridade masculina e a inferioridade feminina.

Assim, a passos lentos, o sentimento de intolerância é lançado sobre a violência sexual, conduzindo à origem de uma nova consciência social, em que “as crianças tem direito de terem direitos” (BRASIL, 2004, p.13). Em outras palavras, ao ter direitos, a proteção contra essa atrocidade humana deveria tornar-se prioridade, porém o que mais encontramos é despreparo, invisibilidade e ocultamento. A partir dessa situação, o segundo tópico questiona, qual o papel da educação no eixo prevenção, proposto pelo PNEVSCA? Logo, a busca por repostas reconstrói a esteira das políticas públicas e movimentos sociais brasileiros que culminaram na aprovação do *Plano Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes* (BRASIL, 2013), apresentando e discutindo, em especial, o *Eixo Prevenção*, em que a Educação torna-se grande aliada na prevenção e enfrentamento do fenômeno. Fica claro que a educação é uma forma possível de prevenção e enfrentamento da violência sexual contra vulneráveis, abrindo as cortinas para um espetáculo de possibilidades preventivas, protetivas e restauradoras. Essa apresentação harmoniosa ocorre na escola, precisamente na sala de aula - o verdadeiro palco de mudanças -, envolvendo duas pessoas ativamente importantes: o professor e a aluna.

Para melhor ilustrar a situação atual do PNEVSCA, o terceiro tópico menciona o acompanhamento, o monitoramento e a revisão do Plano Nacional, como emergência atual. A importância deste tópico baseia-se na continuidade e aprimoramento das ações propostas, em especial no *Eixo Prevenção*, a partir do qual se tem acesso aos objetivos e ações de natureza educativa-preventiva propostas junto ao campo da Educação. Vale destacar que prevenir deve e pode ser uma ação realizada por todos, em especial, no ambiente escolar, espaço privilegiado na formação de crianças e adolescentes. A junção de tais considerações permite reconhecer a



importância do PNEVSCA como produto de direitos - resultante de um intenso processo de mobilização social -, cuja revisão demanda o diálogo e a articulação entre os atores e parceiros governamentais e da sociedade civil, a fim de que, juntos, consigam discutir a política de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes sob o ponto de vista da multidisciplinariedade, regionalização e intersectorialidade.

### 3.1 O percurso histórico da violência sexual e a construção de direitos

*O abuso sexual supõe uma disfunção em três níveis: o poder exercido pelo grande (forte) sobre o pequeno (fraco); a confiança que o pequeno (dependente) tem no grande (protetor); e o uso delinquente da sexualidade, ou seja, o atentado ao direito que todo indivíduo tem de propriedade sobre seu corpo (GABEL, 1997, p. 10).*

Tendo em vista todos os dados analisados até o momento, nos dedicaremos a percorrer os caminhos históricos que adentram a violência sexual contra o gênero feminino, resgatando, mesmo que de forma sucinta, o longo processo da construção de direitos da criança e adolescente. Para tanto, nos primórdios da civilização humana, que tomamos como ponto de partida, encontramos registros de violência sexual relatados na Bíblia Sagrada, mais precisamente no Antigo Testamento. Em Deuteronômio 22, os relatos mencionam a lei que obrigava o homem estuprador a esposar sua vítima, como meio de defender a mulher violentada. Nos registros de 2 Samuel 13, encontra-se a história de Tamar, jovem virgem, estuprada por seu irmão Amnom, ambos filhos do rei Davi. Na leitura do Capítulo 13 de Daniel, presente somente na Bíblia Católica, Susana, mulher de Joaquim, não aceita ser abusada e reluta com dois juízes israelitas, que, por vingança, acusam-na de adultério, sendo então condenada à morte. Daniel, posteriormente, salva a mulher, ao relatar a verdade diante do tribunal, fazendo com que a pena de morte fosse lançada sobre os abusadores.

Entre os relatos bíblicos, Mendonça (2017) aponta que a situação de maior crueldade encontra-se no Livro de Juízes (BÍBLIA, Jz, cap. 19, vs. 01-30). O fato ocorrido, no século VI a.C., evidencia todos os tipos de violências vivenciadas por uma concubina, culminando em sua morte e esquartejamento. Diante da monstruosidade desse registro histórico, o versículo 30, do referido Capítulo 19, do Livro de Juízes clama: “ponderai isto no coração, considere e falai”. Segundo essa perspectiva, Souza (202, p.2-4) retoma as violências sofridas por essa mulher, por intermédio de sua obra *Ah, se eu pudesse falar: A narrativa da concubina pela própria concubina*.

Minha existência foi marcada por muita violência desde muito cedo. Fui tomada como concubina por um homem, um levita (Jz 19, 1). Eu era tão jovem e tinha tantos sonhos (...). Queria aprender a ler e escrever, queria decidir o que fazer da minha vida, mas não me foi dada qualquer escolha. Fui retirada ainda novinha da casa da minha família. Essa foi uma de minhas primeiras experiências de violência. Na casa do levita fui violentada sistematicamente. Eu era considerada apenas um objeto. Não aguentei e fugi, retornando para a casa da minha família (Jz 19, 2). Alguns me acusaram de adultério, e na sociedade em que eu vivia, a mulher acusada de adultério era apedrejada, sem direito a defesa, especialmente porque a palavra de uma mulher nada valia. Tive tanto medo! Ainda bem que a minha família me acolheu. Mesmo assim, o medo me acompanhava todos os dias. Não demorou muito e aquele homem do qual fugi me encontrou (Jz 19, 3). Meu pai até que tentou mantê-lo ali. Ele até que conseguiu por uns dias (Jz 19, 4-9). Acho que ele queria mantê-lo sob sua vigilância, para que os abusos não voltassem a ocorrer e para que eu não fosse punida, mas não adiantou. Depois de um tempo ele me levou (Jz 19, 10). Eu não queria ir, mas não tive escolha. Pela segunda vez fui sequestrada por ele. Chorei tanto! No caminho, como já era tarde e ele estava cansado, paramos em Gibeá para passar a noite (Jz 19, 11-15). Um efraimita o acolheu na sua casa (Jz 19, 16-21). Eu entrei porque pertencia a ele. Não consegui comer direito porque não parava de pensar no que aconteceria comigo quando chegássemos à sua casa. Mal sabia eu que aquela noite me reservava dores inexprimíveis. Alguns homens de Gibeá contrários à hospedagem do levita quiseram que o efraimita o entregasse para que, assim, ele fosse estuproado e humilhado por eles (Jz 19, 22). Os dois homens da casa tremeram de medo, tanto medo que o anfitrião ofereceu a mim e à sua jovem filha para os estuproadores para fazerem de nós o que quisessem (Jz 19, 23-24). Nós estávamos apavoradas. Como poderiam fazer isso conosco? Por que não nos enxergavam como iguais? Por que não nos amavam? Só porque somos mulheres? Tive vontade de abraçar a filha do efraimita e protegê-la daqueles homens (os da casa e os de fora dela). Vontade de dizer a ela que precisávamos nos unir contra o patriarcado mortal que nos vitima a todas. Não deu tempo. O levita e o efraimita não hesitaram em escolher a presa para oferecer aos abutres: eu, que reúno todas as (des)qualidades que a minha sociedade abomina: sou mulher, concubina e serva. Fui lançada a eles e estuproada durante a noite toda (Jz 19, 25). Lançada a eles como um pedaço de carne é lançado a lobos famintos. Tantos homens, tanta violência! Meu frágil corpo sendo estuproado, espancado e ninguém saiu em meu socorro. Talvez algumas mulheres tenham tentado me ajudar, mas foram impedidas, não sei. Gritei tanto pedindo ajuda! Nenhuma porta ou janela de Gibeá se abriu para mim. Depois de algumas horas, já sem forças para gritar, desfaleci, mas eles continuaram a me violentar até o raiar do dia. Já no alpendre da casa do efraimita (Jz 19, 26-27), com o corpo e a alma destroçados, ouvi do homem que me tirou da casa da minha família e que me entregou para lobos devoradores: “Levanta-te e vamos” (Jz 19, 28). Eu não conseguia nem ao menos respirar. Estava cheia de hematomas, coberta de sangue e sêmem e me restava pouca vida. O efraimita não saiu da casa para me oferecer nem ao menos um pouco de água. Sua filha tampouco saiu, mas imagino que ela tenha tentado e o pai a tenha proibido de me ajudar. E assim, desfalecida, fui colocada sobre um jumento e levada pelo levita até a sua casa. Alguém poderia imaginar que, finalmente, ele cuidaria de mim, mas não foi isso o que aconteceu. Ao chegar na casa ele pegou uma faca e me esquartejou em doze partes.

A continuidade dos registros sobre o abuso sexual conduz ao século I a.C., na Grécia Antiga, onde, segundo os estudos mencionados por Hilgert (2020), as narrativas de Ovídio, na mitologia grega, relatam que Atena saiu vitoriosa de uma guerra travada contra seu irmão, Poseidon, para decidir a capital da Grécia. Por vingança, Poseidon abusou sexualmente de Medusa, a sacerdotisa mais fiel de sua irmã. Medusa relatou o abuso sexual a Atena, que não

acreditou na veracidade da história, transformando os cabelos da sacerdotisa em serpentes venenosas e amaldiçoando seus olhos sedutores, para petrificar quem a admira-se. Ainda na mitologia grega, Zeus, o deus dos deuses, demonstrava seu poder masculino sobre as mulheres, violentando-as e forçando-as à submissão.

Em Atenas, havia o domínio da sociedade patriarcal, em que a violência sexual era comum contra mulheres, sendo vista como forma de demonstrar a masculinidade e poder supremo sobre o gênero. As mulheres não eram consideradas cidadãs, sendo unicamente destinadas à procriação e aos afazeres domésticos, sem nunca poder estudar ou participar das decisões políticas da época. As meninas viviam sob o comando e autoridade do pai, que podia puni-las e discipliná-las como quisesse, mantendo-as, assim como suas mães, isoladas do mundo exterior e focadas em atividades do lar e artesanatos. A pederastia era muito comum em Atenas, onde a prática sexual entre um homem e um menino mais jovem (iniciada na faixa etária dos 12 aos 18 anos) possuía significado político e religioso para os cidadãos, sendo vista como um fato significativo na formação moral do adolescente. Segundo Licht (1931), na Grécia antiga, apesar da prática comum em utilizar crianças como objeto sexual, a ideia de abuso sexual infantil ainda não se fazia presente.

Na civilização espartana, a mulher possuía certa liberdade (VICENTINO, 1997), porém com pouca participação na política, sendo vista como responsável por dar origem aos homens aptos para compor o exército espartano. O infanticídio era muito comum em Esparta, onde o conselho de anciões possuía o poder de decidir sobre a continuidade da vida ou morte do bebê, que era jogado em um penhasco ou afogado, caso apresentasse algum problema de saúde ou deficiência. O infanticídio também era praticado em Atenas, especialmente entre as classes mais pobres.

Já na Grécia Antiga, onde a cultura do corpo era venerada, as pessoas “disformes” eram abandonadas ou jogadas em abismos, mortas. Os atenienses, que priorizavam a formação do homem belo, perfeito, racional, útil ao Estado, consideravam o deficiente uma ameaça ao ideal propagado e, por isso, deveria ser excluído da convivência social (MAINARDI e MÜHL, 2022, p. 113-114).

A pederastia também era utilizada em Esparta, fazendo referência a um rito de passagem para a formação de jovens guerreiros mais fortes e corajosos. A educação das meninas era voltada à formação de mulheres fortes e saudáveis. Quando crianças, eram educadas em casa, onde aprendiam costura, tecelagem e culinária, além de manterem uma rigorosa rotina de exercícios físicos, dança e luta. Quando adolescentes, recebiam instruções de oratória, escrita,

leitura e música, além da mesma rotina de exercícios mantida desde a infância. Segundo o Estado espartano, essa era a melhor forma de preparar as mulheres para serem boas mães e reprodutoras.

Já na Roma Antiga, o Rapto das Sabinas, fato que marca o início do período dos reis de Roma, retrata a dor das esposas e filhas dos povos sabinos, as quais foram raptadas de suas famílias e estupradas em prol da construção nacional, mediante a suposta necessidade de repor a população de mulheres férteis. Na continuidade histórica, a transição do período monárquico para a República Romana é marcada pelo estupro de Lucrecia, violentada pelo filho do rei Tarquínio, Sexto Tarquínio, que, após relatar o abuso a seu marido e pai, suicida-se por não aguentar a dor da violência sofrida.

As mulheres dessa época eram excluídas da vida política e o acesso à educação era apenas possível para aquelas oriundas de famílias nobres, para que, assim, pudessem aprender a ler e escrever, no único intuito de que isso as tornasse mais atraentes aos olhos dos futuros maridos. Após o casamento, as mulheres deixavam de pertencer ao pai e passavam a pertencer ao marido, que controlava sua vida, sexualidade e capacidade reprodutora. Ao homem também era liberado ter relações sexuais fora do casamento (concubinas, escravas, prostitutas), sendo detentor da total autoridade, podendo decidir livremente sobre a vida ou morte de sua mulher, filhos e escravos. Assim, a figura paterna apenas era obrigada a aceitar a primeira filha do casal, visto que o sexo feminino significava uma grande obrigação. Quando aceitas, a infância das meninas terminava muito cedo, já que estavam aptas ao noivado aos sete anos e eram autorizadas a casar a partir de seus doze anos. E, apesar das altas taxas de mortalidade infantil, em decorrência da gravidez precoce, essa prática era algo muito comum, pois visava aproveitar ao máximo a vida fértil da mulher.

A monstruosidade dos fatos relatados não se constitui como um evento isolado, anunciando que a violência sexual contra a mulher também se fez presente nos demais tempos e culturas da antiguidade. Nesse contexto, a violência sexual era compreendida e utilizada como uma forma de demonstrar poder e controle sobre o outro, principalmente sobre o gênero feminino. Assim, a mulher não era valorizada como sujeito de direitos, sendo um objeto que poderia ser usado por homens e que, em tempos de guerras, era estuprada como um sinal de superioridade e vitória sobre o inimigo. Frente a tantas crueldades, compreendemos que muitos problemas que o gênero feminino enfrenta nos tempos atuais encontram suas sementes na antiguidade. Sobre isso, Sorj (1995, p.15) acresce que gênero “é um elemento social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo das gerações”, envolvendo,

assim, “a noção de que o poder é distribuído de maneira desigual entre os sexos, cabendo às mulheres uma posição subalterna na organização da vida social”.

Contudo, a realidade do gênero não foi muito diferente com a chegada da Idade Média (476-1453), já que a mulher continuou a ser considerada uma propriedade do homem - tipicamente pai e marido - sendo que os crimes cometidos contra elas eram considerados crimes contra o patrimônio de um homem. O assédio sexual e o estupro eram práticas comuns, especialmente com mulheres mais vulneráveis, como escravas e prisioneiras de guerra. Em meio às lutas antifeudais que marcaram a Idade Média, Federici (2017) destaca o surgimento dos primeiros movimentos de mulheres, constituídos, principalmente, por mulheres pobres, servas e do proletariado medieval, que uniram suas forças e sabedorias para conseguir controlar sua função reprodutiva, utilizando “métodos contraceptivos como *poções para a esterilidade* ou *maleficia* e se pressupunha que eram as mulheres quem os usavam” (FEDERICI, 2017, p. 64, grifo do autor).

No entanto, isso se tornou uma ameaça à economia e à sociedade, principalmente, devido à escassez de mão de obra em decorrência da Peste Negra (1347 a 1352), que matou mais de um terço da população europeia, já fragilizada pelo período da Grande Fome (1315). Como consequência da Peste Negra e das lutas antifeudais, “os trabalhadores se tornaram extremamente escassos, seu custo aumentou de forma crítica e a determinação das pessoas em romper os laços do domínio feudal foi fortalecida” (FEDERICI, 2017, p. 96). Assim, a sexualidade das mulheres foi, novamente, perseguida em prol da multiplicação da mão de obra, levando a uma política sexual (fim do século XV) que legalizava o estupro, principalmente, vitimando mulheres pobres, criando um “clima intensamente misógino que degradou todas as mulheres, qualquer que fosse sua classe. Também insensibilizou a população frente a violência contra as mulheres, preparando o terreno para a caça às bruxas que começaria nesse mesmo período” (FEDERICI, 2017, p.104).

Com base nisso, ainda segundo Federici (2017, p. 305), a *caçada às bruxas* foi um “instrumento da construção de uma nova ordem patriarcal na qual os corpos das mulheres, seu trabalho, seus poderes sexuais e reprodutivos foram colocados sob o controle do Estado e transformados em recursos econômicos”. Assim, durante a caça às bruxas, as mulheres eram condenadas à morte, estando seu julgamento relacionado à prática de um suposto poder mágico, ligado à feitiçaria, curandeirismo ou adivinhação. Logo, “o mundo devia ser desencantado para poder ser dominado” (FEDERICI, 2017, p.313, grifo do autor), visto que a magia manifestava-se como um grande obstáculo à exploração da população.

Ainda na Idade Média, segundo os estudos do historiador Ariès (1986, p. 156), publicados em seu livro *História Social da Infância e da Família*, a concepção de infância não existia,

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

Assim, a criança era comparada a um adulto em miniatura, “logo que estivesse sem a necessidade dos cuidados maternos básicos, era vista como um adulto e desta forma crescia” (OLIVEIRA, 2006, p. 11), incumbida de tarefas e trabalhos diários, a fim de ajudar os mais velhos em seus afazeres, bem como aprender um ofício, na medida que fosse crescendo. De acordo com Ariès (1986, p. 14), “a criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais”. Não havia muita preocupação com a criança e, por conta do alto índice de mortalidade infantil, a criança pequena não era considerada um ser humano, reforçando a ideia da criança como algo substituível. Segundo Ariès (1986), o sentimento de infância foi uma lenta construção social, realizada entre os séculos XIII e XIX. Em referência ao abuso sexual infantil, é possível entender que era frequentemente ignorado pela sociedade ou justificado com alegações de pecado ou possessão demoníaca.

Na Modernidade, a chegada das primeiras embarcações portuguesas, no Brasil, em 1500, trouxe as relações de dominação e violência contra a mulher. Os estudos mencionados por Lacerda (2010, p.75) evidenciam que o poder social existente, desde o período colonial brasileiro, tinha sua origem no patriarcado, sendo que "encravada, capilarizada, imbricada em tudo isso, esteve a exploração da mulher". Diante disso, o patriarcado configura-se como um sistema de poder baseado na dominação dos homens sobre as mulheres o que, por sua vez, pode contribuir para normalizar ou justificar a violência sexual contra o gênero feminino, em que mulheres e crianças são vistas como objetos que podem ser usados para satisfazer o desejo masculino.

De acordo com Santos et al. (2009, p.19), o “poder paterno era absolutamente inquestionável, correspondendo a um poder de vida e de morte”. Neste sentido, as relações entre dominador (homem) e dominados (mulheres, crianças, concubinas e escravos) eram

mediadas pelo poder absoluto da autoridade e hierarquia patriarcal. Além disso, sobre o corpo e o encantamento feminino vigorava a visão da Igreja Católica, sendo que a mulher era vista como possuidora de forças diabólicas, que precisavam ser controladas pelo homem.

Quanto à etnia, a mulher branca era destinada ao casamento, sendo comum a menina, ainda na adolescência, ser forçada a casar com homem mais velho, segundo o interesse de seus pais. Quando casada, ficava sujeita às vontades do marido, cabendo-lhe a maternidade, educação dos filhos, isolamento doméstico e subordinação, sendo criminalizada pela prática sexual pelo prazer, segundo a Igreja Católica. Quando ocorria o adultério feminino, o *Código Felipino* – lei europeia também utilizada no Brasil –, permitia que a mulher fosse morta pelo marido, caso fosse sua vontade. A mulher indígena e a mulher negra eram destinadas ao serviço braçal, sendo vistas como objeto sexual, sendo constantemente estupradas por seus donos ou por qualquer homem branco, objetivando o prazer masculino e a reprodução, considerando que os filhos ilegítimos aumentavam a mão de obra escrava.

A catequização e o ensino das crianças, de acordo com Rizzini e Pilotti (2011, p.17), despertou grande preocupação junto aos padres da *Companhia de Jesus*, dada a necessidade de preparar “futuros súditos dóceis do Estado português e ainda influenciaram a conversão de adultos às estruturas sociais e culturais recém-importadas”. Com isso, iniciou-se, no Brasil, a primeira forma de ensino destinada às crianças indígenas, de modo que “os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, insultando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno”. Sobre isso, Faleiros e Faleiros (2008, p.19) assinalam que “a Igreja e o Estado andavam juntos, unindo a conquista armada e a religião. O cuidado com as crianças índias pelos padres jesuítas tinha por objetivo batizá-las e incorporá-las ao trabalho”.

Diante disso, vale destacar que a atenção às crianças, no Brasil, apresentava caráter religioso. Em 1726, a *Irmandade da Santa Casa de Misericórdia*, gerenciada pela Igreja Católica, criou a primeira roda dos expostos - roda dos rejeitados -, mantendo-se até o ano de 1950, como a “única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (MARCÍLIO, 2011, p.53). A maioria dos bebês expostos era de cor branca, sendo abandonados, devido à falta de recursos dos pais, ou devido à manutenção da honra da mulher em casos de ilegitimidade da criança. Em conformidade com Faria (2010, p.84), “tanto nas casas da roda de Salvador quanto na do Rio de Janeiro, o predomínio, no século XVIII até a primeira metade do século seguinte, foi a exposição de crianças indicadas como brancas. Elas foram mais da metade dos expostos (em algumas décadas chegando a mais de 60%) até 1850”.

A criança abandonada era registrada no livro de matrícula dos expostos e, posteriormente, encaminhada a uma ama de leite, até completar três anos de idade. Após esse período, a criança era destinada aos cuidados de uma ama-seca, até completar sete anos de idade, sendo, em continuidade, entregue ao juiz dos órfãos (RODRIGUES, 2010). De acordo com Vailati (2010), nesse período, devido à falta de identidade infantil, a criança ao completar sete anos de idade era inserida no mundo adulto, assumindo o lugar social que lhe foi reservado.

Com relação ao abuso sexual infantil, durante a época da colonização do Brasil, a prática de incesto foi repudiada pelo poder público e pela Igreja Católica, sendo considerado “um crime abominável a Deus e aos homens” (ARAUJO, apud AZEVEDO; GUERRA, 1995, p.55). Contudo, as crianças indígenas eram frequentemente capturadas e usadas como escravas sexuais pelos colonos portugueses. As crianças escravas eram abusadas sexualmente pelos seus proprietários, visto que a grande maioria dos casos de abuso sexual infantil era mantida em silêncio e raramente era punida. Lobo (1997, p.15) descreve a cruel realidade vivenciada pela mulher escrava, alegando que:

Se mulher, com certeza passaria, já mocinha quase menina, por estupro de seu senhor, tentaria vários abortos, seja porque não desejava a mesma condição miserável para seus filhos, seja porque a cor mais clara de seu bebê denunciaria o seu adultério e a condenaria à morte por seu companheiro negro. Poderia ter também seu filho arrancado dos braços para nunca mais vê-lo, a fim de que lhe sobrasse mais leite para o filho da senhora, ou para servir de ama de leite de aluguel a outras crianças. Poderia também sentir-se forçada a colocar seu bebê na roda dos expostos, na esperança de que, quando crescesse, ganhasse a liberdade.

Nesse panorama, observamos que o abuso sexual contra a menina negra é um problema historicamente grave e subestimado, visto que ela foi - e ainda continua a ser -, a mais propensa a sofrer abuso sexual e mais tendente a ser negligenciada e desacreditada após a denúncia da violência. Diante disso, reportamo-nos à contemporaneidade, quando os dados mencionados no *Anuário Brasileiro de Segurança Pública – Uma Década e Mais de Meio Milhão de Vítimas da Violência Sexual* (2022) – apontam o perfil étnico racial das vítimas de estupro e estupro de vulnerável, mostrando que a maioria das vítimas é negra (52,2%), seguido das brancas (46,9%), e das amarelas e indígenas, que juntas somam pouco menos de 1%.

A continuidade da observação crítica sobre os fatos históricos conduz à Idade Contemporânea, quando o *Decreto nº 847 – Código Penal dos Estados Unidos do Brasil* (BRASIL, 1890) surgia como uma tentativa de conter o crescente aumento da violência urbana. Segundo o documento, as crianças entre nove e catorze anos eram avaliadas psicologicamente



e, posteriormente, eram penalizadas de acordo com sua capacidade de compreensão sobre o delito cometido – *Teoria do Discernimento* –, visto que podiam receber penas iguais aos adultos. Isso posto, cumpre destacar que a construção dos direitos das crianças e adolescentes, vivenciou significativo avanço por meio da criação do Código Civil dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1916), que, em seu artigo 395, decretou que os pais perderiam o pátrio poder sobre seus filhos se os castigassem imoderadamente, abandonassem e/ou praticassem atos contrários à moral e aos bons costumes.

Contudo, somente após a Primeira Guerra Mundial (1918), as organizações internacionais, recém-formadas, passaram a dar a devida atenção aos direitos específicos da criança, em especial da criança trabalhadora. Em 1919, a *Conferência Internacional do Trabalho* fixou que crianças menores de catorze anos não poderiam ser empregadas, nem trabalhar, em empresas industriais públicas ou privadas ou em suas dependências, com exceção daquelas em que unicamente estivessem empregados os membros de uma mesma família. Seguindo os fatos na construção dos direitos da criança e adolescente, apenas em 1923, por intermédio do *Decreto nº 16.272* foi aprovado o *Regulamento da Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes*, que invalidou a Teoria do Discernimento, de 1890, estipulando, assim, que a idade mínima para responder criminalmente passava a ser catorze anos.

No âmbito internacional, em 1924, a *Liga das Nações* (antecessora das Nações Unidas) realizou, em Genebra, na Suíça, a primeira Conferência Internacional sobre a Proteção da Infância, sendo uma das primeiras manifestações internacionais em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes. O evento objetivava discutir questões relacionadas à proteção da infância, promovendo meios para garantir o direito à vida, educação, saúde, liberdade de expressão e proteção contra a exploração. A *Declaração de Genebra* (ONU, 1924) sobre os Direitos da Criança enuncia ser dever de todos cuidar da criança, estabelecendo que os direitos básicos deveriam ser garantidos a todas as crianças, independentemente de sua raça, religião ou situação econômica.

Passados três anos, em 1927, no Brasil, foi consolidada pelo *Decreto nº 17.943* – a *Lei de Assistência e Proteção aos Menores* –, popularmente conhecida como *Primeiro Código de Menores*, que, além de determinar a imputabilidade penal antes dos 18 anos, também representou avanços na proteção das crianças, proibindo a Roda dos Expostos e criando a escola de preservação para delinquentes e a escola de reforma para o abandono. Com a chegada da Segunda Guerra Mundial (1939), a mão de obra masculina ficou, consideravelmente, menor,

pois a maioria dos homens estava em campo de batalha, cabendo à mulher ocupar o papel relevante na direção do lar e frente às linhas de produção (AZEVEDO e GUERRA, 1993).

Por intermédio desse processo, a mulher passou a conquistar direitos jurídicos, legais e sexuais. Atrelado a tais acontecimentos, os direitos da criança começaram a tomar maior destaque, pois ela passou a ser considerada a principal reprodutora da nova ordem socioeconômica, visto que as muitas perdas em campo de batalha acabaram por retirar a garantia de reprodução da força masculina. A partir dessa concepção, em conformidade com Costa (2002, p.28, grifo do autor):

Numa visão foucaultiana, podemos ampliar nosso entendimento trazendo o foco desse estudo para a necessidade de controle de nossas crianças para que se tornem cidadãos mais produtivos no futuro. Houve ao longo da era clássica toda uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Não poderia deixar de estar presente entre nós essa ideologia que pretende exercer o poder através de um processo de *docilização* dos corpos. sentimos também sua presença, na forma como procura enquadrar as normas de conduta para as crianças e para os adolescentes. Um corpo é dócil quando pode ser domesticado, usado, ou transformado e aperfeiçoado.

Em 1940, o *Decreto de Lei nº 2.024* fixou, no Brasil, as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Já, em 25 de novembro de 1959, a *Conferência Internacional dos Direitos da Criança*, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), adotou a Declaração de Genebra como a base para o entendimento dos direitos das crianças, na esfera mundial. Assim, os primeiros casos de maus-tratos contra a criança começaram a ser denunciados a partir da década de 50, sendo que, desde então, a criança passou a ocupar maior espaço em meio à sociedade.

No ano de 1979, foi promulgado o Segundo Código de Menores – Lei Federal nº 6.697 /1979 –, que estabeleceu, no ordenamento jurídico brasileiro, a *Doutrina da Situação Irregular*, destinada às crianças e adolescentes considerados em situação irregular<sup>24</sup>. Na década de 1980 e 1990, o país passou por uma importante mudança na forma como a violência sexual infantil era abordada, criando leis mais rigorosas e aumentando a conscientização sobre o assunto. O

---

<sup>24</sup>Art. 2º - Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis para provê-los; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - com desvio de conduta, em virtude de grave estado de inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal. Parágrafo único - Entende-se por responsável aquele que, não sendo pai ou mãe, exerce, a qualquer título, vigilância, direção ou educação de menor, ou voluntariamente o traz em seu poder ou companhia, independentemente de ato judicial (BRASIL, Lei Federal nº 6.697, 1979).

campo de investigação sobre violência apresenta uma crescente ampliação, mais especificamente, no que condiz à “violência sexual contra crianças e adolescentes em âmbito nacional e sua vinculação com as ações de políticas” (MIRANDA, 2016, p.26). Porém, mesmo diante de tais avanços, muitas vezes, a violência sexual infantil ainda era, frequentemente, ignorada ou minimizada, sendo a criança forçada a manter silêncio sobre o assunto (principalmente, no caso da violência intrafamiliar), o que dificultava – e ainda dificulta – a identificação e punição dos abusadores.

Na sequência, a *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988) menciona a criança e o adolescente como prioridade absoluta, estabelecendo, em seu Artigo 227, seus direitos fundamentais, incluindo o direito à proteção contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Assim, assinala que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

A esse respeito, o quarto parágrafo do referido artigo merece destaque ao mencionar que “a lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e adolescente” (BRASIL, 1988, Art.227). Além disso, no mesmo artigo, fica decretado que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Segundo Gonçalves (2000), no ano de 1989, a *Nova Convenção da ONU sobre o Direitos da Crianças* ampliou a atuação da família junto à criança, bem como incluiu o direito à sobrevivência, à educação e à proteção contra o abuso sexual e sua consequente responsabilização. Aliado a isso, em 13 de julho de 1990, a Lei nº 8.069 deu origem ao *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), marco inédito na história política do país e principal instrumento de proteção integral da criança e adolescente, decretando que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (ECA, 1990, Art. 5º).

É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (ECA, 1990, Art. 18º).

Em síntese, podemos considerar que o ECA foi o documento determinante das normas de proteção contra todas as formas de violência, inclusive a sexual, surgindo por intermédio dele as primeiras tentativas de sistematização de dados<sup>25</sup> e serviços para o atendimento de crianças e adolescentes, vítimas de abuso sexual. Conforme o ECA, a criança e adolescente são portadores de todos os direitos fundamentais inerentes ao ser humano, sendo considerados *sujeitos de direitos*. De acordo com os dados, Leite (2006, p.100, grifo do autor) reforça que:

Ao contrário do Código de Menores de 1979, que criou um verdadeiro estigma ao voltar a atenção do Estado para *menores em situação irregular*, o Estatuto não estabelece distinções entre "tipos" de crianças e de adolescentes. Na verdade, à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente, o que pode estar em *situação irregular* é o Estado ou a sociedade, jamais a criança ou o adolescente.

Ao debruçarmo-nos mais detidamente sobre a problemática, deparamo-nos com um percurso histórico que nos revela várias compreensões do que significava ser criança e adolescente: “objeto, propriedade absoluta dos pais, ser ingênuo e angelical, ser carismático, alguém que precisa ser disciplinado, ser humano em desenvolvimento, menor perante a lei ou sujeito de direitos” (MIRANDA, 2016, p.43). Podemos perceber que todos os significados se fazem presente também na contemporaneidade, quando um conceito não cede lugar ao outro, mas todos coexistem na cultura e estão presentes nas práticas sociais da atualidade. Alguns encontram-se de modo camuflado, silencioso, outros marcados pela luta declarada, ou então revestidos por velhas práticas com rótulos novos e ideias contraditórias (AZEVEDO e GUERRA, 1995).

Em meio a isso, desponta a violência sexual, problema historicamente negado, escondido e estigmatizado, que desumaniza e reduz a criança e/ou adolescente a um objeto, uma posse, algo que pode ser controlado ou manipulado para satisfazer os desejos e necessidades do agressor. Diante da emergência da problemática, em 1991, ocorreu a criação do *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente* (CONANDA), pela Lei nº 8.242, sendo um órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária,

---

<sup>25</sup> Segundo Ferrari e Vecina (2002), em Campinas, entre 1988 e 1992, foram realizadas investigações para quantificar o número de vítimas e conhecer os tipos de violência atendidos pelo Centro de Atenção à Violência Doméstica. Pesquisas semelhantes também foram realizadas na SOS-Criança e na Secretaria de Estado da Criança, Família e Bem-estar Social, ambos em São Paulo.

previsto no artigo 88 da Lei nº 8.069/90 (ECA), mantido como principal órgão do sistema de garantia de direitos. O CONANDA tem a função de contribuir na elaboração, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e programas voltados à promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

No ano de 1993, a Organização Mundial de Saúde reconheceu a violência sexual como um problema de Saúde Pública, de ordem global e, em 1999, o Ministério da Saúde do Brasil implementou a *Nova Técnica de Prevenção e Tratamento*, sendo direcionado aos problemas ocasionados pela violência sexual contra mulheres e adolescentes. Na esteira dos avanços, a *Convenção 182/1999*, da Organização Internacional do Trabalho, define a exploração sexual como uma das piores formas de trabalho infantil.

Diante dessa retomada histórica, podemos entender que as relações sociais da atualidade seguem, fortemente, influenciadas por preceitos machistas, patriarcais, familiaristas, religiosos e capitalistas, atualmente mais bem disfarçados em discursos de normalidade. Por sua vez, o abusador, sujeito capaz de posturas desumanas e violentas, pode ser compreendido como o produto dessa sociedade, dita como normal, mas continuamente adoecida.

Assim, a análise do percurso histórico da violência sexual e da construção de direitos mostra que o abuso sexual possui suas raízes firmadas nas relações doentias do passado, que ainda seguem ressoando, em larga escala, no tempo presente. Nesse ínterim, o entendimento do problema coordena a prática de ações articuladas e efetivas à promoção e garantia dos direitos da criança e adolescente, dando destaque à união da sociedade civil e do poder público, na construção do *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes*, documento reconhecido e validado por seu caráter norteador das políticas públicas dessa área.

### **3.2 Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes: Prevenir, promover e garantir**

*A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente (BRASIL, 1988, Art. 227, § 4º CF).*

O marco inicial da construção do *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra a Criança e Adolescentes* data de 2000, com a aprovação da primeira versão do *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infância-Juvenil* (BRASIL, 2002), pelo

CONANDA. O documento já demonstrava, com clareza, a necessidade da construção de políticas públicas de enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes, nas áreas da educação, justiça, saúde, assistência social e segurança pública, porém ainda não havia clareza em relação às ações que deveriam ser implementadas (PORTAL, 2013). Neste sentido, o Plano foi utilizado como referência brasileira no enfrentamento da violência sexual, oferecendo um norte metodológico para a elaboração de políticas, programas e serviços relacionados à temática, a partir de seis eixos estratégicos:

Análise da Situação – conhecer o fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes por meio de diagnósticos, levantamento de dados, pesquisas.

Mobilização e Articulação – fortalecer as articulações nacionais, regionais e locais de combate e pela eliminação da violência sexual; envolve redes, fóruns, comissões, conselhos e etc.

Defesa e Responsabilização – atualizar a legislação sobre crimes sexuais, combater a impunidade, disponibilizar serviços de notificação e responsabilização qualificados.

Atendimento - garantir o atendimento especializado, e em rede, às crianças e aos adolescentes em situação de violência sexual e às suas famílias, realizado por profissionais especializados e capacitados.

Prevenção - assegurar ações preventivas contra a violência sexual. Ações de educação, sensibilização e de autodefesa.

Protagonismo Infantojuvenil – promover a participação ativa de crianças e adolescentes pela defesa de seus direitos e na execução de políticas de proteção de seus direitos. (BRASIL, 2013, p.09).

É importante destacarmos que, no mesmo ano, foi instituído pela Lei Federal nº9.970/2000, o *Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes*, dia 18 de Maio, em homenagem à menina Araceli Cabrera Sánchez Crespo que, em 1973, com apenas oito anos de idade, teve todos seus direitos humanos violados, sendo raptada, drogada, estuprada, morta e carbonizada por jovens de classe média alta do Espírito Santo.

O Governo Federal brasileiro, no ano de 2001, objetivando intensificar as ações previstas no Plano Nacional, fundou o *Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual Comercial*, conhecido como *Programa Sentinelas* e, atualmente, substituído pelo *Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)*. No ano de 2003, iniciou-se o processo de atualização do *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil*, objetivando “introduzir indicadores de monitoramento e avaliar seu impacto na formulação de políticas públicas nessa área” (BRASIL, 2013, p.03). Com base nisso, em 2007, foi instituída a *Comissão Intersetorial de Enfrentamento a Violência Sexual Infantojuvenil*, composta por Ministérios, sociedade civil e organismos de cooperação internacional. Esse

avanço conferiu maior visibilidade ao problema e ampliou a rede de apoio às vítimas da violência.

Na continuidade dos fatos, no ano de 2008, o *III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes* foi realizado em solo brasileiro. Evento de grande importância na produção de conhecimento e articulação de ações no enfrentamento da violência sexual infantil, que vislumbrou a necessidade da atualização e revisão do Plano Nacional, para, assim, “atender as chamadas novas formas de violência sexual” (BRASIL, 2013, p.03). No decorrer do mesmo ano, também foi publicado o Decreto nº 6.481/2008, apontando a *Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil*, sendo que a exploração sexual foi reafirmada como uma das piores formas de trabalho infantil.

Em 2009, a Lei nº 12.015/2009 mudou dispositivos presentes no Código Penal, criando a figura do estupro de vulnerável, criminalizando a prática de sexo com menores de 14 anos, consentida ou não. Nesse panorama, Nucci (2011) esclarece que os nomes e títulos são de extrema importância para a ciência jurídica de direito penal, pois delineiam o bem jurídico a ser tutelado. Já em 2010, foi produzido o *Plano Decenal de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes*, também no âmbito do CONANDA, com vigência até o ano de 2020, visando nortear a execução de políticas públicas voltadas à promoção, proteção e defesa dos direitos essenciais à infância e adolescência. Vale destacar que, na revisão do Plano Nacional, houve a previsão de fazer-se interface direta com as diretrizes do Plano Decenal, em especial as contidas no Eixo 2 Proteção e Defesa do Direitos, fundamentado no seguinte objetivo estratégico: “Ampliar e articular políticas, programas, ações e serviços para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, com base no Plano Nacional temático” (BRASIL, 2013, p.04).

A fim de guardar sintonia com o prazo de vigência do Plano Decenal, ficou definido que as ações do Plano Nacional também fossem implementadas até o ano de 2020. Dessa forma, por meio da aprovação da versão atual do documento, o CONANDA e o Comitê Nacional reafirmaram o compromisso de defesa intransigente dos direitos ao público infante-juvenil, principalmente, dos que se encontram circunstancialmente em situação de vulnerabilidade, ameaça ou violação ao direito fundamental de desenvolvimento de uma sexualidade segura e saudável.

Sobre o processo de monitoramento e avaliação do Plano Nacional, ficou declarado que devem compreender o acompanhamento do desenrolar de todas as ações previstas no processo de implementação do documento, sendo operacionalizado por intermédio da produção de

relatórios sistemáticos, tomando, como base, os indicadores propostos, os quais são "indivisíveis, mas, sobretudo, didaticamente sistematizados por eixos" (BRASIL, 2013, p.23). A disponibilização dos indicadores, por eixos, auxilia as esferas governamentais na construção de políticas públicas eficazes no combate e enfrentamento da violência sexual contra a criança e adolescente, contribuindo também com:

- a. a produção de informações;
- b. o acompanhamento do cumprimento dos objetivos e ações do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes;
- c. a proposição de medidas corretivas e de estratégias para qualificação das ações;
- d. o estabelecimento de um processo sistemático de monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes;
- e. a construção de um processo de sistematização com vistas à otimização dos resultados e dos impactos gerados a partir das ações desenvolvidas (PNEVSCCA, 2013, p.23).

A revisão do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil foi concluída, em 2013, com a aprovação da versão atual do documento, sob o título de *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra a Criança e Adolescentes - PNEVSCA* (BRASIL, 2013). Ao enfatizar o PNEVSCA, é válido destacar que ele foi construído mediante a união da Sociedade Civil e do Poder Público, tornando-se uma referência na estruturação de políticas, programas e serviços de enfrentamentos à violência sexual, reafirmando em sua essência o

compromisso de defesa intransigente dos direitos das crianças e adolescentes, sobretudo daqueles/as que se encontram circunstancialmente em situação de ameaça ou violação ao direito fundamental de desenvolvimento de uma sexualidade segura e saudável (BRASIL, 2013, p. 04).

Ciente de tal compromisso, o PNEVSCA foi organizado com base em seis eixos estratégicos de suma importância: Prevenção; Atenção; Defesa e Responsabilização; Comunicação e Mobilização Social; Participação e Protagonismo; e Estudos e Pesquisas. Cumpre destacar que alguns eixos são amparados por artigos específicos do ECA, sendo também relacionados aos eixos apresentados no Plano Decenal.



Quadro 1 – Premissas Básicas dos Eixos propostos pelo PNEVSCA.

| <b>Eixo PNEVSCA</b>                      | <b>ECA</b>   | <b>Plano Decenal</b>   |
|--|--|--|
| Eixo 1: Prevenção                        | Artigo 70 <sup>26</sup>                            | Eixo 1: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes   |
| Eixo 2: Atenção                          | Artigo 86 <sup>27</sup>                            | Eixo 1: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes.<br>Eixo 5: Gestão da política nacional dos direitos humanos de crianças e adolescentes |
| Eixo 3: Defesa e Responsabilização       | -  | Eixo 2: Proteção e defesa dos direitos.  |
| Eixo 4: Comunicação e Mobilização Social | -  | Eixo 4: Controle social da efetivação de direitos.   |
| Eixo 5: Participação e Protagonismo      | Artigo 15 <sup>28</sup><br>Artigo 16 <sup>29</sup> | Eixo 3: Protagonismo e participação de crianças e adolescentes.  |
| Eixo 6: Estudos e Pesquisas              | -  | Eixo 5: Gestão da política nacional dos direitos humanos de crianças e adolescentes.   |

Fonte: PNEVSCA, organização da autora, 2023.

Tendo em vista tais considerações, salientamos que os *Eixos – Prevenção, Atenção, Defesa e Responsabilização, Comunicação e Mobilização social, Participação e Protagonismo, Estudos e Pesquisas* – representam, em solo brasileiro, as principais políticas públicas de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes. Nesse panorama, percebemos que o PNEVSCA prevê a participação ativa de diferentes setores da sociedade – Educação, Saúde, Assistência Social, Mídias, Direitos Humanos, entre outros –, de modo a unir forças diante do objetivo comum de prevenir e combater a violência sexual infantojuvenil. Seguindo essa linha, destacam-se os objetivos estratégicos propostos pelo plano, estando estes separados segundo cada eixo temático:

Quadro 2 - Objetivos dos Eixos propostos pelo PNEVSCA.

<sup>26</sup> É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do Adolescente (ECA, 1990, Art. 70°).

<sup>27</sup> A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (ECA, 1990, Art. 86°).

<sup>28</sup> A criança e adolescente têm o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (ECA, 1990, Art. 15°).

<sup>29</sup> O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (ECA, 1990, Art. 16°).

| Eixo                                     | Objetivo   |
|--|--|
| Eixo 1: Prevenção                        | Assegurar ações de prevenção contra o abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes, fundamentalmente pela educação, sensibilização e autodefesa.  |
| Eixo 2: Atenção                          | Garantir o atendimento especializado, e em rede, às crianças e aos/às adolescentes em situação de abuso e/ou exploração sexual e às suas famílias, realizado por profissionais especializados/as e capacitados/as, assim como assegurar atendimento à pessoa que comete violência sexual, respeitando as diversidades de condição étnico-racial, gênero, religião, cultura, orientação sexual etc. |
| Eixo 3: Defesa e Responsabilização       | Atualizar o marco normativo sobre crimes sexuais, combater a impunidade, disponibilizar serviços de notificação e responsabilização qualificados.  |
| Eixo 4: Comunicação e Mobilização Social | Fortalecer as articulações nacionais, regionais e locais de enfrentamento e pela eliminação do abuso e/ou exploração sexual, envolvendo mídia, redes, fóruns, comissões, conselhos e outros.   |
| Eixo 5: Participação e Protagonismo      | Promover a participação de crianças e adolescentes pela defesa de seus direitos na elaboração e execução de políticas de proteção.   |
| Eixo 6: Estudos e Pesquisas              | Conhecer as expressões do abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes por meio de diagnósticos, levantamento de dados, estudos e pesquisas.  |

Fonte: PNEVSCA, organização da autora, 2023.

Nesse segmento, cada Eixo do PNEVSCA constrói-se com base em seu objetivo, estando também alicerçado nos indicadores de monitoramento e nas ações, que, juntos, dão forma à principal política em prol dos direitos humanos da criança e adolescente, frente à desumanidade da violência sexual. Com relação ao papel da intersetorialidade, apresentado pelo documento, cabe ao *Eixo Prevenção* – foco principal desta pesquisa –, o trabalho conjunto entre o sistema educacional e as políticas públicas de Educação, para, assim, melhor garantir os Direitos Humanos fundamentais ao desenvolvimento sexual saudável da criança e adolescente.

### 3.2.1 Eixo Prevenção: Educação como grande aliada

Ao direcionarmos nossa atenção ao *Eixo Prevenção*, percebemos que a Educação ocupa importante papel no empoderamento da criança e do adolescente, frente à violação dos Direitos Humanos. Ciente disso, os indicadores desse eixo consideram a necessidade de um trabalho em rede, contando com “o envolvimento das diferentes mídias em campanhas de mobilização e prevenção da violência sexual; a qualificação das campanhas de prevenção; o fortalecimento da rede familiar e comunitária; e a inserção das escolas em ações de prevenção” (BRASIL,

2013, p.23), para, assim, somar forças em prol do objetivo maior. Dessa forma, o objetivo proposto pelo Eixo Prevenção investe na Educação, sensibilização e autodefesa, como forma de garantir a promoção dos direitos de crianças e adolescentes. Assim, a Diretriz 1, do Eixo 1 do Plano Decenal, almeja a:

Promoção da cultura do respeito e da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no âmbito da família, da sociedade e do Estado, considerada as condições de pessoas com deficiências e as diversidades de gênero, orientação sexual, cultural, étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade e de opção política (BRASIL, 2013, p. 27).

Ao voltarmos nossa atenção para esse objetivo, facilmente podemos ter a certeza que cuidar da infância é o melhor investimento que o país pode fazer. No entanto, esse cuidado necessita da ação conjunta do poder público e da sociedade, fortalecendo em sintonia o *Sistema de Garantia de Direitos* preconizado no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei Federal 8.069/90). A partir disso, as ações (1, 2 e 6) que envolvem a Educação, previstas no Eixo Prevenção, devem ser realizadas com máxima responsabilidade por seus responsáveis e parceiros.

Quadro 3 – Ações que envolvem a educação - Eixo Prevenção

| Ações   | Responsável          | Parceiros                        |
|---|----------------------|----------------------------------|
| 1. Promoção de ações educativas/ formativas nos espaços de convivência de crianças e adolescentes para a prevenção ao abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes visando garantir os seus direitos sexuais, observando temas transversais como gênero, raça/etnia, orientação sexual etc.                                | SDH/PR<br>MDS<br>MEC | SENAD<br>Minc<br>Comitê Nacional |
| 2. Sensibilização da sociedade em geral e capacitação dos profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social quanto aos riscos do abuso e/ou da exploração sexual facilitados pelo uso das ferramentas de tecnologias da informação e da comunicação (TICs), potencializando as formas do uso seguro dessas ferramentas. | MEC<br>MS<br>MDS     | Minc                             |
| 6. Implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantindo que seja inserido o tema de Educação em Sexualidade, de forma transversal, no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior de acordo com as diretrizes nacionais para educação em direitos humanos.  | MEC                  | SDH/PR                           |

Fonte: PNEVSCA, organização da autora, 2023.

A primeira ação reforça a importância da Educação na luta diária para garantir o direito a um desenvolvimento seguro e protegido do abuso e da exploração sexual. Dessa forma, a escola torna-se um espaço privilegiado de prevenção, pois acolhe uma parcela considerável da

população – indiferente do gênero, raça/etnia, orientação sexual, classe social, local de moradia, geração e condições econômicas –, por um longo e sequencial período de tempo. Levando em conta as ações (2 e 6), fica clara a necessidade de inserir o tema da violência sexual nos currículos dos cursos de licenciatura, visto que o professor exerce grande importância na prevenção, bem como na identificação, abordagem, intervenção e notificação de casos de violência sexual contra criança e adolescente no espaço escolar.

A denúncia ou notificação de uma situação de abuso sexual em qualquer contexto requer ações e intervenções interdisciplinares que não dependem, em sua eficácia, de atitudes isoladas. *É preciso haver comunicação e colaboração entre um conjunto de segmentos que compõe a rede de apoio social de crianças, adolescentes e famílias.* Entretanto, há que se considerar uma etapa prioritária neste processo que envolve a participação de pessoas-chaves, que devem estar preparadas para identificar, reconhecer e compreender os indícios da existência de uma situação abusiva. Isso pressupõe um conhecimento específico que raramente é tratado nos cursos de graduação das diferentes áreas das ciências humanas e sociais [...] e, tampouco, integra a formação de professores nos cursos de magistério (MIRANDA e YUNES, 2007, p. 168, grifo nosso).

A prevenção e o reparo da violência sexual necessitam estar presentes nos currículos dos cursos de graduação, cartilhas informativas, espaços educacionais, projetos, documentos pedagógicos e, em especial, na sala de aula. Fica perceptível a importância da capacitação dos profissionais da Educação, visto que, para ser um espaço preventivo e protetivo, a escola precisa ser inserida, de modo efetivo, na Rede de Proteção<sup>30</sup> (BRASIL, 2004). Com isso, é trazido à tona que o Eixo Prevenção, bem como os demais eixos do PNEVSCA, somente alcançará seus objetivos, mediante um trabalho de rede, articulado e efetivo. Nesse contexto, diante de tais necessidades, o Plano Nacional prevê os seguintes indicadores de monitoramento, ao Eixo Prevenção em relação à Educação:

- I. Número de programas, projetos e espaços educacionais, sociais, desportivos e culturais voltados para prevenção ao abuso e/ou exploração de crianças e adolescentes.
- II. Número de profissionais sensibilizados/capacitados na temática, com foco no uso seguro das TICs.
- V. Número de programas, projetos e serviços implementados, de forma intersetorial, visando à prevenção ao abuso e/ou exploração sexual no contexto do turismo.
- VII. Número de secretarias de educação que, a partir do diagnóstico do Plano de Ações Articuladas (PAR), incluíram a temática “prevenção do abuso e/ou exploração

---

<sup>30</sup> Logo, “a rede não é um simples ajuste técnico, metodológico e administrativo, mas implica uma mudança cultural e comportamental. É uma oportunidade estratégica de construção de ambientes para novas posturas e de instrumentos de apoio que fazem parte de um processo de mudança em curso” (BRASIL, 2004, p.84).

sexual de crianças e adolescentes” nos currículos e/ou projetos político-pedagógicos - total e proporção em relação ao número de escolas da região, por rede de ensino.

XII. Número de profissionais formados e número de materiais formativos distribuídos em temas relacionados ao abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes facilitados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e sobre o uso seguro dessas ferramentas.

XIII. Número de programas que incorporaram, em seus respectivos planos e ações, as questões dos direitos sexuais e da prevenção ao abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes (BRASIL, 2013, p. 27-28).

Diante desses indicadores de monitoramento, consideramos que o sucesso das ações está diretamente relacionado à articulação de novas políticas públicas específicas, que consigam atuar em sintonia com as políticas já existentes, a fim de melhor proteger os direitos sexuais da criança e adolescente. A partir disso, emerge a necessidade de maior investimento orçamentário para a viabilização de campanhas, capacitações, programas, projetos, serviços e ações. Paula (2018, p.168) reforça que “para fortalecer e garantir a efetividade, é imprescindível a articulação entre sociedade, Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes, a fim de fiscalizar e cobrar a efetivação de políticas sociais públicas”. A educação é um meio privilegiado na prevenção e reparo da violência sexual contra crianças e adolescentes, pois ela “é tanto um direito humano em si, quanto garantia para demais direitos” (BRASIL, 2008).

Um dado recente chama atenção, ao mesmo tempo em que reforça a importância do sistema educacional, trata-se do *Relatório Preliminar do mapeamento da rede de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul*, divulgado em 01 de dezembro de 2022, pelo Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (CEEVSCA/ RS). O mapeamento contou com a participação de 288 municípios do Rio Grande do Sul (58%, de um total de 497), utilizando um questionário contendo 41 seções/perguntas como instrumento de coleta de dados. Dentre os questionamentos realizados, o tópico Trabalho em Rede, Comunicação das Situações de Violência Contra Crianças e Adolescentes ao Conselho Tutelar e registro no Sistema de Informação de Agravos de Notificação obteve o seguinte resultado:

Os 288 municípios que responderam o questionário consideram que o Sistema Educacional é o que mais comunica as situações de violência contra crianças e adolescentes ao Conselho Tutelar (30%), seguido pela Assistência Social (21%). Por outro lado, as Organizações da Sociedade Civil são consideradas como as que menos informam (59%) (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 15).

A partir dos dados divulgados pelo CEEVSCA/ RS, vislumbramos que o sistema educacional ocupa um local de destaque na denúncia de casos envolvendo violência sexual contra crianças e adolescentes. Dito isso, é válido trazer à tona a necessidade da capacitação interdisciplinar continuada – oferecida aos profissionais do sistema de garantia de direitos – também ser disponibilizada à Educação, de modo a melhor qualificar a promoção da prevenção, da denúncia e do posterior acolhimento e empoderamento das vítimas.

Contudo, vale salientar que a prevenção não deve ser uma tarefa unicamente direcionada à Educação, pois o “cuidado institucional não se transfere, mas se compartilha” (OLIVA, 2012, p.44). Aqui, entendemos claramente a necessidade de um regime de colaboração efetivo entre *Rede de Proteção à Criança e Adolescente*, o que demanda um trabalho sincronizado, envolvendo diversos atores sociais, como o Poder público, a sociedade civil, a escola, as famílias, as instituições públicas e privadas, entre outras. É válido destacar que a fragmentação das ações de proteção da criança em situação de abuso é, por sua vez, produzida pelas muitas falhas na articulação entre as instituições que compõem a rede. Seguindo esse ponto, não podemos deixar de citar os apontamentos de Santos et al. (2011, p.535-536, grifo nosso), ao afirmar que:

Não se pode afirmar que a falha esteja nessa ou naquela instituição. Considera-se que as falhas se encontram na forma como funciona o sistema de enfrentamento à violência sexual e no relacionamento entre as instituições, ou melhor, *na falta de relacionamento*. A falha pode estar em não se reconhecer que o fenômeno da violência sexual ocorre com muito mais frequência do que aparenta e que o sistema de enfrentamento não tem acompanhado a crescente notabilidade que o fenômeno vem ganhando, demandando campanhas educativas e esclarecedoras, além de maior abertura da Justiça para a sociedade, de modo a favorecer a busca por proteção.

Minayo (2009, p.25) salienta a violência como uma construção histórica que “pode aumentar ou diminuir pela força da construção social”. A autora reforça que até mesmo as formas mais cruéis de violência, “que ocorrem nos níveis coletivos, individuais e privados precisam ser analisadas junto com as modalidades mais sutis, escondidas e simbólicas, de forma muito profunda e aberta, para que todos possam colaborar”, uma vez que “todos são atores e vítimas” (MINAYO, 2009, p.26) . Essa ponderação corrobora com a necessidade de a prevenção ser realizada em rede, pois, na magnitude social do problema, todos nós somos, ou atores ou vítimas de suas atrocidades. De acordo com Miranda (2016, p.46):

A escola se encontra na ponta inicial da rede de proteção à criança e ao adolescente e ainda constitui-se em um local privilegiado para intervenções preventivas, uma vez

que as crianças e os adolescentes passam grande parte do seu tempo e de sua vida nessa instituição. Nessa perspectiva, a escola e o professor assumem grande importância na ação preventiva e de enfrentamento dessa problemática social.

O papel da Educação, no Eixo Prevenção, proposto pelo Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2013), demonstra a necessidade de ações contra a violência sexual, caracterizadas por sua natureza educativa-preventiva. Em meio a isso, a escola constitui-se como uma importante instituição da rede de proteção, justamente por ser um ambiente social privilegiado para a prevenção, a discussão crítica da temática, a denúncia, o reparo e o empoderamento das vítimas. Certamente, nunca foi tão urgente e necessário repensar a conduta e a prática dos professores dentro do contexto educacional atual. Logo, é, justamente, em meio a essa realidade desafiadora, que a Educação necessita conduzir a “um processo de conscientização e de transformação pessoal, social e política permanente” (MÜHL; MAINARDI, 2022, p.195), em que ensinar seja o primeiro passo para informar, cuidar, proteger e reparar os danos vivenciados por nossas crianças.

### *3.2.2 Acompanhamento, monitoramento e revisão do Plano Nacional*

A aprovação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes alavancou várias conquistas na garantia dos direitos sexuais, na perspectiva dos Direitos Humanos, ficando a *Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes* responsável por acompanhar e monitorar o Plano Nacional, “a fim de analisar, em linhas gerais, se as ações previstas estão sendo executadas e, caso não estejam, alertar os responsáveis para que o *Plano* seja integralmente cumprido” (BRASIL, 2018, p.11). Com base nisso, em 2018, o Ministério dos Direitos Humanos publicou o *Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Nacional de Combate à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes*, compreendendo o período de 2013 a 2018. De acordo com o documento, embora o fim do “Plano seja muito nobre, e sua própria existência já signifique avanço no enfrentamento à violência sexual, cabe a este relatório trazer detida análise quanto ao PNEVSCA e sua execução, ressaltando seus êxitos e falhas” (BRASIL, 2018, p.14).

O processo de monitoramento enfrentou alguns desafios na associação entre indicadores e ações pré-estabelecidas. Diante disso, “qualquer análise realizada somente a partir dos indicadores propostos representaria apenas parcialmente o comprometimento dos órgãos com

a temática” (BRASIL, 2018, p.22). Levando isso em conta, agregou-se à análise um campo destinado à livre descrição de iniciativas, projetos e programas que apresentaram aproximação com as ações previstas no Plano Nacional, surgindo, assim, o indicador qualitativo da ação. Desse modo, o quadro a seguir apresenta a análise qualitativa dos dados referentes ao *Eixo Prevenção*, particularmente relacionados ao Ministério da Educação.

Quadro 4 – Ações de sensibilização na prevenção ao abuso ou exploração sexual de crianças e adolescentes (2013 a 2018), realizadas pelo Ministério da Educação.

|             |   |
|-------------|---|
| <b>Ação</b> | <b>Sensibilização da sociedade em geral e capacitação dos profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social quanto aos riscos do abuso e/ou da exploração sexual facilitados pelo uso das ferramentas de tecnologias da informação e da comunicação (TICs), potencializando as formas do uso seguro dessas ferramentas.</b>   |
| Indicador   | Número de profissionais sensibilizados/capacitados na temática, com foco no uso seguro das TICs. Número de profissionais formados e número de materiais formativos distribuídos em temas relacionados ao abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes facilitados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e sobre o uso seguro dessas ferramentas.  |
| Situação    | A Ação/Indicador refere-se ao projeto Escola que Protege (EqP), extinto em 2014, que se voltava à promoção e à defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar. A principal estratégia da ação foi o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos relacionados ao tema. Entre 2012 e 2014, o Ministério da Educação financiou a oferta do curso “Escola que Protege – enfrentando a violência no ambiente escolar e promovendo direitos de crianças e adolescentes” em parceria com 13 instituições federais de ensino superior (IFES). Nesse contexto, mais de 6.500 profissionais da educação básica foram capacitados. |
| Ano         | 2013/2014   |
| <b>Ação</b> | <b>Implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantindo que seja inserido o tema de Educação em Sexualidade, de forma transversal, no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior, de acordo com as diretrizes nacionais para educação em direitos humanos.</b>   |
| Indicador   | Número de secretarias de educação que, a partir do diagnóstico do Plano de Ações Articuladas (PAR), incluiu a temática “prevenção do abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes” nos currículos e/ou projetos político-pedagógicos - total e proporção em relação ao número de escolas da região, por rede de ensino.  |
| Parceiro    | Ministério dos Direitos Humanos   |
| Situação    | No que se refere aos materiais didáticos, o Ministério da Educação distribuiu, entre 2012 e 2013, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), o Kit “Escola que Protege” para 45.656 escolas da Educação Básica. Esse kit é composto pelas publicações “Guia Escolar – Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes”, “Impactos da violência na Escola” e “O ECA nas Escolas – Perspectivas Interdisciplinares”.   |
| Ano         | 2012/2013   |

Fonte: Relatório de Monitoramento e Avaliação do PNEVSCA, organização da autora, 2023.



Segundo os elementos apresentados qualitativamente, observamos que o Eixo Prevenção realizou cursos de capacitação e sensibilização, principalmente proporcionados pelo Ministério da Educação e Ministério da Saúde, garantindo a mobilização de profissionais que atuam em diferentes áreas no atendimento direto com crianças e adolescentes (BRASIL, 2018). É importante notarmos que a ação, promoção de ações educativas/ formativas nos espaços de convivência de crianças e adolescentes para a prevenção ao abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes visando garantir os seus direitos sexuais, observando temas transversais como gênero, raça/etnia, orientação sexual etc., não foi citada pelo Ministério da Educação e nem pelos demais responsáveis ou parceiros. Dessa forma, não há registro qualitativo sobre os avanços realizados na ação.

A análise quantitativa de dados apresenta as ações que possuíam as condições e informações apropriadas para a geração de tabelas e gráficos estatísticos. A construção desse Relatório, na perspectiva quantitativa, procurou englobar todo o universo de ações, até mesmo aquelas que não obtiveram nenhum indicador quantitativo, ficando indicadas como: a iniciar; iniciada; concluída; e não informada. Como indica o documento, “não raras vezes, os responsáveis respondentes mencionaram não possuir dados que respondessem às ações e aos indicadores previstos no PNEVSCA” (BRASIL, 2018, p.24).

Observamos que, mesmo diante dos desafios existentes em seguir os indicadores propostos no monitoramento das ações previstas, visualiza-se o empenho destinado para a compreensão da condução e execução do PNEVSCA, a partir de duas dimensões: (1) o conteúdo das ações; e (2) as relações de interatividade entre os responsáveis para consecução do Plano Nacional (BRASIL, 2018). Por intermédio desse processo, a análise quantitativa das ações de sensibilização na prevenção ao abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes – 2013 a 2018 aponta que 9% delas foram destinadas à sensibilização da sociedade e capacitação dos profissionais das áreas da Educação, Saúde e Assistência Social (uso de ferramentas de TICs), bem como 5% das ações condizem com a implementação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, com inserção de Educação em Sexualidade, de forma transversal, no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior, de acordo com as diretrizes nacionais em direitos humanos (BRASIL, 2018). Dessa forma, como podemos observar, 14% da totalidade das ações foram realizadas de modo a capacitar a Educação, no enfrentamento da violência sexual contra a criança e adolescente. Para melhor compreender o número de ações e o status delas, analisamos o quadro a seguir.

Quadro 5 – Número e status das ações de sensibilização na prevenção ao abuso ou exploração sexual de crianças e adolescentes (2013 a 2018).

| Ações   | Status    | Número de ações | Responsável                                   |
|---|-----------|-----------------|---|
| Sensibilização da sociedade e capacitação dos profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social (uso das ferramentas de TICs) - 2012/2013/2014.   | Concluída | 2               | Ministério da Saúde<br>Ministério da Educação |
| Implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com inserção de Educação em Sexualidade, de forma transversal, no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior de acordo com as diretrizes nacionais em direitos humanos - 2012/2013 | Concluída | 1               | Ministério da Educação                        |

Fonte: Relatório de Monitoramento e Avaliação do PNEVSCA, organização da autora, 2023.

Por fim, o monitoramento e avaliação do PNEVSCA indica que a ação de promoção de ações educativas/formativas nos espaços de convivência de crianças e adolescentes para a prevenção ao abuso e/ou exploração sexual de crianças e adolescentes, visando garantir os seus direitos sexuais, observando temas transversais como gênero, raça/etnia, orientação sexual etc., encontra-se com o status de iniciada, sob a responsabilidade do Ministério dos Direitos Humanos, Ministério do Desenvolvimento Social e Ministério da Educação.

Tomando como base o *Relatório de Monitoramento e Avaliação* (PNEVSCA), suas conquistas e o crescente índice de casos envolvendo violência sexual, o processo de revisão do Plano Nacional surge objetivando melhor compreender as demandas e desafios da atualidade, para traçar novas ações e indicadores. Esse processo, sério e comprometido, foi iniciado, em 2019, a partir do *Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente* (CONANDA), sendo, infelizmente, interrompido pelo *Decreto Presidencial 9.759/19*, que extinguiu os colegiados da administração pública Federal direta, autárquica e fundacional, a contar de 28 de junho de 2019.

Na esteira dos acontecimentos, em setembro de 2020, foi revogado o decreto que instituiu a *Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes*, no âmbito da *Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República*, cuja atribuição principal era articular ações e políticas públicas em consonância com o PNEVSCA. Em seguida, o *Decreto nº 10.482*, de 9 de setembro de 2020, instituiu a nova *Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes*, no âmbito do *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*, sendo composta pelos seguintes órgãos: *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*; *Ministério da*

*Justiça e Segurança Pública; Ministério da Educação; Ministério da Cidadania; Ministério da Saúde; Ministério do Turismo; e CONANDA (BRASIL, 2020).*

O Decreto nº 10.701/21 previu a criação do *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Contra Crianças e Adolescentes*, buscando meios para melhor discutir a política de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes sob as óticas da multidisciplinariedade, regionalização e intersectorialidade (BRASIL, 2022). Mediante essa previsão, a *Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente* lançou uma consulta pública, acerca das quatro matrizes propostas para o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Contra Crianças e Adolescentes: (1) Abuso Sexual; (2) Exploração Sexual; (3) Violência Psicológica; e (4) Violência Institucional. Cada matriz dividida em cinco eixos, a saber: (1) Prevenção; Atendimento; (2) Defesa e Responsabilização; (3) Participação e Mobilização Social; (4) Estudos e Pesquisas. Vale destacar que o mesmo Decreto considerava o CONANDA

como um dos membros da comissão composta por outros 6 ministérios, e desconsidera sua atribuição deliberativa para a elaboração e aprovação da política para crianças e adolescentes em clara intenção de suprimir a efetiva participação social. Assim, em decisão votada nas 301ª e 302ª Assembleias Ordinárias, o Conanda se retirou do processo, entendendo que não deveria integrar tal Comissão instituída em evidente subterfúgio à necessária participação da sociedade civil- não endossando um Programa que descontinua avanços alcançados pelo Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual vigente, e sobretudo por identificar usurpação de sua competência normativa de formulação, deliberação e controle social da política nacional para crianças e adolescentes (COALIZÃO BRASILEIRA, 2022, p.06).

Isso posto, no dia 18 maio de 2022, o *Ministério da Mulher, da Família e Direitos Humanos* lançou o *Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes*, como parte das ações programadas para o *Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes* – 18 de maio. Um ponto para não deixar de elucidar, nesse momento, diz respeito aos apontamentos apresentados pela *Coalizão Brasileira*<sup>31</sup>, na *Análise Técnica do Plano Nacional*, alertando que:

---

<sup>31</sup>A Coalizão Brasileira pelo Fim da Violência contra Crianças e Adolescentes é um grupo iniciado em 2017 e formado por organizações, fóruns e redes dedicadas à prevenção e ao enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes no Brasil. O grupo articula a adesão do governo brasileiro à Parceria Global pelo Fim da Violência contra Crianças e Adolescentes (Global Partnership to End Violence Against Children), iniciativa lançada pelas Nações Unidas em 2016, voltada à promoção de ações direcionadas ao alcance da meta 16.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): Acabar com abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças.

A publicação de uma Política Pública de estado - de caráter contínuo e permanente - necessita respeitar o rito de aprovação observada a atribuição dos órgãos de controle social, tal como preconizado pela legislação vigente. A publicação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Contra Crianças e Adolescentes em 18 de maio de 2022 a despeito da não aprovação no órgão competente, o caracteriza apenas como um plano de governo iniciado apenas no último ano de mandato. Tecnicamente reconhece-se a necessidade de maior integração dos Planos e isso é viável com um gerenciamento matricial precedido da análise de todos os Planos Temáticos para identificação de duplicidade de ações e intersecções, com o objetivo de promover intervenções coordenadas entre todos os Planos de forma interministerial e intersetorial, assegurando a execução de intervenções específicas, em cada tipo de violência (COALIZÃO BRASILEIRA, 2022, p.06).

Em síntese, a *Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes* alterou o escopo do Plano Nacional para um Programa de Governo, intitulado de *Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Contra Crianças e Adolescentes*. Contudo, essa ação ocasionou o esvaziamento das funções dos Conselhos de Direitos, tendo, como consequência, o enfraquecimento na rede de ações destinadas ao enfrentamento do abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.

Assim, mediante a necessidade de reflexão, atualização e revisão do *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes*, o Governo Federal, em 18 de maio de 2023, lançou o Decreto nº 11.533, instituindo a *Comissão Intersetorial de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes*, com a finalidade de articular ações e políticas públicas relativas ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. A comissão é órgão de consulta, de estudos e de articulação da rede de proteção a crianças e adolescentes, que deverá:

- I - Propor ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania a revisão e a atualização do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes;
- II - Propor ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania políticas, programas, projetos e ações relacionados ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes em situações emergenciais e em casos específicos que não estejam contemplados no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual;
- III - Elaborar orientações para a atuação governamental sobre o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes;
- IV - Acompanhar e monitorar as políticas de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes; e
- V - Promover a articulação dos órgãos e das entidades públicos e privados com atuação no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2023, Art. 2º).

A comissão é coordenada pelo *Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania*, sendo também constituída pelos *Ministérios: da Cultura; do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome; da Educação; do Esporte; da Igualdade Racial; da Justiça e*

*Segurança Pública; das Mulheres; de Portos e Aeroportos; dos Povos Indígenas; das Relações Exteriores; da Saúde; do Trabalho e Emprego; dos Transportes e do Turismo – bem como pela Secretaria Nacional de Juventude, da Secretaria Geral da Presidência da República; e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA.*

O trabalho proposto será realizado de modo conjunto dos órgãos públicos participantes, bem como em parceria com os conselhos nacionais do *Ministério Público, da Justiça e das Defensoras e Defensores Públicos Gerais*, o *Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes*, a *Rede Ecpat Brasil*, o *Instituto World Childhood Foundation-Childhood Brasil*, a *Coalizão Brasileira pelo Fim da Violência Contra Crianças e Adolescentes* e o *Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF*.

Assim, mediante essa ação colaborativa e séria, almeja-se a elaboração de diretrizes para a atuação governamental, o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, a promoção da integração entre órgãos e entidades públicas e privadas atuantes na temática, bem como o acompanhamento e monitoramento das políticas públicas nessa área. Diante disso, o *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra a Criança e Adolescente* não pode ser visto como um plano de governo, pois condiz com uma conquista histórica e nacional, em prol da proteção dos direitos humanos da criança e adolescente – presente e futuro de nossa nação.

É importante notarmos que, em meio a esse processo de revisão, torna-se de grande valia o entendimento de que a garantia de direitos da criança e adolescentes caminha a passos sincronizados com a necessidade existente em compreender que “o crescimento da violência não surge, portanto, de uma mudança de natureza moral dos indivíduos, mas do aparecimento das condições sociais e culturais que favorecem a mobilização das pulsões que produzem a violência e o ódio aos outros” (MÜHL, 2020, p. 183). Dessa forma, é possível acreditar que o processo de revisão do PNEVSCA não pode ser unicamente baseado nos índices e indicadores que apontam o crescimento do número de pessoas violentadas, visto que a sofisticação dos atos violentos torna primordial a compreensão das condições sociais e culturais que produzem e ampliam as mais variadas formas de violência, em específico, a violência sexual contra a criança e adolescente.

Logo, a proposta de novas ações originadas no processo de revisão PNEVSCA, especialmente no Eixo Prevenção, necessita considerar as condições sociais e culturais geradoras dessa forma de violência pois, como salienta Mühl (2020, p. 197), “quanto mais deixarmos de lembrar e falar da presença da violência na educação e na escola, mais facilmente

a educação transformar-se-á em uma prática de violência e decretará sua decadência, ampliando a própria violência”.

Do mesmo modo, como salienta Mühl (2020), torna-se importante compreender como a racionalidade situada na escola e a subserviência de grande parte do grupo escolar acabam dando sustento ao avanço do projeto de dominação do outro. Por sua vez, o modelo de uma educação dominadora jamais “será um lugar de presença do ‘outro’ e da ação dialógica entre todos os envolvidos” (MÜHL, 2020, p. 197), tampouco, um palco de prevenção, enfrentamento e reparo de nenhuma forma de violência.

Vale destacar que são variadas as dificuldades presentes no processo de revisão do Plano Nacional, mas, quanto ao Eixo Prevenção, parece ser favorável tomar, como ponto de partida, a necessidade de considerar e refletir sobre o fortalecimento da educação e a capacitação da escola, em especial do professor, para que, de fato, ele consiga atuar na prevenção e enfrentamento da violência sexual, assim como na possibilidade de reparação da situação de trauma vivenciada pela vítima.

#### 4 EDUCAR PARA CUIDAR E PROTEGER: UMA PROPOSTA, UM DESAFIO

Uma vez contextualizada a violência sexual em meio às relações de poder e violência, o estudo da Síndrome do segredo trouxe a magnitude da rede de silenciamento que nega, oculta, encoberta e mascara o evento, originando, assim, a continuidade da história traumática. Adentrando na vivência do trauma, especialmente na visão ferencziana, compreendemos que o primeiro momento do trauma condiz com o ato propriamente dito, quando ocorre a investida passional do adulto sobre a exigência de ternura da criança. O segundo momento corresponde ao traumatismo psíquico, envolvendo em seu enredo a presença de três personagens: a vítima, o agressor e a terceira pessoa, a quem a criança confia o testemunho do evento. Ao ser desmentida (*Verleugnung*), pelo adulto agressor e pela pessoa de sua confiança, a vítima, na tentativa de tornar o trauma inexistente, abandona a esperança de ajuda e passa a viver um estágio de passividade psíquica em relação à violência sexual.

A partir disso, tomados de conhecimento sobre o ato, o silêncio e o trauma, seguimos na reconstrução do percurso histórico da violência sexual, reforçando a importância da compressão do fenômeno, junto às relações sócio-históricas estabelecidas em cada cultura e tempo determinado, as quais, por sua vez, relacionam-se com o processo da construção de direitos, bem como com o modo pelo qual a infância é socialmente concebida. Essa caminhada de direitos toma força com a construção do *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes*, em que a Educação é considerada como um meio privilegiado para intervenções educativas e preventivas acerca da violência sexual.

Levando em consideração o caminho percorrido nesta dissertação, chegamos ao quarto capítulo, direcionando-nos ao ambiente escolar - lugar estratégico na Rede de Proteção -, na proposição de identificar possibilidades e limites, a partir das quais seja possível traçar uma ação educativa de prevenção, enfrentamento e reparo da violência sexual, respaldada no pensamento ferencziano sobre os princípios da ética do cuidado. Para tanto, na intimidade de uma mesa para dois, propomos um diálogo entre a Psicanálise e a Pedagogia, buscando compreender as limitações e as dificuldades existentes no fenômeno para, na sequência, enriquecer e ampliar os meios de atuação dos sujeitos que configuram essa dinâmica (aluno e professor).

É importante esclarecer que esse diálogo entre Psicanálise e Pedagogia não almeja transformar o professor em um tipo de psicanalista, nem tampouco desconsiderar a escola como o espaço primordial de aprendizagem e formação integral do ser humano. Obviamente, também

não pretendemos elaborar um guia de autoajuda ou uma suposta fórmula mágica para conduzir o enfrentamento do problema. O que buscamos, por intermédio da ética do cuidado, proposta por Ferenczi, é uma prática pedagógica de reparo da criança sexualmente abusada, de modo que seus medos, incertezas, dores e angústias possam ser sentidos, expressados, reconhecidos e não mais negados ou desmentidos. Enfim, uma prática que promova a capacidade da criança expressar-se no seu sentir e, com isso, libertar-se de sua dor.

Diante dessa intencionalidade, iniciamos o primeiro tópico com a arquitetura do espaço escolar. A questão que nos move busca esclarecer qual é a escola capaz de prevenir e enfrentar a violência sexual? A construção desse ambiente humano, capaz de organizar e mobilizar afetos e, com isso, prevenir o problema, traz e defende a escola como espaço de tempo livre, em contraponto, com a escola como empresa, que não se mostra disposta e preocupada com a violência sexual. E quando, raramente, dispõe-se a enfrentá-la, não consegue atuar de maneira satisfatória, justamente por negar o tempo e os meios para que o professor e aluno possam compreender a magnitude do fenômeno.

A partir disso, o segundo tópico desta escrita questiona: Como dialogar com a criança que sofre? Adentramos na narrativa do grito sufocado, reforçando a importância da presença sincera do professor ao ouvir, ver e sentir o aluno. Escutar a voz silenciada necessita de uma profunda reconstrução pessoal e pedagógica, porém, tal desafio não pode ser mais forte que o olhar cuidadoso, a fala acolhedora e a presença sincera do professor, atento aos sinais físicos, psicológicos ou comportamentais que esse ato desumano produz. O diálogo configura-se como uma prática possível e essencial – desde o testemunho inicial até o cuidado e empoderamento da criança que sofre –, no enfrentamento do silêncio, compreendido como o campo fértil para a continuidade da violência sexual.

O terceiro tópico ressalta a ética do cuidado, orientada pelas contribuições de Sándor Ferenczi (1908/2011), como uma alternativa possível no reparo e restauração da dignidade infantil, em meio ao processo de ressignificação do evento e empoderamento da criança sexualmente violentada. Neste sentido, esta escrita propõe-se a responder: Como auxiliar a criança a dar sentido para a experiência vivida? Como a ética do cuidado, orientada por Sándor Ferenczi, pode contribuir para a superação do evento traumatizante? Dito isso, segundo os estudos de Sándor Ferenczi, a manifestação e reelaboração do sentimento precisa ser realizada em meio a um clima de afeto e um espaço de troca, acolhida e encontro: aqui concebido como a sala de aula. A partir disso, a ética do cuidado auxilia o professor na criação de um ambiente



humano, de troca recíproca, afeto e acolhida, onde a criança possa compartilhar sua dor, desfazer seus pesos, libertar-se e recriar o espaço vazio.

#### 4.1 O laço horizontal da prevenção: A escola, o professor e o aluno

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que eles amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2004, p. 127).*

Escolhemos iniciar esta jornada, que propõe encontrar o modelo de escola que tem condições pedagógicas e formativas para tratar a violência sexual, com a admirável crônica de Rubem Alves, publicada na Folha de São Paulo, em 2001. Essa sutil passagem faz uma analogia da escola a gaiolas e asas. Dito de outro modo, essas poucas palavras apresentam a escola como uma instituição onde “os seres humanos já não têm importância” (MASON, 2020, p.69), em contraste com um ambiente formativo onde o ser humano é referência.

A partir dessa concepção, inicialmente, nos deteremos em explicar a escola como gaiola. Pensando nisso, aqui encontra-se a instituição que busca os primeiros lugares do pódio, educando os alunos para o trabalho, a renda e o consumo, onde *ter*, em detrimento ao *ser*, torna-se uma “forma de atividade autoconfirmadora” (MASON, 2020, p.77). Nesse modelo, centrado nas competências, observamos claramente que as “provas medem nosso conhecimento. Mas não nossa humanidade; aferem dados arquivados em nosso córtex, mas não nosso altruísmo; avaliam nossa capacidade de recitar informações, mas não de criar ideias” (CURY, 2012, p. 37). Aqui não há espaço para as humanidades, a criatividade e, tão pouco, para a preocupação com o outro, pois a educação é unicamente destinada para “[...] produzir capital humano, portador de conhecimentos e competências de interesse econômico” (GOERGEN, 2020, p. 15).

Diante disso, essa escola fragmenta os sentidos de solidariedade e de humanidade, nutrindo a ideia de uma educação baseada na competitividade e na mercantilização, na qual a preparação massiva para o mercado de trabalho tenta sobrepor-se à individualidade, aos interesses e às necessidades do aluno. A educação, dessa forma, é “considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria”

(LAVAL, 2004, p.3). Em complemento, Goergen (2019, p. 8-9) destaca que esse modelo educacional deixa de lado o seu sentido de formação humanística, passando “a ser entendida e valorizada como importante estratégia de autogestão do sujeito enquanto empresa útil, competente e competitiva”.

Por sua vez, essa desvalorização e desumanização do ensino, que furta da educação seu papel de principal constituinte de uma sociedade humana, justa e igualitária, faz questionar qual o efeito dessa escola gaiola sobre a saúde psíquica de seus alunos e professores? Sobre isso, apesar de ainda não termos a dimensão real do problema, parece-nos óbvio que a escola, ao negligenciar a formação humana, acaba por adoecer ainda mais a estrutura psíquica do sujeito. Diante disso, pouco importa se a gaiola é ampla e luxuosa ou pequena e precária, sua característica principal segue sendo a mesma: aprisionar o voo. E assim, aos poucos, o pássaro desaprende a voar e, ao aceitar essa condição, abandona sua essência e passa a não mais saber lidar com nada que seja estranho ou diferente a essa situação, tomando, por correto, seu próprio estado de prisão (ALMEIDA, 2023). Seguindo esse ponto, Almeida e Neto (2019, p. 263), acrescentam que:

Parece óbvio dizer que o processo educativo possui um impacto crucial sobre o desenvolvimento do ser humano. Contudo, por mais que esta afirmação soe um tanto quanto redundante, cremos que nunca foi tão urgente e necessário repensar a conduta e a prática dos educadores dentro do contexto educacional atual. Acreditamos que o mal-estar psíquico vivido na escola contemporânea não tenha explicações apenas no campo psicológico, pois ele está em sintonia com as transformações sociais em curso. A sempre mencionada crise nas instituições sociais de referência (como a família, o estado, a cultura, etc.) e todo o conjunto de mudanças paradigmáticas que as mesmas atravessam (e são por elas atravessadas) parecem sustentar o descrédito nas instituições de um modo geral, entre as quais a escola ocupa um lugar significativo.

É importante notarmos que o sistema neoliberal força o cancelamento do tempo destinado à formação humana na escola, ocasionando, assim, o “despontar de uma nova humanidade, reduzida a um grupo de indivíduos simbolicamente empobrecidos em sua subjetividade, movidos por interesses racionais, em concorrência selvagem uns com os outros” (DALBOSCO; CENCI; DORO, 2023, p. 5). Tendo posto essas considerações, vale mencionar que uma escola focada exclusivamente na transmissão e aquisição de conhecimento acaba formando um profissional cognitivamente capacitado, mas que abandona sua essência moral e estética. De acordo com Dalbosco (2017, p. 293 - 294), a exclusão da condição ontológica e ética do ser humano acaba por gerar a formação de um profissional devidamente qualificado em seu aporte técnico e científico, “mas que não está apto a sentir-se moralmente responsável

por si mesmo, pelos outros e pelo próprio mundo. Ele aprende seu ofício de maneira competente, mas completamente desconectado da arte de viver, não podendo fazer de sua própria existência uma obra”.

É justamente essa educação, empobrecida pelos princípios empresariais, que furta o tempo destinado à formação humana. Logo, o que podemos observar é a fragmentação da unidade de si, que acaba afastando as possibilidades do indivíduo ser criativo, questionar, analisar e compreender melhor a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Esse sujeito desconectado com a “arte de viver”, como nos traz Dalbosco (2017), acaba por não desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de reflexão, a argumentação e o autoconhecimento da mais bela de todas as obras: seu próprio ser.

Devemos ter em mente que a escola contemporânea enfrenta um complexo desafio que consiste, justamente, no processo de resistência contra as forças capitalistas que usam seu poder para tentar domar e controlar a educação (escola, professor e aluno) de acordo com as exigências do mercado financeiro, que visa apenas à utilidade e à lucratividade. Infelizmente, continuamente percebemos que a normalização dessa situação parece mover a unidade familiar, a sociedade e o governo, em prol da paralisia da escola como tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Diante disso, a resposta contra essa rede imobilizante, que afasta o sujeito de si mesmo é justamente as escolas que são asas, aqui entendida como a escola como tempo livre<sup>32</sup>. Inicialmente, é importante notarmos que os gregos, após a fundação da ideia de educação como formação humana, também se preocuparam com a invenção de um espaço-tempo capaz de realizar esse feito: o espaço-tempo, escolar ou *skholé*. Sendo assim, apesar da formação humana não ocorrer exclusivamente no espaço escolar, a *skholé* nasceu da ideia de proporcionar um espaço comprometido com a criação de um tempo livre, especificamente, destinado à formação humana.

A partir dessa concepção, olhamos para a escola por meio da estruturação dada na *skholé*, ou seja, “um espaço-tempo igualitário de liberdade, no qual as atividades educativas podem se realizar como fazeres desinteressados que não possuem outros fins além de si

---

<sup>32</sup> A nossa ambição não é buscar ou apontar uma escola ideal ou perfeita, mas traçar um caminho em que o aluno possa vivenciar sua formação humana, em um ambiente igualitário, acolhedor, horizontal e presente. Assim, defendemos a escola como tempo livre, como uma possibilidade de retirar o aluno das vivências problemáticas e cruéis, presentes em sua ordem social ou econômica. Dito de outro modo, acreditamos que a escola como tempo livre possa fornecer um tempo de qualidade, em meio a uma prática sensível e essencialmente humana, em que a criança ou adolescente sexualmente violentada consiga, de fato, sentir-se livre das amarras decorrentes do abuso sexual, visto que ele, na maioria das vezes, está presente no próprio ambiente familiar da vítima.

mesmos” (ZATTI, EUZEBIO, 2022, p. 163). Na continuidade, os autores apontam que a escola renascentista “atribuiu um valor formativo ao conhecimento, não o esgotando em seu valor instrumental. Seu humanismo promove um diálogo com o legado clássico de modo a compreender a cultura geral como elemento constitutivo da formação integral do homem (p. 164). Diante dessa possibilidade, a escola humanista preocupa-se com a formação de seres humanos livres, utilizando o diálogo para possibilitar o florescer da alma e o desenvolvimento do pensar, sentir e agir.

Ainda segundo Zatti e Euzebio (2022), o conjunto de ideias do humanismo renascentista trouxe consigo uma herança que remete às origens de sua criação: a *paidéia* (entendida como formação do homem para a vida racional na *pólis*) e a educação escolar da Grécia antiga. De acordo com Masschelein e Simons (2014), a escola foi inventada política da *pólis* (cidade-estado) grega e surgiu como o roubo do acesso à educação, antes tido como privilégio de uma parcela mínima da população (elites aristocráticas e militares na Grécia antiga). Dessa forma, a escola suspendeu a *areté* (ideal de excelência humana), fornecendo acesso à educação a todos aqueles, que, antes não tinham direito de reivindicá-la.

Sendo assim, podemos entender que o DNA da *skholé* é a “suspensão em relação às exigências imediatas da vida e, em relação às desigualdades inscritas na história de cada indivíduo” (ZATTI; EUZENIO, 2022, p. 165). Dessa forma, a escola passou a oportunizar um tempo igualitário, direcionado a formação humana livre, em que o aluno é afastado das limitações e implicações da vida cotidiana, para, assim, desenvolver atividades livres entre os iguais, as quais eram direcionadas ao estudo e à reflexão (DALBOSCO; FLICKINGER, 2005).

Contudo, nos tempos atuais, essa escola preocupada com a formação humana está beirando a extinção. Neste sentido, Masschelein e Simons (2014, p. 20) consideram que as “versões domadas da escola (isto é, a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar ‘dentro da escola’ e ‘na escola’: tempo livre”. Em suma, segundo os autores, a escola como tempo livre, “literalmente, separa ou retira os alunos para fora da(desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário” (p. 20-21).

Dessa forma, o sentido de escola como tempo livre remete a um espaço formativo, onde o aluno consegue ser ele mesmo, sem o fardo imposto pela família, sociedade, classe social, etnia, religião, entre outros. Essa escola, rica em sua forma igualitária, apresenta a sala de aula como seu espaço formativo por excelência, “onde cada aula é uma chamada de despertar”

(PENNAC, 2010, p.50) para a vivência do tempo presente. Afinal, é justamente nessa conjugação temporal que conseguimos, de fato, nos abrir às experiências realmente importantes. Aqui, inclinamo-nos a aceitar o convite de Larrosa (2014, p. 25) e vivenciar a plenitude da experiência - ocorrida no presente do indicativo -, pois:

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, a partir da importância da escola como tempo livre e das experiências possibilitadas no tempo presente, mergulhamos em nosso campo de pesquisa e retomamos um questionamento realizado na introdução desta dissertação, em que ao considerar a criança como o futuro da nação e, plenamente ciente disso, provocamos a reflexão sobre como deveríamos cuidá-la, protegê-la e repará-la da violência sexual no momento presente? A simplicidade da resposta engloba um grande desafio em torna do sentido de *ser presença*.

Logo, para que o professor consiga ser presença na vida do aluno é necessário que a escola proporcione a possibilidade de viver o tempo presente. A esse respeito, Masschelein e Simons (2014, p. 23) mencionam o livro *School Blues*, de Daniel Pennac (2010), onde o autor traz observações importantes sobre a valiosa capacidade que a escola e o professor possuem para “‘libertar’ os alunos, isto é, para permitir aos alunos se separarem do passado (que os oprime e os define em termos de [falta de] habilidade/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus ‘efeitos’”. Em continuidade a isso, Pennac (2010, p. 50-51, apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.24, grifo do autor) afirma que o aluno entra na sala de aula, como

[...] uma cebola: várias camadas de desgostos da escola – medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa – embrulhadas em torno de um passado vergonhoso, um presente sinistro, um futuro condenado. Olha, lá vêm eles, os seus corpos em processo de *formação* e suas famílias nas suas mochilas. A aula não pode realmente começar até que a carga tenha sido colocada no chão e a cebola descascada. É difícil de explicar, mas apenas um olhar, uma observação gentil, uma palavra clara e firme de um adulto atencioso, muitas vezes, é o suficiente para dissolver esses desgostos, clarear essas mentes e colocar essas crianças, confortavelmente, no presente do indicativo. Naturalmente, os benefícios são temporários; a cebola assentará de volta suas camadas fora da sala de aula, e nós teremos que começar tudo de

novo amanhã. Mas é isso que é o ensino: começar de novo e de novo até alcançar o momento crítico em que o professor pode desaparecer.

Esse começar diário demonstra uma prática sensível e essencialmente humana, que somente se torna possível se o professor estiver envolto em um modelo educacional, em que o tempo não seja uma mercadoria focada em resultados, crescimento e lucro. Assim, é justamente a escola, como tempo livre e, essencialmente, igualitário, que pode proporcionar um processo formativo, que, segundo Masschelein e Simons (2014, p. 31), seja focado na “orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito e na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo”.

Em outras palavras, o professor, ao apresentar atenção e interesse pela pessoa do aluno assim como em sua relação ao mundo, acaba por ser a presença que aproxima, encoraja e liberta. Seguindo esse ponto, Pennac (2010, p. 224-225, apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.31, grifo do autor) assinala que certos professores, apaixonados pela arte de comunicar seus conteúdos (não esquecendo da empatia pelo outro), acabam por retirar o aluno do abismo de desânimo, fazendo-o viver a magnitude do tempo presente. Por sua vez, essa atitude do professor assemelha-se a uma presença que salva, podendo ser comparada ao “gesto de salvar uma pessoa que está se afogando, que o agarra e puxa para cima, apesar de sua agitação suicida, a crua imagem de afirmação da vida de uma mão segurando firmemente a gola do casaco”.

Notamos nesse relato que os professores presentes no processo formativo de Pennac (2010) exercitaram a presença sincera: enxergando, ouvindo, acolhendo, ensinando, encorajando e libertando o aluno. Logo, esse professor, ao mesmo tempo em que prepara o educando para o mundo (externo), também possibilita as condições necessárias para que ele consiga conhecer e decifrar seu universo interno, encorajando-o, pelas vias do amor, da empatia e da liberdade, a alçar seu próprio voo. Em seu estudo, Masschelein e Simons (2014, p.59, grifo do autor) esclarecem que a “responsabilidade pedagógica ou escolar dos professores” não se encontra apenas no “crescimento e desenvolvimento de jovens vidas. Ela também reside no fato de que *compartilham o mundo com elas*, em suas partes e particularidades”.

Para Masschelein e Simons (2014), essa responsabilidade pedagógica é composta por duas tarefas: primeiro, aponta-se a necessidade de libertar o aluno do mundo comum, em que os pesos, fardos e expectativas impostos pela família e sociedade possam ser deixados na mochila, como já dito anteriormente. A segunda tarefa consiste em compartilhar e comunicar o mundo comum, de modo a motivar o interesse, o engajamento e a motivação dos alunos.

Levando isso em conta, devemos recordar que “só se pode criar interesse pelo mundo comum mostrando o seu próprio amor por esse mundo”. Assim, ao dar a devida importância ao mundo, o professor também toma para si “a responsabilidade pelas crianças e jovens como alunos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.60).

Dessa forma, todas essas considerações permitem reconhecer que a escola, como espaço de tempo livre (*skholé*), é o ambiente propício para vivenciar a magnitude da presença sincera do professor. Diante dessa possibilidade, a educação oportuniza morada para o contínuo processo da formação humana, dedicando atenção à sexualidade<sup>33</sup>, aos sentimentos, emoções, atitudes, valores, crenças, significações e vivências do sujeito. Assim posto, acreditamos que é uma escola semelhante a esse modelo que possui maiores condições pedagógicas e formativas de tratar o fenômeno da violência sexual.

Dito isso, esse modelo de escola como tempo livre - que também possibilita o tempo livre para a formação do professor -, vem ao encontro do PNEVSCCA, ao salientar que a escola é um privilegiado ambiente de prevenção e enfrentamento da violência sexual. Por sua vez, é essa mesma importância que conduz a necessidade do professor ser capacitado para atuar em prol dos direitos sexuais da criança e adolescente - direitos que zelam pela integridade física e moral do sujeito. Seguindo essa linha, a complexidade do fenômeno exige o conhecimento da densa neblina que encobre o abuso sexual (relação de violência, silêncio e trauma), assim como da importância da sexualidade. Dessa forma, a sexualidade - entendida como um aspecto do desenvolvimento humano - carece ser abordada na escola - mas não unicamente na escola -, por meio de uma proposta formativa e educativa que vise conscientizar e sensibilizar para cuidados com a saúde física e mental, gerando, assim, os aspectos fundamentais para uma educação preventiva. Nesse panorama, Maia (2014, p.1) explica que

muitas ações influenciam o modo como a sexualidade é vivenciada em nosso desenvolvimento: se somos homens ou mulheres, se temos ou não um corpo físico íntegro, se passamos ou não por doenças crônicas e graves, se tivemos ou não condições de receber afeto e cuidados na infância, se pudemos crescer em um ambiente não violento e agressivo, se vivemos ou não relações de amizade e amor satisfatórias, se vivenciamos ou não uma educação sexual repressora e conservadora na família, se fomos ou não bem informados sobre sexualidade e suas condições adversas.

---

<sup>33</sup> A sexualidade é entendida, a partir dos estudos de Freud (1905/2016), como a essência da ação humana. Sobre isso, Maia (2014, p.5) reforça que, nesse mesmo estudo, Freud aponta que as crianças “viviam em corpos dotados de desejos, prazeres e muita curiosidade, defendendo, inclusive, a importância e o direito delas serem esclarecidas sobre os ‘mistérios da vida’, ou seja, que deveriam receber educação sexual já desde a infância”.

Diante disso, a educação sexual (anteriormente conhecida como Orientação Sexual) é um processo formal, devidamente planejado e organizado para informar sobre sexualidade - proposto como tema transversal pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) e publicado no volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que se “recomenda ao professor que assuma a tarefa da educação sexual no contexto da escola” (MAIA, 2014, p. 11). Contudo, a educação sexual vive um gigantesco retrocesso, sendo que os assuntos relacionados à sexualidade (e também ao gênero) são esvaziados<sup>34</sup> pela versão final da Base Comum Curricular - BNCC.

Levando isso em consideração, podemos perceber que são acontecimentos iguais a esse que silenciam vozes e acimentam a base para o crescimento das opressões e violências relacionadas a gênero e sexualidade. Logo, ao investigar a questão da violência sexual contra vulneráveis, é possível compreender que a educação sexual na escola, mas não somente nesse espaço, é fundamental no questionamento sobre o que é considerado *normal* quanto à sexualidade (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Isso posto, concordamos com Maia (2014, p.12) ao reforçar que cabe ao professor ensinar os alunos a “escolher suas atitudes, compreendendo as consequências, que eles respeitem a si mesmos e aos demais, que eles não sofram atendendo a padrões sociais, como tipo de relacionamentos, orientação sexual, estética etc.”. A partir disso, a sexualidade passa a ser entendida como um “fenômeno que vai além do orgânico, pois o corpo sexuado se desenvolve num contexto social e histórico que influencia diretamente naquilo que acreditamos ser o mais correto, funcional ou saudável”.

Conforme apontado anteriormente, todos os valores e informações que dispomos sobre sexualidade foram adquiridos ao longo de nossa existência, desde o nascimento. Pensando nisso, *a educação sexual na escola é uma forma duplamente preventiva*: de um lado, auxilia na prevenção do surgimento de novas posturas violentas, agressivas, excludentes e danosas aos laços humanos, ou seja, ajuda a prevenir a formação (por assim dizer, distorcida e perversa) de

---

<sup>34</sup> Nota-se que, a sexualidade e o gênero estavam mencionados nas três primeiras versões da Base Comum Curricular - BNCC (2015), (2016) e (2017), de modo mais crítico e reflexivo. Porém, ao enfrentar a opressão de alguns setores da sociedade, tal conteúdo foi quase banido da versão final do documento, estando presente, apenas, na área de Ciências da natureza, na Unidade temática - Vida e evolução (BRASIL, 2017, p. 326), onde reforça que as discussões sobre sexualidade somente podem ser realizadas no último ano do Ensino Fundamental. Em outras palavras, segundo a BNCC, a sexualidade somente pode ser discutida com alunos na faixa etária entre quatorze e quinze anos, estando vinculada ao “estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta” (BRASIL, 2017, p. 326).



novos sujeitos capazes de atentar contra a condição da infância, principalmente, no que diz respeito ao abuso sexual de vulnerável. Na continuidade, do outro lado, a educação sexual, ao ensinar o que é normal quanto à sexualidade, acaba por prevenir a violência sexual, visto que a criança e adolescente, ao reconhecer os excessos, acabam por conseguir encontrar meios de evitar o ato violento ou denunciá-lo, caso já tenha sofrido abuso sexual.

Desse modo, compreendendo que a sexualidade é “parte integral de todo ser humano e, por isso, não pode ser deixada do lado de fora da sala de aula, nem dos muros da escola” (MAIA, 2014, p. 13), cabe ao professor reconhecer e assumir sua responsabilidade no que diz respeito à sexualidade, visto que ela não pode ser deixada para trás quando visamos à formação integral do aluno. Em síntese, a sexualidade pode ser tratada na escola de modo pedagógico, desde que o educador possua conhecimento básico sobre o assunto em meio ao desenvolvimento humano e que também realize uma autorreflexão sobre sua história de educação sexual, reconhecendo e analisando a forma como a sexualidade foi tratada ao longo da sua vida (tabus, preconceitos, concepções sexuais, entre outras temáticas).

No contexto da prática, Maia (2014, p. 12) ressalta que o professor necessita estar ciente de que, diariamente, a criança e adolescente manifestam sua sexualidade no contexto da escola. Logo, é justamente a clareza sobre esse fato que auxilia o educador a não reproduzir uma educação “silenciosa, omissa, moralista e conservadora ou libertária e permissiva demais”, exercitando, assim, a capacidade de dialogar, ou seja, de “saber falar e também ouvir”, aceitando que todo ser humano é constituído por concepções, tabus e preconceitos próprios. Assim sendo:

O diálogo e o esclarecimento envolvem a informação com reflexão, sem que as pessoas deixem de acreditar e seguir aquilo que as tornam mais felizes. Contudo, isso não significa que nossos valores tenham que ser impostos às outras pessoas, mesmo com as melhores intenções. Falar de sexualidade com crianças e jovens não implica que os estudantes sigam as regras pessoais dos professores nem que esse diálogo seja pautado em senso comum e ‘achismos’. O tema da sexualidade está em toda parte e, nem por isso, falar sobre as questões do corpo e do sexo é algo fácil, pois reflete toda nossa história de vida (MAIA, 2014, p.12)

Em complemento, além do conhecimento das concepções, análises, resistências e dificuldades que o professor possui em lidar com o tema da sexualidade, o sucesso do diálogo - enquanto capacidade de falar, dar voz e ouvir -, também está diretamente relacionado ao abandono da “estrutura hierárquica” (FARINON, 2020, p.168), em que o educador ocupa a posição de detentor do saber e, por conta disso, “pensa ser necessário falar, por ter a licença

de falar; e quanto mais consistente e conclusiva se apresenta a fala, tanto mais ele acredita comunicar sua doutrina” (FLICKINGER, 2014, p. 91).

Por sua vez, essa incapacidade ou limitação para o diálogo “se alimenta do desinteresse em escutar quem está falando. Tal incapacidade não se justifica somente pelo não querer ouvir, mas também pelo ouvir somente o que interessa” (DALBOSCO, 2007, p. 71). Diante disso, a violência invade os espaços não ocupados pelo diálogo, insistindo em “dominar a liberdade, ou sua tentativa, no esforço por negar o movimento originalmente humano: constituir sua identidade por meio do constante encontrar a si em novidade” (FARINON, 2020, p.168). Em outras palavras, Hermann (2017, p. 60) reforça que a violência pode ser entendida, em sua falta de humanização, como “a negação e a exclusão do outro”.

À face do exposto, elucidamos, a partir de Faleiros e Faleiros (2008, p.7), a importância da escola como “um espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência”. Pensando nisso, a busca por uma educação capaz de prevenir a violência percorre os caminhos transformadores do diálogo, justamente por conduzir e facilitar a expressão dos mais variados estados afetivos e de seus devidos significados. Sendo assim, é por meio do diálogo que conseguimos “olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2010, p. 117).

Dessa forma, a experiência dialógica realizada em comunhão com o outro possibilita um encontro único, justamente com aquilo que “ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (GADAMER, 2004, p. 247). A partir dessa concepção, o diálogo engloba uma ação fundamental no processo de humanização do outro, do eu e do nós - ambos sintonizados pela experiência dialógica, em que eu me encontro em você, na mesma medida em que você se encontra em mim. Por sua vez, o diálogo, na perspectiva preventiva da violência sexual é “entendido de forma ampla, envolvendo não apenas as palavras, mas também atitudes, gestos e intenções que permeiam a relação professor -aluno” (VILLELA; ARCHANGELO, 2014, p. 49).

Assim sendo, é por meio do diálogo que o professor tem acesso à sensibilidade, emoções e afetos do aluno e, ao mesmo tempo, de si próprio. Em complemento, Jô Gondar (2017, p. 219) afirma que: “em Ferenczi, o sujeito é vulnerável na relação com o outro”, o que também implica no “reconhecimento da própria vulnerabilidade”. Dito de outra forma, a experiência dialógica somente pode ser o laço horizontal que une a escola, o professor e o aluno na

prevenção da violência sexual, se a escola acolher a vulnerabilidade alheia, ao mesmo tempo em que acolhe a existência de seu próprio estado vulnerável (ALMEIDA, 2023).

A escola capaz de enfrentar a violência sexual e, assim, assumir sua responsabilidade preventiva faz uso do tempo livre para construir um ambiente humano, acolhedor, livre, seguro e formativo, em que professor e aluno possam organizar e mobilizar conhecimentos, afetos e sentidos, por meio da experiência dialógica: relação horizontal entre “um 'eu' com um 'tu'” (BENINCÁ, 2010, p. 187). Logo, a sala de aula mediada pelo diálogo passa a conduzir a presença sincera do professor que, ao abandonar a superioridade, hipocrisia e fanatismo (FERENCZI, 1932/1990), passa a ver, ouvir, enxergar, conhecer, acolher, valorizar, encorajar e auxiliar o aluno em seu processo formativo, ao mesmo tempo em que realiza a autorreflexão sobre seus tabus, concepções, preconceitos e fazer pedagógico. Com isso, ambos, em sintonia, evoluem por uma via de mão dupla, guiada pelo contínuo processo de vir a ser. Obviamente, não se trata de um mapa rumo a uma escola capaz de prevenir e enfrentar a violência sexual, mas, com certeza, a indicação de um caminho que vale a pena ser percorrido.

#### 4.2 A narrativa do grito sufocado

*Se a criança se recupera de tal agressão, ficará sentindo, no entanto, uma enorme confusão; a bem dizer, já está dividida, ao mesmo tempo inocente e culpada, e sua confiança no testemunho de seus próprios sentidos está desfeita. some-se a isso o comportamento grosseiro do adulto, ainda mais irritado e atormentado pelo remorso, que torna a criança ainda mais profundamente consciente de sua falta e ainda envergonhada. quase sempre, o agressor comporta-se como se nada tivesse acontecido e consola-se com a ideia: “Oh, é apenas uma criança, ainda não sabe nada dessas coisas e acabará esquecendo tudo (FERENCZI, 1933/1992, p. 117).*

Professora, posso te contar um segredo? Lembro-me perfeitamente destas palavras, assim como de todo o relato de horror que as seguiram. Recordo-me da ausência de minhas palavras, justamente por não conseguir formular nenhum pensamento lógico, diante das atrocidades escutadas. A história foi contada calmamente, como se o abuso sexual fosse algo completamente natural na vida daquela menina. Confesso que meu corpo estava ali, estático, olhando aquela criança sentada à minha frente, enquanto minha mente reviveu aquele testemunho, confiado a mim, nos mínimos e mais terríveis detalhes. Foi assim, a primeira vez que minha profissão me levou ao encontro da narrativa do grito sufocado, em que pude *sentir com* essa aluna um pouco da carga excessiva que a violência sexual significa.

Aos poucos, essas histórias de horror tornaram-se mais presentes. No início, pensava, relacionava e, até mesmo, justificava que essa forma de violência estava atrelada à realidade de pobreza do público com que trabalhava no momento ou, então, ao fato de muitas famílias estarem envolvidas na venda ou uso de substâncias psicoativas. Porém, com o passar do tempo, deixei de atuar apenas em escolas e instituições de periferia, passando, então, a trabalhar em escolas de classe média alta, onde, inocentemente, acreditava que tais testemunhos não mais estariam presentes. No entanto, as narrativas de dor reapareceram e, com base nisso, aprendi que esse fenômeno desumano está impregnado em toda a sociedade, caminha silenciosamente ao nosso lado, permanece registrado no psíquico da vítima e traumatiza mais vidas do que podemos imaginar ou contabilizar nos diagnósticos realizados.

Assim, em meio a esse percurso e muitas narrativas de abuso sexual, percebi, aos poucos, que nenhum testemunho foi fruto do acaso e, na medida em que passei a aprofundar os estudos sobre o fenômeno, consegui vivenciar, na prática, a ideia apresentada por Fűrniiss (2002, p.05), ao afirmar que “se você quer ajudar rápido (uma criança com relação à qual existe uma suspeita de abuso sexual), deve agir lentamente”. Desse modo, levando em conta o silenciamento que envolve a violência sexual, podemos dizer que a pressa é inimiga da perfeição, ou seja, auxiliar uma criança a romper o silêncio e falar sobre o abuso sexual sofrido requer um longo e lento processo que, como a metamorfose de uma borboleta, necessita ser respeitado com cuidado e empatia.

A partir disso, ao debruçarmo-nos mais detidamente sobre esse processo, precisamos compreender que, antes do diálogo, encontra-se o silenciamento. Todavia, o “silêncio não é o vazio, ao contrário, o silêncio no discurso está repleto de sentidos” (MIRANDA, 2016, p. 76). Em complemento, Pinheiro (1995, p. 97) nos faz entender que o corpo fala por meio do silêncio das palavras: “o corpo guardou a lembrança do trauma e é ele que se expressa nos silêncios do paciente durante a sessão analítica [...] e são as palavras deste corpo que o analista deverá escutar”.

Dessa forma, quem apenas compreende o diálogo pelo uso das palavras, pode sentir-se um tanto confuso quando falamos que o diálogo com a criança ou adolescente que sofre também necessita utilizar um certo *tato*, para, assim, perceber “*tudo aquilo* que permite que alguém se expresse diante de um outro” (ALMEIDA, 2023, p. 194-195, grifo do autor). Dessa forma, na continuidade de seus apontamentos, Almeida (2023, p. 195) nos faz perceber que os gestos corporais trazem à tona os traços psíquicos de cada sujeito. Assim, afirmar que eles são “anteriores às palavras não significa dizer que eles são pré-linguísticos (embora sejam pré-

verbais). Pelo contrário, significa dizer que as palavras, segundo o modo como são usadas, são antes de tudo gestos: elas servem para afastar, aproximar, acolher, assustar, ferir, magoar, etc.". Seguindo essa linha, podemos compreender que os gestos, o discurso negado ou as palavras não ditas revelam muitos significados junto a uma complexa relação de força e poder, em que a impunidade mantida pelo silêncio, constantemente aumenta a prática e o ciclo da violência sexual, pois a "a violência não é causada apenas pela ação dos tiranos, mas também pelo silêncio dos que se calam" (CURY, 2012, p.61).

É interessante notarmos que a continuidade da violência sexual está relacionada a uma vasta rede de silenciamento. Primeiramente, a Síndrome do Segredo (Furniss, 1993) aprisiona a vítima, levando-a a silenciar sua dor e a narrativa da agressão, originando a reincidência do abuso. Por segundo, considerando o pensamento ferencziano, quando a vítima confia seu testemunho a uma terceira pessoa e ela desvalida-o, ignora ou desmente, a denúncia não é feita e a tentativa de romper as amarras do silêncio é frustrada, originando o trauma psíquico, a impunidade e a continuidade da violência. Neste sentido, "o traumático não residiria apenas no abuso e na violência cometida contra a criança, mas na recusa (por incapacidade ou má-fé) por parte do mundo adulto em reconhecer e acolher o episódio" (FIGUEIREDO, 2003, p. 20). Em seguida, por terceiro, vale destacar que, mesmo após a denúncia, há casos em que o silêncio segue "perpetuado e mantido no interior da família, na sociedade e mesmo na escola" ((MIRANDA, 2016, p. 150), garantindo, assim, a suposta invisibilidade e camuflagem do ato violento.

Tomando como referência a magnitude da rede de silenciamento e o estudo de Furniss (1993, p. 102), compreendemos que a violência sexual trata-se de um "problema maior do que o esforço, as capacidades e as responsabilidades que uma única profissão consegue abranger. Ele é uma questão verdadeiramente multidisciplinar e metassistêmica". A partir dessa concepção, a complexidade do fenômeno aponta a necessidade de um trabalho de ordem coletiva, envolvendo a participação de todos os atores da Rede de Proteção à Criança e Adolescente, em especial, da educação - verdadeiro palco de mudanças.

Levando isso em conta, vale salientar que grande parte das vítimas está devidamente matriculada na Educação Básica. Elas são encontradas nas escolas, em nossas salas de aula e é, justamente, nesses espaços que necessitamos estar atentos aos gritos silenciosos de dor. Eles existem, clamam por ajuda e, mais do que nunca, precisam ser vistos e ouvidos. A partir disso, novamente validamos a importância da presença sincera do professor na vida do aluno, assim como do aluno na vida do professor, pois "considerar a ação de enfrentamento no âmbito da

educação, implica compreender a pessoa do professor em interação com a pessoa do aluno” (MIRANDA, 2016, p.16).

Seguindo tal premissa, voltamos a afirmar que a escola configura-se como um importante espaço social de prevenção e enfrentamento da violência sexual (BRASIL, 2013), em que a narrativa do grito sufocado, segundo os preceitos desta pesquisa, envolve a presença de duas personagens: a criança (ou adolescente) e a pessoa de sua confiança, aqui representada pela presença sensível do professor. Assim, se a vítima “sentir confiança no professor, sentir que no ambiente escolar ela também será protegida e amparada, o professor pode ser a primeira pessoa com quem a criança consiga até conversar e revelar que está sofrendo abuso sexual”(VIEIRA et al. p. 7- 8, 2010). Em outras palavras, podemos afirmar que:

A pessoa de confiança não é um ‘especialista’ em abuso sexual, mas, de certo modo, um ‘especialista’ na criança. Não se trata de uma figura aleatória, mas alguém escolhido pela criança para receber essa confiança. A pessoa de confiança desempenha um papel importante, ocupando um lugar intermediário, entre o universo da família (com seus medos, ansiedades e prazeres) e o ‘mundo exterior’ (a realidade, os valores da comunidade, as interdições, etc.) (FURNISS, 2001, p. 5).

Levando isso em consideração, podemos perceber que o testemunho que rompe o silenciamento apenas é possível mediante a construção e a manutenção da relação de confiança<sup>35</sup>. Seguindo esse ponto, Dalbosco (2007, p. 73), numa leitura sobre os desafios da relação dialógica entre terapeuta e paciente (aqui interpretada como a relação professor e aluno), destaca a necessidade da superação da incapacidade para o diálogo, visto que, em algum momento, o sujeito tornou-se impossibilitado de dialogar<sup>36</sup>. Diante disso, o autor, inicialmente, reforça a necessidade de uma relação de confiança entre os envolvidos, como meio da “recuperação da capacidade para o diálogo”. Uma das dificuldades vivenciadas nessa relação é, justamente, “como pode nascer a confiança em um contexto perturbado, onde há diferenças evidentes entre os envolvidos, onde há desmotivação e incapacidade para o diálogo e onde as pessoas perderam a capacidade de escutar e, portanto, de dialogar”. Em complemento, Almeida (2023, p.70, grifo do autor) aponta que a escuta possui:

---

<sup>35</sup> Na visão de Ferenczi (1933/1992, p.100, grifo do autor), “*essa confiança é aquele algo que estabelece o contraste entre o presente e um passado insuportável e traumatogênico*”.

<sup>36</sup> A impossibilidade do diálogo, aqui relacionada à criança que está em situação de violência sexual faz-se mediante ao fato de ela sentir-se amedrontada, frágil e sozinha para romper o silêncio imposto pelo abusador (ou, em alguns casos, até mesmo pela família) que, por exercer uma relação de violência sobre a vítima, acaba por garantir a manutenção do silêncio e da violência (FURNISS, 1993).

[...] uma função educativa *indireta*: a modulação de nossos afetos, emoções e sentidos. É pela escuta, pela temporalidade que ela exige e pelo efeito de empatia que ela provoca que podemos dizer que ela atua como uma espécie de mecanismo *curativo* para os sofrimentos. Desse modo, ao conhecer algumas propriedades da dinâmica do psiquismo de seus alunos e das questões relacionadas ao desenvolvimento emocional, o professor poderá ser capaz de expandir a ‘simples’ habilidade de *escutar*. A aquisição dessa capacidade é um processo lento, difícil, que exige esforço, concentração e tenacidade - ainda que pareça natural.

Além da incapacidade de escutarmos uns aos outros, de nos colocarmos à disposição para ouvir e, portanto, dialogar, Dalbosco (2007, p. 73) direciona ao terapeuta (professor) a missão de provocar ações em que o paciente (aluno) possa “falar, isso é, provocá-lo a externar uma fala que toque no problema que o tornou incapaz de dialogar”. Assim sendo, a “reabilitação do diálogo se apresenta como processo de cura, pois em determinado momento o paciente vai se dar conta de que ele é o sujeito da cura”. Desse modo, cabe ao terapeuta (professor) a sensibilidade de “conduzir a relação no sentido de provocar e estimular o diálogo” (DALBOSCO, 2007, p. 74).

Ainda tomando como referência a confiança, complementamos que ela está relacionada à vinculação com o outro, iniciada na base familiar, em especial com os pais, desde o momento do nascimento. Dessa forma, “a criança que conheceu a segurança nesse estágio inicial começa a alimentar a expectativa de que nunca lhe faltarão e nem a abandonarão” (WINNICOTT, 1993, p. 104). Logo, podemos perceber que os cuidados destinados à criança, desde muito pequena, influenciarão no desenvolvimento de sua própria forma a confiar nos demais.

É importante notarmos que, infelizmente, na maioria das vezes, a criança ou adolescente sexualmente violentada possui uma relação de vinculação familiar fragilizada, não aprendendo ou não conseguindo confiar nos demais, devido ao excesso de experiências insuficientes ou negativas. Diante dessa dificuldade de confiar no próximo, podemos tomar uma observação de Ferenczi (1928/2011a, p. 6), no texto *A adaptação da família à criança*, na qual aponta a importância do professor prestar atenção às reações emocionais e afetivas do aluno, argumentando que:

De fato, há crianças que apresentam uma constituição tão robusta que suportam da parte de seus pais as medidas mais absurdas; mas são exceções e observemos amiúde que mesmo quando superam essa educação insensata, deixam escapar parte da felicidade que a vida teria podido propiciar-lhes. Isso deveria incitar aos pais e educadores a prestar muito mais atenção às reações da criança para assim saber avaliar suas dificuldades.

Assim, ciente das singularidades emocionais e afetivas do aluno, Mendes e França (2012, p. 123), baseados na teoria ferenciana, enfatizam que o analista necessita “recorrer à afeição e a gentileza sinceras”, para estabelecer uma relação de confiança com o paciente em meio ao processo de acolhida de suas experiências traumáticas. A partir dessa concepção, em uma interlocução entre Psicanálise e Educação, esse entendimento ultrapassa a área do consultório e adentra na escola, apontando, assim, a necessidade do professor ser sensível e afetivo em meio ao lento processo de construção da confiança, visto que “o ato de educar só faz sentido, quando o fazemos com o íntimo e isso, certamente, ultrapassa os limites de *qualquer* teoria” (ALMEIDA, 2023, p.07, grifo do autor).

Sendo assim, vale apontar que a construção da confiança pelos meios da gentileza e da afeição sincera (presença sincera) do professor é acompanhada pela necessidade de auxiliar o aluno a libertar-se do amor de transferência, submissão ou adoração. Sobre isso, Ferenczi (1933/1992, p. 103-104) descreve que:

Os pais e os adultos deveriam aprender a reconhecer, como nós, analistas, por trás do amor de transferência, submissão ou adoração de nossos filhos, pacientes, alunos, o desejo nostálgico de libertação desse amor opressivo. Se ajudarmos a criança, o paciente ou o aluno a abandonar essa identificação e a defender-se dessa transferência tirânica, pode-se dizer que fomos bem sucedidos em promover o acesso da personalidade a um nível elevado.

Dito isso, a libertação desse amor opressivo auxilia o sujeito a reivindicar sua existência, empoderando-o no enfrentamento de um sistema que continuamente insiste em anular seus traços de identidade (ALMEIDA, 2023). A partir dessa concepção, a criação de uma relação dialógica implica, inicialmente, a extinção da verticalização, da subordinação e da suposta doutrinação pedagógica. Assim, o professor, ao abandonar tais posturas, acaba por gerar um ambiente inclusivo e acolhedor, em que todos são devidamente importantes. Em síntese, são justamente tais condições que originam e mantêm a confiança necessária para que a narrativa do grito sufocado possa ocorrer. Sobre esse ambiente, aqui entendido como a sala de aula, Maciel Júnior e Ledo (2018, p. 215) reforçam que:

A confiança viabiliza a experiência inaugural de um pensamento que ainda não teve acolhimento pelo desmentido da sua formulação. Se na ocasião do evento traumático a questão formulada pela criança foi duplamente distorcida e desmentida - distorcida pela identificação com o agressor e desmentida pela falta de apoio da figura materna que deveria dar à sua questão um acolhimento -, na prova de confiança o pensamento que faltou na ocasião encontra novamente um lugar para seu desdobramento.



Isso posto, tais ponderações reforçam a ideia da escola como tempo livre, ou seja, um tempo destinado à ruptura da pressa (que furta a sensibilidade do ato formativo). Por sua vez, essa educação é vivenciada por meio da acolhida, do olhar atento para o sujeito e da valorização da escuta e do diálogo, como a verdadeira capacidade de ouvir, ver e sentir o aluno. Sobre isso, Almeida e Neto (2019, p.264, grifo do autor), partindo do estudo de Meirieu<sup>37</sup> (2005), esclarecem que o processo de dar forma a uma prática educativa sensível, exige um algo mais:

Ensinar não exige do professor, unicamente, uma conduta dirigida somente pela afetividade. O exercício docente demanda planejamento; organização; didática; comprometimento com o saber; mas, sobretudo, exige ‘alguma coisa mais’. Logo, pensamos que essa ‘alguma coisa’ que Meirieu se refere [...] está voltada ao nosso autoconhecimento, às nossas próprias indagações e, acima de qualquer coisa, à nossa capacidade de se transformar e transformar o outro. Sob essa óptica, o uso da psicanálise é inegável.

Assim, o diálogo entre Psicanálise e Pedagogia, melhor dizendo, entre a Psicanálise e o professor, transmite “ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa” (KUPFER, 1989, p. 97). Dessa maneira, pelas palavras de Mandelbaum (2019, p.23), podemos entender que a “psicanálise é uma reflexão de uma prática e a prática de uma reflexão”. Logo, o desafio existente nesse processo reflexivo consiste em renunciar ou equilibrar os excessos de poder e autoridade do professor. Sobre isso, Kupfer (1989, p. 99) sinaliza a concepção: “matar o mestre para se tornar o mestre de si mesmo”. Num primeiro momento, essa ideia pode parecer contraditória e mal esclarecida, mas quando devidamente analisada e compreendida, se torna libertadora. Em síntese, troca-se o fardo de controle excessivo pela missão (desafiadora e complexa) de “permanecer tranquilo, inteiro, consciente de seus poderes e limites, humilde e impotente frente à tarefa de ajudar outro ser humano a atingir seu mais radical compromisso com a vida: ser um indivíduo livre e produtivo” (KUPFER, 1989, p. 99).

Sendo assim, é possível perceber que a construção de uma relação horizontal de confiança, empatia e acolhimento torna-se o alicerce das ações de enfrentamento à violência

---

<sup>37</sup> Philippe Meirieu (2005, p.18) cita, em seu livro *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*, a perda da prática sensível devido à conduta tecnicista adotada por alguns professores: “Portanto, ensinar não significa apenas pôr em prática um conjunto de competências separadamente: escolher um exercício e fazer com que reine a ordem, explicar um texto e corrigir trabalhos... Significa tudo isso sem dúvida, mas com ‘alguma coisa mais’, ‘alguma coisa’ que, de resto, os alunos reconheçam suficientemente bem, ‘alguma coisa’ que não é redutível ao carisma individual e, menos ainda, a uma capacidade relacional. ‘Alguma coisa’ que, ao contrário, remete a uma ‘força interior’, uma ‘força’ que expressa uma coerência e testemunha um projeto. Uma força da qual emana o sentimento de que o homem e a mulher que ensinam aqui estão no lugar certo. Seu ofício tem sentido para eles”.

sexual, assim como da capacidade de dialogar com a criança e adolescente que sofre. Por intermédio disso, adentramos na narrativa do grito sufocado, reforçando a importância da presença sincera do professor ao ouvir, ver e sentir o aluno. Escutar a voz silenciada necessita de uma profunda reconstrução pessoal e pedagógica, porém, tal desafio não pode ser mais forte que o olhar cuidadoso, a fala acolhedora e a presença sincera do professor, atento às consequências<sup>38</sup> físicas, psicológicas ou comportamentais que esse ato desumano produz.

Nesse seguimento, o diálogo (desde o testemunho inicial até o cuidado e empoderamento da criança que sofre) configura-se como uma prática possível e essencial no enfrentamento do silêncio, aqui compreendido como o campo fértil para a continuidade da violência sexual. Contudo, essa prática não diz apenas respeito à escuta da vítima em meio ao relato do abuso e a posterior tentativa de reparo do trauma ocasionado, mas também à fundamental análise das concepções, posturas, resistências, mitos e críticas apresentadas por nós, professores. É justamente a experiência formativa, decorrente desse processo autorreflexivo, que possibilita, como bem pontua Hermann (2017, p. 59), “retornar àquilo que não víamos porque estávamos cegos, e esse movimento nos modifica”.

Em síntese, tomando como referência todos os apontamentos realizados até aqui, adentramos em uma sala de aula onde a relação professor - aluno necessita ser horizontal, sensível, libertadora e afetiva. Como decorrência, é justamente esse ambiente acolhedor, que apresenta as condições propícias à construção e manutenção da confiança entre os sujeitos em questão. Dessa forma, após a confiança ser consolidada por meio de laços afetivos saudáveis, o professor necessita provocar o aluno ao diálogo, levando em consideração aquilo que o fere, perturba, traumatiza ou adocece. Entretanto, cabe ressaltar que nem sempre esse diálogo ocorre por meio de palavras e, assim, provocar e compreender o diálogo com uma criança ou adolescente, vítima de abuso sexual, trata-se de uma tarefa complexa, exigindo-nos professores, uma profunda reflexão que, por sua vez, antecede as ações da prática. Sobre isso, Nussbaum

---

<sup>38</sup> De acordo com Cordeiro (2006, p.06,) em seu livro, *Aprendendo a prevenir: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes*, publicado pela Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, as consequências do abuso sexual dividem-se entre físicas e psicológicas. As consequências físicas podem incluir, “lesões em geral, hematomas; lesões genitais; lesões anais; gestação e doenças sexualmente transmissíveis”. Em relação às consequências psicológicas, são mencionadas a “agressividade; condutas sexuais inadequadas; dificuldades nos relacionamentos interpessoais, de ligação afetiva e amorosa; dificuldades escolares; distúrbios alimentares; distúrbios efetivos (apatia, depressão, desinteresse pelas brincadeiras, crises de choro, sentimento de culpa, vergonha, auto-desvalorização, falta de estima); dificuldade de adaptação; dificuldades em relação ao sono; envolvimento com prostituição; mudanças de comportamento e de vocabulário; queixas de ordem psicossomática e uso de drogas”. Além do exposto, a autora ainda reforça que “um número considerável de vítimas não apresenta sintomas. A presença isolada de indicadores não é suficiente para a interpretação de abuso sexual. A presença de cada sinal em separado não quer dizer que a criança ou o adolescente esteja sofrendo abuso”.

(2015, p. 07) agrega que é justamente essa “capacidade de pensar e imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras”.

Levando isso em conta e seguindo as reflexões de Nussbaum (2015, p.95), percebemos que esse momento reflexivo necessita ir além dos conhecimentos voltados aos fatos e à lógica, originado, assim, o devido espaço às emoções que, por sua vez, auxiliam o sujeito a lidar com seus próprios sentimentos e com o mundo à sua volta. Diante disso, a imaginação narrativa torna-se uma possível aliada, justamente por estar relacionada à “capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história, dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter”.

Dito de outra forma, a imaginação narrativa, utilizando as artes e a presença das humanidades, pode ampliar a compreensão das emoções dos alunos, ao mesmo tempo em que amplia o campo da empatia. A partir disso, Nussbaum (2015, p. 106) traz que a literatura e a arte auxiliam a criar capacidades essenciais para educar e cultivar as emoções. Assim sendo, “o ensino da literatura e das artes pode estimular a compreensão de diversas formas, por meio do envolvimento com inúmeras obras de literatura, de música, de belas-artes e de dança”. Segundo Nussbaum (2015, p. 99), essas capacidades são iniciadas no momento em que as crianças começam a desenvolver a imaginação narrativa, por meio das histórias contadas por seus pais na infância. Para embasar essa ideia, a autora ampara-se na análise de Winnicott (1975) sobre o desenvolvimento da criança, ao defender que o lúdico é fundamental durante todo o desenvolvimento humano, sendo a “chave para o desenvolvimento de uma personalidade saudável”. Sobre isso, Cordeiro (2016, p.5) afirma que, na visão de Winnicott,

existe uma predisposição psicológica, desde a infância, de estarmos focados em nós mesmos, demonstrando uma dificuldade em se colocar no lugar do outro. Winnicott fala sobre o narcisismo infantil, ou seja, a indiferenciação entre o bebê e a mãe em seguida do nascimento e que se estende adiante. No decorrer do tempo, surgem os objetos de transição e os jogos, como o início da ideia de estar com o outro, porém de uma forma lúdica, sem o encontro direto e imediato, o que seria menos ameaçador. Nussbaum mostra que o próprio Winnicott já observava a importância do jogo para o desenvolvimento da cidadania. Através do jogo se aprende a conviver com o outro sem exercer o controle, conectando-nos com nossas experiências de vulnerabilidade, mas contando com o caráter da surpresa, o assombro, a imaginação, logo, sem tantas ansiedades, geradas em um contato mais direto.

Com relação a isso, Nussbaum (2015) reitera que as artes ampliam as capacidades de a criança adquirir o conhecimento de si própria, assim como dos demais. Isso posto, vale destacar

que tais capacidades não se configuram como um fazer automatizado, ou seja, elas necessitam ser exercidas, continuamente, durante todo o processo de formação humana. Logo, para que se possa reconhecer o outro e, assim, “ vislumbrar uma alma nesse corpo” (CORDEIRO, 2016, p.6) faz-se “necessária a fantasia, que vai se desenvolver nas artes e na poesia, pelos seus jogos e sua amplitude de significações” (p.6). Dessa forma, entendemos que a arte e a literatura são meios viáveis de dialogar com a criança e adolescente que sofre. Sendo assim, tendo em vista tais considerações, reforçamos que a “arte aparece como uma forma de suportar a verdade. Aquilo que se frui pela experiência estética<sup>39</sup> permite uma espécie de neutralização do sofrimento” (HERMANN, 2010, p. 15).

Com base nisso, Hermann (2010, p. 36) assinala que a experiência estética “é uma possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha”. Dessa forma, a experiência estética estimula a sensibilidade (tanto do professor como do aluno), desperta e trata as emoções, encoraja ações, mostra a diferença, o estranho, o que a gente não está acostumado a ver, ou então aquilo que relutamos a enxergar e entender. Nessa leitura, “o sofrimento humano encontra na arte uma forma de expressão, mas não tem intenção de evitar a dor, antes, ela dá forças, provoca o calafrio estético” (HERMANN, 2010, p. 43).

Hermann (2010, p. 104), ao propor uma educação ético-estética, em meio às dimensões formativas do ser humano, defende que ela se faz

[...] apoiada em estratégias da arte de viver, como atenção aos casos particulares, às emoções e à sabedoria prática pode [...] esclarecer a relação recíproca entre o universal e o particular; evita uma orientação puramente abstrata, sem abandonar princípios universais, pois a educação pressupõe um processo de inserção num mundo compartilhado de valores e crenças, sem o qual qualquer dialética entre individualização e socialização estaria condenada ao fracasso; e atua como limite a uma estética de si mesmo que, centrada apenas em critérios individuais, pode estimular a indiferença, o egoísmo e a frivolidade.

Sendo assim, o processo formativo vivenciado em uma educação ético-estética, ao fazer uso das estratégias da arte de viver, auxilia na sensibilização do ser humano, pelo qual somos capazes de “nos imaginarmos no lugar do outro e de examinarmos racionalmente nossas decisões” (HERMANN, 2010, p. 105), enfrentando as dialéticas entre intelecto e emoções, singular e coletivo, individual e social, particular e universal. Na continuidade, para que seja

---

<sup>39</sup>Segundo Hermann (2010, p. 64), “o termo estética deriva do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial”.

possível educar sujeitos “com a capacidade de decidir e conduzir suas vidas” (p. 105), às normas morais que edificam a formação humana não podem ser deixadas de lado, repetindo, pois, que o compartilhamento de valores e normas não exclui a vigilância crítica que se deve sujeitar toda normalidade.

Desse modo, “a arte de viver permite conduzir a vida [...], numa configuração de si diante da multiplicidade de situações” (HERMANN, 2010, p. 107), considerando a relação da alteridade, a intersubjetividade, a interação e o espaço da convivência. Sobre isso, Farinon (2020, p. 170) expressa que a “relação da alteridade se torna condição para a linguagem não violenta e se traduz em dirigir a palavra e acolher a palavra”. É interessante notarmos que a experiência estética não encobre a dor, a violência, o trauma. Muito pelo contrário, ela os traz à tona, mobilizando a escuta, a linguagem e “provocando aquilo que é próprio da estética: ‘emoção extrema’ (HERMANN, 2018 p. 484).

Em suma, é necessário ter em mente que o diálogo com a criança ou adolescente que sofre precisa acontecer na escola e, sobretudo, no interior da sala de aula, em um modelo de educação capaz de equilibrar os aspectos cognitivos e emocionais, priorizando a formação integral do ser humano. Cabe ressaltar que a essência desse ato dialógico não engloba questionamentos sobre o ato abusivo, o trauma e, muito menos, sobre a dor psíquica ou física da vítima. Não há espaço para julgamentos, achismos ou opiniões. Sendo assim, esse diálogo, movimentado pela contínua manutenção da relação de confiança, permite que o aluno manifeste seu testemunho e, junto a ele, uma pluralidade de sentimentos, medos, questionamentos, dúvidas, inseguranças e anseios sobre algo que fere sua existência.

As cortinas de um crime abrem-se e, com isso, inicia-se uma ampla e contínua jornada de ressignificação, em que o professor necessita, primeiramente, possuir tempo, humildade e empatia para permitir-se escutar, na neutralidade e afetividade de sua presença, as “palavras enterradas vivas” (PINHEIRO, 1995, p. 77). Eis o momento de sentir com, “acolher o outro, dar-lhe ouvidos, prestar atenção à sua palavra” (FARINON, 2020, p. 168). Dessa forma, em meio a esses muitos desafios, a relação com a arte de viver propõe-se a auxiliar a narrativa do grito sufocado, alargando as possibilidades e os meios de mobilizar a linguagem, para assim, aos poucos, restaurar o trauma. Como sublinha Hermann (2010, p.96), “a arte de viver tem uma dimensão estética em que a própria obra da vida deve ter a arte como modelo, por meio da criação de diferentes estratégias (desde as interativas até as literárias)”.

Com isso, são trazidos à tona os ensinamentos de Ferenczi que, ao propor a ética do cuidado, preocupou-se, justamente, com o processo pelo qual ocorre a comunicação de ideias

e sentimentos entre analista e analisado, em nosso caso, em particular, entre professor e aluno. Dito isso, a ética do cuidado vem abraçada com a importância e a disposição de escutar as dores do aluno e, na medida do possível, ajudá-lo a ressignificar o seu sofrimento. Logo, essa ética, somente pode ser compreendida, conforme Almeida (2023, p. 54, grifo do autor), na “esfera da *alteridade*, ou seja, a partir do contato do indivíduo com o outro. Em outras palavras, podemos dizer que se trata de uma ética da vida, da preservação”. Dessa forma, no sentido de uma ética de vida, o diálogo com a criança e adolescente que sofre, pode ser entendido como o início, o meio e a continuidade - pois não se acredita em ponto final -, da prevenção e enfrentamento da violência sexual, assim como do reparo da situação de trauma vivenciada pela vítima.

Levando isso em conta, a ética do cuidado, que discutiremos, em seguida, é mediada pela relação de alteridade e confiança, realizada pela capacidade de “se abrir ao outro, para deixar valer a palavra do outro” (HERMANN, 2010, p. 117), ancorada no tato e na empatia para com o outro e auxiliada pela Psicanálise que, no contexto de ressignificação e reparo, “não se resume a interpretar o inconsciente reprimido, mas fornecer um setting profissional para a confiança, no qual esse trabalho possa ocorrer” (WINNICOTT, 1970/2021, p. 134).

#### **4.3 Ética do cuidado: uma prática reparadora da dignidade infantil**

*[...] não temos a chave; temos a eterna busca da chave  
(MARUCCO, 1998, p. 112).*

Na escola da existência, por diversas vezes, encontrei vidas dilaceradas pela violência sexual contra vulnerável. Na medida em que isso se tornava mais comum, minha inquietação e minha preocupação cresciam e, aos poucos, fui mapeando os fatores comuns presentes nesse crime. O percurso de toda esta dissertação retrata cada um deles - a relação de poder e violência, a rede de silenciamento, o trauma, o percurso histórico da violência sexual, a construção de direitos que antecedem o PNEVSCA, assim como as muitas dúvidas e lacunas sobre papel da educação, da escola e do professor na prevenção e enfrentamento desse problema, assim como de reparo da situação traumática. Apesar de ter clareza sobre o caminho a ser seguido, apenas obtive a certeza de um horizonte de possibilidades, quando escutei um relato capaz de conduzir minhas esperanças e, ao mesmo tempo, ampliar ainda mais a essência desta escrita.

\*\*\*\*\*

Por curtos períodos de tempo, nossos caminhos cruzam-se e, justamente, em um desses encontros, começamos a dialogar sobre a violência sexual, tema principal desta pesquisa. Muito

atenta a minhas palavras, permitiu-me detalhar o percurso já percorrido na escrita, assim como os passos que ainda almejava realizar rumo à ética do cuidado, proposta por Sándor Ferenczi. Percebi a cada palavra dita, que ela estava, de fato, interessada no assunto e isso me motivava ainda mais responder seus questionamentos com a máxima dedicação possível.

Ao finalizar nosso diálogo, comentei que fiquei surpresa e feliz em perceber seu interesse, explicando-lhe que, geralmente, as pessoas se sentem incomodadas ou então deduzem o problema de acordo com suas próprias concepções e preconceitos. Nesse instante, a mulher sorriu e, me dando um abraço, falou em tom baixo: tudo que você me contou, eu vivi. O abraço se estendeu, falando em silêncio, o que nem sempre conseguimos dizer com palavras e, ao nos despedirmos, combinamos de, num próximo momento, seguir com a conversa.

Passado um curto período de tempo, novamente nos encontramos e, sentadas à sombra de uma árvore, pude escutar o testemunho de sua história de horror, envolvendo seu avô materno e os muitos abusos sexuais sofridos desde sua infância até sua adolescência. Em seu relato, reforçou que viveu por muitos anos sendo sufocada pela culpa, vergonha, medo e dor. Aos dez anos, decidiu contar à sua mãe, na tentativa de que ela validasse e acolhesse sua dor. De encontro a isso, sua mãe duvidando da veracidade da situação, foi conversar com seu avô, que obviamente negou todas as falas da criança.

Os anos seguintes foram muito difíceis, pois a menina e sua mãe moravam em uma residência cedida por seu avô, que, após a suspeita do abuso, aumentou a ingestão de bebidas alcoólicas e, encenando estar ofendido, praticamente as expulsou da casa. Depois disso, a relação entre a criança e sua mãe sempre foi extremamente violenta, visto que era colocada sobre a criança a culpa de todas as dificuldades que ambas passavam. Quando jovem, acabando de completar dezesseis anos, sua mãe veio a óbito e, então, viu-se obrigada a parar de estudar para trabalhar como faxineira na casa de uma conhecida, onde passou a viver uma situação semelhante à escravidão.

Certo dia, sua avó materna entrou em contato com a patroa da jovem, pedindo para falar com sua neta. Quase dez anos haviam se passado e nenhum contato foi realizado, porém, apesar de todo o ocorrido, a jovem mantinha boas lembranças de sua avó e, por conta disso, aceitou vê-la. No dia do encontro, ficou sabendo sobre a morte de seu avô e, em meio a uma longa conversa, sentiu pela primeira vez o acolhimento que tanto buscou. Sua avó relatou que era continuamente agredida e violentada por seu marido e que, quando soube do ocorrido com sua neta, planejou ajudá-la, porém, foi impedida e ameaçada de morte por aquele que as abusava. Ciente de toda história e sentindo-se validada, a jovem aceitou ir morar com sua avó. A contar

disso, aos poucos, a situação traumática foi sendo ressignificada e as feridas, antes em carne viva, começaram a cicatrizar: foi a presença e o cuidado da minha avó, que libertou minha dor.

\*\*\*\*\*

Esse testemunho retrata o sentido reparador da ética do cuidado, proposta por Sándor Ferenczi (1908/2011) que, como bem pontua Michael Balint<sup>40</sup>, pode ser entendida como uma “segunda chance”, um ‘novo ponto de partida’” (LANDA, 2009, p. 59). Dessa forma, ciente do papel que a educação possui na prevenção e enfrentamento da violência sexual, assim como no reparo da situação traumática, orientamos esta escrita pela possibilidade de “dar nova dimensão aos fatos antes enterrados” (SELIGMANN -SILVA, p. 69), buscamos responder: Como auxiliar a criança a dar sentido para a experiência vivida? Como a ética do cuidado, orientada por Sándor Ferenczi, pode contribuir para a superação do evento traumatizante?

Dito isso, o primeiro aspecto a ser esclarecido é o sentido do cuidado direcionado à valorização do olhar para o sujeito. Tomamos, como ponto de partida, o Mito<sup>41</sup> fundador do cuidado, encontrado em *Ser e Tempo (Sein und Zeit)*, de Heidegger (1989) e na obra de Boff (1999) intitulada *Saber cuidar – ética do humano e compaixão pela Terra*.

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo, pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa:

- Você, Júpiter, deu-lhe o espírito, receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver (BOFF, apud, SILVA, 2017, p. 472),

De acordo com o mito, a criatura humana é dotada de espírito, corpo e cuidado, cabendo ao cuidado a preservação e continuidade da vida. Sobre isso, Almeida (2023, p.91, grifo do autor) indica que “Cuidado é um ‘ser’ criativo, capaz de transformar a argila em uma figura original, recebendo a missão de ‘conservar’ o Homem no decorrer de sua vida. Portanto, Cuidado não

---

<sup>40</sup> Psicanalista húngaro, foi aluno, analisando e discípulo de Sándor Ferenczi, que contribuiu com a história da Psicanálise por meio de contribuições para a clínica com pacientes difíceis.

<sup>41</sup> De acordo com Boff, o Mito tem origem latina com base grega, sendo atribuído ao escravo Higinio, bibliotecário de César Augusto, imperador romano, e com expressão literária datada de a. C. (SILVA, 2017).



apenas cria o Homem, como o *acompanha* até o seu fim”. Em continuidade a isso, a definição ontológica e existencialista do cuidado, elaborado por Heidegger, torna possível compreender que o “cuidado é próprio do ser humano; algo intrínseco à humanidade; sem cuidado o ser não seria humano” (SILVA, 2017, p. 472-473). Ainda segundo Silva (2017, p. 473), o cuidado contempla em si, à ideia de cuidar da alma e da razão, enfim, de “todas as estruturas do ser, entre elas, pode-se destacar a imaginação, a fantasia, a identidade, a memória, a corporeidade, a reflexão, o pensamento, a percepção, a intuição”, ou seja, a integralidade da ação humana.

Sobre isso, Dalbosco (2007, p. 92) explica que Heidegger elaborou a “tese de que o cuidado é ser do ser-aí”, englobando, em seu significado, a “totalidade na qual o ser-aí como ser-no-mundo se encontra”, em meio a perspectiva cotidiana e existencial do ser humano. Expresso de outra forma, o cuidado possibilita meios para refletir-se sobre a “perspectiva da vida humana afogada na familiaridade do mundo cotidiano, mas somente quando se abre à perspectiva que se torna possível a compreensão da própria familiaridade”. Neste sentido, Dalbosco (2007, p. 92) destaca que

[...] o cuidado, como ser do ser-aí, como sua totalidade e como sua condição ontológica-existencial, significa o modo fundamental da relação com a ação humana, com suas relações pessoais e sociais, numa outra perspectiva que não só a da familiaridade cotidiana. Cuidado diz respeito então a uma atitude, a um modo prático de ser-no-mundo adotado pelo ser humano em relação à sua ação e ao fenômeno da vida em sua totalidade. Por isso, não comporta uma atitude parcial, fragmentada ou recortada da ação humana, que tomasse por base somente uma racionalidade estratégico-procedimental, mas sim um modo de exigir do ser-aí uma autocompreensão de sua ação como um acontecimento que abrange a vida humana e a mundanidade em sua totalidade. Cuidado exige a ocupação da vida humana consigo mesma e com os outros, cuja própria ocupação deve ter em mente uma perspectiva de integralidade, com a faticidade, a existencialidade e a decadência da ação humana. Portanto, agir de acordo com o cuidado significa viver num momento presente, mas com consciência da temporalidade, isto é, de pertença a um passado (origem) e com capacidade de projetar um futuro (horizonte).

Na continuidade de sua fala esclarecedora, Dalbosco (2007, p. 203, grifo do autor) apresenta que, em Sócrates, o *cuidado de si* estava relacionado à preocupação com o processo formativo da juventude, em especial, na relação estabelecida entre o mestre e o jovem aprendiz<sup>42</sup>. Já, para Heidegger, o cuidado assume o “significado universal de formação do ser-aí (*Dasein*)”, estruturado pela tríplice dimensão da “faticidade, existencialidade e decadência”, em que a unidade desses três elementos apenas é possível por meio da temporalidade,

---

<sup>42</sup> Segundo Foucault (2004, p. 73), “não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre”.

compondo, assim, a totalidade da estrutura do cuidado. Segundo Dalbosco (2007, p. 93), esquematicamente, a tríplice estrutura do cuidado pode ser representada da seguinte forma:

Já-ser-em — passado — faticidade

Ser-junto das coisas — presente — decadência — (cuidado)

Ser-adiante-de-si-mesmo — futuro — existencialidade.

Para Dalbosco (2007, p.93), essa forma representativa da tríplice estrutura do cuidado possibilita o entendimento de que, segundo Heidegger, o ser humano “vive um presente que se originou no passado”, caminhando continuamente “em direção a um futuro do qual a única certeza que se possui é a morte”. Logo, essa estrutura do cuidado, como uma estrutura da vida, acaba por mostrar, em sistema de unidade, a condição finita do ser humano. O cuidado leva em conta a noção de incompletude e finitude em meio à relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com as coisas - integralidade da vida. Assim, o cuidado trata-se da “dimensão existencial da ação assumida pelo ser humano para, consciente de sua temporalidade e historicidade, se formar a si mesmo por meio da postura dialógico-compreensiva com os outros e com as coisas” (DALBOSCO, 2007, p. 99),

Na sequência, de acordo com Sócrates, Dalbosco (2007, p. 205, grifo do autor) indica que, para alcançar uma ação moralmente justa, o cuidar de si mesmo, necessita trazer consigo a reflexão e o diálogo, defendendo que uma “vida baseada no cuidado de si e que assume, como postura pedagógica, o *cuidar do cuidado* é uma vida digna de ser vivida”. O cuidado como *cuidar de si mesmo* é exemplificado por Silva (2017, p. 473), em meio à relação professor e criança vivenciada na Educação Infantil, em que o “[...] o cuidar de si, nesse caso, é condição para o adulto que cuida, e considerado indispensável para uma relação que favoreça a autonomia da criança, que, ao ser cuidada pelo adulto que cuida de si e do outro, apreende formas de cuidar de si, do outro e das coisas”.

Dessa forma, o *cuidar de si mesmo* aborda a plenitude do sujeito na integralidade do ser humano, em meio às condições que constituem sua historicidade. Sobre isso, Silva (2017, p. 477) conclui que “somos cuidado antes de ter cuidado”, em meio ao processo de humanização do sujeito. Neste sentido, o cuidado como cuidar de si mesmo está relacionado ao cuidar da alma, do pensamento e da razão. Contudo, restringir o cuidado, a noção de “cuidar do corpo é um equívoco e com implicações ético-pedagógicas que merecem reflexão crítica” (SILVA, 2017, p. 474).

Dalbosco (2006, p. 20) propõe que, por meio da hermenêutica heideggeriana, o cuidado, em sua dimensão humana, possui a capacidade de mediar a relação entre a Pedagogia e a

Filosofia, fornecendo a compreensão do “ser humano não mais como uma substancialidade, mas sim como uma acontecência (*Geschichtlichkeit*) que exige dele, antes de tudo, assumir autêntica e radicalmente sua incompletude e, portanto, sua historicidade”. Por sua vez, essa nova antropologia auxilia no entendimento das principais “tarefas do pedagogo (quer seja pai, mãe, professor ou professora), a saber, a de não intervir autoritariamente no desenvolvimento cognitivo e moral da criança, mas contribuir para que aspectos deste seu desenvolvimento simplesmente aconteçam”. Em outras palavras, o ser acontecente é um ser envolvido em uma relação ativa com sua historicidade - consigo mesmo, com os outros e com as coisas. Dessa forma, conforme Silva (2017, p. 481), o sentido de cuidado “enquanto totalidade das estruturas ontológicas do ser” envolve o cuidar como

[...] ação humana assumida tendo em vista a alteridade, a formação do ser e o envolvimento e a transformação do eu e dos outros [...]. Se o cuidado é considerado como essencial ao projeto de humanidade e, de modo prático, indispensável à preservação da vida e conservação da cultura, então, o cuidar é uma condição prévia para o desenvolvimento do ser junto aos outros e às coisas, sem o qual o processo educativo não teria sentido (SILVA, 2017, p. 484)

A partir disso, antes de adentrar mais especificamente no ambiente escolar - local de onde falo e o local para onde dirijo a palavra -, é necessário reforçar que vivemos em uma sociedade que mascara, encobre e silencia o trauma. Isso é facilmente percebido na frenética luta contra o tempo, no detrimento do ser em razão do ter e no vazio das inúmeras redes sociais, em que o espetáculo da vida virtual - no sentido ilusório -, não permite a integralidade do ser humano. Aqui, não há espaço para medos, angústias, tristezas, dores, inseguranças e frustrações, pois continuamente alimenta-se a ideia de que esses sentimentos devem ser escondidos e camuflados no íntimo de cada ser. Dessa forma, na medida em que nego meu próprio sentir, acabo por deixar de ver tais emoções no outro - eu não me vejo, eu não te enxergo (informação verbal)<sup>43</sup>, refutando, assim, a necessidade e a importância de cuidar de si mesmo em meio à relação do eu consigo mesmo, com o outro e com as coisas.

Diante disso, esse exercício de olhar para o cuidado de diferentes posições, ajuda a evitar o seu conceito reducionista e, ao mesmo tempo, possibilita abordar a necessidade do professor cuidar de si mesmo, visto que, para cuidar do outro, é preciso dispor de cuidado de si (KUPERMANN, 2009). Como indica Plastino (2009, p.53), o cuidar, antes de ser uma ação,

---

<sup>43</sup> Fala realizada por Jorge Trevisol na palestra motivacional realizada em homenagem ao Dia do Professor e Dia do Servidor Público, em Carazinho, em 27 de outubro de 2023.

necessita ser uma atitude, pois é “na ausência desta atitude - que exprime a consideração pelo outro e por suas necessidades - as ações do cuidar perdem sua motivação ética, desvalorizam-se e deterioram”. Sob esse ponto de vista, podemos perceber que o “cuidar revela sua dimensão ética, alicerçada no reconhecimento da alteridade e seus correlatos, na diminuição do narcisismo e da onipotência”.

Ainda sobre o cuidado, o pediatra e psicanalista Winnicott (1970/2021), em seu ensaio, *Cura uma conversa médica*, explica que a clínica psicanalítica envolve a presença de duas pessoas - o analista e o analisado. Almeida (2023, p. 53, grifo do autor) assinala que, de acordo com a visão winnicottiana, “a concepção de cura, no sentido *médico* do termo, precisa ser substituída por uma conotação mais abrangente: de cura enquanto um exercício de *cuidado pelo outro*”. Assim, é esse cuidado pelo outro que movia Sándor Ferenczi. Sobre isso, Jurandir Freire Costa (1995, apud, PINHEIRO, 1995, p. 9-10) recorda que Ferenczi era movido e orientado pelo “imperativo ético”, no qual se questionava sobre “o que fazer diante do desamparo; o que fazer com quem sofre e não pode saber do que sofre; o que fazer quando dependemos da linguagem para ser o que somos, embora venha dela o que nos traumatiza?” Diante disso, Ferenczi não se cansa: “pensa o impensado, retifica o que pensou, duvida das certezas”, ou seja, seu contínuo processo de busca e aprimoramento é o que molda a “sensibilidade” presente na ética do cuidado.

Dessa maneira, a ética do cuidado na visão psicanalítica de Sándor Ferenczi é baseada em três princípios: a hospitalidade, a empatia e a saúde do analista. Segundo Kupermann (2009), a hospitalidade destaca-se como o primeiro princípio para a ética do cuidado, sendo, inicialmente, apresentada no ensaio *A adaptação da família à criança*. Nessa obra, Ferenczi (1928/2011a) aborda a hospitalidade, relacionando-a com um recém-nascido que é bem acolhido pela família, que, por sua vez, recebe-o, estando preparada para oportunizar o acolhimento e os cuidados primários necessários. No entanto, as dificuldades encontradas por Ferenczi (1929/2011, p.57), no tratamento de pacientes que, “quando vieram ao mundo [...] foram hóspedes não bem-vindos na família”, levaram-no a lançar, no ano seguinte, o complemento intitulado *A criança mal acolhida e sua pulsão por morte* (1929 /2011). Sobre isso, Kupermann (2009, p. 48) destaca que Ferenczi indica a necessidade do analista direcionar seu olhar para o paciente e, dessa forma, “oferecer sua presença pulsional e afetiva de modo a proporcionar [...], o acolhimento necessário à experiência vital de constituição de si e ao ludismo criador, talvez pela primeira vez em suas vidas”.

Ainda em complemento, Derrida (2003, p.24) concebe que essa hospitalidade provoca-nos a acolher o desconhecido em nossa casa, em nosso eu. Dessa forma, esse outro pode ter a liberdade de “chegar e ter um lugar no lugar que ofereço a ele”. Em suma, ao exercitar a atitude de cuidar-se e, assim, hospedar seu próprio sofrimento, o analista / professor acaba por estar livre para “hospedar a presença estrangeira do sofrimento humano, suas demandas além dos discursos, algo que só pode ocorrer se ele se permitir ‘sentir com’ o paciente, por meio da empatia” (PINTO, 2009, p.3).

No artigo *Elasticidade da técnica psicanalítica*, Ferenczi (1928/2011b, p. 31, grifo do autor) descreve que “o tato é a faculdade de ‘sentir com’ [*Eisnfühlung*]”, ou seja, a empatia<sup>44</sup> necessária para

saber quando e como se comunica alguma coisa ao analisando, quando se pode declarar que o material é suficiente para extrair dele certas conclusões; em que forma a comunicação deve calar e aguardar outras associações; e em que momento o silêncio é uma tortura inútil para o paciente etc. (FERENCZI, 1928/2011b, p. 31).

Conforme Kupermann (2009, p. 49), a empatia é o segundo princípio da ética do cuidado, referindo-se “à capacidade de se deixar afetar pelo sofrimento do analisando, e também à capacidade de afetá-lo”. Neste sentido, o sentir com [*Eisnfühlung*] pode ser simbolizado por meio do “aperto de mão entre dois homens (ou mulheres, ou crianças, e todas as possibilidades combinatórias entre todos) é o gesto que cria, constrói o núcleo fundamental de uma identidade por vir” (LANDA, 2009, p. 59), movimentado por uma relação recíproca, em que o tato é a força motriz que impulsiona a manifestação dos “territórios traumáticos que não se expressam pela linguagem verbal e apresentam uma dimensão sensorial da experiência subjetiva” (MAIA, 2009, p. 42).

Sendo assim, a empatia, enquanto tendência do ser humano, faz menção a um dos aspectos mais citados por Ferenczi, ou seja, a sensibilidade clínica, em que o analista torna-se disponível e flexível para escutar as variadas formas de comunicação existente - entre elas, também o silêncio -, utilizando a delicadeza do tato, para apontar “uma distância justa, nem de mais nem de menos, um poder ‘sentir com’ sem ‘ser como’” (PINHEIRO, 2016, p. 105), para então melhor escolher o meio e o momento de intervenção. Dessa forma, o *sentir com*, mantendo a alteridade, exercita a capacidade de “brincar com as palavras, escutar o incessante

---

<sup>44</sup> Kupermann (2019, apud ALMEIDA, 2023, p. 93, grifo do autor) refere que “o termo alemão *Einführung*, habitualmente traduzido como empatia, significa literalmente, *sentir dentro*, e não ‘sentir com’”.

fluxo delas, bem como das imagens que desejavam tornar-se discurso. [...] Elas, as palavras, estão todas aí; é preciso sentar e escutá-las com certa paixão” (CINTRA, 2009, p. 68).

No ensaio *O problema do fim da análise*, Ferenczi (1927/2011, p. 24) alerta que o analista “deve conhecer e controlar até as fraquezas mais escondidas de sua própria personalidade, o que é impossível sem uma análise terminada”. Segundo Kupermann (2009, p. 50, grifo do autor), foi em *Elasticidade da técnica psicanalítica* (1928/2011b) que Ferenczi formulou a “segunda regra fundamental da psicanálise<sup>45</sup>: o analista deve, ele próprio ser analisado”, apontando, assim, sua preocupação com o terceiro princípio da ética do cuidado, ou seja, com a saúde do analista. Dessa forma, não cabe ao analista somente escutar e comunicar uma interpretação, pois ele também necessita “se debruçar constantemente sobre a dialética subjetiva que envolve não só a relação com o paciente, mas também consigo próprio” (ALMEIDA; NETO, 2019, p. 272). Na continuidade, os autores salientam que:

Será durante a sua própria análise que essa postura autoritária que camufla a fragilidade e a insegurança do analista, poderá receber outro sentido, sendo, aos poucos, dissolvida. Ferenczi prioriza, portanto, a capacidade do analista desenvolver humildade e rever, constantemente, durante a sua prática clínica, os seus possíveis erros. Deste modo, as fundamentações teóricas e, sobretudo, clínicas da psicanálise ferencziana e dos princípios de uma educação mais humana se inter cruzam indubitavelmente (ALMEIDA; NETO, 2019, p. 267).

Em continuidade, Ferenczi (1928/2011b) propõe que os analistas abandonem sua posição verticalizada, aceitando os limites de seu próprio saber, para, desse modo, sentir com os analisandos, ou seja, vibrar na mesma sintonia que seus pacientes. O filósofo Jacques Derrida (2004, p. 33-34) ajuda a compreender que a saúde do analista é uma condição fundamental para a hospitalidade e a empatia. Na hospitalidade, ocorre o acolhimento do estrangeiro, do visitante, do outro, em que se insinua estar em sua própria casa, “apropriando-se assim de um lugar para acolher o outro, ou pior ainda, acolhendo aí o outro para apropriar-se de um lugar e falar então a linguagem da hospitalidade”. Em meio a hospitalidade, Kupermann (2009, p. 51, grifo do autor) manifesta que o psicanalista é então “convocado em seu devir criança para o encontro produtor de sentido”, sendo que, na experiência psicanalítica proposta por Ferenczi, “encontramos muitas vezes duas crianças - analisando e analista - que em seu desamparo, constituem uma comunidade de destino e de amizade”. Afinal, “no mais profundo do nosso ser continuamos crianças e assim ficaremos por toda a nossa vida. *Grattez l'adulte et vous y*

---

<sup>45</sup> A saber, a primeira regra fundamental da Psicanálise diz respeito à verbalização da associação de ideias que surgem de forma espontânea à mente, denominada por Sigmund Freud como associação livre.

*trouvez l'enfant*. [Raspem o adulto e por baixo dele encontrarão a criança] (FERENCZI, 1909/2011, p. 111, grifo nosso).

Diante da amplitude e sensibilidade presente nos estudos de Ferenczi, facilmente, podemos perceber que os princípios da ética do cuidado - hospitalidade, empatia e saúde do analista -, vêm ao encontro do objetivo geral<sup>46</sup> desta pesquisa. Sendo assim, chegamos ao momento em que nos dedicaremos à compreensão sobre como a ética do cuidado pode auxiliar o professor a minimizar ou cicatrizar a ferida ocasionada pelo trauma relacionado à violência sexual. Bem sabemos que não há uma borracha mágica capaz de apagar a dor dessa vivência desumana, mas, há meios e possibilidades de, aos poucos, ressignificar-se o evento traumático. Sobre isso, Kupermann (2019, apud, ALMEIDA, 2023, p. 98) reforça que os princípios da ética dos cuidados indicam um meio promissor, em que a hospitalidade faz-se fundamental “àquele que ‘não consegue enunciar em palavras as experiências determinantes de seu sofrimento’”. A empatia, por sua vez, é aquela que possibilita ao analista “escutar, sentir e testemunhar a dor emudecida do analisando”. E, por último, porém não menos importante, a saúde torna-se “imprescindível para oferecer nossa presença sensível diante do horror imposto pela repetição do trauma”.

A promoção de condições para que o trauma possa ser enfrentado percorre a necessidade de olharmos a integralidade do sujeito em meio a situação de sofrimento, o que, por sua vez, também direciona o entendimento dos mecanismos de clivagem, identificação, transferência, incorporação e introjeção. Sendo assim, retomando nossa situação problema, estamos diante de uma criança ou adolescente que foi sexualmente abusada, dada à confusão de línguas aí envolvida (linguagem da ternura da criança e a linguagem da paixão do adulto). O agressor negando os fatos diz à vítima que nada ocorreu, porém, ela, em estado de confusão, busca auxílio junto a um adulto de sua confiança. Por sua vez, essa terceira pessoa, após escutar o relato do ocorrido, acaba negando os fatos e desacreditando a veracidade da situação. Assim, o desmentido (*Verleugnung*) completa o evento traumático desestruturante.

A partir do trauma desestruturante vivenciado pela vítima, ocorre a clivagem em que “o Eu, então se cinde em duas partes que não mantêm contato entre si: *um Eu que sabe e um Eu que sente*. Essas partes *não se aproximam uma da outra*, não interagem e tampouco se comunicam” (ALMEIDA, 2023, p. 240, grifo do autor), temos, na continuidade de sua

---

<sup>46</sup> Cabe recordar que esta pesquisa objetiva avaliar proposições e iniciativas para a promoção de uma prática pedagógica de prevenção, enfrentamento e reparo da violência sexual contra vulneráveis, respaldados na ética do cuidado, segundo as contribuições psicanalíticas de Sándor Ferenczi.

explicação, Almeida (2023) esclarece que o Eu que sabe vive anestesiado, podendo ser comparado com o fruto que amadureceu de forma apressada, justamente por ser ferido (picado) pelos pássaros, segundo o pensamento de Ferenczi (1933/1992). No outro lado, o Eu que sente isola-se do mundo externo, na tentativa de proteger a criança. Em meio a essa desintegração psíquica do sujeito, Almeida (2023, p. 241, grifo do autor) argumenta que ocorre uma “*operação defensiva radical*”, ou seja, “a personalidade se divide, produzindo uma pequena porção materna, algo como um *anjo da guarda* que vem ao socorro da criança. ‘Um ser singular para o qual a conservação da vida tem importância, ‘custe o que custar’ (*orpha*)<sup>47</sup>’ (FERENCZI, 1932/1990, p. 41)”.

O Eu que sabe vive de modo anestesiado, sendo uma criança com comportamento de adulto. Seu psíquico realizou a clivagem para, assim, proteger-se de uma dor insuportável (FERENCZI, 1931/1992). Sobre isso, Ferenczi (1932/1990, p. 74) acrescenta que um ser humano que recorre à clivagem como meio de proteção fica “marcado por traços neuróticos e acaba soçobrando ainda mais profundamente no não-ser ou na vontade de não ser”. Temos aqui o sujeito que “apresenta a ausência de brilho nos olhos, um semblante desvitalizado, como se estivesse funcionando no ‘automático’, perdido sem rumo. Ele não *brinca* ou *comemora* a conquista de suas notas. Demonstra uma espécie de anestesia diante da vida (*nada sente*) (ALMEIDA, 2023, p. 243, grifo do autor). Diante disso, valida-se entender que a clivagem do eu é um dos efeitos do evento traumático desestruturante, que pode conduzir à *identificação* com o agressor.

Neste sentido, a vítima, em meio a um estado de extrema agonia, absorve para si a culpa do evento sofrido, por meio da identificação com o agressor, passando a viver em estado de submissão. Ferenczi (1933/1992, p. 117) reitera que, por meio da identificação que o agressor torna-se intrapsíquico, desaparecendo como realidade exterior. Assim, o que é intrapsíquico

[...] vai ser submetido, num estado próximo ao sonho – como é o transe hipnótico –, ao processo primário, ou seja, o que é intrapsíquico pode, segundo o princípio de prazer, ser modelado e transformado de maneira alucinatória, positiva ou negativa. Seja como for, a agressão deixa de existir enquanto realidade exterior e estereotipada e, no decorrer do transe traumático, a criança consegue manter a situação de ternura anterior.

---

<sup>47</sup> *Orpha*, segundo Ferenczi (1932/1990), trata-se de instintos vitais organizadores, que são ativados após o abandono do pensamento consciente, em decorrência de um enorme sofrimento e do abandono da existência de qualquer ajuda exterior.



Com a intencionalidade de melhor esclarecer essa situação, Cintra (2018, p. 95) observa que a identificação envolve as exigências absolutas de “submeter-se ao outro para não perdê-lo ou triunfar sobre ele para não ser por ele derrotado”. Dessa forma, na identificação com o agressor:

O abusado assume em si mesmo a falta, a culpa, a enormidade do abuso. Precisa limpar o outro da sua falta, idealizá-lo e desculpá-lo pois não conseguiria continuar a amá-lo se não fizesse isso. Mas, ao negar o seu ódio ao outro, transformando-o em auto-ódio, a cena do abuso é preservada inteira, e a dinâmica de ódio acaba consumindo o amor que ainda restava (CINTRA, 2018, p.95).

Ainda sobre o processo de identificação, necessitamos entrar no ambiente escolar, para esclarecer que “na escola, como na vida, nós aprendemos por amor a alguém” (KUPFER, 1989, p.7). Em outros termos, como bem salienta Almeida (2023, p. 148), “aprendemos por amor, admiração, identificação, ou por diversas outras questões que podem estar intrincadas a esses sentimentos”. Desse modo, vale trazer à tona a observação de Cintra (2018, p. 82) ao afirmar que o “estado de submissão pode acontecer até em situações cotidianas, com os pacientes em análise”, ou seja, “[os nossos pacientes] caem numa extrema submissão em consequência manifesta da incapacidade ou do medo em que se encontram de nos desagradar com suas críticas” (FERENCZI, 1933/1992, p.113). Essas considerações provocam-nos a perceber que a sala de aula também é um local de identificação e submissão. Dessa forma, a identificação ocorre quando o professor torna-se a “figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma *transferência*” (KUPFER, 1989, p. 88, grifo meu).

Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência dessa ‘posse’, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial e é dessa importância que emana o *poder* que inegavelmente tem sobre o indivíduo. Assim, em razão dessa transferência de sentido operada pelo desejo, ocorre também uma transferência de *poder* (KUPFER, 1989, p. 91, grifo da autora).

Por sua vez, a palavra do analista/professor absorvido pelo inconsciente do analisando/aluno passa a ter poder sobre ele, sendo escutada a partir desse lugar subjetivo ocupado pela pessoa de autoridade (ALMEIDA, 2023). Essa passagem explica a presença de mestres que marcam positivamente a vida de seus alunos, porém, ao mesmo tempo, também sinaliza para a atenção que o professor necessita possuir para não permitir que o aluno viva em um estado de submissão dada a transferência de poder destinada à pessoa do educador.

Nessa perspectiva, Kupfer (1989, p. 93) observa que, “o problema é que, com esse poder em mãos, não é fácil usá-lo para libertar um ‘escravo’ que se escravizou por livre e espontânea ‘vontade’”. No caso específico do professor, abusar desse poder seria o mesmo que “usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios valores e ideias. Em outras palavras, impor seu próprio desejo”, tornando o aluno em um sujeito subordinado a suas vontades e poder. Na fala de Kupfer (1989, p. 94), a solução para esse impasse seria o professor comparecer “a relação pedagógica com seu desejo anulado”, porém “só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo”. Eis o grande desafio da educação.

Ferenczi (1909/2011, p. 90) enfatiza que a transferência é “apenas um caso particular da tendência geral dos neuróticos para o deslocamento”, sendo uma necessidade do analista (aqui também acrescentamos o professor) reconhecer a transferência das emoções, sejam elas positivas e negativas. Ferenczi (1908 / 2011, p. 40), preocupado com os problemas vivenciados pelo excesso de poder, em seu artigo *Psicanálise e Pedagogia*, demonstra preocupação com modelo opressor e autoritário da educação, em que “a pedagogia cultiva a negação das emoções e das ideias”.

Dessa forma, como indica Almeida (2023, p. 121), a escola acaba desperdiçando “o melhor de nossas forças psíquicas para manter em regime os dogmas e a hipocrisia - um dos principais sintomas do homem civilizado”. Em razão disso, somos continuamente educados para uma “*cegueira introspectiva*” (FERENCZI, 1908/2011, p. 40), em que a “escola contemporânea exclui os alunos de sua própria subjetividade, de sua dimensão cultural, produzindo um processo mecânico que em nada se aproxima da verdadeira humanização e da apropriação do saber por meio da experiência” (ALMEIDA, 2023, p. 122). Assim, no final de *Psicanálise e Pedagogia*, Ferenczi (1908/2011, p.44) ressalta a importância da relação humana mediante o processo de uma educação libertadora, esclarecendo que

[...] o remédio para essa doença da sociedade (a neurose) só pode a exploração da personalidade verdadeira e completa do indivíduo, em particular do laboratório da vida psíquica inconsciente que hoje deixou de ser totalmente inacessível; e o meio preventivo: uma pedagogia fundada, isto é, a ser fundada na compreensão e na eficácia, e não em dogmas.

Diante disso, destacamos ainda que Ferenczi (1908/2011), apesar de criticar o dogmatismo, jamais defendeu uma prática educativa ausente de regras e limites, firmando seu trabalho na possibilidade da educação encontrar “o equilíbrio entre a *moralidade* e a *liberdade*

*individual*, sem negligenciar a verdadeira psicologia do homem, assim como os afetos e as emoções que abrangem o real sentido de aprender” (ALMEIDA, 2023, p. 123, grifo do autor).

Na continuidade, buscando o entendimento sobre *incorporação* e *introjeção*, recorreremos à obra *A casca e o núcleo*, dos psicanalistas Nicolas Abraham e Maria Torok (1995). Seu estudo orienta as diferenças básicas entre incorporação e introjeção, indicando que a incorporação manifesta que não foi possível ocorrer a *introjeção* que, conforme o pensamento ferencziano (1909/2011), é compreendida como o processo encarregado pela interiorização de relações predominantemente libidinais. Em contraponto, segundo Abraham e Torok (1995, p. 245), a *incorporação* mostra uma “lacuna no psiquismo, uma falta no lugar preciso em que uma introjeção deveria ter ocorrido”.

Dessa forma, a identificação melancólica, proposta por Freud (1917/2010), e a identificação com o agressor, apresentada por Ferenczi (1933/1992), seriam processos decorrentes da incorporação, realizada na ausência do mecanismo de introjeção, em que o vivido poderia ser simbolizado e a perda e o limite poderiam ser simbolicamente inscritos, por meio de um processo de luto (CINTRA, 2018). Assim posto, a incorporação relacionada ao abuso sexual na infância ocorre por meio do desmentido<sup>48</sup>, dando origem a um trauma que não conseguiu ser simbolizado e, dessa forma, “atravessa o eu de ponta a ponta como um enclave. É algo indigesto, que foi ‘engolido sem mastigação’, por assim dizer. O acontecimento traumático fica silenciado e isolado em uma cripta, onde a vergonha e a culpa o tornam indizível e intragável” (CINTRA, 2018, p. 86).

A partir dessa concepção, o trauma desestruturante, que relaciona clivagem, identificação, transferência, incorporação e introjeção, encontra, nas ideias Cintra (2018, p.87), uma possibilidade de dar destino e sentido aos conteúdos incorporados e encriptados, favorecendo “o fluxo afetivo e associativo e permitindo o acesso à narração e à construção de uma história que possa ser processada”. Dentro dessa perspectiva, os fatos incorporados permanecem congelados e somente podem ser acessados por meio da ação de outro sujeito, ou seja, é “preciso contar com uma escuta sensível que salve o que se encontra encriptado e congelado através de uma atitude oposta à indiferença e ao desmentido”. Com relação a isso, percebemos que a identificação com o agressor funciona como uma incorporação, mostrando que há “algo que precisa ser nomeado e descriptado”. Já a identificação melancólica que, também necessita ser questionada e desconstruída, está do lado do processo de incorporação,

---

<sup>48</sup> Almeida (2023, p. 156) reforça que “o que se desmente não é o evento, mas o sujeito”

“ao passo que poder aceitar a violência dos acontecimentos e a tragicidade do destino pode levar a realizar um luto, que seria o processo que estou associando à introjeção e ao encontro de uma relativa liberdade”.

O luto será pensado em termos de movimento e passagem; na melancolia, dá-se um impasse, algo para: o objeto se foi e o eu se condena a não poder ser, a não poder fazer mais nada. A sombra do objeto cai sobre o eu. Ao ver-se julgado e condenado, o eu patina em uma inércia longa, desesperadora. O sentimento de inferioridade esmaga o desejo de ir em frente. A sensação de não poder ser cria um enclave no eu: já não é mais possível amar nem trabalhar, e os traços do luto – desânimo, perda de interesse pelo mundo e perda da capacidade de amar – tornam-se eternos, longos, intermináveis. Do lado do luto, surge a ideia de um trabalho de elaboração para deixar passar o passado e abrir o futuro. [Para isso é preciso]: Aceitar a perda, a mudança, a facticidade do destino. Os antigos falavam em *Amor fati*, que exige conviver com a realidade da morte, da separação, da perda e da falta (CINTRA, 2017, p. 134, grifo da autora).

Dessa forma, aprender a conviver com a dor seria um meio de transformar a perda, abandonando, dessa maneira, a situação de inércia em que o eu vive aprisionado. Segundo Cintra (2018), o luto pode ser associado à dissolução dos fatos encriptados. Em complemento a isso, Almeida (2023, p. 158, grifos do autor), baseado nos estudos de Abraham e Torok (1995), esclarece que “*a criança, para constituir a sua subjetividade, precisa ‘introjetar’ a realidade, formando uma espécie de mosaico subjetivo com pedaços e fragmentos do mundo externo que são assimilados por ela, através da projeção egóica*”. Depois do ato de horror, em meio a uma experiência de proporções catastróficas, tais “*fenômenos certamente não podem acontecer, pois não há recursos psíquicos para tanto*”. Nessa situação, o analista, e aqui acreditamos que também o professor, possa oferecer “*um espaço de escuta e acolhimento dessas situações indizíveis que poderão ser elaboradas em conjunto. É na partilha da dor que o psiquismo se transforma, desde que exista a presença implicada de alguém que possa favorecer o testemunho do sofrimento*”.

Diante disso, voltamos nossa atenção à primeira questão deste tópico, em que indagamos como auxiliar a criança a dar sentido para a experiência vivida? A resposta, depois desse caminho de cuidado formativo sobre a violência sexual, suas implicações traumáticas e a presença do professor, contempla o entendimento de que o *diálogo entre Psicanálise e Pedagogia*<sup>49</sup> torna-se necessário para a criação de um ambiente de cuidado - hospitalidade, empatia e saúde. Na sala de aula, o professor ao permitir-se *sentir com* o aluno, apresenta sua

---

<sup>49</sup> Sobre esse diálogo, Freud (1933/2010, p. 307) acrescenta: “mas é tão importante, tão rico de esperanças para o futuro, que talvez seja o trabalho mais relevante da psicanálise. Falo de sua aplicação à pedagogia, à educação da próxima geração”.

*presença sincera, sensível e cuidadora por meio do diálogo e escuta dos mais variados gestos, expressões, palavras e silêncios que, quando revelados e acolhidos, possuem o poder de salvar os sentimentos antes encriptados e congelados. Como lembra Almeida (2023), é na partilha da dor, com alguém que possa favorecer o testemunho do sofrimento, que a criança consegue dar sentido à experiência vivida.*

Ao voltarmos a nossa atenção para o horror da violência sexual, nossas esperanças percorrem os ensinamentos propostos por Sándor Ferenczi, considerando que eles possibilitam o suporte necessário - tanto teórico, como emocional -, para que o professor consiga compreender o fenômeno do abuso sexual, sua rede de silenciamento, o trauma desestruturante, os mecanismos de clivagem, identificação, transferência, incorporação e introjeção, assim como os princípios da hospitalidade, empatia e saúde do analista, trazidos pelo autor, ao apresentar a ética do cuidado.

Dessa forma, a ética do cuidado contribuiu para a ressignificação e superação do evento traumatizante, por, justamente, capacitar o professor para sentir com o aluno. No entanto, é justamente a ausência dessa presença sensível que nos preocupa, ou seja, a insensibilidade do ser humano. Assim, quando a pessoa adulta não compreende e acolhe a vítima em sua dor, ela é abandonada à sorte do soldado (*katonadolog*), que “exige da criança um grau de heroísmo de que ela ainda não é capaz. Ou então os adultos reagem com um silêncio de morte que torna a criança tão ignorante quanto se lhe pede que seja” (FERENCZI, 1934/1992, p. 111).

Assim entendido, os estudos ferenczianos lembram-nos da necessidade de olharmos para a violência sexual e para o trauma com a devida emergência e cuidado que o assunto exige, não mais nos fazendo indiferentes ou frios diante de um fenômeno que reduz o outro a um objeto (FERENCZI, 1932/1990). Sobre isso, devemos ter em mente que:

Num quarto onde existe uma única vela, a mão colocada perto da fonte luminosa pode obscurecer a metade do quarto. O mesmo ocorre com a criança se, no começo de sua vida, lhe for infligido um dano, ainda que mínimo: isso pode projetar uma sombra sobre toda a sua vida. É muito importante entender a que ponto as crianças são sensíveis; mas os pais não o crêem; não podem imaginar a extrema sensibilidade de seus filhos e comportam-se, na presença deles, como se as crianças nada sentissem diante das cenas excitantes a que assistem (FERENCZI, 1928/2011a, p. 5-6).

É importante notarmos que a pedagogia do cuidado, por assim dizer, provoca-nos, justamente, a sermos mais sensíveis a ponto de perceber a extrema sensibilidade de uma criança. Nesse seguimento, Almeida e Neto (2019, p. 271) enfatizam a importância que Ferenczi atribui à “sensibilidade necessária aos pais e educadores para poderem observar as

demandas de atenção e reações da criança frente aos episódios cotidianos”. Dessa forma, o analista dos casos difíceis presenteia-nos com um legado de sensibilidade, que, quando praticada por um professor que esteja a par desse conhecimento, permite olhar para dentro de si e libertar o sensível. Assim sendo, nessa relação sensível e humana realizada entre analista/analizando, professor/aluno, a “impressão que se tem é de duas crianças igualmente desamparadas que trocam suas experiências que, em consequência de um mesmo destino, se compreendem e buscam instintivamente tranquilizar-se” (FERENCZI, 1932/1990, p. 91). Com isso ou por meio disso, podemos perceber que depois de estar ao lado do aluno, é preciso sentir com ele. cremos que aqui encontra-se a possibilidade da ética do cuidado auxiliar a dar novos sentidos aos fatos antes encriptados ou congelados.

A partir disso, a “psicanálise ensinará aos pedagogos e aos pais a tratar suas crianças de modo a tornar supérflua qualquer pós-educação” (FERENCZI, 1928/2011a, p. 14). Seguindo esse ponto, Kupfer (1989, p. 97, grifo da autora), ainda salienta que

[...] o educador inspirado por ideias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter uma noção, através de uma prova, por exemplo, daquilo que está sendo assimilado, naquele instante, pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. Pensar assim leva o professor a não dar tanta importância ao conteúdo daquilo que ensina, mas a passar a vê-los como a ponta de um iceberg muito mais profundo, invisível aos seus olhos. Pode-se dizer, por isso, que a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não a Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa.

Assim entendidos, os estudos de Ferenczi sobre a ética do cuidado possibilitam ao analista e ao professor a capacidade de reconhecer e validar o evento traumático, viabilizando as condições necessárias para a ressignificação da situação de trauma. Neste aspecto, a humildade de Ferenczi (1926/2011b, p. 403) chama a atenção: “Entretanto, a franqueza obriga-me a confessar que mesmo a experiência não basta para preservar do erro quando se trata da atividade. Devo também participar-lhes das decepções que sofri”. Sobre isso, Almeida e Neto (2019, p. 274), de acordo com estudos ferenczianos, ressaltam a contínua necessidade de analisarmos “nossa própria conduta”, ou seja, de realizarmos um processo autorreflexivo, por meio de um “movimento intrínseco, de descobrir os erros, redimensionar as falhas e, a partir dessa humildade, transformar a ação educativa em um projeto digno de prosperidade”.

Diante de tudo isso, a ética do cuidado apenas atinge seu propósito junto ao processo de ressignificação da situação de trauma, na medida em que ambos, analista e analisado ou

professor e aluno, permitirem-se percorrer, de acordo com Almeida (2023, p. 200), “os fluxos vitais que emergem neste encontro. Fluxos que ultrapassam as palavras e se manifestam no corpo. Fluxos que denunciam falhas, rompimentos e carências. Fluxos que solicitam uma presença silenciosa e contínua”. Sendo assim, temos dois caminhos: “assumir os riscos da nossa posição ou permanecer ocultos sob o véu da neutralidade. A escolha é nossa e o fardo também”.

Não temos muitas certezas sobre o caminho, até mesmo porque cada percurso é singular. Talvez o que eu tenha lançado seja sementes, ao invés de respostas e, se assim o fiz, realizada estou: conseguir dar um passo em direção à prevenção e enfrentamento da violência sexual, assim como ao reparo da situação de trauma, para mim, já é chegar ao local desejado. Por fim, se esse assunto fez o leitor sentir-se desconfortável em si mesmo, é porque a monstruosidade desse crime cruzou as fronteiras do seu eu interior e conseguiu fazê-lo *sentir com*. Se o leitor recordou uma história, momento ou pessoa e sentiu vontade de acolhê-la e de ser presença, é porque a *hospitalidade* fez morada em sua essência. Se em meio a todos os pontos discutidos, percorreu os preconceitos, limitações, medos ou inseguranças vivenciadas em sua vida pessoal e refletidos em sua prática pedagógica, é porque teve início a sua *autorreflexão*. E assim afirmamos: bem-vindo (a) à ética do cuidado, em que educar para cuidar e proteger é, realmente, uma possibilidade reparadora da dignidade infantil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta dissertação esperando ter conseguido avaliar, de modo satisfatório, as proposições e iniciativas para a promoção de uma prática pedagógica de prevenção, enfrentamento e reparo da violência sexual contra vulneráveis, respaldados na ética do cuidado, segundo as contribuições psicanalíticas de Sándor Ferenczi. Assim, preocupados com a concretude da vida, a escrita deste trabalho tende a melhor capacitar o professor, diante dessa temática que tanto nos machuca no interior da escola.

Dessa forma, baseada nos testemunhos que me foram confessados e nos relatos de colegas de profissão, o corpo desta pesquisa procurou conduzir um caminho no qual seja possível compreender a magnitude do problema, para que, de fato, esse conhecimento possa ser repercutido na escola e no interior de nossas salas de aula, de modo a vivenciar o real sentido da presença sincera do professor frente a esse ato desumano.

Com essa perspectiva, direcionamos nossas compreensões e esperanças aos estudos ferenczianos, pois sua ética do cuidado reforça a contínua necessidade de não nos acomodarmos diante daquilo que nos provoca. A partir disso, somando a violência sexual - que nos fere e perturba - aos conhecimentos de Ferenczi, deu-se forma a cada um dos capítulos desta dissertação que, ao se interligarem, portam a voz daqueles que não conseguem falar.

Ao ter-se noção que a violência sexual é um evento conturbado, complexo e multifacetado, é preciso destacar, de modo especial, que tal ato de abuso ocorre em meio a uma relação de extrema violência, em que a vítima possui seu poder de defesa totalmente aniquilado. Com isso, após a consumação do ato, a síndrome do segredo começa a tramar sua rede de silenciamento, forçando a vítima a calar seus gritos de dor, ou seja, a esconder a ferida que insiste em sangrar. Em seguida, vivenciando um estado de confusão em decorrência da agressividade do abuso e da negativa do ato por parte do abusador, a vítima busca uma pessoa adulta de sua confiança, para, assim, tentar significar o ocorrido. Contudo, quando a terceira pessoa não consegue validar a situação, origina-se o processo do “desmentido”, ato que torna a vítima mentirosa. Sem ninguém que acredite nela, surge o trauma desestruturante. Esse processo só é superado quando alguém passa a acreditar na criança violentada. Neste sentido, a retomada e a reconsideração do ocorrido possibilitou-nos a clareza sobre a situação que temos a enfrentar. Por isso, optamos por trazer ao debate, no segundo capítulo, a crueza dos fatos que marcam a violência sexual contra as crianças, considerando que apenas conseguimos agir



positivamente sobre algo, quando estivermos amparados pelo conhecimento verdadeiro e rigoroso do fenômeno.

A escrita do terceiro capítulo traçou o percurso histórico da violência sexual e o processo da construção de direitos, discutindo o papel da educação na prevenção e enfrentamento do fenômeno, segundo os aspectos legais propostos pelo Plano Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2013). Escolhemos transitar pela historicidade para conseguir demonstrar, nem que seja minimamente, que as raízes desse problema estão cravadas na relação de poder do gênero masculino sobre o gênero feminino, assim como no poder dos adultos sobre a criança e adolescente (MIRANDA, 2016). Desse modo, a violência sexual, reflexo da injustiça e do embrutecimento humano, torna-se uma erva daninha enraizada na sociedade, acometendo, de modo assustador e nocivo, a saúde mundial. Logo, o percurso histórico também tornou possível a percepção de que a garantia de direitos à criança e adolescente ocorreu a passos lentos, em meio a uma sociedade que aceita e considera como normal a superioridade masculina e a inferioridade feminina, ou seja, que vivencia diariamente relações violentas que seguem sendo negadas e silenciadas no discurso da humanidade.

A continuidade das políticas públicas e movimentos sociais brasileiros em prol da defesa dos direitos à criança e adolescente culminam na criação e aprovação do Plano Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes- PNEVSCA (BRASIL, 2013), organizado em seis eixos estratégicos, ambos de suma importância: Prevenção; Atenção; Defesa e Responsabilização; Comunicação e Mobilização Social; Participação e Protagonismo; e Estudos e Pesquisas. Neste trabalho, apresentamos e discutimos, de modo mais aprofundado, o *Eixo Prevenção* que, por sua vez, é o fio que articula - pois não se pode pensar em uma ligação estática - a violência social e a educação, aqui entendida como um importante meio de prevenção e enfrentamento do problema, visto que, na escola e, pontualmente, na sala de aula, encontra-se a relação fundamental para que os objetivos protetivos ocorram, ou seja, a relação professor e aluno.

Diante da importância do PNEVSCA, destacamos seu atual processo de revisão, sendo essa uma situação que demanda diálogo, esforço e articulação social entre os atores e parceiros governamentais e da sociedade civil, tendo em vista os aspectos da multidisciplinariedade, regionalização e intersetorialidade. Levando isso em conta, percebemos que não está em jogo apenas a criação de novas políticas públicas, mas também a manutenção, continuidade e aprimoramento dos eixos e ações já propostos no documento. O avanço na prevenção e

enfrentamento da violência sexual contra a criança e adolescente, mais do que nunca, é uma emergência que está interligada a vários aspectos, dos quais não se pode ignorar a necessidade de *políticas públicas conduzidas à educação* e devidamente direcionadas à *qualificação do professor* para atuar positivamente contra o problema em questão.

Aqui já temos o conhecimento da amplitude do evento, assim como da importância que a educação possui na prevenção e enfrentamento da situação, para tanto, propomos a vivência de um diálogo formativo entre a Psicanálise e a Educação, por meio do qual seja possível melhor qualificar o professor para atuar na prevenção e enfrentamento da violência sexual, bem como no reparo da situação de trauma vivenciada pela vítima. A partir dessa concepção, o quarto capítulo é direcionado à identificação das possibilidades e limites, a partir das quais seja possível traçar uma ação educativa de prevenção, enfrentamento e reparo da violência sexual, respaldada nas contribuições de Sándor Ferenczi, sobre os princípios para uma ética do cuidado.

Ao debruçarmo-nos nesta escrita, acabamos, ao mesmo tempo, colocando-nos dentro dela, justamente, por ser professora e vivenciar, na prática da sala de aula, vários testemunhos desse ato desumano, que fizeram reconhecer minha situação de não saber, insegurança e angústia. Confesso, humildemente, que *sentir com* o aluno sua dor silenciada ensinou-me muito mais sobre a vida, do que eu jamais pude imaginar. Como bem afirma Almeida (2023, p. 166) “atribuímos sentido às nossas experiências, na medida em que as transformamos e somos transformados por elas”. Dessa forma, a violência sexual traz dúvidas, faz autoquestionar meu eu interior e minhas ações, ou seja, perturba-me, provoca e instiga a fazer mais. Logo, esse mesmo sentir me faz ansiar por conhecimento, almejando, assim, conseguir espalhar o saber, de modo que aquele que consiga ter acesso a ele também possa sentir-se perturbado e provocado a sair do estado estático de conformismo, que, muitas vezes, vivenciamos na educação.

Dessa forma, o sentimento de preocupação com a prevenção da violência sexual levou-nos a esclarecer qual é a escola capaz de prevenir e enfrentar a violência sexual, encontrando, no tempo livre, a possibilidade de uma educação humana, libertadora e igualitária. Por valorizar uma prática ética e sensível, a escola como tempo livre oportuniza ao aluno, bem como o professor, a vivência do tempo presente, em que é possível mobilizar e organizar saberes, afetos e emoções. A partir disso, observamos que o professor apenas consegue *ser presença sincera na vida do aluno*, se este não estiver sufocado por um modelo de educação baseado na competitividade, no lucro e na “aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro” (MÜHL, 2011, p. 104).

Seguindo esse ponto, percebemos que esse modelo distorcido de educação, que possui um ambiente com corpo de escola e mente de empresa, objetifica o ensino e comercializa-o, abandonando o ideal de formação integral do ser humano, em prol da capacitação humana para o trabalho. Logo, esse modelo de educação não se assemelha a um espaço de prevenção, porém, quando, raramente, tenta olhar para esse fenômeno, acaba por não estar disposto a compreender sua magnitude e, assim, tende a deixá-lo de lado. Portanto, para ser capaz de prevenir, a escola precisa entender e ensinar a sexualidade, como um aspecto inerente ao desenvolvimento humano, o que, por sua vez, demanda tempo, presença, sensibilidade, diálogo e esforços.

Na perspectiva desse ambiente humano, inclusivo e acolhedor, seguimos o estudo, buscando compreender como dialogar com a criança que sofre. Conhecer essa temática não engloba somente a promoção e manutenção do diálogo, uma vez que, ao acolhermos o assunto em sua totalidade, também passamos a reforçar a importância da confiança no outro (e, por consequência, em si próprio), a necessidade do tato para sentir com o aluno, o recurso da estética como uma forma dialógica e a existência ruidosa do silêncio. No entanto, todas essas ações estarão vazias de sentido se o professor não conseguir vivenciar, na prática, um contínuo processo autorreflexivo - desconstrução pessoal e pedagógica -, que tende a fortalecer a sensibilidade mediante a escuta das “palavras enterradas vivas” (PINHEIRO, 1995, p. 76-77).

Chegamos, pois, à seguinte situação: o tempo livre possibilita um ambiente acolhedor, preocupado com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e psíquicos do aluno, ou seja, com a formação integral do ser humano. A relação entre professor-aluno pode vir a favorecer ou dificultar a expressão dos mais variados estados afetivos e seus devidos significados, auxiliando, ou não, a dar sentido para as experiências vividas. A confiança no outro guia o diálogo e a escuta e, ao mesmo tempo, desdobra-se na autoconfiança do sujeito. Os recursos estéticos oportunizam a narrativa das experiências incompreensíveis e a manifestação emocional daquilo que não se consegue traduzir em palavras. O tato conduz o sentir com o aluno, quando passamos a ser tocados por todas as possíveis formas de dizer o indizível. O processo de autorreflexão, realizado pelo professor, educa-o para o sensível e torna-o humilde e consciente de seus acertos e erros. E, por fim, vemos que a sensibilidade orchestra a prática pedagógica, regendo-a na sinfonia indispensável à promoção de mudanças positivas nas estruturas psíquicas do aluno, sendo que “o traumático pode ser, ao menos parcialmente, aliviado e liquidado porque o movimento de regressão pode se desenvolver na medida das necessidades” (FIGUEIREDO, 2002, p. 920).

Ao olharmos para trauma, segundo os estudos de Ferenczi, percebemos que sua origem está na ausência de um acolhimento dada a situação de abuso sexual contra a criança. Logo, a ética do cuidado, proposta pelo autor, é aqui entendida como a possibilidade de ressignificar e reparar a situação traumática, por meio do acolhimento dado por uma pessoa capaz de auxiliar a vítima a dar algum sentido à experiência vivida. Com isso, considerando os muitos casos de abuso sexual descobertos no ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula, notavelmente, podemos entender que essa pessoa capaz de auxiliar o aluno no reparo do evento traumático responde pelo nome de professor.

Chegamos, desse modo, à confirmação da minha hipótese para esta pesquisa, apontando que o real sentido da presença sincera do professor está enlaçado aos princípios da ética do cuidado. Diante disso, não há apenas uma relação entre professor e aluno, o que existe, na verdade, transcende, vai além. Apesar de vivenciar essa situação por diversas vezes, ainda assim, não consigo descrever o que um educador significa para a criança que lhe confia o seu relato de horror. Mas a única coisa que consigo dizer de modo, plenamente, seguro é que, a partir desse momento, a presença do professor passa a ser um jardim de possibilidades, no qual é possível fazer florescer uma nova chance de dignidade - a renovação da vida, que nunca devia ter sido marcada com tamanha dor<sup>50</sup>.

Isso posto, o sentido dessa presença cuidadora acolhe em si a empatia, o afeto e as emoções existentes dentro do campo pedagógico. Dessa forma, ao cuidar de si mesmo, o professor cuida do aluno, oferecendo-lhe um tempo e espaço, baseado nos princípios da hospitalidade e empatia. Assim, a interface entre Psicanálise e Educação traz a visão ferencziana sobre uma ética do cuidado como uma alternativa capaz de auxiliar no processo de recuperação da condição de dignidade da criança sexualmente abusada. Diante disso, a promoção de uma prática pedagógica, baseada na ética do cuidado, apresenta-se de modo muito promissor junto à prevenção, enfrentamento e reparo da violência sexual, possibilitando a vítima (assim, como ao professor) a partilha da violência vivenciada, a significação do evento, o ressignificar do trauma e o nascer de novos e bons sentimentos.

---

<sup>50</sup> Indico o filme *O Milagre* (*The Wonder*), baseado no livro *O milagre*, de Emma Donoghue. A história retrata a vida Anna O'Donelle, de apenas 11 anos, que viveu presa a uma rede de silenciamento que, desumanamente, encobre o abuso sexual, realizado por seu irmão mais velho. A violência é descoberta pela enfermeira Lib Wright, que batalha para retirar a criança da situação traumática. O desfecho da história mostra como a força da empatia e do amor transforma a existência de ambas, simbolizando assim, o renovo, ou seja, o renascimento para uma nova possibilidade de vida.

Ferenczi, percebendo a importância da sensibilidade, do cuidado, acolhimento e empatia, acaba lançando luz sobre a violência sexual contra vulnerável e, desse modo, traz benéficas implicações à educação. No entanto, esse calor humano, por assim dizer, tende a provocar o descongelamento de sentimentos, de certo modo, esquecidos pela precariedade e fragilidade das relações humanas. Sobre isso, Almeida e Neto (2019, p. 273) confirmam que são poucos os professores “capazes de sentir empatia pelo aluno (e captar) este ‘essencial’”, sendo que, na maioria das vezes, essa incapacidade dá-se devido ao fato da empatia não ter sido alcançada durante o processo de desenvolvimento humano. Expresso de outra forma, “quem não teve a sua ‘essência’ afetivo-emocional apreendida no decorrer da vida, jamais conseguirá se colocar no interior do outro. E, aqui, não estamos apenas nos referindo à formação pessoal do professor, mas, também, ao processo de formação profissional”.

Certamente, essa é uma realidade da qual o processo de revisão do PNEVSCA necessita ter plena consciência, visto que, por meio da empatia, conseguimos compreender as necessidades do outro e oportunizar uma educação mais humanizada. Expresso em outros termos, a empatia faz-se necessária para entender que a prevenção é fundamental para salvar vidas e que o enfrentamento da violência sexual, assim como o reparo da situação de trauma, necessita ocorrer com urgência, pois o outro encontra-se em situação de extremo sofrimento físico e psíquico. Sendo assim, torna-se importante que essa capacidade, essencialmente humana, faça parte do processo de formação profissional do professor, configurando um espaço e tempo possível para o desenvolvimento da capacidade de sentir com o outro - assunto que não conseguimos esgotar as possibilidades, merecendo, assim, ser mais explorado e pesquisado.

Sándor Ferenczi, por meio de seus estudos, conduz a um caminho possível, em que somos instigados e incentivados a ser a presença sincera que, em sua essência cuidadora, compreende que o corpo da criança não é um objeto e que, ao legitimar o testemunho do ato abusivo, o adulto de confiança inicia, ao lado da criança, uma longa e válida jornada de ressignificação e reparação do trauma, sendo que a empatia, a sensibilidade e o amor ao próximo são os grandes responsáveis pela geração do cuidado.

Segundo essa perspectiva, pontua-se que o professor que atua na ética do cuidado é, essencialmente, um hermenêuta. Em outras palavras, somente a partir do método hermenêutico é possível ouvir o outro, dar-lhe atenção, dialogar, construir e reconstruir significados, ou seja, sentir com. Dessa forma, a hermenêutica nos agracia com a possibilidade de vivenciar a escuta e o diálogo como meio de acolhida, sentido, cuidado e cura. Logo, conclui-se que adotar a hermenêutica como elemento metodológico da prática docente, é uma condição imprescindível

para o exercício da ética do cuidado, onde a empatia faz morada através da presença sincera, sensível cuidadora e curadora do professor.

Certamente, estamos diante de um processo que recém começamos a desvendar, ou seja, uma caminhada possivelmente longa, dado ao estado de mutabilidade da violência sexual contra vulneráveis. Dessa forma, não existem conclusões fechadas, mas análises inconclusivas, pois a magnitude do problema e a emergência da qualificação do professor, bem como da escola, conduzem a um percurso de inúmeras lacunas. Felizmente, podemos perceber que o educador está mais atento à violência sexual, contudo, ainda são muitas as dificuldades encontradas no rompimento da rede de silenciamento que oculta o ato criminoso, visto que essa ação engloba a prevenção, a denúncia de casos suspeitos e o propósito de auxiliar a criança a lidar com o insuportável.

Diante de toda a realidade apresentada sobre a violência sexual contra vulneráveis, suas emergências e situações traumáticas, espero, serenamente, que minhas palavras consigam ser capazes de inquietar seu íntimo, recriando, recomeçando e ressuscitando todos os bons sentimentos que os princípios da ética do cuidado de Ferenczi ensinam a cultivar. Coincidência ou não, recordo-me, neste exato instante, das palavras de minha avó materna, que, em sua experiência, explicava que o mar ganha força ao se misturar com outras águas. Então, intuo que, ao compartilharmos nossos saberes, sentimentos e emoções, estaremos ampliando a força necessária para enfrentar a violência sexual, cumprindo, dessa maneira, a missão de cuidar e proteger a vida de quem ainda não terminou de crescer.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, N.; TOROK, M. *A casca e o núcleo*. São Paulo: Escuta, 1995.
- ALMEIDA, S. S. de. Essa violência mal-dita. In: ALMEIDA S.S. de (Org.) *Violência de gênero e as políticas públicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- ALMEIDA, Alexandre Patricio de; NETO, Alfredo Naffah. *Psicanálise e educação escolar: ressonância de Sándor Ferenczi para uma pedagogia do cuidado*. Revista Estilos da Clínica. V.24, n°2, 2019. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282019000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282019000200008)>. Acesso em: 1 ago. 2023
- ALMEIDA, Alexandre Patricio de. *Por uma ética do cuidado: Ferenczi para educadores e psicanalistas*. V.1, São Paulo: Blucher, 2023.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira Azevedo. *Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do Conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira Azevedo. *Violência doméstica na infância e na adolescência*. São Paulo: Robe, 1995.
- BASS, E.; THORNTON, L. *Nunca contei a ninguém*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1985.
- BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica na sala de aula: Princípios e métodos de uma ação dialógica. *Ética e diálogo na prática pedagógica universitária*. Cadernos de Graduação da UPF. Passo Fundo: Editora UPF, 2000.
- BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BÍBLIA. A.T. Juízes. In BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.
- BOKANOWSKI, T. Traumatisme, traumatique, trauma. In. *Revue française de psychanalyse*. Paris, v. 66, 2002/3. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2002-3-page-745.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- BRASIL. *Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890: Código Penal dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 mai. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916: Código Civil dos estados Unidos do Brasil*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l3071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923*: Aprova o Regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 mai. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927*. Código dos Menores. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20O%20menor%2C%20de%20um,e%20protec%C3%A7%C3%A3o%20contidas%20neste%20Codigo>>. Acesso em: 2 mai. 2023.

BRASIL. *Decreto- Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940*. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. *Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979*. Código dos Menores. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/16697.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm)>. Acesso em: 3 mai. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991*: Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=849915](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=849915)>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.970/2000*: Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19970.htm#:~:text=LEI%20No%209.970%2C%20DE%2017%20DE%20MAIO%20DE%202000.&text=Institui%20o%20dia%2018%20de,Sexual%20de%20Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19970.htm#:~:text=LEI%20No%209.970%2C%20DE%2017%20DE%20MAIO%20DE%202000.&text=Institui%20o%20dia%2018%20de,Sexual%20de%20Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes)>. Acesso em: 6 mai. 2023.

BRASIL. *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil*. 3 ed. Brasília: SEDH/DCA, 2002. Disponível em: <<http://www.movimentodeemaus.org/data/material/plano-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia Escolar*: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração escolar de crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

BRASIL. Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009. *Decreto - Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940*. Código Penal. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008*: Regulamenta os artigos 3º, alínea “d”, e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição



das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo no 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto no 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm)>. Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH, MEC, MJ, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Disque 100: cem mil denúncias e um retrato da violência sexual infantojuvenil*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/16290774-Disque-100-cem-mil-denuncias-e-um-retrato-da-violencia-sexual-infanto-juvenil.html>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013. Disponível em: [http://www.comitenacional.org.br/files/anexos/08-2013\\_PNEVSCA-2013\\_f19r39h.pdf](http://www.comitenacional.org.br/files/anexos/08-2013_PNEVSCA-2013_f19r39h.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da educação - MEC - Versão final, Brasília, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 7 dez. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.431 de 04 de abril de 2017*: Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm)>. Acesso em: 19 mai. 2023.

BRASIL. *Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes - 2013 a 2018*. Disponível em: <[http://grupovioles.unb.br/images/pdf/2019/relatorio\\_de\\_monitoramento\\_PNEVSCA\\_diagramado\\_FINAL.pdf](http://grupovioles.unb.br/images/pdf/2019/relatorio_de_monitoramento_PNEVSCA_diagramado_FINAL.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 10.482, de 9 de setembro de 2020*: Institui a Comissão Intersetorial de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. 2022. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Decreto/D10482.htm#:~:text=D10482&text=Institui%20a%20Comiss%C3%A3o%20Intersetorial%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Decreto/D10482.htm#:~:text=D10482&text=Institui%20a%20Comiss%C3%A3o%20Intersetorial%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art)>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL. *Cartilha Abuso Sexual Contra Crianças e Adolescentes: Abordagens de casos Concretos em uma Perspectiva Multidisciplinar e Interinstitucional*. Brasília: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/CartilhaMaioLaranja2021.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 10.701, de 17 de maio de 2021*: Institui o Programa Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes e a Comissão Intersetorial de

Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/decreto/d10701.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10701.htm)>. Acesso em: 1 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Disque 100 registra mais de 17,5 mil violações sexuais contra crianças e adolescentes nos quatro primeiros meses de 2023*. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/disque-100-registra-mais-de-17-5-mil-violacoes-sexuais-contra-criancas-e-adolescentes-nos-quatro-primeiros-meses-de-2023>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. *Campanha Maio Laranja*. Disponível em: <<https://maiolaranja.org.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CHAGAS, Luciana Ferreira et al. A violência sexual e a repetição: a importância da função do segredo para a clínica psicanalítica e o tratamento na instituição de saúde. In: *Revista da SBPH*. V. 16, n. 2, 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-08582013000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582013000200005)>. Acesso em: 28 mai. 2023.

CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. et al. *Cotidiano das Escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, Observatório de Violências nas Escolas, MEC, 2006.

CHAUÍ, M. (1985). Participando do debate sobre mulher e violência. In: CAVALCANTI, M. L. V. C.; FRANCHETTO, B.; HEILBORN, M. L. (Org.) *Perspectivas Antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CINTRA, Elisa M. U. Thalassa, matriz de hipóteses kleinianas. In: PINTO, Graziela Costa. *Coleção memórias da psicanálise: Sándor Ferenczi*. V.3. São Paulo: Duetto, 2009.

CINTRA, Elisa M. U. Empatia, identificação projetiva e rêverie: escutar o inaudível na clínica do trauma. In: CINTRA, E. M. U; TAMBURRINO, G.; RIBEIRO, M. F. R. *Para além da contratransferência: o analista implicado*. São Paulo: Zagodnoni, 2017.

CINTRA, Elisa M. U. Introjeção, incorporação e identificação com o agressor: considerações a partir de Sándor Ferenczi. In: *Periódicos Eletrônicos de Psicologia - IDE*. São Paulo, 2018 Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062018000200009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062018000200009)>. Acesso em: 02 jan. 2023.

COLASANTI, Marina. *Eu sei, mas não devia*. 1972. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/13438/eu-sei-mas-nao-devia>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

COALIZÃO BRASILEIRA. *Análise Técnica do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Contra Crianças e Adolescentes*. Brasília, 2022. Disponível em: <[https://www.coalizaobrasileira.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Ana%CC%81lise-Te%CC%81cnica\\_Plano-Nacional-de-Enfrentamento-da-Viole%CC%82ncia-Contra-Crianc%CC%A7as-e-Adolescentes.pdf](https://www.coalizaobrasileira.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Ana%CC%81lise-Te%CC%81cnica_Plano-Nacional-de-Enfrentamento-da-Viole%CC%82ncia-Contra-Crianc%CC%A7as-e-Adolescentes.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CORDEIRO, Flávia de Araújo. *Aprendendo a prevenir: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes*. Brasília: Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, 2006.

CORDEIRO, Lilian C. X. *O cultivo da imaginação em Martha Nussbaum: uma conexão entre a literatura e a educação*. Reunião Científica da ANPED, Paraná, 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12\\_LILIAN-CL%C3%81UDIA-XAVIER-CORDEIRO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_LILIAN-CL%C3%81UDIA-XAVIER-CORDEIRO.pdf)>. Acesso em: 25 dez. 2023.

COSTA, Dirce S. F. A. S. *Para além do silêncio: Um estudo sobre o abuso sexual infantil e resiliência*. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=3860@1>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

COSTA, J. F. Prefácio. In: PINHEIRO, T. *Ferenczi: do grito à palavra*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.

CURY, Augusto. *O colecionador de lágrimas: Holocausto nunca mais*. 1 ed. São Paulo: Planeta, 2012.

DALBOSCO, C.; FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

DALBOSCO, C. A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 44, n. 154, p. 1028–1051, out. 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209457>>. Acesso em: 1 dez. 2023.

DALBOSCO, C. A. Formação Humana como prática de si: A figura do mestre. In: TREVISAN, A.L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATO, N. D. (Org). *Filosofia e Educação: ética, biopolítica e barbárie*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

DALBOSCO, C. A.; DALA SANTA, Fernando; BARONI, V. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. In: *A construção de profissionalidade: a pessoa em formação*. Revista Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24967/16856>>. Acesso em: 1 nov. 2023.

DALBOSCO, C. A. A violência humana e papel do ócio estudioso. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, Elisete M.; ROSSATO, Noeli D. (Org.). *Filosofia e educação: escola, violência e ética*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

DALBOSCO, C. A.; CENCI, A. V.; DORO, M. J. Universidade e formação no contexto neoliberal. In: *Educação & Sociedade*, v. 44, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hCYmffx9vcGfGPFzTzjK9pz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 1 dez. 2023.

DERRIDA, Jacques. A palavra Acolhimento. In: *Adeus a Emmanuel Lévinas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, Jacques. Questão do estrangeiro: vinda do estrangeiro. In: DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

DOBKE, Veleda. *Abuso Sexual: a inquirição das crianças - uma abordagem interdisciplinar*. Porto Alegre: Ricardo Lenz Editor, 2001.

FAIMAN, Carla Júlia Segre. *Abuso sexual em família: a violência do incesto à luz da psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FALEIROS, Eva T. S. Violência sexual - a categoria chave na compreensão do abuso sexual contra crianças e adolescentes. In: *Repensando os conceitos de Violência, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes*. Brasília, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula; BRITO, Denise Orbage de. Representações da violência intrafamiliar por idosos e idosos. In: *Ser Social*. Brasília, n. 21, jul./dez. 2007. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9094/1/ARTIGO\\_RepresentacoesViolenciaIntrafamiliar.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9094/1/ARTIGO_RepresentacoesViolenciaIntrafamiliar.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FALEIROS, Vicente P.; FALEIROS, E. S. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

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

FARINON, Mauricio J. A fecundidade dialógica como experiência formativa. In: TREVISAN, A, L.; TOMAZETTI, E. T.; ROSSATO, N. D. (Org.). *Filosofia e educação: escola, violência e ética*, 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

FEDERICI, Sílvia. *Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FERENCZI, S. [1908]. Psicanálise e pedagogia. In: FERENCZI, S. *Obras completas*. 2. Ed., Vol. I, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FERENCZI, S. [1909]. Transferência e introjeção. In: FERENCZI, S. *Obras completas*. 2. Ed., Vol. I, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FERENCZI, S. [1913]. O desenvolvimento do sentido de realidade e seus estágios. In: FERENCZI, S. *Psicanálise II*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FERENCZI, S. [1924]. As fantasias provocadas. In: FERENCZI, S. *Psicanálise III*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FERENCZI, S. [1927]. O problema do fim da análise In: FERENCZI, S. *Obras completas*. v. 3, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FERENCZI, S. [1928a]. A adaptação da família à criança. In: FERENCZI, S. *Obras completas*. v. 3, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FERENCZI, S. [1928b]. Elasticidade da técnica psicanalítica. In: FERENCZI, S. *Obras completas*. v. 3, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FERENCZI, S. [1929]. A criança mal acolhida e a pulsão de morte. In: FERENCZI, S. *Obras completas*. v. 3, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FERENCZI, S. [1931]. *Análises de crianças com adultos*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERENCZI, S. [1932]. *Diário clínico*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FERENCZI, S. [1933]. Confusão de línguas entre os adultos e a criança. In: FERENCZI, S. *Psicanálise IV*. Trad. A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERENCZI, S. [1933]. *Escritos psicanalíticos*. Rio de Janeiro: Taurus, 1986.

FERENCZI, S. [1934]. As reflexões sobre o trauma. In: FERENCZI, S. *Psicanálise IV*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERRARI, Dalka C.A.; VECINA, Tereza C.C. (Org). *O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática*. São Paulo: Ágora, 2002.

FIGUEIREDO, L. C.. A tradição ferencziana de Donald Winnicott: apontamentos sobre regressão e regressão terapêutica. In: *Revista Brasileira de Psicanálise*, 36 (4), 2002. Disponível em: <<https://www.alsf-chile.org/Indepsi/Articulos/Ferenczi-Autores/A-Tradicao-Ferencziana-de-Donald-Winnicott.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2023.

FIGUEIREDO, L. C.. *Psicanálise: Elementos para a clínica contemporânea*. São Paulo: Escuta, 2003.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. São Paulo: Autores Associados, 2010.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Violência sexual infantil, os dados estão aqui, para quem quiser ver*. (2022). Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/14-anuario-2022-violencia-sexual-infantil-os-dados-estao-aqui-para-quem-quiser-ver.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 17. ed. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel [1982]. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, H. L e RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica*. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1995

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 São Paulo: Cortez, 1989.

FREUD, Anna. [1946] *O ego e os mecanismos de defesa*. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREUD, S. [1894]. A etiologia da histeria. In: FREUD, S. *Primeiras Publicações psicanalíticas*. Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. v.3, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. [1896]. *A hereditariedade e a etiologia das neuroses*. Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. J. Salomão, Trad. v.3, Rio de Janeiro: Imago, 1994.

FREUD, Sigmund. *Obras completas, volume 6: Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. Análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)*. Tradução Paulo César de Souza, 1 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, S. [1912] Totem e tabu. In: FREUD, S. *Obras completas*. V. 11. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREUD, S. [1917] Luto e melancolia. In: FREUD, S. *Obras completas*. V. 12: Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. [1920]. Além do Princípio do Prazer. In: SOUZA, P, C, de. (Trad.). *História de uma neurose infantil: “Homem dos Lobos”*: além do princípio do prazer e outros textos 1917-1920. V.10, São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. [1930]. *O mal-estar na civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. [1933]. *Por que a guerra? Einstein e Freud*. Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. [1933]. Esclarecimentos, explicações, orientações. In: FREUD, S. *Obras completas*. Vol. 18. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/14332594/freud-sigmund-obras-completas-cia-das-letras-vol-18>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FUCHS, Solange M. S.; JÚNIOR, Carlos A. P.. *Sobre o trauma: contribuições de Ferenczi e Winnicott para a clínica psicanalítica*. Tempo psicanal. V. 46 n.1 Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382014000100012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382014000100012)>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FULGENCIO, L. A noção de trauma em Freud e Winnicott. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2023.

FÜRNIS, Tilman. *Abuso Sexual da Criança: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÜRNIS, Tilman. *Resumo do curso Enfrentamento do Abuso Sexual na Criança e Adolescente*. Centro Educacional São Camilo, BH, 2001. Disponível em: <<https://zenodo.org/record/1439058>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GABEL, M. *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II: complementos e índices*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GOERGEN, Pedro. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. *Pro-Posições*, v. 30, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/DKNPcT3ZVd3T67p9tXHWXwQ/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GOERGEN, Pedro. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio-ago. 2020. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/download/36221/26407>>. Acesso em: 1 dez. 2023.

GONÇALVES, Hebe Signorini. *Infância e violência doméstica no Brasil*. Rio de Janeiro: Mimeo, 2000.

GONDAR, J. Ferenczi como pensador político. In: REIS, E. S.; GONDAR, J. *Com Ferenczi: clínica, subjetivação, política*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaio sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. Tempo, memória e violência. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. T.; ROSSATO, N. D.; (Org.). *Filosofia e educação: ética, biopolítica e barbárie*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

HILGERT, Luiza Helena. *O arcaico do contemporâneo: Medusa e o mito da mulher*. In: Revista de Filosofia, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/lampiao/article/view/11689>>. Acesso em 27 fev. 2023.

KUPERMANN, Daniel. Princípios para uma ética do cuidado. In: PINTO, Graziela Costa. *Coleção memórias da psicanálise: Sándor Ferenczi*. V.3. São Paulo: Duetto, 2009.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

LACERDA, Marina Basso. *Colonização dos corpos: ensaio sobre o público e o privado. Patriarcalismo, personalismo e violência contra as mulheres na formação do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/16570/16570\\_1.PDF](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/16570/16570_1.PDF)>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LAMOUR, M. Os abusos sexuais em crianças pequenas: sedução, culpa, segredo. In: GABEL, M. (org.) *Crianças Vítimas de Abuso Sexual*. São Paulo: Summus, 1997.

LANDA, Fábio. O gene oculto da psicanálise. In: PINTO, Graziela Costa. *Coleção memórias da psicanálise: Sándor Ferenczi*. V.3. São Paulo: Duetto, 2009.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. [1982]. *Vocabulário da psicanálise*. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, C. C. L. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. In: *Revista Ministério Público*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[https://www.mprj.mp.br/documents/20184/2764825/Carla\\_Carvalho\\_Leite.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/2764825/Carla_Carvalho_Leite.pdf)>. Acesso em: 6 mai. 2023.

LICHT, Hans. *Sexual Life in Ancient Greece*. London: Routledge & Kegan Paul LTD, 1932. Disponível em: <<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.282802/page/n1/mode/2up?view=theater>>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LOBO, L.F. *Os infames da história: a instituição das deficiências do Brasil*. Tese de doutorado, PUC-RIO, 1997. Disponível em: <[http://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/1997\\_ec832c74e0ffb862bb005ca9afe90282.pdf](http://ppg.psi.puc-rio.br/uploads/uploads/1969-12-31/1997_ec832c74e0ffb862bb005ca9afe90282.pdf)>. Acesso em: 6 mai. 2023.

MACIEL JÚNIOR, A; LER, E. Pensar a experiência traumática: a construção da verdade pela via da confiança. In: MACIEL JÚNIOR, A. (Org.). *Trauma e ternura: a ética de Sándor Ferenczi*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2018

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. *Sexualidade e educação sexual*. UNESP, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155340>> Acesso em: 10 dez. 2023.

MAIA, Marisa S. O tato do analista. In: PINTO, Graziela Costa. *Coleção memórias da psicanálise: Sándor Ferenczi*. V.3. São Paulo: Duetto, 2009.



MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação Sexual: princípios para ação. In: *Revista Paulista de Psicologia e Educação*, v. 15, p. 41-51, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/341262997\\_EDUCACAO\\_SEXUAL\\_PRINCIIOS\\_PARA\\_A\\_ACAO\\_Doxa\\_v15\\_n1](https://www.researchgate.net/publication/341262997_EDUCACAO_SEXUAL_PRINCIIOS_PARA_A_ACAO_Doxa_v15_n1)> Acesso em: 11 dez. 2023.

MAINARDI, Elisa; MÜHL, Eldon Henrique. Segregar as diferenças e agregar as semelhanças: o debate acerca da inclusão na qualificação da aprendizagem e do convívio humano. In: *Políticas de Educação Especial Inclusiva*. Revista Espaço Pedagógico. v. 29, n. 1, Passo Fundo, p.110-131, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13719/114116681>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MANDELBAUM, B. O que pode a psicanálise no campo da psicologia social? In: WINOGRAD, M.; CREMASCO, M. V. F. (Org.). *O que pode a psicanálise*. São Paulo: Blucher, 2019.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARUCCO, N. *Cura analítica y transferencia: de la represión a la desmentida*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

MASON, Paul. *Em defesa do futuro: Um manifesto radical pelo ser humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATIOLLI, A. S.; MARTÍNEZ, V.C.V. Autolesão na adolescência: um estudo psicanalítico. In. NEGREIROS, F.; SOUZA, M.P.R. (Org.). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior*. V. 6. Teresina: EDUFPI, 2018.

MELO, B. D., et al. (Org.). *Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID19: crianças na pandemia COVID-19*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

MENDES, Anna P.N.; FRANÇA, C. P. *Contribuições de Sándor Ferenczi para a compreensão dos efeitos psíquicos da violência sexual*. Rev. Psicologia em Estudo, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/TTvX3yxH39TJV7yMqyHnTtR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MENDONÇA, Élcio V. S. O Livro dos Juízes e a História Deuteronomista. In: ARDILA, E. A. ANDIÑACH, P. R. (Org.). *Juízes*. v. 75, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Ribla/issue/view/443>>. Acesso em: 9 mar. 2023.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/viol%C3%Aancia/>>. Acesso em: 3 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). *Impactos da Violência na Saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

MIRANDA, Fernanda Pimentel Faria de. *Violência Sexual: Como enfrentar o problema na escola*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

MIRANDA, Ângela T.; YUNES, Maria Ângela M. O ato de denúncia de abuso sexual conta crianças e adolescentes no ambiente escolar. In: LEAL, M. L. P.; LEAL, M. F. P.; LIBÓRIO, R. M. C. *Tráfico de Pessoas e Violência sexual*. Organizado pelo Grupo de Pesquisa sobre Violência, Exploração Sexual e Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes. VIOLES/SER/Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

MORENO, Maria Manuela A.; JUNIOR, Nelson Ernesto C. *Trauma, uma falha no cuidar? Diálogo entre Ferenczi e Winnicott*. Psicol. USP, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/RtXPMJGWNMLkmmczv9Rb8Jw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MOSCOVICI, S. *Sociedade contra natureza*. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1975.

MOURA, Andreína da Silva; KOLLER, Sílvia Helena. *A criança na visão de homens acusados de abuso sexual: um estudo sobre distorções cognitivas*. Psico- USF, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v13n1/v13n1a11.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2023.

MÜHL, Eldon Henrique. Educação, violência e linguagem: Desafios da escola diante de um permanente estado de exceção. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (Orgs.). *Filosofia e educação: escola, violência e ética*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out. dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 jan. 2023.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Dialogicidade e práxis pedagógica de Benincá. In: MÜHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (Orgs.). *Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá*. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

MURIBECA, Maria das Mercês Maia. Psicopatia, violência e crueldade: agressores sexuais sádicos e sistemáticos. In: *Estudos de Psicanálise*. N. 48, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n48/n48a16.pdf>> Acesso em: 4 nov. 2023.

NASCIMENTO, Alexandre Ferreira do, et al. Conselhos tutelares. In: ASSIS, Simone Gonçalves de et al. (Orgs.). *Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

NETO, Wilmar Ferreira Neves; REZENDE, Marília Gabriela Costa; CARVALHO, Cíntia De Sousa. O abuso sexual infantil e a cultura do silêncio: machismo, racismo e adultocentrismo em questão. In: *Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades*. Periódicus, Salvador, n. 16, v.2, set. - dez. 2021 Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>> Acesso em: 15 jun. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. *Nachlass 1855-1887*. Kritische Studienausgabe (KSA). Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montanari. Band XII. Berlin: De Gruyter, 1999.

NOVAK, Maria da Glória. Medéia de Sêneca. In: *Letras Clássicas*. n. 3, p. 147-162, 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/73760/77426>>. Acesso em: 3 nov. 2023.

NUCCI, Guilherme de Souza. *Código Penal Comentado*. 3 ed. São Paulo: Editora RT, 2011.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Trad. de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVA, Ângela Maria Nascimento. *(Des) cuidado institucional e exploração sexual de crianças e adolescentes na metrópole da Amazônia*. 1.ed. Curitiba: CRV, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança*. 1924. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>>. Acesso em: 3 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *C182: Convenção sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação*. Disponível em: <[https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS\\_236696/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236696/lang--pt/index.htm)>. Acesso em: 1 mai. 2023.

PAULA, Clarissa da Silva de. *Os desafios na materialização do atendimento às crianças e adolescentes vítimas de abusos sexual, no âmbito da Assistência Social*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2018.

PENNAC, D. *School Blues*. London: MacLehose Press, 2010.

PFEIFFER, Luci; SALVAGNI, Edila Pizzato. *Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência*. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/xSpbpyzxKKqQWDBm3Nr6H6s/>>. Acesso em: 26 mai. 2023.

PINHEIRO, T. Trauma e melancolia. In: *Percurso Revista de Psicanálise*. n. 10-1, p. 50-55, 1993. Disponível em: <[https://revistapercurso.com.br/pdfs/p10\\_texto09.pdf](https://revistapercurso.com.br/pdfs/p10_texto09.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PINHEIRO, T. *Ferenczi: do grito à palavra*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

PINTO, Maria de F.; LIBÓRIO, Renata M. C. (Org.). *Tráfico de pessoas e violência sexual*. Brasília: UNB, 2007.

PINTO, Graziela Costa. *Coleção memórias da psicanálise: Sándor Ferenczi*. V.3. São Paulo: Duetto, 2009.

PLASTINO, C. A. A dimensão constitutiva do cuidar. In: MAIA, M. S. (Org.) *Por uma ética do cuidado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

PLATÃO. *Politeia*. Griechisch und Deutsch Sämtliche Werk V. Nach der Übersetzung Friedrich Schleiermachers. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag, 1991.

PORTAL EBC. *SDH abre consulta pública para plano de combate à violência sexual contra crianças e adolescentes*. Disponível em: ><http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/01/sdh-abre-consulta-publica-para-plano-decombate-a-violencia-sexual-contra>>. Acesso em: 7 de nov. 2022.

RESTREPO, Luis C. *O direito à ternura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RIBEIRO, A. M.; FERRIANI, M.G.C.; REIS, J.N. Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes: Características relativas à vitimização nas relações familiares. In: *Caderno Saúde Pública*. v.20, n.2, São Paulo, 2004.

RILKE, R. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: Planeta Brasil, 2022.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). *Relatório preliminar do mapeamento da rede de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes no RS*. Porto Alegre: Secretaria da Igualdade, Cidadania, Direitos Humanos e Assistência Social (SICDHAS). Comitê Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (CEEVSCA/RS) Disponível em: <<https://social.rs.gov.br/upload/arquivos/202212/20152538-relatorio-preliminar-mapeamento-ceedvsca-01dez22.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2023.

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

RODRIGUES, Andréa da Rocha. As Santas Casas da Misericórdia e a roda dos expostos. In: VENÂNCIO, Renato Pinto (Org.). *Uma história social do abandono de crianças*. De Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães (trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAFFIOTI, H.I.B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, Maria M.; GUERRA, Viviane N. de A. (Org.). *Crianças Vitimizadas: A síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989.

SAFFIOTI, H. I. B. e ALMEIDA, Suely Souza de. Brasil: violência, poder e impunidade. In: CAMACHO, T. (org.). *Ensaio sobre violência*. Vitória: EDUFES, 2003.

SALAZAR, M. Construindo conversações libertadoras da dor e humilhação: uma resposta ao trauma do abuso sexual. In: SEIXAS, M.; DIAS, M. (Org.). *A violência doméstica e a cultura da paz*. São Paulo: Roca, 2013.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; TORRES, Abigail Silvestre; NICODEMOS, Carlos; DESLANDES, Suely Ferreira. Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. In: ASSIS, S.G., et al., orgs. *Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

SANTOS, Viviane Amaral dos; COSTA, Liana Fortunato; SILVA, Aline Xavier da. *As medidas protetivas na perspectiva de famílias em situação de violência sexual*. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 1, p. 77-86, jan./mar. 2011. Disponível em: <[http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2015/05/25/09\\_20\\_26\\_646\\_ABUSO\\_SEXUAL\\_e\\_medidas\\_protetivas.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2015/05/25/09_20_26_646_ABUSO_SEXUAL_e_medidas_protetivas.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS, Viviane Amaral dos; COSTA, Liana Fortunato. A violência sexual contra crianças e adolescentes: conhecer a realidade possibilita a ação protetiva. In: *Estudos de Psicologia*. Campinas, v. 28, n. 4, p. 529-537, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/rBbCjpRzzyvgThp6CtfgfKH/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. In: *Psicologia Clínica*. V. 20, n. 1. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pc/a/5SBM8yKJG5TxK56Zv7FgDXS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 1 dez. 2023.

SÊNeca, Lúcio Aneu. Medéia. In: *Os pensadores*. Trad. e notas de Agostinho da Silva. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7902245/mod\\_resource/content/1/Os%20Pensadores%20%28Abril%29.%20Epicuro%2C%20Lucrecio%2C%20Cicero%2C%20Seneca%2C%20Marco%20Aurelio.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7902245/mod_resource/content/1/Os%20Pensadores%20%28Abril%29.%20Epicuro%2C%20Lucrecio%2C%20Cicero%2C%20Seneca%2C%20Marco%20Aurelio.pdf)>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SHKLAR, Judith. Putting cruelty first. *Daedalus*. Summer, 1982. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/pdf/20024800.pdf?refreqid=fastly-default%3Af6a6629153955667ba6795450452ee5b&ab\\_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1](https://www.jstor.org/stable/pdf/20024800.pdf?refreqid=fastly-default%3Af6a6629153955667ba6795450452ee5b&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1)>. Acesso em: 4 nov. 2023.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. Do sentido filosófico à significação pedagógica do cuidado. In: *Revista Contemporânea de Educação*. v.12 n.25, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3665>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

SORGE, Bartolomé. *A violência*. São Paulo: Loyola, 1993.

SORJ, B. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.) *Uma questão de gênero*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SOUZA, Sandra Duarte de. “Ah, se eu pudesse falar!” A narrativa da concubina pela própria Concubina (Jz. 19). In: *Revista Voz Missionária*. Março/abril 2021. Disponível em: <<http://portal.metodista.br/centrootiliachaves/AhseeupudessefalarSandraDuartedeSouza.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2023.

VAILATI, Luiz Lima. *A morte menina: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos* (Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo: Alameda, 2010.

VERZTMAN, Julio Sérgio. *O observador do Mundo: A noção de clivagem em Ferenczi*. v.1 Rio de Janeiro: Ágora. v.1 jan/jun 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/agora/a/XD3fX4WwK9PFD7Dn4c7fjNw/?lang=pt>>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

VIEIRA, Bárbara M. et al. *Denúncias de violência contra crianças e adolescentes caem 12% no Brasil durante a pandemia*. G1 SP, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/10/denuncias-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-caem-12percent-no-brasil-durante-a-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

VIEIRA, et al. O papel do educador diante da violência doméstica contra crianças e adolescentes. *Revista Eletrônica do Instituto Cuiabano de Educação*. 2010. Disponível em: <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/02/11/outros/cf2c94e9877f4409c8a97414722cb527.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

VICENTINO, C. *História Geral*. Ed. Atual e Ampl. São Paulo: Scipione, 1997.

VILLELA, F. C; ARCHANGELO, A. *A escola significativa e professor diante do aluno*. Coleção A escola significativa. São Paulo: Loyola, 2014.

WINNICOTT, Donald W. Crianças sob estresse: experiência em tempo de guerra. In: WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WINNICOTT, Donald W. [1952]. Ansiedade associada à insegurança. In: *Da pediatria à psicanálise*. J. Russo, Trad. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

WINNICOTT, Donald W. [1965]. O conceito de trauma em relação ao desenvolvimento do indivíduo dentro da família. In: WINNICOTT, D. W.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. (Orgs.) *Explorações psicanalíticas*. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

WINNICOTT, Donald W. [1970]. Cura: uma conversa com médicos. In: WINNICOTT, D. W. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Ubu, 2021.

WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald. W. *Natureza Humana*. Trad. Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WINNICOTT, Donald Woods. *Conversando com os pais*. São Paulo: M. Fontes, 1993.

WINOGRAD, Monah. Disposição e acaso em Freud: uma introdução às noções de equação etiológica, séries complementares e intensidade pulsional no momento. In: *Natureza Humana*. jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v9n2/v9n2a04.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Guidelines for medico-legal care for victims of sexual violence*. Geneva; 2003. Disponível em: <<http://whqlibdoc.who.int/publications/2004/924154628X.pdf>>. Acesso em: 21 de out. 2022

ZATTI, V.; EUZEBIO, M. S. *Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade*. São Paulo: FEUSP, 2022.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.