



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDREZA EVANGELISTA GUIMARÃES TAVARES

**ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E MÚSICA
PARA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL**

BOA VISTA, RR

2024

ANDREZA EVANGELISTA GUIMARÃES TAVARES

**ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E MÚSICA
PARA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima, como pré-requisito para obtenção de grau de mestre. Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Adriana Baptaglin.

BOA VISTA, RR

2024

ANDREZA EVANGELISTA GUIMARÃES TAVARES

**ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E MÚSICA
PARA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima, como pré-requisito para obtenção de grau de mestre. Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas. Apresentado em 02 de setembro de 2024 e avaliado pela seguinte banca examinadora:

Profª. Dra. Leila Adriana Baptaglin
Orientadora/PPGE/UFRR

Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior
Membro externo/PPGSOF/UFRR

Prof. Dr. Pedro Augusto Hercks Menin
Membro interno/PPGE/UFRR

Adrian José Padilla Fernandez
Suplente interno/PPGE/UFRR

Prof. Dr. Vilso Junior Chierentin Santi
Suplente externo/PPGCOM/UFRR

A “painho”, *In Memoriam*, pelos exemplos e contra exemplos da vida que conduziram e incentivaram a minha educação formal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sem ter como falar/fazer além, a Deus, por toda a inspiração e todo o cuidado comigo durante todo esse tempo, porque, enquanto houver Você em mim, eu consigo me orientar no caminho que devo seguir. Tudo que eu quero é Te honrar com tudo que sou e vier a ser. Obrigada! Eu te amo com minha vida inteira.

Agradeço, imensamente, à minha orientadora, dra. Leila Baptaglin, por toda a paciência e dedicação. Não sei como descrever o tempo que ela parou seus milhares de afazeres, em meio à correria de ser tudo que ela é, para se preocupar comigo e não me deixar desistir. Obrigada! Você é um exemplo de profissional para mim. Desejo sempre sucesso em suas realizações.

Agradeço aos demais professores que ao longo do mestrado foram, também, exemplos de profissionais para mim. Vocês não escolheram uma profissão, ela os escolheu pela competência, pelo amor aos estudos, pela dedicação às outras vidas, pelo olhar diferenciado e por todas as formas de contribuição que cada um trouxe e irá trazer para a Educação. Obrigada!

Agradeço aos professores da minha banca, dr. Pedro Menin e dr. João Paulo Roberti. Deixo a cada um de vocês a frase que minha professora da graduação, Tatiana Saldanha, certa vez me disse: “Existem pessoas que têm sempre mais a oferecer. Você é uma delas!”. Sim, vocês são. Porque, assim como nem devem saber o quanto representaram para mim, representam a outros tantos também. Obrigada!

Agradeço às minhas amigas de todos os momentos de mestrado, Claudiana, Gilvane e Juli, pelas caronas, os ouvidos emprestados, as palavras de ânimo, as orações, a atenção, a torcida e o amor. A gente nunca precisou beber para “espantar” todos os sabores dessa longa jornada, mas comeu tanto, riu tanto, brincou tanto, viveu tanto e, confesso, choramos um pouco, mas não houve espaço para que eles ficassem. Hoje podemos proferir que tudo deu certo (e vai continuar dando). Obrigada! Eu amo vocês!

Agradeço aos amigos que o trabalho me fez encontrar, Fernanda, Bianca, Felipe Amancio, Wyl, Lunara, Neuza, Rosinha, Caroline, Jéssyca e seu Gui, que sempre me estimularam a correr atrás dos meus sonhos e me proporcionaram muitos momentos de risadas sem fim com nossas brincadeiras a respeito de ser mestranda. Recomeçar é um dom e eu aprendi: Deus sempre nos dá as pessoas certas para quantos recomeços a gente precisar recomeçar. Vocês são muito especiais para mim. Obrigada!

Agradeço à Nara Barros e ao Dickyson Arruda que, além de serem grande fonte de inspiração de vida para mim, sempre me lembram de que eu nasci para isso. Obrigada por amarem tanto assim a minha vida e por estarem sempre por perto. Vocês são aqueles tipos de

presentes em forma de amizade que a gente guarda para a vida toda. Só eu sei a força que isso me traz. Eu amo amar vocês. Obrigada, principalmente, por serem fonte de coisas que nunca vou poder pagar, desde o anel de formatura da graduação até me deixarem viver longos anos com o Isaac.

Agradeço à Ivanilde Barros por suas palavras de ânimo que, além de certas, são sempre tão profundas e tão cheias de amor. Sei que não, mas que eu possa retribuir um dia. Obrigada pela sua presença, pelo seu olhar protetor e cuidadoso, por acreditar mais em mim do que eu mesma, muitas vezes. Obrigada por ser em minha vida exatamente quem Deus manda você ser. Se você não sabe, sou agradecida até por seu exemplo em escrever uma tese de doutorado incrível sem precisar deixar a vida de lado, isso foi um grande exemplo para mim. Amo-te sem limites! Obrigada! Por gentileza, veja em mim um suporte, porque assim eu começo a ter como retribuir.

Agradeço ao Marcelo, ao Felipe Matos, à Nayara e à Adriana pela amizade que ainda não faz muitos anos, pelas muitas brincadeiras e pelas noites de distração e conversas sérias sem fim que me fizeram relaxar e me lembravam de que somos humanos. Cada um, em sua particularidade, é um pedaço importante de mim. Aqui também agradeço à Tatá (Thaynara) por cada incentivo on-line que você me deu para eu seguir escrevendo “nossa” dissertação. Obrigada a vocês! Eu os amo demais.

Agradeço sempre às minhas amigas da Psicologia, Bruna, Raylane, Andressa, Daiane, Akel e Levine. Não importa o tempo ou a distância. Os sufocos e os progressos da vida. Estamos sempre sentindo no nosso coração o alívio de contar com a nossa torcida umas pelas outras. Amo e admiro vocês. Obrigada!

Agradeço aos meus pastores Paulo e Ildemar e à minha linda Leudimar por acreditarem em mim, serem compreensivos todas as vezes que não pude estar presente e vigiarem em oração por minha vida. Eu os amo. Obrigada!

Agradeço ao pedaço imenso que posso chamar de família, Billy, Marinete, Alexandra, Davi, Mateus e Isaac. O olhar de vocês sobre mim é de quem cuida e admira ao mesmo tempo. Eu amo que seja assim. Eu amo que tenha sido eu a solitária escolhida para habitar na família de vocês.

E por fim, mas não menos que de suma importância, à minha “mainha”, Maricelma. Agradeço pela vida, pela educação, pelo caráter, pelo empenho, pelas cobranças, pelas noites em claro, pela espera, pelo apoio e principalmente por seu amor. Nós começamos a vencer faz uns anos e essa dissertação é mais uma prova. Obrigada por ainda acreditar em mim. Você é minha vida todinha. Te amo sem condições!

O indivíduo torna-se consciente do que ele está fazendo apenas depois que a sociedade tiver reforçado respostas verbais com relação a seu comportamento, sendo assim, é possível ensinar e treinar um indivíduo para que ele leve uma vida saudável através da apresentação de repertórios-alvos, principalmente em se tratando de uma criança que está em processo de construção e desenvolvimento da sua “biopsicossocialidade”.

Tavares, 2016.

RESUMO

Entendemos que violência sexual contra crianças e adolescentes tem sido mais um desafio no campo da educação por se configurar como um fenômeno social que precisa ser reconhecido como um problema de saúde pública. Observamos que o professor da Educação Infantil é um agente importante na prevenção e na notificação da violência sexual infantil e por isso alguns questionamentos passaram a permear minhas reflexões e despertar outras inquietações a respeito da preparação desse profissional para acolher os relatos da criança vítima de violência sexual. Sendo assim, o objetivo desta investigação é analisar, na formação inicial dos professores de Artes Visuais e Música, como são trabalhados os conteúdos referentes às dinâmicas de acolhimento à criança vítima de violência sexual. Para isso, elaboramos alguns objetivos específicos que nos ajudam a compreender essa proposta: Analisar o Projeto Pedagógico dos Cursos de Artes Visuais e Música a fim de evidenciar se contemplam os protocolos de atendimento às crianças vítimas de violência sexual; Investigar como as aprendizagens da formação inicial dos professores de Artes Visuais e Música alicerçam métodos para as práticas docentes relacionadas aos conteúdos de violência sexual contra crianças; Avaliar o grau de segurança que os acadêmicos de Artes Visuais e Música apresentam frente as demandas de violência sexual contra crianças. A metodologia adotada é com base na abordagem qualitativa e a análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise dos conteúdos. Desta forma, compreendemos que, para que a violência sexual contra crianças seja um tema mais presente nos cursos formadores de professores da educação infantil e estes expressem domínio e segurança ao lidarem com uma temática que tem se tornado cada vez mais presente no cenário da educação brasileira, é necessário este tema estar, propositalmente, mais presente na composição das discussões e dos diálogos geradores dos currículos dos cursos de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVES: formação de professores; artes visuais; música; crianças; violência sexual.

ABSTRACT

We understand that sexual violence against children and adolescents has been yet another challenge in the field of education, as it is a social phenomenon that needs to be recognised as a public health problem. We have observed that the kindergarten teacher is an important agent in the prevention and notification of child sexual violence, which is why some questions began to permeate my reflections and arouse other concerns about the preparation of this professional to receive the reports of child victims of sexual violence. Therefore, the aim of this research is to analyse how content relating to the dynamics of welcoming child victims of sexual violence is dealt with in the initial training of Visual Arts and Music teachers. To this end, we have drawn up some specific objectives that will help us understand this proposal: To analyse the Pedagogical Project of the Visual Arts and Music courses in order to see whether they include protocols for caring for children who are victims of sexual violence; To investigate how the initial training of Visual Arts and Music teachers provides a foundation for teaching practices related to the content of sexual violence against children; To assess the degree of security that future Visual Arts and Music teachers have when faced with the demands of sexual violence against children. The methodology adopted is based on a qualitative approach and the data was analysed using the content analysis technique. In this way, we understand that in order for sexual violence against children to be a more present theme in teacher training courses for early childhood education teachers, and for them to express mastery and security when dealing with a theme that has become increasingly present in the Brazilian education scenario, it is necessary for this theme to be, on purpose, more present in the composition of the discussions and dialogues that generate the curricula of teacher training courses.

KEYWORDS: teacher training; visual arts; music; children; sexual violence.

RESUMEN

Entendemos que la violencia sexual contra niños y adolescentes ha sido un desafío más en el campo de la educación, ya que es un fenómeno social que necesita ser reconocido como un problema de salud pública. Hemos observado que el maestro de jardín de infancia es un agente importante en la prevención y notificación de la violencia sexual infantil, por lo que algunas preguntas comenzaron a impregnar mis reflexiones y despertar otras preocupaciones sobre la preparación de este profesional para recibir las denuncias de los niños víctimas de violencia sexual. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es analizar cómo se abordan los contenidos relativos a la dinámica de acogida de niños víctimas de violencia sexual en la formación inicial de los profesores de Artes Visuales y Música. Para ello, nos hemos trazado unos objetivos específicos que nos ayudarán a comprender esta propuesta: Analizar el Proyecto Pedagógico de los cursos de Artes Visuales y Música para comprobar si incluyen protocolos de atención a niños víctimas de violencia sexual; Investigar cómo la formación inicial del profesorado de Artes Visuales y Música fundamenta las prácticas docentes relacionadas con los contenidos de violencia sexual infantil; Evaluar el grado de seguridad que tienen los futuros profesores de Artes Visuales y Música ante las demandas de violencia sexual infantil. La metodología adoptada se basa en un abordaje cualitativo y los datos fueron analizados utilizando la técnica de análisis de contenido. De esta forma, entendemos que para que la violencia sexual contra los niños sea un tema más presente en los cursos de formación de profesores de educación infantil, y para que ellos expresen dominio y seguridad al lidiar con un tema cada vez más presente en el escenario educativo brasileño, es necesario que este tema esté, a propósito, más presente en la composición de las discusiones y diálogos que generan los currículos de los cursos de formación de profesores.

PALABRAS CLAVE: formación de profesores; artes visuales; música; niños; violencia sexual.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEMGES	Secretaria Municipal de Gestão Social
UFRR	Universidade Federal de Roraima

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 Bibliografia anotada: A formação em artes cênicas (teatro e dança): contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de arte de campo grande/MS
- Tabela 2 Bibliografia anotada: A educação sexual na formação do/a pedagogo/a no estado do Paraná
- Tabela 3 Bibliografias sistematizadas
- Tabela 4 Categorias e subcategorias temáticas e as autoras que as mencionam
- Tabela 5 Perfil dos estudantes entrevistados
- Tabela 6 Perfil dos coordenadores entrevistados
- Tabela 7 Referente às categorias temáticas e questões relativas à discussão destas
- Tabela 8 Disciplinas que, possivelmente, abrangem à temática de violência, inclusive sexual, de acordo com os coordenadores dos cursos
- Tabela 9 Referente às respostas das acadêmicas de Artes Visuais sobre os conceitos de violência e violência sexual
- Tabela 10 Referente às respostas das acadêmicas de Música sobre os conceitos de violência e violência sexual
- Tabela 11 Esboço de um possível protocolo de atendimento nas escolas às crianças vítimas de violência com base nas falas das entrevistadas

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 Gráfico do índice de violência sexual contra crianças e adolescentes por município no Estado de Roraima no ano de 2021

Gráfico 1 Sinais que as futuras professoras se sentem capazes de identificar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	METODOLOGIA.....	19
2.1	TIPO DE PESQUISA.....	20
2.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	21
2.3	PARTICIPANTES.....	21
2.4	INSTRUMENTOS.....	22
2.5	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	23
2.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	24
3	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	26
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	35
4.1	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	35
4.2	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ARTES À FORMAÇÃO CONTINUADA	41
4.3	CURRÍCULO	47
4.4	A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	53
5	ANÁLISE E APRECIÇÃO DOS DADOS.....	60
5.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	60
5.2	DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	62
5.3	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	63
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICE.....	92

1 INTRODUÇÃO

Toda e qualquer situação que ameace ou viole os direitos da criança ou do adolescente, em decorrência da ação ou omissão dos pais ou responsáveis, da sociedade ou do Estado, ou até mesmo em face do seu próprio comportamento, constitui-se como violação de direitos. Assim, a violência sexual contra crianças e adolescentes se configura como violação de direitos infantojuvenis (Brasília, 2015). É importante considerar também que a violência sexual contra crianças é vista como um fenômeno complexo de dinâmica específica e multifacetada que afeta não só o núcleo familiar, mas toda a sociedade, a exemplo disso, o ambiente escolar.

Como psicóloga da Prefeitura de Boa Vista-RR, lotada na Secretaria Municipal de Gestão Social – SEMGES, mais especificamente no Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS Centenário, atuo desde 2020 dentro da Coordenação do Serviço de Enfrentamento à Violência, ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes – SEV, criada, por volta do ano de 2015¹ como resposta aos altos índices de notificações de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual no município de Boa Vista-RR, visando o atendimento específico desse público.

Observamos que o professor da Educação Infantil é um agente importante na prevenção e na notificação da violência sexual infantil e por isso alguns questionamentos passaram a permear minhas reflexões e despertar outras inquietações a respeito da preparação desse profissional para acolher os relatos da criança vítima de violência sexual, mais especificamente os acadêmicos das disciplinas de Artes Visuais e Música, que, em geral, não desenvolvem atividades todos os dias com a mesma turma, mas possuem contato com diversas turmas dentro da mesma escola.

Entendemos também que violência sexual contra crianças e adolescentes tem sido mais um desafio no campo da educação por se configurar como um fenômeno social que precisa ser reconhecido como um problema de saúde pública, pois afeta tanto a integridade física quanto psicológica de suas vítimas e familiares, esse fenômeno transcorre nas diferentes classes sociais, culturas, relações de gênero e raça. (Jordão, 2020).

Santana (2014) aponta o diálogo como uma das pontes entre a criança e o professor, fazendo com que a criança sinta segurança/confiança em contar suas dores e seus segredos a esse profissional. Visto que em muitos casos a vítima de violência sexual não é acreditada pela

¹ Registro de 1.742 atendimentos às crianças e aos adolescentes vítimas de violência sexual no referido ano. Dados obtidos no Observatório de Boa Vista-RR.

própria família, ao professor, por vezes, compete identificar evidências de violência sexual que, muitas vezes, passam despercebidas.

Na escola, a identificação de violência sexual pode acontecer, naturalmente, de duas formas: por meio do reconhecimento de sinais expressos no cotidiano escolar que difiram do habitual; e/ou por meio do relato espontâneo da criança. A esse respeito, uma cartilha sobre essa temática, elaborada pelo Governo do estado de São Paulo, afirma que:

[...] o profissional da educação, precisa apenas identificar, acolher e ouvir o relato espontâneo de uma criança ou adolescente, vítima de violência sexual, e levar os fatos ao conhecimento das autoridades policiais que estarão preparadas para adotar todas as medidas legais necessárias para cada caso específico (São Paulo, 2018, p. 20).

Como problema dessa pesquisa, queremos compreender Como a formação do professor de Artes Visuais e Música habilita esse profissional para uma atuação em contextos de intervenção com crianças vítimas de violência sexual? Assim, investigaremos o processo de formação do professor de Artes Visuais e Música e de como se dá a construção de conteúdos que possam tornar a escola um ambiente propício ao relato da criança vítima de violência sexual, igualmente como quanto esse futuro profissional se sente fortalecido para realizar este tipo de acolhimento, que vai além das ações pedagógicas mais rotineiras da sala de aula.

A partir da notificação, a criança é inserida no fluxo da rede de proteção e do sistema de garantia de direitos. Mas é notável que o impacto do acolhimento inicial, da maneira como o professor procede, considerando os conhecimentos adquiridos em sua formação e em contraste com a dinâmica que pode desenvolver em sala de aula, é relevante e é também alvo de nossa investigação.

Desta forma, temos como objetivo desta investigação analisar, na formação inicial dos professores de Artes Visuais e Música, como são trabalhados os conteúdos referentes às dinâmicas de acolhimento à criança vítima de violência sexual. Para isso, elaboramos alguns objetivos específicos que nos ajudam a compreender essa proposta: Analisar o Projeto Pedagógico dos Cursos de Artes Visuais e Música a fim de evidenciar se contemplam os protocolos de atendimento às crianças vítimas de violência sexual; Investigar como as aprendizagens da formação inicial dos professores de Artes Visuais e Música alicerçam métodos para as práticas docentes relacionadas aos conteúdos de violência sexual contra crianças; Avaliar o grau de segurança que os acadêmicos de Artes Visuais e Música apresentam frente as demandas de violência sexual contra crianças.

Entendemos aqui, que o acadêmico, uma vez que esteja em sala de aula, pode vir a desenvolver um vínculo afetivo com as crianças, inclusive a que foi vítima de violência sexual e é possível que tenha que lançar mão de conhecimentos dos quais, a depender de seu processo de formação, pode não dispor para um acolhimento que ultrapasse as fronteiras do processo ensino aprendizagem na sua acepção mais tradicional.

Considerando essas reflexões e a escassez de referencial teórico que investigue e discuta essa temática, é que a presente proposta de estudos se interessa em compreender as relações entre a formação inicial do professor de Artes Visuais e Música e as dinâmicas e/ou possíveis dinâmicas de sua atuação frente aos relatos de crianças vítimas de violência sexual.

À vista disso, será possível contribuir para o aprimoramento da reflexão, junto à sociedade, sobre a importância da discussão de temas relacionados à sexualidade, seu desenvolvimento saudável na infância e ao combate à violência sexual contra crianças, desde a formação acadêmica dos professores.

Partindo da ideia em Freire (2013), de que todos estamos nos educando e superando saberes, compreendemos que um estudo com esta temática possibilitará também aos cursos de formação formularem e fundamentarem subsídios para, a partir dos dados apresentados, pensar na relevância e fortalecerem e/ou mobilizarem a elaboração das estratégias de diálogos com foco nos aspectos observados a partir da presente pesquisa.

Consideramos ainda que, historicamente, a relação entre Educação e Psicologia é um debate que ocorre desde as primeiras décadas do século XX e na atualidade ainda é pertinente que nos atentemos à visão de interdependência que apresentam. Desta forma, com esta pesquisa, buscamos ainda refinar os conceitos, as percepções e os entendimentos apreendidos até aqui, pela pesquisadora, sobre as contribuições das reflexões em Psicologia para a Educação.

Organizamos esta pesquisa apresentando o capítulo da *Metodologia* que conceitua a abordagem qualitativa, realizando ainda uma breve apresentação do nosso objeto de pesquisa e as fontes de investigações. Por fim, observamos que a análise dos dados será realizada com base na técnica de análise dos conteúdos.

O capítulo do *Estado da Arte* apresenta a investigação realizada para levantamento das dissertações e teses produzidas a respeito da temática apresentada. Para tanto, a partir dos recortes bibliográficos e das delimitações da pesquisa, analisamos a base de dados Periódicos CAPES para termos acesso a um acervo de diferentes estudos e com isso identificarmos os diálogos e investigações pertinentes ao presente estudo.

Com base nisso, o *capítulo da Fundamentação Teórica* refletirá a respeito da Formação Inicial dos Professores, fortalecendo a ideia de uma educação que é permanente e aberta aos

diálogos interdisciplinares. A partir deste ponto, apresentamos o sub tópico Formação Inicial dos Professores de Artes à Formação continuada, explanando a respeito do ensino de Artes no Brasil e como esta ganha e estabelece sua relevância no cenário educacional, contribuindo, inclusive, para o diálogo mente e corpo debatido na Psicologia.

Discutiremos, no capítulo seguinte, a respeito de Currículo e o que ele pontua acerca da formação dos alunos, buscando entender como a violência poderia ser debatida dentro dos conteúdos que são apresentados. Visando também entender como tais conteúdos se integram e como são apresentados aos acadêmicos em seus cursos de graduação.

Traremos também um capítulo sobre o conceito de Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, salientado as possibilidades e formas como a Psicologia poderia contribuir para a abordagem da temática durante a formação dos professores de Artes, assim como, ressaltando as práticas e conceitos, nesse sentido, percebidos durante o período de formação destes profissionais.

Diante disto, discorreremos na *Análise dos dados*, quatro (4) categorias: Conteúdos da formação dos professores de Artes Visuais e Música em relação aos temas de violência sexual, Atuação dos professores de Artes Visuais e Música com crianças vítimas de violência sexual, Grau de segurança dos acadêmicos ao lidar com casos de violência sexual e Protocolo de atendimento no manejo dos casos de violência sexual que são apresentadas, analisadas e discutidas no último capítulo.

Na análise dos dados, também veremos que as discussões se fundamentam num diálogo entre o que foi apresentado nos capítulos de referencial teórico, os conteúdos dos PPCs e as falas dos entrevistados. Assim, para melhor explanação e reflexões de uma interpretação da proposta deste estudo e da problematização apontada foram elaborados gráficos e tabelas a partir dos dados coletados.

Por fim, nas *considerações finais*, damos destaque à importância deste estudo, sua relevância na educação e na sociedade, apontando alguns encaminhamentos e sugestões, a partir da compreensão dos aspectos investigados durante a formação dos professores. Portanto, esperamos contribuir de forma significativa para que a violência sexual contra crianças seja um tema ainda mais presente nos cursos formadores de professores da educação infantil e estes expressem domínio e segurança ao lidarem com uma temática que tem se tornado cada vez mais presente no cenário da educação brasileira.

2 METODOLOGIA

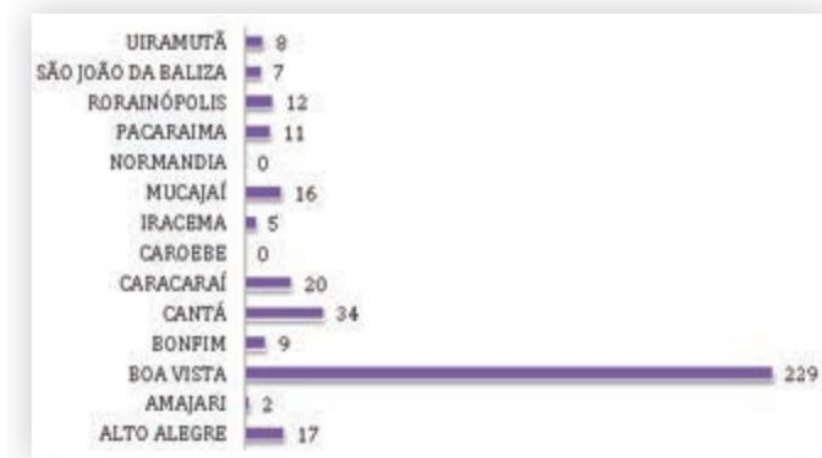
No estado de Roraima, de acordo com o Plano Decenal Estadual dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente de 2022/2032, desde 2010, esforços são empenhados para que seja consolidado o Plano Estadual de Enfrentamento à Violência Sexual Infantojuvenil.

Ainda de acordo com o Plano Decenal Estadual, as políticas de proteção social às crianças e adolescentes sobreviventes da violência sexual estão basicamente voltadas para o acompanhamento especializado ofertado nos CREAS e nos Serviços de Acolhimento Institucional (abrigos).

No ano de 2020, ocorreram 1.028 atendimentos a crianças e adolescentes vítimas de algum tipo de violência, sendo que 186 destes atendimentos se destinaram a vítimas de violência sexual, de acordo com os dados apresentados no Plano Decenal Estadual dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente de 2022/2032.

Já em 2021, foi percebido um aumento de 49,80% no número de atendimentos realizados. Apenas dois municípios não registraram atendimentos em relação à violência sexual contra crianças e adolescentes: Caroebe e Normandia. A capital, Boa Vista, aparece com o maior número de atendimentos, 229 casos, sendo seguida do município do Cantá, com 34 casos e do município de Caracará, com 20 casos. Os demais municípios, incluindo Alto Alegre, com 17 casos, e Mucajaí, com 16 casos, apresentam um número de casos inferior a 20, conforme veremos na Figura 1:

Figura 1: Gráfico do índice de violência sexual contra crianças e adolescentes por município no Estado de Roraima no ano de 2021:



Fonte: Plano Decenal Estadual dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente de 2022/2032.

Quanto ao sexo, a maior incidência de casos é entre meninas. Quanto às faixas etárias as quais estes atendimentos de casos correspondem, o documento ressalta que 70% dos casos são de meninas entre 10 e 14 anos de idade, 23% são casos que compreendem meninas dos 15 aos 19 anos, 13% dos casos são crianças entre 5 e 9 anos de idade e 12% são de crianças de 1 a 4 anos. É uma dura e triste realidade.

Com base nessas informações, podemos observar que a violência sexual ocorre contra crianças e adolescentes que estão no contexto escolar, são acompanhadas no dia a dia por profissionais da educação e que, por vezes, podem apresentar sinais da violação que sofrem sendo ou não compreendidas e acolhidas em suas demandas que parecem estar além do que se pode apreender em sala de aula, mas que, ao mesmo tempo, representam suas realidades e totalidades, influenciando diretamente nas relações sociais, emocionais e no processo de ensino aprendizagem vivenciado por elas.

Sendo assim, o presente trabalho apresenta a seguinte proposta de método investigativo:

2.1 TIPO DE PESQUISA

No desenvolvimento da pesquisa foi dada ênfase à abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Uma vez que a pesquisa bibliográfica é a busca de informações bibliográficas, seleções de documentos, que se relacionam com o problema da pesquisa (livros, verbetes de enciclopédias, artigos de revistas, trabalhos de congresso, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas (MACEDO, 1994), entendemos que a recorrência a esse tipo de pesquisa é indispensável.

Já no que diz respeito à pesquisa de campo, de acordo com Severino (2016), o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. Sendo assim, é necessário que o pesquisador esteja inserido no espaço onde ocorre ou ocorreu o objeto da pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (1996), a pesquisa de campo pode ser do tipo exploratória, descritiva ou experimental. Esta intenção de pesquisa propõe um estudo de cunho exploratório e explicativo. De acordo com Severino (2016), a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.

Já a pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja por meio da aplicação do método

experimental/matemático, seja por meio da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos (Severino, 2016).

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Em seu caráter exploratório, a pesquisa aconteceu na Universidade Federal de Roraima - UFRR por meio de entrevistas não diretivas com os acadêmicos do sétimo e oitavo semestre dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música.

Para participar da entrevista foi selecionada uma amostra de oito (8) acadêmicos, sendo quatro (4) formandos do curso de Artes Visuais e outros quatro (4) do curso de Música. As questões abordaram os temas formação e atuação do professor em contexto de práticas de acolhimento e intervenção com crianças vítimas de violência sexual.

Além dos alunos, foram realizadas entrevistas não diretivas com os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música a fim de compreendermos os princípios e ideais consolidados no currículo da instituição.

2.3 PARTICIPANTES

De acordo com Luna (1997), por mais ambiciosa que possa se apresentar uma pesquisa, sempre poderemos extrair uma porção, ou seja, uma amostra de um fenômeno a ser estudado. Para o presente estudo, por exemplo, seria inviável avaliar uma população inteira, por esse motivo extraímos do grupo de acadêmicos dos cursos de Artes Visuais e Música uma amostra dessa população para participação da pesquisa. Assim, analisamos os dados obtidos como se estivéssemos estudando a própria população.

Precisamos aumentar ao máximo as chances de que a amostra contenha os fatores relevantes que estão presentes na população, em relação a um dado fenômeno que queremos estudar: quanto mais próxima a amostra estiver da população nesses aspectos relevantes, maior será a probabilidade de que o que conhecermos dela valha também para a população. (LUNA, 1997, p. 17).

Com base nisso, para a amostra do presente estudo, selecionamos os acadêmicos nos semestres finais dos cursos de Artes Visuais e Música e, o(s) representante(s)/coordenadores dos cursos de Artes Visuais e Música da UFRR.

2.4 INSTRUMENTOS

Como dito, foi realizada a entrevista não diretiva (APÊNDICE E) para os acadêmicos dos cursos de Artes Visuais e Música da UFRR com base nos conhecimentos adquiridos durante a formação.

Também foi realizada entrevista com representante(s) da coordenação dos cursos de Artes Visuais e Música da UFRR (APÊNDICE F), no intuito de conhecermos mais profundamente os princípios e ideais consolidados no currículo da instituição.

De acordo com Severino (2016), entrevista é uma:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente, solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área de Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. (SEVERINO, 2016, p. 133).

No caso da entrevista não diretiva, Severino (2016) considera que esta exigirá do pesquisador uma postura com escuta atenta em que se registre todas as informações, sem intervenção direta, apenas quando for necessário, discretamente, estimular o pesquisado.

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista é considerada um instrumento de base para a coleta de dados. Sendo também um dos principais procedimentos de trabalho em muitos dos tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34).

Em outras palavras, para a temática abordada nesta pesquisa a entrevista se constituiu como uma fonte riquíssima para obtenção de dados, além de possibilitar esclarecimentos, correções e adaptações durante a apropriação das informações a serem analisadas posteriormente.

A entrevista com os acadêmicos estava composta por dez (10) questões, sendo as duas (2) primeiras para construção do perfil geral dos formandos, sete (7) questões pertinentes aos

conteúdos da formação voltada aos objetivos da presente pesquisa e uma (1) questão para que os acadêmicos pudessem expressar outras considerações a respeito do tema.

Para entrevista com os representantes dos cursos, também foi elaborado um instrumental composto por dez (10) questões, as duas (2) primeiras para entender o perfil profissional, sete (7) questões para compreender a percepção dos representantes a respeito da relevância do tema na formação de novos professores e uma (1) para acrescentarem o que considerarem pertinente à pesquisa.

2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para iniciarmos as entrevistas realizamos, primeiramente, o contato com os coordenadores dos cursos para assinatura da Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa (APÊNDICES A e B). Na oportunidade, a pesquisa foi devidamente apresentada aos coordenadores que se prontificaram em viabilizar o contato da pesquisadora com os acadêmicos em processo de formação.

Em visita à UFRR, a pesquisa foi apresentada primeiramente às coordenações dos cursos de Artes Visuais e Música. Comunicamos aos representantes das coordenações dos cursos sobre a necessidade de suas falas para melhor fundamentação desta pesquisa, em dia e horário por eles marcados, de forma presencial ou on-line, a entrevista será não diretiva.

Com o coordenador do curso de Música o processo se deu de forma on-line, devido à agenda de compromissos do referido. O contato com os alunos do curso de Música ocorreu de forma on-line, devido ao período de greve, para apresentação da pesquisa e agendamento das entrevistas. Como os alunos também estavam com as agendas cheias por questões de saúde, de trabalho e outros motivos pessoais além do encerramento do curso, todas as entrevistas também ocorreram de forma on-line através de ligação.

Já com o coordenador do curso de Artes Visuais o primeiro contato foi on-line, mas os demais foram presencias na UFRR. Como o coordenador também leciona disciplinas, foi agendada uma visita da pesquisadora à UFRR no dia e horário da aula do coordenador para que esta pudesse apresentar o presente trabalho e convidar os estudantes para participarem das entrevistas. Também em visita à UFRR, foi apresentada a proposta da pesquisa aos acadêmicos do sétimo e oitavo semestre dos cursos de Artes Visuais, bem como a necessidade e importância da participação destes como fonte de informações. A entrevista foi agendada em melhor dia e horário para cada um, sendo mais viável aos acadêmicos a entrevista de forma on-line devido às suas agendas de encerramento de curso.

Todos os Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLE) (APÊNDICE C) e os Termos de Autorização para Gravação de Voz (APÊNDICE D), foram enviados e assinados de forma digital pela pesquisadora e os participantes da pesquisa.

2.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Após coletados os dados, foram tabulados e submetidos à Análise de Conteúdo, que se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos (Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014).

De acordo com Cappelle, Melo e Gonçalves (2003), assim como toda técnica de investigação, a análise de conteúdo, busca proporcionar aos pesquisadores uma forma de compreender as relações sociais em determinados espaços.

Como é sabido existem diferentes técnicas de organização e análise dos dados na pesquisa qualitativa, sendo a Análise de Conteúdo uma destas possibilidades nas ciências sociais aplicadas. A análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Desta forma, a Análise de Conteúdo é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos. (Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014, p. 13).

Sendo assim, seguindo os passos abaixo descritos foi possível elencar várias unidades de base que, tendo relação entre si, que serviram de construção de categorias e subcategorias para análise.

- Primeira etapa: desdobra-se nas etapas pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação estabelecendo os critérios para o banco de dados, delimitando os elementos a serem analisados. (Minayo, 2007 apud Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014, p. 16). Assim, durante a etapa da exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado.
- Segunda etapa: A partir daí, o analista propõe inferências e realiza interpretações, interrelacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (Minayo, 2007 apud Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014, p. 16). Portanto, havendo ligações entre os

termos presentes nos materiais investigados, se pode chegar a um desenho unificado de categorias e subitens.

A partir disso, pudemos verificar como são trabalhados os conteúdos referentes às dinâmicas de acolhimento à criança vítima de violência sexual durante a formação inicial dos acadêmicos de Artes Visuais e Música.

3. ESTADO DO CONHECIMENTO

Para Morosini, Nascimento e Nez (2021) na primeira etapa do estado do conhecimento realizamos a seleção das fontes que serão utilizadas na busca de material de análise. No caso deste trabalho o banco utilizado é o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, de acordo com as referidas autoras, foi criado em 2001 com a finalidade de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação brasileiros.

Posterior a escolha do banco de dados, selecionamos os seguintes termos como palavras-chave para a pesquisa: *Formação Inicial em Artes, Violência Sexual Contra Crianças e Currículo e Violência*. Morosini, Nascimento e Nez (2021) salientam que palavras-chave são termos simples para definir temas e identificar obras de determinados assuntos.

Para as palavras-chave *Formação Inicial em Artes* foram encontradas sete (7) trabalhos, sendo quatro (4) Dissertações de Mestrado e três (3) Teses de Doutorado, os sete (7) trabalhos compreendem as Ciências Humanas como Grande Área do Conhecimento, tendo a Educação como as áreas de Conhecimento, Avaliação e Concentração, nos programas de Pós-Graduação em Educação. Em relação ao ano de publicação temos um (1) trabalho publicado em 2014, um (1) trabalho publicado em 2017, dois (2) trabalhos publicados em 2018 e três (3) trabalhos publicados em 2020.

Após a leitura das sete (7) Dissertações e Teses, uma (1) Dissertação de Mestrado foi selecionada para aprofundamento do que as autoras estão pesquisando e discutindo a respeito da Formação Inicial em Artes. Em seu trabalho Araújo (2014) preocupa-se em levantar um perfil dos acadêmicos do curso de Artes, assim como investigar como a formação influencia ou não estes acadêmicos. Como os sujeitos desta pesquisa são os alunos do curso de Artes, poderemos traçar um paralelo entre o referencial teórico e a realidade apresentada pela autora com a realidade de curso de Artes da Universidade Federal de Roraima e assim enriquecer o nosso referencial teórico.

Como observado, para esta seleção utilizamos o critério de proximidade com o objetivo geral do presente trabalho. Conforme demonstrado na tabela 1.

Tabela 1: Bibliografia anotada: A formação em artes cênicas (teatro e dança): contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de arte de Campo Grande/MS

<p>ARAUJO, Christiane Guimaraes de. A formação em artes cênicas (teatro e dança): contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de arte de campo</p>

grande/ms. 02/10/2014 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe. Felix Zavataro.

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Teve por objetivo analisar como o curso de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) contribuiu com os professores de Arte da educação básica em Campo Grande, Mato Grosso do Sul na melhoria do seu trabalho e na construção de seu bem-estar docente. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, com os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental (para contextualizar o curso em questão), além de questionários (para traçar o perfil dos alunos do curso) e entrevistas semiestruturadas com três desses alunos que já atuavam como docentes nas escolas (com vistas a identificar como a formação oferecida pela UEMS está influenciando ou não a sua prática docente) e também a utilização da escola de Satisfação no Trabalho (para investigar o nível de satisfação as dinâmicas que constituem o bem-estar no trabalho). Os teóricos utilizados para discutir a questão do bem-estar docente foram: Mihaly Csikszentmihalyi, Martin Seligman, Saul Jesus e Flavinês Rebolo; para refletir sobre a formação e o trabalho docente foram Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, Francisco Imbérnon, entre outros; e para a linguagem das Artes: Marcia Strazzacappa, Duarte Júnior e Ana Mae Barbosa. A pesquisa mostra que, na visão dos alunos, o Curso contribuiu para a melhoria da sua prática e que se sentem mais satisfeitos e confiantes como professores por terem ampliado seus conhecimentos para o trabalho na escola. Com este estudo tem-se a expectativa de colaborar para com a ampliação do campo científico das pesquisas sobre a formação de professores, de bem-estar no trabalho docente e da Dança para o contexto escolar.

Fonte: Dados da pesquisadora (2023).

Para as palavras-chave *Violência Sexual Contra Crianças* foram encontrados onze (11) trabalhos, sendo nove (9) Dissertações de Mestrado e duas (2) Teses de Doutorado, os onze (11) trabalhos compreendem as Ciências Humanas como Grande Área do Conhecimento, tendo a Educação como as áreas de Conhecimento, Avaliação e Concentração, nos programas de Pós-Graduação em Educação. Em relação ao ano de publicação temos dois (2) trabalhos publicados em 2013, dois (2) trabalhos publicados em 2014, dois (2) trabalhos publicados em 2016, dois (2) trabalhos publicados em 2017, um (1) trabalho publicado em 2019, um (1) trabalho publicado em 2020 e um (1) trabalho publicado em 2021.

Após a leitura das onze (11) Dissertações e Teses, uma (1) Dissertação de Mestrado foi selecionada para aprofundamento do que as autoras estão pesquisando e discutindo a respeito da Violência Sexual Contra Crianças. Lorenzi (2017) discorre ao longo do seu trabalho como a formação de professores carece que a temática em educação sexual esteja presente como mais um tema de suma importância para que nossos futuros profissionais sejam instigados a pensarem de forma crítica e levem também seus alunos ao mesmo exercício.

Como observado também, para esta seleção utilizamos o critério de proximidade com o objetivo geral do presente trabalho. Conforme demonstrado na tabela 2.

Tabela 2: Bibliografia anotada: A educação sexual na formação do/a pedagogo/a no estado do Paraná.

<p>LORENZI, Franciele. A educação sexual na formação do/a pedagogo/a no estado do paraná. 199 páginas. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.</p>
<p>O estudo tem por objeto as matrizes curriculares e o ementário dos cursos de graduação em Pedagogia, no que se refere à Educação Sexual. O objetivo principal foi identificar disciplinas que contemplam a Sexualidade e a Educação Sexual como componente curricular em suas matrizes e/ou nas ementas das disciplinas, no referido curso das universidades públicas do estado do Paraná. Pautamo-nos em investigar sobre quais paradigmas encontra-se fundamentada a Educação Sexual e qual foi o contingente de inferências e determinantes econômicos, éticos, políticos, religiosos, tecnológicos e sociais, que levaram a institucionalização da temática pelas instituições sociais. Realizamos uma revisão teórico-bibliográfica e das produções científicas nas pós-graduações stricto sensu acerca da temática Educação Sexual, Currículo e Cursos de Pedagogia, nos bancos de dados BDTD, SCIELO, Domínio Público, CAPES e nas bibliotecas digitais das universidades públicas do estado do Paraná. Encontramos quatorze (14) dissertações de mestrado e uma (01) tese de doutorado, entretanto, não identificamos pesquisas que discutiam nosso objeto de estudo. Tomamos como base a teoria marxista, e como referencial teórico-metodológico, o materialismo histórico-dialético, a fim de identificar e analisar as contradições, possibilidades e limitações dos Cursos de Pedagogia, no que tange à formação dos/as pedagogos/as em Educação Sexual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa que faz uma análise documental das matrizes curriculares e ementários atuais do curso. Traçamos o percurso histórico das políticas públicas à educação no Brasil com o intuito de compreender como se materializaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP, 2006), a qual passou a ter a docência como base de sua identidade. Dessa forma, investigamos se o/a pedagogo/a vem recebendo formação histórica e embasamento teórico necessário, para trabalhar a Sexualidade Humana no exercício da docência. Identificamos trinta e um (31) cursos de graduação em Pedagogia, dos quais localizamos a oferta de duas (02) disciplinas, na modalidade optativa, relacionadas à Educação Sexual. Essas disciplinas abrangem quatro (04) dos 31 cursos e são ofertadas em uma das universidades estaduais e na universidade federal. Nesse sentido, observamos a discrepância e a fragmentação entre os documentos que sustentam a Educação Básica e o Ensino Superior frente as políticas públicas. No momento atual, enfrentamos uma crise econômica, política, moral e social; por conta disso, reflete uma crise teórica e educacional. Para tanto, adequar os PPPs e/ou PPCs, dos cursos de Pedagogia, às exigências burocráticas e legais não dão conta de atender os desafios e demandas que emergem do contexto social e adentram às universidades e às escolas. Faz-se necessário suscitar um processo de reestruturação do Currículo como um todo, o que significa desconstruir ou superar a fragmentação da prática do/a pedagogo/a, uma vez que, quem define tal prática nem sempre é o mesmo sujeito que a pratica. Defendemos a Educação Sexual Emancipatória, na formação inicial e na formação continuada de professores, que vise superar a fragmentação da Sexualidade e que nos possibilite o exercício político, histórico, filosófico e antropológico de forma autêntica.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora (2023).

Para as palavras-chave *Currículo e Violência* foram encontrados dois (2) trabalhos, sendo as duas (2) Dissertações de Mestrado, trabalhos que compreendem as Ciências Humanas como Grande Área do Conhecimento, tendo a Educação como as áreas de Conhecimento, Avaliação e Concentração, nos programas de Pós-Graduação em Educação. Em relação ao ano de publicação um (1) trabalho publicado em 2003 e um (1) trabalho publicado em 2016.

Não foi possível localizar o trabalho publicado no ano de 2003 por este ser anterior à Plataforma Sucupira. E o trabalho publicado em 2016 não traz conteúdo relacionado à presente pesquisa por ser específico da área de Educação Física.

É visível como carecemos de pesquisas e discussões nessa área afim de gerarmos contribuições para reflexões presentes e futuras a respeito dos caminhos que a formação inicial dos professores percorre. Principalmente no que se refere aos conteúdos relacionados às diversas formas de violências, não só a sexual, que podem se apresentar no contexto escolar.

Morosini, Nascimento e Nez (2021), salientam que após a identificação de material bibliográfico que atenda aos critérios da busca realizada, inicia-se o processo de organização do corpus de análise que será trabalhado.

Foi realizada primeiramente uma leitura flutuante, para construção da bibliografia anotada e sistematizada. E, posteriormente, a bibliografia categorizada exigiu uma leitura aprofundada dos textos selecionados para organizar as categorias analíticas.

A tabela 3 apresenta a bibliografia sistematizada, organizada por ordem crescente a partir do ano de publicação, ressaltamos que todos os trabalhos selecionados são Dissertações de Mestrado.

Tabela 3: Bibliografia Sistematizada

Nº	Ano	Autora	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
1	2014	ARAUJO, Christiane Guimarães de	A formação em artes cênicas (teatro e dança): contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de arte de campo	Analisar como o curso de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) contribuiu com os professores de Arte da educação	Foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, com os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental (para contextualizar o curso em	A pesquisa mostra que, na visão dos alunos, o Curso contribuiu para a melhoria da sua prática e que se sentem mais satisfeitos e confiantes como professores por terem ampliado seus conhecimentos

			grande/ms	básica em Campo Grande, Mato Grosso do Sul na melhoria do seu trabalho e na construção de seu bem-estar docente	questão), além de questionários (para traçar o perfil dos alunos do curso) e entrevistas semiestruturadas com três desses alunos que já atuavam como docentes nas escolas (com vistas a identificar como a formação oferecida pela UEMS está influenciando ou não a sua prática docente) e também a utilização da escola de Satisfação no Trabalho (para investigar o nível de satisfação as dinâmicas que constituem o bem-estar no trabalho).	para o trabalho na escola.
2	2017	LORENZI, Franciele	A educação sexual na formação do/a pedagogo/a no estado do paraná	Identificar disciplinas que contemplam a Sexualidade e a Educação Sexual como componente curricular em suas matrizes e/ou nas ementas das disciplinas, no referido	Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa que faz uma análise documental das matrizes curriculares e ementários atuais do curso.	Observou-se a discrepância e a fragmentação entre os documentos que sustentam a Educação Básica e o Ensino Superior frente as políticas públicas. No momento atual, enfrentamos uma crise econômica,

				<p>curso das universidades públicas do estado do Paraná.</p>	<p>política, moral e social; por conta disso, reflete uma crise teórica e educacional. Para tanto, adequar os PPPs e/ou PPCs, dos cursos de Pedagogia, às exigências burocráticas e legais não dão conta de atender os desafios e demandas que emergem do contexto social e adentram às universidades e às escolas. Faz-se necessário suscitar um processo de reestruturação do Currículo como um todo, o que significa desconstruir ou superar a fragmentação da prática do/a pedagogo/a, uma vez que, quem define tal prática nem sempre é o mesmo sujeito que a pratica. Defende-se a Educação Sexual Emancipatória, na formação inicial e na formação continuada de professores, que vise superar a fragmentação da Sexualidade e que nos possibilite o exercício político, histórico,</p>
--	--	--	--	--	--

						filosófico e antropológico de forma autêntica.
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisadora (2023).

De acordo com Morosini, Nascimento e Nez (2021), a terceira etapa é o processo mais importante da construção do estado do conhecimento de uma pesquisa, visto que é nesta importante etapa que vamos elencar os blocos temáticos que representarão as categorias.

No primeiro agrupamento temático – Formação inicial em artes – como vimos, localizamos uma dissertação de mestrado, a de Araújo (2014), que em sua pesquisa defende que historicamente, a formação nas diferentes linguagens artísticas não tem sido valorizada nas escolas. Sendo assim, inserir arte na escola como criadora de mundos e do mundo, como outras disciplinas, tem sido uma preocupação de estudiosos e pesquisadores como Barbosa (2005), Strazzacappa (2011) e Marques (2010).

Ainda considerando os aspectos da formação inicial, a autora pontua que a aprendizagem a respeito da profissão não se esgota nos cursos de formação. E em concordância com Tardif (2002), Araújo (2014) salienta que o professor não aprende a docência apenas em espaços formalmente organizados para esse fim, mas também nos desafios que se levantaram no seu próprio cotidiano escolar ainda quando aluno. Momento que proporciona experiências, observações e construção de vivências que irão refletir na atuação deste profissional.

Desta forma, Araújo (2014) conclui que o professor deve estar disposto a buscar permanentemente a sua formação, visto que a formação profissional é algo complexo e que abrange uma gama de momentos que podem proporcionar que ela aconteça.

A respeito do segundo agrupamento temático – Violência Sexual Contra Crianças – nas dissertações elencadas não há conceituação e concepção de significados para violência sexual contra crianças, mas há, na pesquisa de Araújo (2014) e na de Lorenzi (2017), conceitos relacionados aos significados que construímos e damos ao corpo. Estes podem auxiliar os acadêmicos na formulação de propostas práticas de intervenção com crianças, uma vez que sugerem que o corpo comunica, transforma o interior e pode influenciar o exterior.

Em seus estudos, Araújo (2014) lança mão de estudos relatados por Greiner (2013) na área de neurociência que concluem que a mente humana é capaz de elaborar mapas de imagem mental, de forma a desenvolver a comunicação entre o dentro e o fora do corpo. O estudo compara o cérebro a um cartógrafo por excelência, uma vez que é possível criar mapas informando para si mesmo sobre o que está acontecendo nas trocas de informações neurais e,

consequentemente, nas emoções humanas, desenvolvendo aqui os sentidos e significados do que é percebido e apreendido pela pessoa.

Já na dissertação de Lorenzi (2017), os conceitos relacionados ao corpo são apresentados através de uma evolução da história da concepção de sexualidade. A pesquisa traz a forma como a temática era tratada e sofreu influência das sociedades patriarcais: hebraica, romana e grega. E, com a colonização portuguesa, o Brasil também se apoderou dessa forma de organização para expressão da sexualidade. Assim, ao longo de suas considerações a autora nos leva a perceber o corpo integrado como um dos elementos relacionados ao conceito que damos hoje à sexualidade.

Lorenzi (2017), pontua que o tema não é tratado como se deve, de fato, no contexto escolar, afirmando que quando é necessário que o conceito seja abordado na escola, são acionadas especificamente as professoras e os professores de ciências, para falar do corpo unicamente em seu conceito biológico, renunciando aos debates, cada vez mais amplos em outros espaços e, que poderiam ocorrer junto aos alunos como uma forma de intervenção no que se refere à violência sexual.

Por fim, no terceiro e último agrupamento temático – Currículo e Violência – há escassez de informações nas pesquisas realizadas. Todavia, em sua dissertação, Araújo (2014) traz a concepção de currículo num contexto que abrange a construção deste sendo atravessada pelas relações de poderes apresentadas diante da situação econômica, histórica, social e cultural que o país, o estado, o município e até mesmo a instituição de ensino estão inseridos.

Neste sentido, a pesquisa de Lorenzi (2017) enfatiza a importância de um currículo que contemple temas relevantes para o contexto geral da população, como por exemplo, a Educação Sexual na formação inicial de professores. Tal consideração nos faz refletir como é necessário que discussões desse cunho sejam realizadas com a finalidade de contribuir para que a elaboração de currículos na formação inicial de professores contemple os aspectos que fundamentem formas de intervenção com crianças vítimas de violência sexual.

Assim, as categorias e subcategorias temáticas das fontes selecionadas e as autoras que as abordam estão expostas na tabela 4.

Tabela 4: Categorias e Subcategorias temáticas e as autoras que as mencionam

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	AUTORAS
Formação inicial em artes.	Saberes docentes.	Araújo, 2014.
	Formação permanente.	Araújo, 2014.

Violência Sexual contra crianças.	O corpo que se expressa. O corpo sobre o qual se aprende.	Araújo, 2014 e Lorenzi, 2017. Lorenzi, 2017.
Currículo e Violência.	O que é esperado do acadêmico.	Araújo, 2014 e Lorenzi, 2017.

Fonte: Dados da pesquisadora (2023).

Por meio do levantamento destes dados, deste mapeamento, das leituras realizadas das teses e dissertações, foi possível compreender as discussões que movimentam e fundamentam essas categorias e subcategorias temáticas que podem embasar e subsidiar os aspectos da formação de professores para as possibilidades de intervenção com crianças vítimas de violência sexual.

Observamos que seria no espaço escolar que ocorreria a articulação de saberes conjugados com técnicas e práticas de intervenção às crianças vítimas de violência sexual, mas é no processo de formação onde os primeiros contatos com a temática poderiam surgir na perspectiva também de incentivar outras pesquisas para enriquecer esse campo de conhecimento.

Nos levantamentos realizados, não foram encontradas pesquisas que abordassem especificamente o objeto de estudo da presente pesquisa, sendo este os aspectos do processo formativo dos professores de Artes Visuais e Música para intervenção com crianças vítimas de violência sexual. Entendemos assim que é de fundamental importância encontrarmos mais trabalhos com esse recorte específico, principalmente na região norte.

Considerando por fim que tais pesquisas podem se configurar como ações que promovem discussões dentro dessa temática nas salas de aula dos cursos de formação de professores, motivando tanto a reflexão individual quanto a coletiva e contribuindo para a compreensão e o fortalecimento de ações que combatam, não só a violência sexual, como também, as diversas formas de violência contra crianças.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para construção desta pesquisa, consideraremos os seguintes conceitos e discussões: a Formação Inicial de Professores, a Formação Inicial de Professores em Artes à Formação Continuada, o Currículo, o Currículo e a Violência, a Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, conforme o diálogo que se estabelece a seguir:

4.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A presente pesquisa permeará saberes institucionalizados, como os de formação inicial. Como afirma Tardif (2014), o saber não é uma coisa solta no espaço, mas está conexo com a própria identidade do professor, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e outros atores escolares. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos construtivos do trabalho docente (Tardif, 2014).

A respeito da educação e do saber do profissional, Freire (2013) diz que:

A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. O homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta. (...) O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo a sua própria superação (FREIRE, 2013, p. 14).

Partindo da ideia em Freire (2013), de que todos estamos nos educando e superando saberes, compreendemos que o estudo sobre a formação de professores, tem como principal ponto de partida a análise da prática e a reflexão que este faz sobre sua formação e prática.

Com nossos olhos voltados para a história, consideremos o ponto de vista defendido por Azevedo et al (2012) que aponta que:

A formação de professores tornou-se, nos últimos 40 anos, particularmente pela criação das faculdades ou centros de educação nas universidades, em 1968, um tema presente nas discussões no cenário acadêmico brasileiro. Embora isso, os cursos de licenciatura que oferecem formação para o professor atuar na educação básica permanecem, desde sua origem, sem alterações significativas em seu modelo. (AZEVEDO et al, 2012, p. 999).

Mesmo que estejamos prontos e embasados para discutirmos a respeito de formação de professores, para que haja desenvolvimento sobre essa base é necessário que nos concentremos não somente no papel que o professor necessita exercer, mas também precisamos entender que a escola é formada por gestores e outros agentes que podem apresentar outros objetivos a serem alcançados através de sua atuação na escola além do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Como afirmam os autores, inúmeros são os fatores que se apresentam como desafios enfrentados neste processo e podem ser citados desde a política de educação até a formação destes gestores e agentes, entre outros aspectos também relevantes para a educação. (AZEVEDO et al, 2012).

Nesse sentido, a respeito da escola hoje observamos que dois objetos são alvos de grande atenção e debates: processos de avaliação e gestão. Diversos testes nacionais e internacionais estão sendo aplicados numa tentativa de mensurar a quantidade de conhecimento dos alunos e para tal feito há o forte investimento no aperfeiçoamento dos sistemas de gestão do ensino, sem uma real preocupação com as especificidades da educação.

Candau (2016) afirma que:

Nesse contexto, na nossa perspectiva, o pensamento pedagógico tem tido um desenvolvimento que pode ser classificado de fraco, com pouco debate entre os diferentes atores implicados para o aprofundamento em questões que focalizem o sentido da escolarização hoje. As questões instrumentais dos processos educativos centralizam as discussões e políticas públicas. Os temas relativos ao sentido da educação escolar e seu formato historicamente construído não são discutidos, por mais que os desafios enfrentados por escolas e professores/as se multipliquem e apresentem, em episódios emblemáticos, caráter dramático. (CANDAU, 2016, p. 806).

Assim, parece que pensarmos a escola não pode se distanciar dos padrões já presentes e tão homogeneizados, de forma que as medidas, quando discutidas, se tornam paliativas frente a forte necessidade que encontramos de “reinventar a escola”.

Com base nessas discussões, é necessário, primeiramente, mudarmos nossa visão ante as diferenças culturais e pararmos de tratar a educação como uma mercadoria. As diferenças culturais são riquezas que aumentam nossas experiências, ampliam nossa sensibilidade e nos chamam a inspirar um mundo mais igualitário. Sendo assim, nossos alunos não são somente notas e conceitos, da mesma forma que nossos professores não são somente transmissores de conhecimento e avaliadores do volume ou da quantidade que seus alunos sabem ou estão absorvendo em sala de aula.

Frente a estas considerações, concordamos também com Azevedo et al (2012, p. 1.019) quando dizem que o processo formativo de professores precisa estar fundado na reflexão na

ação e sobre a ação, envolver-se com a teoria e a prática de modo que o trabalho docente possa ser visto como fonte de pesquisa do professor e este seja ousado para questionar a aplicação de determinadas teorias e analisar os resultados que elas podem gerar e/ou deixam de oferecer.

Consideramos que, em sua obra, esses autores discorrem a respeito da trajetória e das perspectivas da formação inicial de professores da educação básica no Brasil e, no que diz respeito à reflexão na ação e sobre a ação, afirmam que isso tem impulsionado as discussões sobre a relevância da pesquisa-reflexão na formação inicial de professores, como princípio formativo e científico diminuindo a distância entre as exigências feitas durante o processo de formação, a formação que se oferece nos cursos de licenciatura e o papel desempenhado pelo professor na escola, ou seja, promovendo a coerência entre a formação oferecida e a prática desejada. (AZEVEDO et al, 2012, p. 1.019).

Além desta importante temática, outra concepção que permeia e ganha cada vez mais espaço na formação dos professores é a interdisciplinaridade. Para Silva, Cusati e Guerra (2018, p. 8):

A interdisciplinaridade não é cultura. Ela, no máximo, fala de um vazio unidisciplinar, de uma dimensão imaginativa, sem compreender a existência humana. Essa dimensão imaginativa fala do ver e do sentir. Vamos buscar transformar a Interdisciplinaridade como algo evidente, quer dizer, algo que possa existir como elemento das disciplinas, não como uma coisa metódica ou propedêutica, mas como uma textura fina de um modo de ser transdisciplinar.

Assim sendo, a formação de professores com base nos conceitos do que é interdisciplinar também parte de uma perspectiva histórico-crítica com a finalidade de que estes atores possam ser estimulados a sempre questionarem e avaliarem suas formas de transmitir conhecimento e seus métodos de ensino-aprendizagem. Considerando que a construção das perguntas é muito mais complexa que decorar as respostas e o saber transcende o que conhecemos como nossa realidade, uma vez que também existe aquilo que é a realidade do outro.

Podemos pensar então que o que conhecemos e o que sabemos são conhecimentos integrados entre si, porém existe uma certa propensão das ciências departamentalizarem esses conhecimentos, numa busca de ensinar através de um processo padrão, mas não podemos pensar nas ciências de formas isoladas, como por exemplo, não pensamos em Educação e em Psicologia sem pensar na Filosofia.

A descoberta além do disciplinar pode mover nossa alma e nos tornar mais propensos a contagiarmos uns aos outros. Dessa forma é que podemos pensar na escola como um espaço

plural, vivo e complexo da atualidade. Sabendo que as trocas que ocorrem no espaço escolar são trocas de leituras diferentes das realidades em que estamos inseridos. Cada um sabe um pouco a respeito de algo, a isso chamamos conhecimento, e no ajuntamento esse pouco de cada um vira muito, até que ocorra outro ajuntamento para o pouco virar mais e assim por diante.

A interdisciplinaridade não é como junção de disciplinas ou somatórias de linguagens, mas sim a aproximação entre as disciplinas, entre os conhecimentos. Porque, como observamos no decorrer da história, conceituar algo é um ato vivo e em constante movimento e não um ato rígido e inerte como acontece quando apenas definimos esse algo.

Talvez aprender seja e esteja além de absorver informações e muito mais próximo de criar memórias que possam dinamizar a relação entre o que se sabe e o que se vive. De forma que concordamos com Freire (1989, p. 12) quando ele discorre que:

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, as teses sobre Feuerbach, de Marx, tem apenas duas páginas e meia.

Portanto, a compreensão que podemos adquirir com os textos, com os quais temos contato ao longo do nosso processo de escolarização, vai além do número de palavras que decoramos e das frases que conseguimos mencionar porque nos disseram ser importantes. A compreensão se dá quando o “método” de conhecer se apresenta como algo muito maior do que ensinar o outro a ler.

Trata-se de interpretar o que está escrito a partir do propósito para o qual foi escrito. De inserir o leitor no contexto do que está escrito, assim como se inserir no contexto do leitor e, a partir disso, escritor e leitor se perceberem dentro de uma leitura significativa.

A fala de Freire (1989) é sempre nos instigando a pensar em leituras acessíveis e que dialoguem com o leitor para que haja sentido no ato de ler. Daí então a importância de aprender a diferença entre “o que é?” do “por que é?”, encontrando nos elementos dos textos, apresentados e lidos, o contexto em que se encontram inseridos.

Freire (1989, p.9) diz que:

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do

mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”.

Escrever tem um propósito. Este é comunicar. Assim sendo, a leitura se torna algo significativo para o leitor à medida que o discurso toca primeiro as sensações, fazendo com que quem lê conheça antes de tudo o que se diz para que posteriormente tenha algo a dizer a respeito daquilo que agora, através de uma leitura significativa, lhe foi revelado.

É uma insistência para que possamos romper com as barreiras que segmentam os diferentes grupos. De forma que haja compreensão da percepção do mundo a partir de todas as realidades possíveis de cada ser humano. Porque não é pela quantidade que nos comunicamos, mas sim pelo sentido que determinada escrita pode ter para nós.

Saviani (2008) apresenta a ideia de que o que ainda é senso comum, precisa ser transportado para a consciência filosófica. Mas não de qualquer forma, é necessário que a reflexão filosófica seja radical, rigorosa e de conjunto. Radical no sentido de irmos à raiz do pensamento ou da questão apresentada. Rigorosa no sentido de sistematizar as colocações do senso comum e da ciência seguindo métodos determinados para questioná-las. E de conjunto, porque não olharemos para a questão de modo único, mas consideraremos o contexto que a envolve. Porque um pensamento para que se torne crítico se fundamenta em conceitos que buscam avaliar o todo e não apenas uma das partes.

A Filosofia, a História, a Psicologia e outras são ciências que nos fazem avançar nas reflexões durante nosso processo de formação pessoal e durante o processo de formação de professores também. Podemos perceber assim que a Educação, como um todo, precisa e pode fomentar e embasar tais discussões dando significados ao ensinar a pessoa a se desenvolver e pensar em quais as melhores formas de lidar com as diferentes situações.

Santos (2011), aponta como método próximo às experiências da sala de aula, a escuta. Assim, propõe que os professores não estejam dependentes de um conhecimento técnico, que não elaboraram e que, em princípio, só estão preparados para sua aplicação sistemática ou metódica sem que se reflita criticamente sobre esta utilização tornando-a mais aproximada à identidade do profissional que opta por executar.

A esse respeito, Freire (1996), diz que não é falando aos outros, como se fôssemos os portadores da verdade a ser repassada aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (Freire, 1996, p. 60).

De forma que quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

A escuta precisa estar presente no aprender a aprender e no aprender a ensinar. É através dela que muitas vezes os professores vão alcançar informações mais profundas a respeito de seus alunos. A exemplo disto, inclusive, podemos citar a violência sexual contra crianças. Por ser um tipo de violência difícil de ser identificada por não apresentar marcas corporais visíveis, muitas vezes, a dificuldade do aluno em assimilar determinado conteúdo se dá justamente, porque aprender o conteúdo não é mais necessário que solucionar suas dores internas pela violência sofrida.

Santos (2011), a esse respeito, salienta que, de forma geral, a temática violência sexual pouco comparece na formação inicial ou contínua de profissionais da educação. Gomes e Cardoso (2019), consideram que os professores constantemente não conversam com os alunos sobre essa temática pela falta de informação, por não terem uma base mais concreta sobre esse assunto durante seu processo de formação.

Por outro lado, Tardif (2014) defende como a visão da formação inicial a ação de habituar os acadêmicos à prática profissional dos professores de profissão e assim fazer deles práticos “reflexivos” à formação geral e à formação disciplinar não serão mais concebidas na ausência de laços com a formação prática como já fora dito aqui, inclusive no que se refere à escuta.

Neste sentido, Freire (1996, p. 10) aponta para o preparo científico do professor e afirma que este deve coincidir com sua retidão ética. Frisando que:

É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar.

Talvez a formação dos professores para que estes desenvolvam um aprendizado efetivo a respeito da escuta acolhedora ou especializada careça também de troca de informações tanto com profissionais de outras áreas, exercitando a interdisciplinaridade, quanto com professores profissionais da educação, respeitando as diferenças culturais de geração para

geração, e isto não significa que a formação de professores passe a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem que ela não comporte um forte componente teórico. Significa, antes, que a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais do exercício da profissão, conforme afirma Tardif (2014).

Portanto, a interdisciplinaridade contribui de forma muito relevante e significativa para a construção das reflexões a respeito da formação inicial dos professores, além de também contribuir na construção pessoal destes. Assim, é necessário compreender que não estamos dependentes somente de um conhecimento técnico, que não elaboramos em princípio, ou que só estamos preparados para sua aplicação sistemática ou metódica sem que a reflexão crítica sobre a utilização deste esteja presente. Durante a formação, é necessário identificar que estamos tornando a aplicação da teoria cada vez mais aproximada à identidade do profissional que opta por executá-la, porque entendeu o que o motivou a escolhê-la.

Para isso vamos precisar entender que conteúdos e o porquê de tais conteúdos integram os currículos apresentados aos acadêmicos em seus cursos de graduação. Discutiremos a respeito disso no capítulo posterior.

4.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ARTES À FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com Bernardes e Olivério (2011) a arte surgiu na educação brasileira no início da década de 1970, mesmo que desde a década de 1920 já se observasse a necessidade de implementar a arte na escola.

No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo. (BARBOSA, 1989, p. 170).

Barbosa (1989) traz, com base na afirmação acima, a discussão de que o ensino das artes estaria estritamente ligado ao conceito do que é a criatividade para o senso comum não oportunizando aos professores a conveniência de se estudar as teorias da criatividade.

A autora contextualiza ainda que “em 1983 nós estávamos sendo libertados de 19 anos de ditadura militar que reprimira a expressão individual através de uma severa censura” (BARBOSA, 1989, p. 170). Sendo assim, não seria estranha a ansiedade pela auto liberação, após o período de repressão vivenciado, e também não seria estranho que essa auto liberação

dominasse as artes, a arte-educação e seus conceitos, esta era a resposta que os professores da época precisavam dar ao sistema governamental do país. (BARBOSA, 1989, pág. 171).

O que marcou o ensino das artes no início do século XX, foi o fato do projeto educacional vigente no Brasil passar por uma reformulação e as artes começarem a ser ensinadas nas escolas a partir de exercícios e modelos convencionais extraídos de livros e manuais e, basicamente, se buscava a reprodução e o domínio de técnicas.

Para Barbosa (1989, p. 171-172):

Isso parece uma contradição, porque os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da auto liberação.

Se, como defende Araújo (2014, p. 28), “o fazer artístico é o próprio encontro com desejos pessoais, com a sensação de prazer, de alegria, de plenitude e, conseqüentemente, com momentos de felicidade”, disso podemos compreender que ensinar a fazer arte é construir em cada ser o caminho para o encontro consigo mesmo. Caminho este que auxiliará, através daquilo que se pode criar, a expressar o entendimento que se obteve a partir desse encontro: o que sentiu, como sentiu, por que sentiu. “A arte, então, cria e pensa. Portanto, produz conhecimento e assim nos auxilia a compreender o mundo”. (ARAÚJO, 2014, p. 28).

Todavia não é isso que vemos ao longo da história do ensino das artes. Segundo Bernardes e Olivério (2011, p. 27-28), é somente no ano de 1973 que surgem os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística.

Com um currículo mínimo para ser estudado em dois anos (...) Essas licenciaturas tinham por desafio habilitar os acadêmicos de Educação Artística em música, teatro, artes plásticas e dança, como se dois anos fossem suficientes para formar um profissional que além de “dominar” as quatro linguagens ainda fosse capaz de compreender todo o processo criativo e expressivo por trás dessas linguagens.

Diante disso, observamos que a falta de aprofundamento inviabilizaria o professor de adquirir, durante o processo de formação, conhecimentos que o munissem de conteúdos suficientes para serem trabalhados em sala de aula. O que poderia ocorrer, e que de fato ocorreu, de acordo com Bernardes e Olivério (2011), é que os professores recorressem à adoção de livros didáticos e à aplicação de atividades soltas que passassem a falsa sensação de que estariam abrangendo todas as áreas estudadas em Artes.

Segundo Bernardes e Olivério (2011), podemos observar que a formação em artes inicialmente não passou de um instrumento por meio do qual se estimulava os alunos a

desenvolverem habilidades artísticas, como se isso bastasse para que trabalhos artísticos fossem criados de forma apropriada.

A fim de mudar esse modelo, o movimento Arte-Educação surgiu nos anos 1980 com o objetivo de buscar inovações no trabalho dos professores de Arte e de ampliar os conhecimentos na área. Assim, foram promovidos encontros entre os profissionais interessados em discutir sobre o ensino minucioso da Arte nas escolas e sobre a valorização profissional. Através dos debates o movimento se propagou pelo país. (ANDRADE E ARANTES, 2016, p. 112).

Nesse sentido, o caminho pedagógico do ensino da arte se volta ao fazer artístico, à apreciação dos trabalhos artísticos e sua contextualização histórica, segundo Bernardes e Olivério (2011). E isso contribuiu para, como pontuam Andrade e Arantes (2016), em meados da década de 1990 a arte se consolidar na escola como uma disciplina com conteúdo próprio contribuindo assim com a construção da cultura e a incorporando.

E atualmente, o ensino de arte está fundamentado em diversos estudos que ditam suas diretrizes e a forma como poderá ser desenvolvido. Segundo Bernardes e Olivério (2011), “uma dessas diretrizes estabelecidas idealiza-se, entre outros documentos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”. Todavia no ano de 2017, em substituição aos PCN foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece que:

O componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2017, p. 193).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC serve para nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A BNCC estabelece o que se espera que todos os estudantes brasileiros desenvolvam ao longo da escolaridade básica enquanto conhecimentos, competências e habilidades. É organizada com base nos princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e apresenta propósitos que direcionam a educação brasileira à formação integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Para Andrade e Arantes (2016), com a implementação da LDB nº 9.394/96, “primeiramente a arte se torna área do conhecimento (...) e deixa de ser vista como preparação técnica para o trabalho e o ensino da arte em sala de aula passa ao incentivo das crianças para construírem vários significados que são válidos para a ampliação do seu fazer artístico”.

De forma que, na atualidade, a respeito da formação dos professores de artes que irão trabalhar considerando as diretrizes da BNCC, concordamos com o que Araújo (2014) defende quando salienta que “a formação docente, portanto, é complexa e envolve uma amplitude de situações, lugares e tempos para que ela aconteça”.

Araújo também reforça que:

Se é complexa a formação de professores em um Curso de Graduação, não é menos complexo encontrar alternativas para que esse professor continue a sua formação ao longo da sua vida profissional. Ao finalizar os estudos da Graduação e adentrar a prática escolar, novos desafios se interpõem ao professor. Ensinar nesse escopo requer formação permanente para a autonomia, a inovação, a ultrapassar limites. Requer imaginação, quebra de preconceitos, busca do prazer no trabalho, alegria, leveza, ousadia e coragem. A formação do professor, portanto, não se esgota e nem se inicia nos cursos de Graduação. (ARAÚJO, 2014, p. 48).

A formação é contínua, e, ao longo da prática, é que se podem evidenciar distintas situações a partir do processo de auto liberação, como vimos no início deste capítulo. A exemplo disso, podemos destacar os estudos de Weil e Tompakow (2015) ao afirmarem e ilustrarem que o corpo fala. Está não apenas é uma constatação dos especialistas como também virou título de seu livro e tema central de diversas pesquisas. Os autores afirmam que “desde tempos imemoriais, usamos símbolos - mensagens sintéticas de significado convencional. São como ferramentas especializadas que a inteligência humana cria e procura padronizar para facilitar a sua própria tarefa - a imensa e incansável tarefa de compreender”. (Weil e Tompakow, 2015, p. 19).

A esse respeito, em sua pesquisa, Araújo (2014) faz uso de estudos relatados por Greiner (2013) na área de neurociência que concluem que a mente humana é capaz de elaborar mapas de imagem mental, de forma a desenvolver a comunicação entre o dentro e o fora do corpo. O estudo compara o cérebro a um cartógrafo por excelência, uma vez que é possível criar mapas informando para si mesmo sobre o que está acontecendo nas trocas de informações neurais e, conseqüentemente, nas emoções humanas, desenvolvendo aqui os sentidos e significados do que é percebido e apreendido pela pessoa.

O intuito da autora é justificar o uso de ilustrações ao longo de sua dissertação para cooperar com a absorção de informações por parte dos leitores. Aguçar os sentidos para facilitar

no processo de esclarecimento, reforço, entrelaçamento de conhecimentos para contribuir com as reflexões que a pesquisa traz.

É importante também observar que as expressões trazidas em nosso corpo podem significar coisas diferentes, a depender do momento que estivermos vivenciando. Como ressaltam Weil e Tompakow (2015) quando afirmam que lidamos, possivelmente, com o que podemos chamar de alfabeto de componentes básicos simples. Isto é um conjunto básico de expressões corporais que comunicam algo e alguma coisa, assim como o alfabeto é “só” uma sequência de letras.

Além disso, enfatizam que há um número infinito de possibilidades de trocas e combinações, assim como no alfabeto, diante também das infinitas mudanças de intensidade de intermináveis expressões corporais que, por sua vez, podem ser concordantes ou opostas entre si mesmas – inclusive - além de variar no tempo, entre o que se manifesta às vezes e o que é constante e pode ser percebido como permanente.

Desta forma, conseguimos compreender que é possível nos comunicar com todo o nosso corpo. E essa comunicação poderá ocorrer a respeito de todos os tipos de sensações, sejam elas boas ou ruins, e em qualquer momento, principalmente quando somos estimulados a sermos nós mesmos.

Para Bezerra e Moreira (2013, p.62), “falar sobre corpo e educação no processo de ensino aprendizagem é entender o corpo como vida que pulsa”. Os autores ressaltam que “desde o começo do século XXI a temática do corpo e educação vem sendo mais recorrente nas pesquisas científicas e nas preocupações educacionais”. Em seus estudos mostram ainda que as áreas de Letras, Psicologia e Artes estão cada vez mais engajadas em também conhecer o fenômeno corporeidade, pontuando que “essas outras áreas estão preocupadas em pesquisar e inserir nas suas práticas a corporeidade”. (Bezerra e Moreira, 2013, p.62).

A respeito de corpo e educação nas Artes, Barbosa (1989) pontua que a concepção que temos de história da arte não é linear, podemos pensar a partir disso que nem o processo de formação dos professores de artes é linear e muito menos o ensino das artes será algo que seguirá padrões pré-estabelecidos. Bezerra e Moreira (2013) comentam o fato de cada vez mais pesquisas nesse sentido estarem sendo recorrentes, mas assim como Barbosa (1989) defende que a arte não é a cópia de algo, mas sim a busca pela contextualização da obra de arte no tempo e da exploração das suas conjunturas, podemos perceber que as pesquisas a respeito de corporeidade também seguem por esse caminho não linear contribuindo para o fortalecimento do que já sabemos e para a construção de novos conhecimentos.

Considerando os conceitos de corporeidade e os entrelaçando às pesquisas e aos ensinamentos de Artes, podemos constatar que “apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam na sociedade” e isso a torna presente em nosso cotidiano e em nossa história pessoal, conforme afirma Barbosa (1989, p. 178). Podendo ser expressa e estudada também através da análise da corporeidade que manifesta a aprendizagem de uma cultura.

Portanto, assim como é crescente o número de pesquisas científicas a respeito de corpo e educação, o ensino da arte também vem evoluindo, conseqüentemente, percebemos que a formação inicial dos acadêmicos de artes não é uma formação que se acaba quando concluído o curso de graduação, mas se trata de uma crescente e permanente capacidade, se assim podemos dizer, de aprender a ensinar a criar e pensar o artístico que expressa e constrói aspectos culturais capazes de influenciarem e serem influenciados.

É como defende Barbosa (2002, p. 35), “a arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses”, nada está fechado e acabado, porque tudo é passível de mudanças e transformações.

Igualmente precisa ser na educação, não bastando apenas aquilo que nos é subjetivo, mas carecemos também do que é concreto, pois

(...) os tempos que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construtor de sua “pessoalidade” coletivizada e que se conheça para que possa, nos Outros e nas Coisas, se reconhecer, quer seja nas similitudes, quer seja nas diferenças e/ou nas divergências. (BARBOSA, 2002, p. 36).

Como vamos observar, essa reflexão se torna facilitadora do nosso modo de pensar educação, formação, ensino e aprendizagem, assim como nos estimula a desenvolver nossa capacidade de sensibilidade em relação ao ambiente, nossa capacidade de perceber e interpretar as sensações e como estas afetam nossa imaginação e embasam as leituras que fazemos do mundo ao nosso redor.

De acordo com São Paulo (2011), foi no século XX, com base na psicologia da percepção que os teóricos da comunicação visual buscaram estabelecer os elementos constitutivos do conceito de arte como linguagem. Desta forma, no campo do ensino da arte, se achou lugar para propostas formativas e programas centrados mais na ideia de comunicação do que no objeto artístico ou no sujeito criador.

No contexto brasileiro, no âmbito escolar há ecos desta tendência, sobretudo, nas escolas técnicas, em nível médio. No entanto, não é difícil encontrar em programas curriculares do ensino fundamental, sistematizações didáticas que tem sua origem no ordenamento desta concepção da linguagem visual. São aquelas proposições que começam trabalhando com o ponto, a linha e terminam estudando a composição. (SÃO PAULO, 2011, p. 47).

Porém este foi mais um modelo que se apoiou na ideia da arte como um sistema autônomo. Já na pós-modernidade, uma nova perspectiva foi formulada e a arte passou a ser concebida como um fato cultural. “Aqui cabe situar que (...) importa pensar a cultura como redes de significados, como comunidades de sentidos, de pertinência e de pertencimento, que revela heterogeneidade e contradições”. (São Paulo, 2011, p. 48).

Isto significa que temos uma ideia de cultura que não é estática, mas sim dinâmica na qual cabem as trocas e as misturas nos movimentos entre culturas. Neste sentido, são encontrados três fatores que contribuíram para as mudanças no ensino de artes e formularam novas abordagens, são eles, de acordo com São Paulo (2011, p. 48), “a ampliação da ideia de arte, as transformações no campo das pesquisas das teorias e história da arte, e a evidência da crescente influência educativa da cultura visual nas sociedades tecnológicas”.

Salientamos ainda que, segundo São Paulo (2011, p. 49):

(...) a educação para a cultura visual vem se configurando hoje no Brasil como uma estratégia pedagógica diante da complexidade das sociedades contemporâneas. É um campo de investigação transdisciplinar e transmetodológico, ou seja, é necessário o concurso e colaboração de diferentes disciplinas e estratégias metodológicas que reforçam a ideia de interdisciplinaridade.

A partir disso, vemos a escola entrar na frequência da sociedade para a qual os alunos estão sendo formados para atuar e transformar. Proporcionando a esses estudantes a possibilidade de fundamentarem seus conceitos para compreender de forma crítica a sociedade e a cultura na qual estão inseridos, “vivendo e produzindo relações de significados”. (SÃO PAULO, 2011, p. 49).

Considerando este percurso histórico do ensino de artes, dialogaremos sobre Currículo.

4.3 CURRÍCULO

Como vimos se faz necessária a discussão do conceito de currículo e suas aplicabilidades. Além disso, precisamos considerar as discussões que já foram produzidas a

esse respeito até aqui. Olhar para a história para entender a “evolução” e os “rompimentos” que a educação apresenta sobre este relevante tema.

Para Silva (1999), existem teorias críticas e pós-críticas do currículo e estas teorias seriam representações, cronológica e ontológica, de uma realidade que as precede. Por sua vez, o currículo seria conceituado como objeto destas teorias. Quando precisamos descobrir, escrever e estudar o currículo, a teoria entra em cena, mas não somente buscando esses resultados como também implicando na produção do conceito de currículo.

Malanchen (2016, p. 51) aponta que

No início dos estudos sobre currículo, dois movimentos fundamentais destacaram-se nos Estados Unidos: o *eficientismo social*, representado pelas ideias de Franklin Bobbit e Ralph Tyler, e o *progressivismo*, com John Dewey como principal teórico. Esses dois movimentos constituíram uma teoria do currículo que, de maneira geral, defenderia a neutralidade e teria como principal foco identificar os objetivos da educação escolar e formar um sujeito que trabalhe de forma especializada. No final o currículo seria apenas questão de organização e racionalização, uma questão puramente técnica.

A esse respeito a autora também aponta que os estudos críticos sobre currículo surgiram nos anos 1970 a partir dos movimentos de 1968. Tais estudos destacaram alguns autores como representantes principais, sendo eles: Michel Apple, William Pinar, Michel Young, Henry Giroux, Basil Bernstein e Paulo Freire. (Malanchen, 2016, p. 51).

Silva (1999) ressalta que talvez o mais importante mesmo seja saber quais questões uma teoria do currículo busca responder, antes mesmo da busca da definição do que venha a ser o currículo. E ainda que as teorias se diferenciem entre si, ao final estão todas voltadas a questão base: qual conhecimento é importante para ser repassado como parte do currículo?

Para Freitas, Pinto e Pimenta (2021, p. 1), “discutir currículo é discutir a sociedade em que os alunos estão inseridos”. Consideramos que a educação brasileira é constituída da própria história da educação, da história do Brasil, da história da criança, da história da política, da história da filosofia e de tantas histórias de autores e atores que estão buscando sistematizar seus pensamentos, produzir sua própria existência e se deixar influenciar por sua própria leitura de mundo e as leituras de mundo do outro, afim de criar métodos e metodologias de ensino e aprendizagem que não sejam excludentes, mas se apresentem verdadeiramente como democráticos. “O ideal é que o currículo seja um elemento de resistência às formas de dominação política, econômica e ideológica, para que com isso possibilitem a emancipação humana e a desalienação”. (Freitas, Pinto e Pimenta, 2021, p. 1).

Neste sentido, Silva (1999) observa que relações de estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais estão governando nossa sociedade, talvez de uma forma mais discreta que os mecanismos sutis de poder. O argumento de Silva (1999, p. 146-147) é de que “os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca”.

Isto nos leva também a refletir nos conceitos que Saviani (2008) discute a respeito de sistema. O autor discorre que “sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade” (Saviani, 2008, p. 3). Para ele o resultado disso chamamos de sistema, ou seja, elementos que surgem na vivência do homem e que não são produzidos por ele, ao serem, de forma intencional reunidos, não perdendo sua especificidade e relação coerente que se estabelece entre eles garante que sejam vistos como uma unidade denominada de sistema, se tornando uma produção do homem.

Saviani (2008) frisa ainda que as características de um sistema são sua intencionalidade, sua unidade, sua variedade, sua coerência interna e sua coerência externa, de modo que “podemos, enfim, concluir as observações sobre a noção de ‘sistema’ enfeixando-as na seguinte conceituação: ‘Sistema’ é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante”. (Saviani, 2008, p. 4)

Ainda de acordo com Saviani (2008, p. 4-5) “é comum, sobre qualquer assunto, alguém dizer para outra pessoa: meu sistema é diferente do seu. Por exemplo, uma dona de casa ou uma cozinheira diz para a outra: o sistema que adoto em minha casa, ou meu sistema de cozinhar é diferente do seu”, fortalecendo o sentido de sistema como sendo uma organização, uma forma onde os processos ou as regras serão arrumados. A organização dos elementos forma um conjunto intencional e coerente.

Dentro da educação, também é possível observarmos o uso do termo “sistema” designando determinados procedimentos metodológicos ou didáticos. Saviani (2008) destaca que, além do termo “sistema” há o também o uso do termo “estrutura” e para que não haja ambiguidade, visto que podem se apresentar como sinônimos, é necessário que possamos distingui-los.

“Estrutura” é a matriz fundamental a partir da qual ou em função da qual são construídos os modelos. Em outros termos: é possível construir modelos cuja função é permitir conhecer de maneira mais precisa possível as estruturas, pondo em evidência os respectivos elementos e o modo como estes se relacionam entre si; e é possível, também, a partir do conhecimento das estruturas, construir modelos que permitam tanto a modificação das estruturas existentes como a formação de novas estruturas. A noção de estrutura não coincide, pois, com a de modelo. (Saviani, 2008, p. 7).

Percebemos assim que estrutura está conceitualmente mais relacionada a forma como os elementos se conectam entre si, envolvendo o homem ou não. Já sistema se trata de uma ordem que o homem estabelece para a realidade. Não criando uma realidade, mas se tornando consciente das estruturas dela e desenvolvendo a habilidade de manejar a sua força em direção às estruturas dando-lhes significados e/ou sentidos.

De forma que na educação o termo sistema é mais utilizado e se sobrepõe ao termo estrutura no sentido de aquele se tratar de uma atividade sistematizadora que se direciona a realizar objetivos que são coletivos, estabelecendo, de forma generalizada, modelos. Saviani (2008, p. 10) salienta que “quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa, isto é, quando a sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito”.

Levando em consideração tais apontamentos, entendemos que existe a estrutura do sistema educacional, visto que podemos perceber o sistema educacional configurado como uma organização objetiva (intencionalidade, unidade, variedade, coerência interna e externa) e concreta que possui uma estrutura.

Além disso, Saviani (2008) nos apresenta a ideia de que o que ainda é senso comum, precisa ser transportado para a consciência filosófica. Mas não de qualquer forma, é necessário que a reflexão filosófica seja radical, rigorosa e de conjunto. Radical no sentido de irmos à raiz do pensamento ou da questão apresentada. Rigorosa no sentido de sistematizar as colocações do senso comum e da ciência seguindo métodos determinados para questioná-las. E de conjunto, porque não olharemos para a questão de modo único, mas consideraremos o contexto que a envolve. Porque um pensamento para que se torne crítico se fundamenta em conceitos que buscam avaliar o todo e não apenas uma das partes.

Diante de tantas reformas pelas quais o sistema de ensino já passou, hoje nos deparamos com a seguinte realidade: as teorias críticas defendem que “o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável”. (Silva, 1999, p. 148) e as teorias pós-críticas “continuam enfatizando o papel formativo do currículo, entretanto rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada e unitária”. (Silva, 1999, p. 149).

Nascimento e Ribeiro (2015, p.173), pontuam que “as necessidades do mundo da economia influenciam tanto nas decisões características das políticas de estado como nas ações

individuais específicas que caracterizam o desenvolvimento do conceito de cidadania”, ou seja, isto tem relação direta com o sistema de ensino estabelecido no nosso país.

A compreensão das ações educacionais em si está para além do simples repasse de conhecimento. No olhar dos indivíduos, elas significam possibilidades econômicas, status e, acima de tudo apropriação de cidadania, reconhecimento e ocupação de espaço político, bem como conquistas efetivas de bem-estar social. (Nascimento e Ribeiro, 2015, p. 176).

A respeito disso, o que observamos na história é que a partir da década de 1980, com a imposição de modelos capitalistas, há um fortalecimento das dinâmicas que expulsam as pessoas da economia e da sociedade, mas é importante lembrar que as desigualdades não são uma invenção do capitalismo, elas também existem em outras formas de organização.

É o capitalismo global que se estabelece como gerador de renda através do trabalho para aquisição de capital. Empregos, propriedades, territórios e direitos viram artigos de luxo quando apenas 1% da população mundial é detentor da concentração de riqueza, como salienta Sassen (2022).

As lógicas sistêmicas do capitalismo fortalecem as desigualdades através da má distribuição de renda, políticas de (des)regulamentações cada vez mais ganhando força e retirando os direitos da classe trabalhadora, empobrecimento da classe média e, conseqüentemente, destruição do meio ambiente.

Assim, Furtado (1974) e Sassen (2022) concordam com o termo capitalismo predatório, onde não há consciência ecológica e não se pensa na finitude dos recursos do planeta. Os tempos modernos se tornaram os tempos do capitalismo e isso significou coisificar as pessoas e aumentar suas capacidades de produção.

As grandes marcas passam a mandar nos sistemas de produção e assim o valor de uso das coisas se torna diferente do valor que se recebe para realizar essa troca. O trabalho dá mais valor aos processos e os processos são cada vez mais de exclusões. Porque os estilos de vida divulgados por esse sistema econômico não possibilitam à humanidade nada além de uma ideia, ou um mito, como Furtado (1974) aponta, de um desenvolvimento econômico.

Os impactos disso na educação surgem primeiramente na questão orçamentária. Como dito anteriormente, a educação se torna mercadoria nessa forma de sistema. Os financiamentos passam a ser realizados por empresas privadas e instituições bancárias. Cada vez menos o governo se vê na posição de responsável por oferecer uma educação democrática, por meio da qual expressões de transformação possam surgir e educar ganhe um sentido de que vai além da

possibilidade de pessoas produzirem trabalho qualificado que cria valor econômico para suas vidas.

Sassen (2022, p. 3) discorre que “esse ângulo da questão da desigualdade e, principalmente, os modos específicos que a desigualdade assume no período atual nos levam para além das distribuições da renda e do poder desigual”. A autora defende que essa realidade nos leva a enxergar e identificar que existe algo maior por trás, “ator brilhante, poderoso e muito perigoso, que está transformando as regras do jogo”.

Sassen (2022, p.1) ressalta que “mensurar a desigualdade não é suficiente”. Isto é, a raiz do problema se concentra em algo ainda mais profundo nessa estrutura de mundo como vemos hoje. A autora discorre que:

A humanidade conviveu com a desigualdade desde o início. Nenhum sistema político-econômico complexo que conhecemos sofre de falta de desigualdade. Por exemplo, focando em um de espaço-tempo estreito, porém conhecido, os dados mostram que o período capitalista pós-Segunda Guerra Mundial no Ocidente foi bem diferente daquele do pós-anos 1980, mas a desigualdade está presente em ambos. Além disso, não há dois países “ocidentais” que foram e são os mesmos em termos de estrutura econômica no tempo, mas todos são sempre marcados pela desigualdade. (SASSEN, 2022, p. 1).

Para a construção de uma sociedade onde a educação deixe de assumir o caráter de mercadoria que contribui para esse contexto atual de desigualdades, é preciso que sejamos como meninas e meninos na sua fase de “perguntões”, pessoas que questionam as coisas como elas são e o porquê de sempre terem sido, buscando saber construir um sistema de ensino que contemple um currículo que não seja inerte ou simplesmente refém das estruturas políticas e econômicas, mas que, como ressalta Silva (1999, p. 150), se posicione no sentido de emancipar-se da sociedade e “tenha significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram”.

Portanto, como pesquisadores, podemos olhar para o conceito de currículo e entender que ele é:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 1999, p. 150).

Com isso, entendemos que a leitura de currículo dentro desta pesquisa será realmente provocativa e nos colocará em posição de analisarmos as diferentes formas de inserção das temáticas relacionadas ao desenvolvimento da sexualidade, aos conceitos de corporeidade, as

diferentes formas de violência contra crianças no mundo e dentro da nossa cultura, como conteúdos que compõem o currículo do nosso sistema de ensino e que possibilitem a transformação da educação.

Discutir currículo também nos levará a perceber como nossos acadêmicos estão sendo instigados a trabalhar assuntos que nos deparam, não apenas com significados conceituais, mas também, com problemas políticos e estruturais que se refletem nas desigualdades sociais.

Por estarmos constantemente vivenciando a descontinuidade das políticas públicas em educação e a precarização geral do ensino em nosso país, visamos, ainda, compreender as formas como o currículo pode possibilitar que a educação seja democrática na atualidade e contribua para a redução da ausência do pensamento crítico quanto às questões sociais mais emergentes, como por exemplo, a temática central desta pesquisa: os aspectos da formação dos professores no que diz respeito à violência sexual contra crianças.

Sendo assim, no capítulo seguinte discorreremos a respeito deste tipo de violação de direito que acomete grande parte das nossas crianças e adolescentes e apresentam reflexos significativos na sua aprendizagem e em espaços onde a escola também pode chegar, tais como na sua convivência familiar e comunitária.

4.4 A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Nas décadas de 1960 e 1970, vemos na história que, paralelamente ao que se discutia a respeito das teorias do currículo, também surgiam as discussões a respeito de uma problema médico-social, como definem Inoue e Ristum (2008, p. 12), a violência, de forma geral, contra crianças e adolescentes. Nos Estados Unidos, ao lado do avanço do movimento feminista, a luta contra a violência sexual foi ganhando mais força na década de 1970, chegando ao Brasil na mesma década.

Tomamos por base o que é trazido por Leite (2009) como marco legal brasileiro, onde o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA determina “crianças”, como pessoas até doze (12) anos incompletos, como “adolescentes” os que têm entre doze (12) e dezoito (18) anos, e a partir dos dezoito (18) anos, são denominados “jovens”.

Neste sentido, pudemos refletir um pouco a respeito dos conceitos de infância até a chegada da percepção ou do entendimento das crianças como sujeitos de direitos. De acordo com Leite (2009, p. 36) “a ideia de infância era referenciada à dependência da criança à mãe e, quando elas podiam viver sem os cuidados maternos diretos, eram incorporadas ao mundo adulto.”

Já de acordo com Rizzini e Pilotti (2009), no decorrer do tempo, a infância foi tratada de diversas maneiras. As relações sociais com a família, com a Igreja, com o Estado e com outras camadas da sociedade propagaram valores morais, religiosos e culturais, reproduzindo dominadores e subordinados em seus papéis.

Rizzini e Pilotti (2009) também sustentam que em todos os tempos e em qualquer parte do mundo, existiram crianças desvalidas, órfãs, abandonadas, negligenciadas, maltratadas e delinquentes. A responsabilidade de assisti-las é uma questão que tem acompanhado os séculos, compondo uma intrincada rede de assistência provida por setores públicos e privados da sociedade.

É importante destacar que a cidadania da criança foi integrada à agenda dos representantes políticos e aos diálogos formais muito recentemente, em função das lutas dos movimentos sociais no centro da composição da Constituição de 1988.

Neste sentido, para Leite (2009, p.37):

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança definiu de forma genérica, criança, como o indivíduo até os dezoito anos, não distinguindo infância e adolescência. A abrangência internacional da Convenção determinou a escolha por não definir rigidamente a divisão entre infância e adolescência para que não houvesse uma imposição de limites a partir de um instrumento jurídico internacional, evitando-se assim desrespeitar a multiplicidade de possibilidades nas diferentes culturas.

Desta forma, também é importante destacar que a Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU em 1989. Entrou em vigor 1990. Se trata do instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990. E em 13 de julho de 1990, como resultado de um amplo debate foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A partir de então passamos a promover a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, passando a considerá-los com sujeitos de direitos fundamentais e seres humanos em fase de desenvolvimento físico, moral, psíquico, biológico e espiritual.

Salientamos que, apesar de o marco legal se referir a todas as crianças e adolescentes no Brasil, o campo de garantia de direitos de crianças e adolescentes se baseia em ações político-educativas voltadas às crianças e adolescentes das classes populares, que, como vimos, historicamente tiveram seus direitos menos garantidos. (Leite, 2009, p. 44).

Após esse reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos, passamos a diferenciar as várias formas de violação de direitos, assim como as diferentes

formas de violência contra a criança e o adolescente, sendo os tipos mais frequentes, de acordo com o Ministério da Saúde (2010, p. 30): a violência física, violência psicológica, negligência e violência sexual. Cabe ressaltar aqui que, na história da luta dos direitos das crianças, por vezes, o pensamento da sociedade oscilou entre “proteger” ou “se defender” das crianças, de acordo com Leite (2009).

As desigualdades sociais se apresentam como fatores de riscos para a propagação das diversas formas de violência. Leite (2009) também aponta que, na fantasia da sociedade brasileira, o termo “menor” já havia sido utilizado, por exemplo, para definir uma parcela determinada do público infanto-juvenil. “Menores” eram as crianças ou adolescentes pertencentes às classes populares, submetidos, em geral, a diferentes tipos de violência. Já as crianças das classes médias e altas da população nunca foram “catalogadas” como “menores”. Sendo assim, podemos entender que foi a criação do ECA que superou legalmente os sistemas desgastados e estabeleceu a proteção integral das crianças.

Violência sexual é conceituada também pelo Ministério da Saúde (2010, p. 33) “como todo ato ou jogo sexual com intenção de estimular sexualmente a criança ou o adolescente, que se utiliza da vítima para obter satisfação sexual”. Quanto ao autor das ações que se configuram como violência sexual, o Ministério da Saúde (2010) o define como agressor, frisando que este é alguém em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais evoluído que o da criança ou do adolescente, reforçando também que a violência sexual abrange tanto as relações homo quanto as relações heterossexuais.

Para Inoue e Ristum (2016), como todas as categorias de violência contra crianças e adolescentes, a violência sexual pode ainda comportar as subcategorias: doméstica, intrafamiliar e extrafamiliar.

No caso da violência doméstica, as autoras definem como sendo a violência exercida na esfera privada, dentro da residência da vítima, onde os agressores não são necessariamente familiares, podem ser outras pessoas que residem na mesma casa ou possuem acesso a ela. (INOUE E RISTUM, 2016). Além disso, para Faleiros (2000) a violência doméstica é definida como aquela praticada na casa da vítima de forma equivocada. Na realidade, ela é resultado das relações de poder não expressa em apenas o uso da força do adulto, mas também pela capacidade de sedução, manipulação e persuasão deste. De forma que a relação de proteção passa a ser uma relação de prejuízo para a criança. Uma vez que faz a criança sentir que é de alguma forma a preferida do agressor quando na realidade ela está sofrendo um dano.

Já, de acordo com o Ministério da Saúde (2010, p. 29), “a violência intrafamiliar ocorre nas relações hierárquicas e intergeracionais”. Consiste em os agressores serem pessoas que

possuem vínculo familiar com a vítima e há, inclusive, o uso da violência como solução de conflito e como estratégia de educação para as crianças e os adolescentes da família. Enquanto, para Inoue e Ristum (2016), a violência extrafamiliar é aquela que ocorre fora do âmbito familiar, podendo ser cometida por conhecidos da família, como vizinhos e colegas, ou por desconhecidos.

Desta forma, para este trabalho, consideraremos que a violência sexual pode ser doméstica intrafamiliar, assim como também pode existir a violência doméstica extrafamiliar, visto que o agressor pode ter acesso ao convívio familiar, seduzir, manipular e persuadir a criança, exercendo uma forma de poder sobre esta criança mesmo que não pertença à família.

Cabe ressaltar também que existe um perfil principal de violência sexual contra crianças e adolescentes, assim como existe um perfil principal de agressores. De acordo com o Ministério da Saúde (2010) este tipo de violência é predominantemente doméstico e intrafamiliar, especialmente quando se trata da infância. Os principais agressores são os companheiros das mães, e, em seguida, os pais biológicos, avôs, tios, padrinhos, bem como mães, avós, tias e outros que mantêm com a criança uma relação de dependência, afeto ou confiança no convívio familiar.

Para Faleiros (2000, p. 37):

O problema da violência intrafamiliar está envolto em relações complexas da família, pois os abusadores são parentes ou próximos das vítimas, vinculando sua ação, ao mesmo tempo, à sedução e à ameaça. A Violência se manifesta pelo envolvimento dos atores na relação consanguínea, para proteção da "honra" do abusador, para preservação do provedor e tem contado, muitas vezes, com a complacência de outros membros da família, que nesse caso, funciona como clã, isto é, fechada e articulada.

É o que o autor chama de “segredo familiar”. Onde as vítimas sofrem a punição, são ameaçadas e ficam expostas à reincidência da violência sexual pelo mesmo agressor ou por outro(s). Os agressores são pessoas que, por vezes, já violaram outras crianças e adolescentes da família, até mesmo vítimas que se tornaram adultas no mesmo contexto familiar, e não houve denuncia e punição a estes violadores dos direitos.

Diante disso vemos que o enfrentamento da violência sexual exige a efetiva integração de diferentes setores como saúde, segurança, assistência social, justiça e educação, bem como o envolvimento da sociedade civil organizada, em outras palavras, a garantia dos direitos previstos e assegurados pelo ECA partir de ações transdisciplinares.

Neste sentido, ressaltamos aqui a escola com um ambiente que pode ser para a criança um espaço seguro e de proteção que garanta seu direito no lugar de violá-lo. Daí a relevância

de uma formação ou profunda orientação para o professor quanto a temática violência sexual. É necessária a escuta do conhecimento e do interesse deles a respeito das situações de violência para que eles possam demonstrar conhecimento e interesse quanto ao que se escuta.

Conforme o artigo 13 do ECA, com crianças e adolescentes, a suspeita ou a confirmação de violência sexual deve, obrigatoriamente, ser comunicada ao Conselho Tutelar ou à Vara da Infância e da Juventude. Na falta destes, deverão ser comunicadas à Vara de Justiça existente no local ou à Delegacia, sem prejuízo de outras medidas legais (Brasil, 2021). Durante as campanhas de conscientização nessa temática, principalmente no mês de maio, essas informações são repassadas a todos os cidadãos, inclusive dentro das escolas.

A construção do vínculo dos profissionais da educação com as crianças pode facilitar a identificação de possíveis ocorrências de violência sexual e deixar seu fluxo de encaminhamento à rede de proteção mais célere e eficiente. Quando identificados os sinais, pode ser que a atenção para com aquela criança com o intuito de obter a melhor compreensão do problema possa gradativamente aumentar, daí novamente a importância da escuta.

Em qualquer conversa que seja realizada com a criança ou adolescente a respeito de uma simples dúvida, eventual suspeita ou até mesmo em casos confirmados de violência sexual, deve-se respeitar a vontade da vítima em participar da conversa e, se esta ocorrer, deve ser feita em horário que lhe seja mais adequado e conveniente, tendo a criança ou o adolescente o pleno direito de expressar seus desejos e opiniões podendo, inclusive, permanecer em silêncio se assim o desejar. (São Paulo, 2018, p. 26).

É Freire (1996, p. 116) quem diz que “o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la.” Nesse contexto é importante ter em mente que faz parte do protocolo não somente saber identificar e encaminhar, mas também saber ouvir. Observar que a criança deve falar de forma livre e espontânea, sendo protegida e acolhida por quem a escuta.

Salientamos que esta pesquisa não concorda com a ideia que nomeia o professor de “tio” ou “tia”, ao contrário, formaliza a ideia de acolhimento como responsabilidade profissional, o “dar colo” nada mais é do que a proposta de um ambiente seguro para qualquer que seja a fala da criança. Freire (1996) nos alerta que não é só de ciência e técnica que se faz uma pedagogia progressista, mas com amorosidade também.

Sabendo-se que em toda educação o que mais marca é, primeiro, o amor; depois, o exemplo; e, em terceiro lugar, o ensino, seria essencial que o (a) educador (a) infantil

tivesse ilimitado amor a sua profissão e integral condição de transmiti-la através de seus atos, seus gestos e de suas intervenções. Que gostasse muito de crianças e que mostrasse extremamente sensível ao afeto que desperta e às dores e angústias que revele (Antunes, 2004, p. 60).

O Termo “Cuidar e Educar” está descrito como um dos aspectos que constitui a organização curricular para a Educação Infantil em Roraima, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o Documento Curricular de Roraima descreve este aspecto como algo indissociável da Educação e como um compromisso com a integralidade da educação dos sujeitos e de sensibilidade e responsabilidade com o futuro da humanidade e do planeta (Roraima, 2021).

Como mais um ambiente de educação, a escola pode compor-se também de conteúdos subjetivos ou menos formais, como o interesse pelo que vive, o que conhece e o que comunica a criança para além dos muros da escola, visto que não é possível fragmentar a criança entre parte que aprende e parte que sente.

A partir deste entendimento, passemos a analisar a realidade referente ao contexto de violência sexual contra crianças e adolescentes no estado de Roraima. Quando analisamos a trajetória das militâncias em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, percebemos poucos esforços investidos por parte dos gestores públicos no sentido de construir políticas públicas articuladas e com o olhar especial a esse tipo de violação de direitos.

Um alicerce claro dessa argumentação se origina da análise dos dados contidos no Plano Decenal de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente 2022/2032 do estado de Roraima. O documento expõe que todos os serviços de atendimento e acompanhamento ao público infantojuvenil que foi ou é vítima de violência sexual se concentra na capital Boa Vista, exceto o acompanhamento realizado pelo CREAS, visto que em cada um dos municípios do território estadual hoje se pode encontrar este serviço.

Outro aspecto que se apresenta como fundamental nesse sentido são as divergências de dados quantitativos apresentados por cada instituição que é garantidora de direitos. De acordo com o documento, as instituições não parecem trabalhar de forma articulada e integrada, isto dificulta não só a captação de elementos que corroborem para pesquisas, criação de políticas públicas e novos planos e projetos que viabilizem o atendimento e/ou trabalhem com a prevenção da violência, como também demonstram as fragilidades existentes no sistema que deveria ser de garantia de direitos.

Desta forma, a pretensão desta pesquisa é dar subsídios que possam contribuir com a compreensão tanto do contexto histórico quanto do contexto atual no que se refere às crianças em situação de violência sexual.

Quanto aos benefícios, a pesquisa possibilitará a reflexão dos sujeitos investigados acerca dos aspectos da formação dos professores de Artes Visuais e Música no que se refere à intervenção com crianças vítimas de violência sexual, tendo como objetivo contribuir para o aprimoramento da reflexão, junto à sociedade, sobre a importância da discussão de temas relacionados à sexualidade, seu desenvolvimento saudável na infância e ao combate à violência sexual contra crianças, desde a formação acadêmica dos professores. Garantimos que o interesse da pesquisa é científico, sem intenção de promover ou macular a imagem de quem quer que seja. Além disso, não há nenhum fim lucrativo para a participação na pesquisa, tendo a pretensão apenas de desenvolver o trabalho de investigação. Dessa forma, a participação será espontânea e gratuita, podendo o sujeito desistir da mesma ou fazer questionamentos a qualquer momento.

5 ANÁLISE E APRECIÇÃO DOS DADOS

Depois de realizada a classificação e a cooptação dos dados, escolhendo as categorias teóricas responsáveis pela especificação do tema (Bardin, 1977 apud Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014, p. 16), os dados encontrados nas fontes analisadas foram interpretados e contemplados de forma mais aprofundada, tendo como base o referencial teórico proposto na pesquisa, o que possibilitou uma maior percepção da composição estrutural qualitativa presente no fenômeno aqui investigado.

5.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi apresentada aos acadêmicos e, após explicados os objetivos, do curso de Artes Visuais, aceitaram participar da pesquisa quatro (4) estudantes dos semestres finais, sendo três (3) do gênero feminino e um (1) estudante não binário. No que se refere ao perfil dos alunos de Música, o número de participantes também foi de quatro (4) estudantes dos semestres finais, sendo as quatro (4) do gênero feminino. Não houveram participantes do gênero masculino.

Com relação à faixa etária dos acadêmicos do curso de Artes Visuais, no semestre de 2024.1, duas (2) estudantes do gênero feminino estavam com vinte e dois (22) anos de idade no dia da pesquisa e uma (1) estudante estava com vinte e três (23) anos de idade. A estudante do gênero não binário estava com vinte e dois (22).

Com relação à faixa etária dos acadêmicos do curso de Música, no semestre de 2024.1, duas (2) estudantes do gênero feminino estavam com vinte e dois (22) anos de idade no dia da pesquisa, uma (1) estudante estava com vinte e um (21) anos de idade e uma estudante com trinta e oito (38) anos de idade à época da pesquisa. Para melhor ilustrar, a tabela 5 que reúne os dados gerais do perfil dos estudantes entrevistados.

Tabela 5: Perfil dos estudantes entrevistados

Entrevistado	Curso	Semestre	Idade	Gênero
Estudante 1	Artes	7º	22	Feminino
Estudante 2	Artes	7º	22	Não Binário
Estudante 3	Artes	7º	22	Feminino
Estudante 4	Artes	7º	21	Feminino
Estudante 5	Música	7º	22	Feminino

Estudante 6	Música	7º	22	Feminino
Estudante 7	Música	7º	38	Feminino
Estudante 8	Música	7º	23	Feminino

Fonte: Dados da pesquisadora (2024).

Foram entrevistados oito (8) estudantes no total e podemos observar que a maioria das participantes da pesquisa é do gênero feminino, todas estão nos semestres finais de seus cursos e a maior parte está com vinte e dois anos de idade. São dados relevantes que nos apresentam um tipo específico de perfil acadêmico que se preocupa em debater, discutir e contribuir com temas que se tornam cada vez mais relevantes nos processos de educação.

Com relação ao perfil dos coordenadores/representantes dos cursos contamos com a participação de dois (2) professores, um (1) coordenador do curso de Artes Visuais, com formação em Filosofia e atuando há 17 tantos anos como professor de Artes e um (1) coordenador do curso de Música com formação em Música e em atuação há 11 anos. Ambos os professores são do gênero masculino. Quando entrevistados, os professores estavam à frente dos cursos no segundo semestre de 2024. A tabela 6 traz estes dados para melhor compreensão.

Tabela 6: Perfil dos coordenadores entrevistados

Entrevistado	Formação	Tempo de Formação	Tempo de Experiência	Área
Coordenador A	Doutor em Filosofia	10 anos	17 anos em sala de aula	Artes Visuais
Coordenador B	Doutor em Educação	12 anos	11 anos em sala de aula	Música

Fonte: Dados da pesquisadora (2024).

Como vemos, o perfil dos coordenadores entrevistados é marcado principalmente por seus são anos de experiência dentro da educação. É importante frisar também que a carreira que optaram traz consigo os desafios do surgimento de constante temas novos que permeiam as discussões dentro da educação, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

Assim, além das entrevistas aplicadas, os seguintes documentos, também foram analisados: os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Artes Visuais e Música da Universidade Federal de Roraima.

5.2 DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Para Lüdke e André (1986), análise documental se constitui num procedimento valioso ao lidarmos com dados qualitativos, seja como complemento das informações obtidas por outras técnicas, como, no caso deste estudo, a entrevista, seja descobrindo novos aspectos de um tema ou problema.

Partindo desse entendimento, foi possível conhecer os PPCs de Artes Visuais e Música. Num primeiro momento, não encontramos os termos violência, sexualidade e/ou violência sexual nos documentos, mas observamos que os PPCs dos dois cursos possuem uma disciplina obrigatória chamada Psicologia da Aprendizagem, ministrada pelos professores do curso de Pedagogia no segundo semestre para os acadêmicos de Artes Visuais, de acordo com a matriz curricular expressa no PPC e no primeiro semestre para os estudantes de Música, também de acordo com a matriz curricular no PPC.

Na ementa da disciplina de Psicologia da Aprendizagem no PPC do curso de Música, está descrita que serão estudadas as funções psicológicas e o desenvolvimento humano, a interação e a mediação nas aprendizagens da criança, assim como jogos e brincadeiras para o pensar de meninos e meninas, entre outros aspectos. E a ementa da mesma disciplina, no PPC do curso de Artes Visuais, descreve que serão trabalhados em sala de aula conceitos e características da aprendizagem, teorias da aprendizagem, identificação dos fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem: fisiológicos, cognitivos, afetivos, emocionais e sociais, o estudo da motivação, o lúdico e a aprendizagem e também problemas de aprendizagem.

Em ambos os cursos, a disciplina conta com uma carga horária de sessenta (60) horas de aula, não é pré-requisito para cursar nenhuma outra disciplina ao longo da graduação e traz em suas bibliografias básicas e complementares temas que apresentam o diálogo da Psicologia com a Educação.

Além dessa disciplina, os quatro (4) Estágios Supervisionados em Docência estabelecidos no PPC do curso de Artes Visuais e os quatro (4) estágios supervisionados na área de formação e na atuação na educação básica do curso de Música chamou a atenção aos objetivos do presente trabalho, visto que, conforme o PPC de Artes Visuais (2018), “esta dimensão prática envolve o saber-fazer reflexivo do graduando, transcendendo o estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas que englobam o ensino numa perspectiva interdisciplinar.”

São previstas quatrocentas (400) horas de estágio para cada um dos dois cursos de licenciatura, sendo que o Estágio Supervisionado I se dá no quinto semestre, o Estágio Supervisionado II no sexto semestre, o Estágio Supervisionado III no sétimo semestre e o Estágio Supervisionado IV no oitavo e, também, último semestre.

O objetivo dos estágios, de acordo com o PPC de Música (2017), é “que os estagiários desenvolvam estratégias pedagógicas que articulem novos conhecimentos e encaminhamentos de suas docências na perspectiva de compreender, integrar e agir nos espaços educativos visando o aprimoramento acadêmico e profissional.” Desta forma, entendemos que em algum momento os acadêmicos se depararão com a realidade de crianças vítimas de violência sexual levando suas demandas para o ambiente escolar e, em alguns casos, deixando transparecer, inclusive, a depender da atividade aplicada, ao participante do estágio.

Sendo assim, podemos supor que a temática poderá ser tratada com o profissional que supervisiona o estágio e/ou até com os colegas em sala de aula quando debates pertinentes surgirem. O PPC de Artes Visuais (2018) ressalta que o estágio será compreendido como pesquisa, uma vez que proporciona a vivência mais efetiva em sala de aula, onde o estagiário pode desenvolver o projeto pedagógico de estágio, colaborar com o professor da educação infantil na elaboração da avaliação de seus alunos e nas organizações das atividades na sala de aula, levando o acadêmico a entender o estágio como um espaço reflexivo ainda dentro da Universidade.

No tópico seguinte é possível discutir, também e mais profundamente, a respeito desta suposição, visto que, durante a entrevista alguns acadêmicos relataram a respeito de suas experiências de estágio em sala de aula.

5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O método adotado envolveu análises quantitativas e qualitativas. O quantitativo para traduzir em números a caracterização geral das respostas apresentadas pelos alunos. Assim, utilizamos de técnicas de estatística, sendo essas: recursos numéricos, tabelas e gráficos, que se revelaram mais apropriados na exposição de determinados aspectos dos estudos. O qualitativo, por sua vez, compreendeu a descrição das informações obtidas e não quantificáveis como a análise dos dados e as categorias temáticas elaboradas a partir da Análise de Conteúdo (Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014), sendo elas: conteúdos da formação dos professores de Artes Visuais e Música em relação aos temas de violência sexual; atuação dos professores de Artes Visuais e Música com crianças vítimas de violência sexual; grau de segurança dos

acadêmicos ao lidar com casos de violência sexual e protocolo de atendimento no manejo dos casos de violência sexual.

As categorias temáticas extraídas das informações obtidas por meio das respostas às questões das entrevistas realizadas e, posteriormente, analisadas são expostas abaixo na tabela 7:

Tabela 7: Referente às categorias temáticas e questões relativas à discussão destas

Categorias	Respostas relativas às questões
Conteúdos da formação dos professores de Artes Visuais e Música em relação aos temas de violência sexual	Qual seu conceito para violência sexual? Durante a sua formação em Artes Visuais ou Música, quais conteúdos relacionados à violência sexual foram trabalhados em sala de aula? Quais sinais de violência sexual contra crianças você se sente capaz de identificar? Por que essa temática seria pertinente para ser tratada no contexto da sua formação?
Atuação dos professores de Artes Visuais e Música com crianças vítimas de violência sexual	Quais sinais de violência sexual contra crianças você se sente capaz de identificar? Caso você identificasse um caso de violência sexual em sala de aula, o que você faria?
Grau de segurança dos acadêmicos ao lidar com casos de violência sexual	O que você entende que seja violência? Qual seu conceito para violência sexual? Como você se sentiria ao conversar com uma criança que foi vítima de violência sexual? Você gostaria de dizer algo mais relacionado a este tema?
Protocolo de atendimento no manejo dos casos de violência sexual	Qual seu conceito para violência sexual? Quais sinais de violência sexual contra crianças você se sente capaz de identificar? Como você se sentiria ao conversar com uma criança que foi vítima de violência sexual? Caso você identificasse um caso de violência sexual em sala de aula, o que você faria?

Fonte: Dados da própria pesquisadora (2024).

Durante as entrevistas, houveram duas (2) questões que foram realizadas afim de conceituar violência e violência sexual em decorrência das reflexões dos acadêmicos de Artes Visuais e Música.

Assim, na categoria **Conteúdos da formação dos professores de Artes Visuais e Música em relação aos temas de violência sexual**, a respeito da questão sobre o conceito de violência, observamos que todas as alunas entendem violência como uma atitude negativa

realizada contra alguém. Para elas, se trata de uma ação dos tipos físico, verbal e/ou moral em desfavor de outra pessoa com a qual o violador pode apresentar uma relação de poder. Neste sentido, a pessoa vítima de violência tem seus direitos negados e/ou desassistidos tanto contra sua vontade como sem o seu real entendimento.

Desta forma, compreendemos também que, mesmo não havendo disciplinas definidas e elaboradas especificamente para se trabalhar a temática da violência, os estudantes organizaram seus conceitos de acordo com os tipos de violência que eles se sentem capazes de identificar.

A fala da Estudante 6 define violência como *“a agressão de caráter físico ou verbal. A de caráter físico pode ser realizada por meio de materiais externos feitos de madeira, plástico ou metal, a outra possibilidade está na de uma pessoa bater em outra com as próprias mãos. A de caráter verbal pode ser ocasionada por meios propriamente verbais onde o agressor costuma dizer à vítima palavras ou comentários de desaprovação sobre sua situação social, política, econômica ou cultural, ocasionando assim baixa autoestima ou crises de personalidade à vítima”*. Ao diferenciar as formas de violência, a estudante nos explica a respeito de fatos onde somos capazes de identificar o tipo de violência que a pessoa estaria sofrendo.

É comum que o conceito geral de violência se confunda com as formas de violência, por este motivo é pertinente que os estudantes tenham conseguido construir conceitos próprios e mesmo que ainda não identifiquem que seu processo de formação contribuiu para embasar suas afirmações, se sabe que, é, muitas vezes, no meio acadêmico, nos espaços de trocas de saberes na universidade, onde somos instigados a pensar e debater temas que não são abertamente discutidos na sociedade ainda.

Diante disso, o conceito de violência sexual para as estudantes foi mais complexo para ser definido, mas também observamos que foram conceitos muito similares ao que foi apontado pelo Ministério da Saúde (2010) reforçando que o conceito de violência sexual está relacionado a uma ação praticada por um agressor com desenvolvimento psicossocial maior que o da sua vítima e isso se dá não só nas relações hetero como também nas relações homossexuais.

Após identificadas as bases conceituais que os estudantes apresentaram para violência e violência sexual foi possível também analisar, na categoria Conteúdos da formação dos professores de Artes Visuais e Música em relação aos temas de violência sexual que existe o entendimento de que conceitos precisem ser gerados apenas na teoria, talvez com o professor indicando um livro sobre o assunto ou dizendo que uma determinada coisa significa alguma coisa.

Mas quando falamos de conteúdos de formação precisamos ter em mente que, segundo Bernardes e Olivério (2011), podemos observar que a formação em artes inicialmente não passou de um instrumento por meio do qual se estimulava os alunos a desenvolverem habilidades artísticas. Foi necessário que discussões em torno dessas questões fossem levantadas para que outros instrumentos pudessem compor essa área de conhecimento.

Por isso se tornou tão importante que esta pesquisa fosse realizada com os acadêmicos dos semestres finais, uma vez que, enquanto respondiam, acabavam por trazer pensamentos relacionados às memórias das discussões que tiveram em sala de aula a respeito do assunto, assim como exemplos de vivências durante os estágios supervisionados nas escolas e também as próprias experiências pessoais.

Observamos que para a pergunta da entrevista especificamente voltada para conhecer que conteúdos sobre violência sexual foram trabalhados durante a formação dos entrevistados, a resposta mais comum foi a de que não houve contato em sala de aula com esse tipo de conteúdo, todavia, apesar de as oito acadêmicas terem dado essa resposta, os relatos seguintes nos levam à uma compreensão um pouco mais ampla da forma como o assunto possivelmente possa ter se apresentado aos alunos.

Uma das entrevistadas, a Estudante 2, nos deu a seguinte resposta *“não me lembro desses conceitos serem tratados nas aulas do meu curso, no máximo algum aluno que expôs alguma obra com o tema, ou algum artista que retratou o tema, mas não o conceito em si como assunto de aula”*. Neste sentido, é possível compreender que o conteúdo esteve presente, mas por não se apresentar de forma rotineira e sistemática, não foi possível ser amplamente discutido e interpretado como assunto relacionado à aula.

Sendo assim, vemos que, durante uma formação em um curso de licenciatura em Artes, os debates e discussões a respeito de temas do cotidiano podem receber maior atenção e vir a ser considerados conteúdos relevantes e referentes à aula, principalmente porque há trocas de conhecimentos durante a comunicação e, como viemos discorrendo e defendendo na abordagem teórica desta pesquisa, é assim que estamos a nos educar também.

Outro aspecto que fundamenta esse entendimento, é o fato de, durante a análise documental, havermos percebido que os PPCs apontam o estágio como uma forma de pesquisa que o aluno faz, de forma que, o próprio aluno é estimulado a produzir conteúdo para aprofundamento de seu processo de formação.

Assim, ainda para a pergunta sobre os conteúdos, obtivemos outra resposta muito pertinente ao que se pretende alcançar com essa pesquisa. A Estudante 1, após ser indagada sobre que conteúdos viu no seu processo de formação a respeito de violência sexual contra

crianças, verbalizou que “na sala de aula, até agora, nada” e depois complementou dizendo “só assim, recentemente eu passei uma atividade, não sei se enquadra nessa pergunta ou se para outra, mas vou responder que é: eu passei uma atividade. Eu tô fazendo estágio, né?! Aí, eu passei uma atividade pros meus alunos, e pedi para elas desenharem algo, algo relacionado às emoções do *Divertidamente*². Tinha um grupo, que era só de meninas, né?! Que estavam com o ‘Medo’. Aí eu falei: ah, vocês não têm medo de nada? Vocês não têm medo dos pais de vocês? Vocês não têm medo de morrer? É... fui perguntando se eles não tinham medo, e uma das meninas, é... Quando eu fiz a pergunta se eles não tinham medo dos pais, uma das meninas falou que não é medo, mas é receio do pai dela ou homens chegarem perto dela, ela não gosta. Aí, ela disse que, em específico tinha um professor, dois professores, um de ciências e um de geografia. O de geografia, eu fui aluna, então eu entendo o... o que ela sente, tipo assim, porque ele chega muito perto, é... ele faz bastante piadas. Não no quesito sexual, né?! Porque aí seria demais. Mas são umas piadas assim, que tu dá a entender sabe?! Se tu é uma criança esperta, dá a entender. Creio que ela ainda não percebeu esse tipo de coisa, porque no tempo que eu era aluna dele, eu tava no primeiro e no segundo ano (Ensino Médio), já ela, eu acho que ela tem uns onze (11), doze (12) anos de idade, ela tá no sexto ano (Ensino Fundamental). Mas ela falou que, tipo, se sente incomodada com um professor. E falou que o de ciência, ele fica mais próximo, entendeu? Ela disse que sente mais medo, mais receio do professor de geografia dela. Eu acho isso bem problemático, né?! Mas eu não vou chegar e falar isso pra escola, porque eu sou só uma estagiária”.

O que a Estudante 1 trouxe de dados para esta pesquisa em sua fala, embasa uma série de reflexões a respeito da formação. Uma atividade que propusera que as crianças expressassem determinadas emoções em seus desenhos, despertou a futura professora a ser mais explicativa em sua aplicação, questionando às alunas, fazendo-as acessar sua memória e, conseqüentemente, a rede de pensamentos que as fez compartilharem suas vivências com a determinada emoção, à qual parecia estar sendo apresentada naquele momento.

Sobre isso, Santos (2011) aponta como método próximo às experiências da sala de aula, a escuta. Assim, propõe que os professores não estejam dependentes de um conhecimento técnico, que não elaboraram e que, em princípio, só estão preparados para sua aplicação

² Filme de animação norte-americano, do ano de 2015, produzido pela empresa Pixar Animation Studios e distribuído pela Walt Disney Studios Motion Pictures. De forma resumida, conta a história de Riley, garota de onze [11] anos que enfrenta mudanças importantes em sua vida ao mesmo tempo que seu cérebro, comandado por suas emoções, também passa por transformações. Alegria, Tristeza, Medo, Nojo e Raiva comandam as atitudes de Riley que também vai se transformando ao longo da obra.

sistemática ou metódica sem que se reflita criticamente sobre esta utilização tornando-a mais aproximada à identidade do profissional que opta por executar.

Nos leva a reforçar nossa compreensão de que o ensino de Artes está para além de ensinar crianças a produzirem ou reproduzirem obras artísticas. Ao observar o cuidado que a estudante apresentou a atividade, fazendo com que as crianças se envolvessem de forma muito pessoal com o que iriam produzir, percebemos que foram os conteúdos de sua formação que a habilitaram para isto, uma vez que no currículo do curso estão presentes disciplinas como Didática, Metodologia do Ensino e Práticas do Ensino das Artes que são disciplinas com conteúdo de caráter artístico, científico, pedagógico e filosófico que fomentam projetos de investigação dentro dos paradigmas contemporâneos nas artes visuais e o seu ensino, conforme o PPC da licenciatura em Artes.

É relevante mencionar aqui também que esta mesma Estudante 1 na questão em que perguntamos se ela teria algo mais a dizer sobre o tema da pesquisa verbalizou “*Não... É engraçado, tipo, tu foi na sala de aula, né?! Bem há um mês atrás, né?! Então, com certeza, eu não teria falado nada sobre essa experiência que eu acabei vivendo... e foi, literalmente, semana passada (risos)*”.

É mais uma fala que reforça, conforme previsto nos PPCs, que o estágio proporciona vivência mais efetiva em sala de aula. Saviani (2008) apresenta a ideia de que o que ainda é senso comum, precisa ser transportado para a consciência filosófica. Mas não de qualquer forma, é necessário que a reflexão filosófica seja radical, rigorosa e de conjunto. Radical no sentido de irmos à raiz do pensamento ou da questão apresentada. Rigorosa no sentido de sistematizar as colocações do senso comum e da ciência seguindo métodos determinados para questioná-las. E de conjunto, porque não olharemos para a questão de modo único, mas consideraremos o contexto que a envolve. Porque um pensamento para que se torne crítico se fundamenta em conceitos que buscam avaliar o todo e não apenas uma das partes.

Considerando isto, é preciso nos debruçarmos também para compreender às falas das outras estudantes, visto que, apesar da Estudante 1 haver corroborado com sua resposta, podemos entender que não é o tipo de experiência que se possa generalizar. Como vamos observar na fala da Estudante 5 que diz “*durante minha formação, nunca fomos ensinados a lidar com esse tipo de acontecimento ou muito menos fomos orientados, caso possamos suspeitar de algo... Caramba! Eu acho isso muito interessante... e, realmente, durante meu curso nunca fomos preparados pra isso. A gente só é ensinado a desenvolver atividades ou até mesmo lidar com certas situações com o público que possui algum tipo de deficiência*”.

De modo que concordamos com Santos (2011) que salienta que, de forma geral, a temática violência sexual pouco comparece na formação inicial ou contínua de profissionais da educação. Gomes e Cardoso (2019), consideram que os professores constantemente não conversam com os alunos sobre essa temática pela falta de informação, por não terem uma base mais concreta sobre esse assunto durante seu processo de formação.

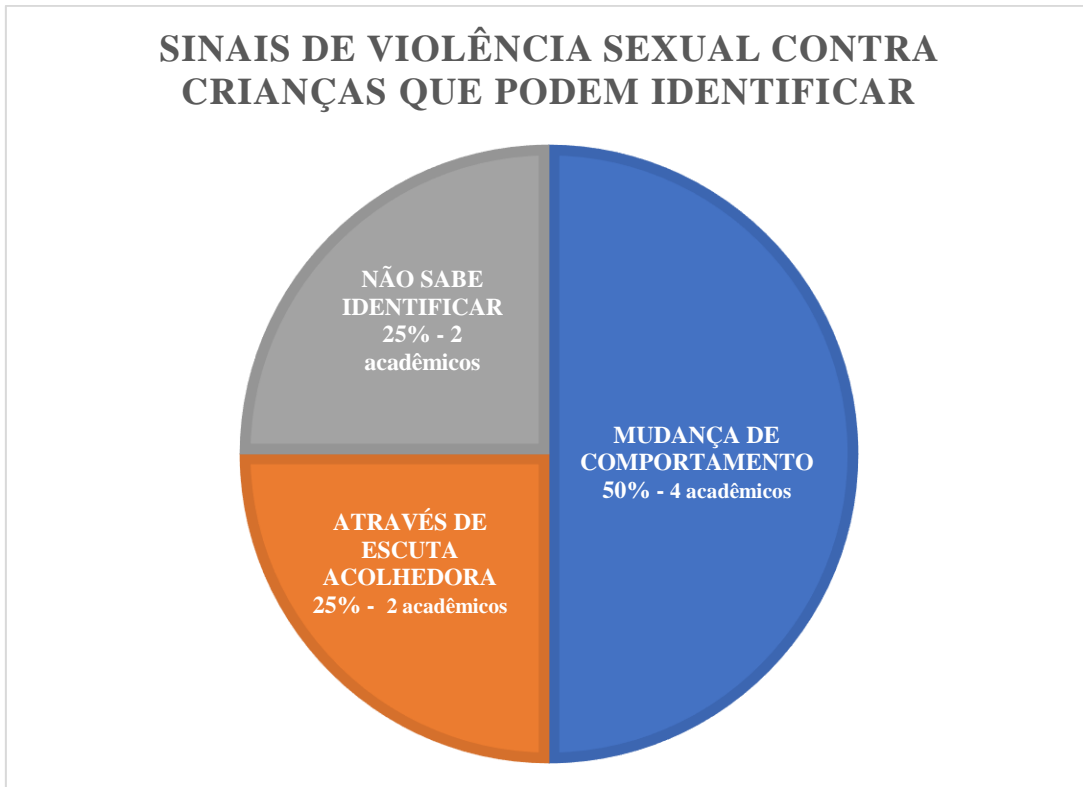
A resposta dada pela Estudante 6 foi *“sinceramente, nenhuma vez, porque como nossa formação é na questão de licenciatura em música, é mais na prática de... de usarmos nosso instrumento que é a voz, né?! Uma das principais. O violão e o teclado e a flauta... então, realmente, na minha, durante a formação acadêmica, nunca vi, na minha opinião. Durante os meus estágios que foram em escola pública da prefeitura, ensino fundamental, nunca vi. Assim se houve, um... um, de verdade, eu acho... não sei... eu acho que eu nunca vi mesmo, porque a nossa é muito específica, né?! Como a gente trabalha junto com a... com a artes, né?! Então a nossa visão, o nosso papel, é bem diferente mesmo.”*

Diante disso, é necessário resgatarmos o que pontuam Andrade e Arantes (2016), quando ressaltam que com a implementação da LDB nº 9.394/96, “primeiramente a arte se torna área do conhecimento (...) e deixa de ser vista como preparação técnica para o trabalho e o ensino da arte em sala de aula passa ao incentivo das crianças para construírem vários significados que são válidos para a ampliação do seu fazer artístico”.

De forma que, na atualidade, a respeito da formação dos professores de artes, também concordamos com o que Araújo (2014) defende quando salienta que “a formação docente, portanto, é complexa e envolve uma amplitude de situações, lugares e tempos para que ela aconteça”.

Outra questão que se tornou relevante dentro desta categoria de formação, foi a respeito de quais sinais de violência sexual contra crianças as estudantes se sentiam capazes de identificar. Um total de quatro (4) estudantes descreveram sinais de mudança de comportamento na criança, duas (2) estudantes disseram não se sentir capazes de identificar os sinais e duas (2) estudantes disseram que a escuta com a criança é a forma mais correta para identificar. O gráfico 1 abaixo nos mostra os dados relatados aqui.

Gráfico 1: Sinais que as futuras professoras se sentem capazes de identificar



Fonte: Dados da própria pesquisadora (2024)

São dados que se apresentam de forma complementar ao que já vem sendo dialogado quanto aos conteúdos da formação. Traz uma perspectiva de que a maior parte dos alunos saberia avaliar, após convívio e vínculo estabelecidos com a turma, a mudança de comportamento dos alunos que estivessem sofrendo violência sexual.

A Estudante 5 disse “*Eu acho que por nunca ter tido um certo entendimento sobre esse assunto, acho que não seria capaz de identificar, caso houvesse alguma criança no meu ambiente que esteja passando por isso*”. Já a Estudante 2 afirmou que “*os sinais físicos são óbvios, mas eu sou capaz de identificar os psicológicos, como quando a criança se isola ou não quer contato com outros colegas, ou desvia do assunto com sorriso amarelo...*”.

Outro dado importante foi a menção da escuta acolhedora como uma das formas de identificar uma situação de violência sexual. É Paulo Freire (1996) quem defende que ensinar não seria apenas falar, mas também saber escutar o que o outro diz. Na educação a comunicação é o instrumento mais eficaz que se tem. Tanto quem fala quanto quem escuta recebe e passa informações que acrescentam um ao outro.

Neste sentido, ressaltamos aqui a escola como um ambiente que pode ser para a criança um espaço seguro e de proteção que garanta seu direito no lugar de violá-lo. Daí a relevância de uma formação ou profunda orientação para o professor quanto a temática violência sexual.

É necessária a escuta do conhecimento e do interesse deles a respeito das situações de violência para que eles possam demonstrar conhecimento e interesse quanto ao que se escuta.

Explicando melhor isso, trazemos também a fala da Estudante 1 *“a criança nunca vai falar, né?! ... então, tipo assim, às vezes, eu tenho uns lapsos, de, tipo assim: será que eu, que o que eu vivenciei, foi real ou foi, tipo, eu sonhei ou foi fruto da minha imaginação? Eu pensei muito no que já aconteceu várias vezes e eu penso assim: cara, é verdade! Aconteceu... eu me... realmente descobri isso alguns anos atrás. De que o que eu havia sofrido foi um abuso, entendeu? ..., mas, tipo assim, de caras, é... tipo... eu ia muito no mercadinho e o cara, é... eu tinha muita confiança nele, chamava ele até de tio e ele falou que ele me daria bombom de graça se eu desse um beijo nele, entendeu? Então, tipo assim, aí ele até falou, ó, ó, já algo problemático. Que se, tenho certeza que na época, se fosse tão visto, hoje em dia, eu teria me ligado, mas a problemática, a fala problemática dele foi nessa: ele falou pra eu não contar pra minha tia. Então assim, na época eu: ah, tá! Normal ele pedir pra eu dar um beijo nele... Então, tipo assim, eu acho que os sinais hoje em dia seria a... a criança ser retraída. Se a gente conversar com ela, com os alunos, como eu conversei com as minhas alunas. É talvez elas demonstrem...”*.

É Freire (1996, p. 116) quem diz que “o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la.” Nesse contexto é importante ter em mente que faz parte do protocolo não somente saber identificar e encaminhar, mas também saber ouvir. Observar que a criança deve falar de forma livre e espontânea, sendo protegida e acolhida por quem a escuta.

A escuta precisa estar presente no aprender a aprender e no aprender a ensinar. É através dela que muitas vezes os professores vão alcançar informações mais profundas a respeito de seus alunos. A exemplo disto, inclusive, podemos citar a violência sexual contra crianças. Por ser um tipo de violência difícil de ser identificada por não apresentar marcas corporais visíveis, muitas vezes, a dificuldade do aluno em assimilar determinado conteúdo se dá justamente, porque aprender o conteúdo não é mais necessário que solucionar suas dores internas pela violência sofrida.

Entendemos também que a fala da estudante é carregada da sua experiência pessoal. Assim, é necessário compreender que não estamos dependentes somente de um conhecimento técnico, que não elaboramos em princípio, ou que só estamos preparados para sua aplicação sistemática ou metódica sem que a reflexão crítica sobre a utilização deste esteja presente. Durante a formação, é necessário identificar que estamos tornando a aplicação da teoria cada

vez mais aproximada à identidade do profissional que opta por executá-la, porque entendeu o que o motivou a escolhê-la.

No sentido de uso da experiência pessoal, também podemos observar a fala da Estudante 6 que verbalizou que a forma de identificar os sinais *“como professor, assim em sala de aula, é quando a gente conhece o comportamento das criança, se a gente começar a perceber que é uma criança, antes, é uma criança feliz, ativa, que fazia suas atividades, que não faltava, tem um comportamento bem diferente e quando ela muda, algo está errado... um bom olhar de um professor, ele, com certeza, ele vai, de cara, perceber, mas não assim que seja de primeira, claro... eu tenho dois filhos, como eu gostaria que as pessoas fossem com meus filhos eu faço isso com os meus alunos, tanto no estágio, como na residência, tanto na catequese que eu sou catequista, meu esposo também. Então a gente tenta ser os melhores, não os melhores 100%, porque nós somos falhos, né?! Mas a gente tenta colocar isso em prática, colocar como ser humano como queria que fosse tratado a si mesmo”*.

Frente a estas considerações, concordamos também com Azevedo et al (2012, p. 1.019) quando dizem que o processo formativo de professores precisa estar fundado na reflexão na ação e sobre a ação, envolver-se com a teoria e a prática de modo que o trabalho docente possa ser visto como fonte de pesquisa do professor e este seja ousado para questionar a aplicação de determinadas teorias e analisar os resultados que elas podem gerar e/ou deixam de oferecer.

Ainda nesse sentido, a resposta da Estudante 6 na questão a respeito da pertinência de estudar esse assunto em seu processo de formação, disse *“Seria bem interessante que houvesse uma disciplina sobre essa questão comportamental, tipo, uma psicologia da infância, da adolescência, trabalhar com alguma coisa que fosse diretamente do comportamento, né?! ... então dentro da nossa formação, deveria existir sim uma disciplina voltada só para isso. É o olhar e esse acolhimento na sala de aula, mas, contudo, nós estudamos, procuramos outras referências e ver que isso (violência sexual) não é normal para entender e dar um basta. Ajudar de algum modo essa criança que teve seu íntimo violado... eu te digo que são vários fatores que tem que ser repensados na educação, né?!”*.

Sendo assim, percebemos que os acadêmicos sentem as dificuldades relacionadas à violência sexual e que os conteúdos trabalhados não são suficientemente satisfatórios para sua formação. Não há uma estrutura específica com regras que seja reconhecida como normativa para a formação, mas há todos esses outros aspectos que foram debatidos aqui nesta categoria: a experiência pessoal, a busca na formação continuada, os debates em sala de aula e as experiências no estágio supervisionado.

Portanto, dizer que os cursos de Artes e Música contemplam conteúdos relacionados à violência sexual contra criança não seria correto, mas dizer que não está contido no processo de formação dos professores também seria errado. O necessário e que poderia ser feito seriam mais debates, mais diálogos dentro da Universidade e fora dela, dentro das escolas e nas comunidades para que o acadêmico pudesse aproximar a teoria da prática e aprimorar sua atuação.

Na categoria **Atuação dos professores de Artes Visuais e Música com crianças vítimas de violência sexual** observamos que as respostas dos alunos que já haviam passado pelo estágio supervisionado em sala de aula foram especialmente contributivas para o processo de análise desta categoria, assim como as respostas apresentadas pelos coordenadores trouxeram uma riqueza de informações.

Como dito, foram entrevistados dois (2) coordenadores que se encontravam a frente da coordenação dos cursos no segundo semestre de 2024, correspondentes à aplicação das entrevistas durante a pesquisa: um (1) do curso de Artes Visuais e um (1) do curso de Música.

Podemos perceber que ambos consideram a temática importante de ser tratada durante o processo de formação dos acadêmicos. O Coordenador A frisou que entende que o assunto deva ser discutido em especial *“por causa dos altos índices de violência sexual contra crianças”*, já o Coordenador B complementou sua resposta ressaltando que os professores possuem uma profissão *“que lida diretamente com as crianças e nem sempre as famílias conseguem orientar as suas crianças”*. Neste sentido, visualizamos que existe um entendimento e uma preocupação genuína a respeito da discussão da violência sexual por parte dos coordenadores do curso.

Por outro lado, quando indagados a respeito de quais formas o tema já havia sido trabalhado com os professores, o Coordenador B respondeu não ter ciência de ter sido diretamente abordado durante o curso, concluindo que *“se foi abordado, ocorreu em algum tipo de discussão sobre o tema em sala de aula”*. Sendo assim, percebemos que há o reforço em relação ao fato de que as discussões em sala de aula estão também para além do que é apresentado nos PPCs elaborados para cada curso.

Quanto às disciplinas de cada curso que mais se aproximam, em seu conteúdo programático, com temas relacionados à violência, inclusive sexual, e que poderiam auxiliar os acadêmicos em sua atuação profissional apresentamos às respostas na tabela 8 para melhor visualização das interpretações realizadas.

Tabela 8: Disciplinas que, possivelmente, abrangem à temática de violência, inclusive sexual, de acordo com os coordenadores dos cursos

Coordenadores	Disciplinas	Resumo da Ementa com base nos PPCs
A	Psicologia da Aprendizagem	<p>Conceitos e características da aprendizagem. Teorias da aprendizagem. Identificando os fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem: fisiológicos, cognitivos, afetivos, emocionais e sociais. O estudo da motivação. O lúdico e a aprendizagem. Problemas de aprendizagem.</p>
	Arte e formação da criança	<p>Produção simbólica da criança. Funções psicológicas, arte e formação de conceito. O papel do desenho, do movimento e da fala para as aprendizagens e desenvolvimento da criança. Ritmo e as sensibilizações sonoras. Relações entre experiências sensíveis, imaginação e brincadeira. Imitação como exercício de aprendizagem e expressão para o desenvolvimento da criança. Funções do jogo para criança, na arte e na prática educativa em arte.</p>
B	Educação musical V	<p>Políticas de inclusão – repercussões na escola contemporânea. Tendências metodológicas do trabalho com educação inclusiva no contexto brasileiro. Processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Práticas em educação musical especial.</p>
	Arte, educação e diversidade cultural	<p>Educação pós moderna. Representações visuais. Relações de poder e identidade cultural. Compreensão crítica da arte. Identidade, alteridade e multiculturalismo.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora (2024).

Como podemos observar, as respostas apresentadas pelos coordenadores corroboram e acrescentam com a análise dos PPCs apondo à percepção de onde os diálogos e debates fundamentados nos conceitos de violência, principalmente a sexual contra crianças, poderiam ocorrer durante o processo de formação e dando o suporte mais seguro, se assim podemos chamar, à atuação dos acadêmicos.

De acordo com as ementas, foi possível perceber certa proximidade com as respostas apresentadas pelas estudantes a respeito da conceituação de violência e violência sexual contra crianças e alguns temas apresentados como propostas a serem tratadas nas disciplinas, como por exemplo, as relações de poder e identidade cultural, a identificação dos fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem: fisiológicos, cognitivos, afetivos, emocionais e sociais, os problemas de aprendizagem e a imitação como exercício de aprendizagem e expressão para o desenvolvimento da criança.

Como salientado pelo Coordenador B, as ferramentas que os alunos conseguem agregar durante o curso para lidar com possíveis casos de violência sexual contra crianças percebidos em sala de aula são as *“discussões realizadas ao longo do curso que poderiam ajudar os alunos a perceber sinais que podem levar a casos de violência sexual nas crianças... isso e as literaturas usadas nas supracitadas disciplinas”*. Assim, há o reforço de que as discussões em sala de aula, sejam elas de casos vivenciados e/ou sejam de casos elaborados para estudos no grupo, irão auxiliar os acadêmicos a fundamentarem também bases para sua atuação frente às situações originárias dos debates.

Para Freire (1989) isto significa que, talvez, aprender seja e esteja além de absorver informações e muito mais próximo de criar memórias que possam dinamizar a relação entre o que se sabe e o que se vive.

Portanto, a compreensão que podemos adquirir com os textos, com os quais temos contato ao longo do nosso processo de escolarização, vai além do número de palavras que decoramos e das frases que conseguimos mencionar porque nos disseram ser importantes. A compreensão se dá quando o “método” de conhecer se apresenta como algo muito maior do que ensinar o outro a ler.

Além disso, em relação às respostas das estudantes quanto à atuação dos professores, as questões foram direcionadas à forma como se imaginavam atuando diante de um caso de violência sexual contra crianças. Quase que de forma unânime as estudantes responderam que, durante sua atuação, primeiramente conversariam com a criança, realizariam a escuta da

criança, algumas respeitando os limites, dada a delicadeza do caso, e outras já enfatizando a necessidade de prosseguimento aos encaminhamentos que considerem pertinentes de serem realizados diante do relato da criança.

A Estudante 4 respondeu da seguinte maneira *“escutaria a criança, avisaria à direção ou coordenação da escola, não ficaria com a informação para mim, iria buscar formas de ajudar”* quando foi indagada a respeito de o que fazer diante de um relato de uma criança que está sendo vítima de violência sexual. Já a Estudante 6 reforçou a respeito da dificuldade que sentiria ao lidar com um episódio assim: *“então, é... eu acho bem difícil mesmo, mas eu acho que, como tudo, é demonstrar para a criança confiança, demonstrar que a professora está com ela para o que der e vier ajudar de alguma forma. Eu penso assim”*.

Em relação a isto, Tardif (2014) defende como a visão da formação inicial a ação de habituar os acadêmicos à prática profissional dos professores de profissão e assim fazer deles práticos “reflexivos” à formação geral e à formação disciplinar. Isso não será mais concebido na ausência de laços com a formação prática, como já fora dito aqui, inclusive no que se refere à escuta. Neste sentido, Freire (1996) aponta para o preparo científico do professor e afirma que este deve coincidir com sua retidão ética.

Desta forma, verificamos que, a atuação dos professores frente à realidade de um relato da criança sobre violência sexual, possui uma base “mínima” como disse o Coordenador A, ao ser indagado a respeito de como eles percebem o nível de segurança dos professores do curso para tratar desta temática com os alunos. A formação pareceu oferecer às estudantes uma base proporcional às supostas dificuldades nas quais já haviam imaginado e, em algum momento, dialogado com alguém a respeito. Todavia não houve profundidade para gerar segurança nos alunos e, possivelmente, os professores dos cursos também não se sintam seguros ou confortáveis para lidar com esse tema de forma mais aberta, preventiva e eficaz.

Talvez a formação dos professores, para que estes desenvolvam um aprendizado efetivo a respeito da escuta acolhedora ou especializada, careça também de troca de informações tanto com profissionais de outras áreas, exercitando a interdisciplinaridade, quanto com professores profissionais da educação, respeitando as diferenças culturais de geração para geração, e isto não significa que a formação de professores passe a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem que ela não comporte um forte componente teórico. Significa, antes, que a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais do exercício da profissão, conforme afirma Tardif (2014).

Deste modo, podemos discorrer também sobre a categoria **Grau de segurança dos acadêmicos ao lidar com casos de violência sexual**. Elencamos como base para nossa análise

as respostas, entre outras, da seguinte questão “como você se sentiria ao conversar com uma criança que foi vítima de violência sexual?”. Foi possível observar que os acadêmicos, mesmos os que apresentaram vivências de escuta acolhedora para esta demanda em sala de aula durante o estágio supervisionado, não expressaram sentimento de segurança diante da situação hipotética trazida pela questão.

O sentimento descrito como impotência apareceu nas falas das Estudantes 1, 2, 4 e 8. Podemos interpretar isso no sentido de as estudantes anunciarem um comportamento que é especialmente qualificado como pouco praticado por elas ou até mesmo desajeitado se posto em prática.

Na fala da Estudante 1, que não nomeou apenas o sentimento, mas também descreveu o que sentiria, poderemos compreender melhor essa interpretação. A estudante disse “*não sei descrever como me sentirei... não consigo imaginar a infância de uma criança sendo tirada e eu morro de medo de passar por isso, pois... me faz refletir muito sobre a questão... tenho irmãs pequenas, então eu realmente não sei como iria reagir. Eu sou uma pessoa que tenho que aprender muito...*” diante disso, podemos dizer que o enfrentamento da violência sexual exige a efetiva integração de diferentes setores como saúde, segurança, assistência social, justiça e educação, bem como o envolvimento da sociedade civil organizada, em outras palavras, a garantia dos direitos previstos e assegurados pelo ECA partirá de ações interdisciplinares, como já dito aqui.

Defende-se então que o grau de segurança não dependeria tão somente do que as acadêmicas absorvessem dos conteúdos previstos nos PPCs, como também é necessário que chegasse à sala de aula, esta que forma professores, as práticas e protocolos seguidos pelas diferentes áreas que gerem órgão de proteção à criança.

Reforçamos, novamente, a escola com um ambiente que pode ser para a criança um espaço seguro e de proteção, que garanta seu direito no lugar de violá-lo e seja parceiro intersetorial de outros espaços com essa mesma finalidade. Daí a relevância de uma formação ou profunda orientação para o professor quanto a temática violência sexual, que poderia partir, inclusive, da participação mais efetiva das Universidades na comunidade e em diálogos que compreendam a criança como sujeito de direito e as implicações de ações transdisciplinares para fortalecimento da própria rede intersetorial que é vista e fundamentada como rede de proteção.

Em outras palavras, a sala de aula, que forma professores, também precisa ser alvo das ações já realizadas pela assistência social, saúde e justiça no que se refere aos protocolos de atendimento às crianças vítimas de violência sexual.

Essa compreensão também se deu com base no que a Estudante 6 nos deu como resposta à questão do grau de segurança, ela disse que “*seria bem delicado. Porque é uma criança que foi violada... eu ia fazer de tudo para ajudar de todas as formas. Eu ia conversar com a criança, mas eu sei que ia demorar pra ela contar alguma coisa. Devagarzinho a gente ia tentando ser um pouquinho psicóloga, né?! Para entender se está tudo bem dentro da casa, o que está acontecendo lá...*” A construção do vínculo dos profissionais da educação com as crianças pode facilitar a identificação de possíveis ocorrências de violência sexual e deixar seu fluxo de encaminhamento à rede de proteção mais célere e eficiente.

Como mencionado, o artigo 13 do ECA, com crianças e adolescentes, a suspeita ou a confirmação de violência sexual deve, obrigatoriamente, ser comunicada ao Conselho Tutelar (órgão da assistência social) ou à Vara da Infância e da Juventude (órgão da justiça). Na falta destes, deverão ser comunicadas à Vara de Justiça existente no local ou à Delegacia (também órgãos da justiça), sem prejuízo de outras medidas legais (Brasil, 2021).

No estado de Roraima, durante as campanhas de conscientização nessa temática, principalmente no mês de maio de cada ano, essas informações são disponibilizadas a todos os cidadãos, inclusive dentro das escolas, mas durante esta pesquisa, dadas as respostas apresentadas, podemos compreender a importância da criação de um vínculo dos cursos de licenciatura das universidades com as instituições que lidam de forma direta e especializada com esta demanda.

Orientações a respeito dos procedimentos realizados pela rede de proteção, poderão gerar nos acadêmicos o sentimento de segurança ao lidar com casos de crianças vítimas de violência sexual, até de forma hipotética. Saber o que fazer, para onde encaminhar e o que ocorrerá depois disso faria com que as acadêmicas, talvez, dessem respostas diferentes da resposta dada pela Estudante 7, que expressou que se “*sentiria bastante preocupada*” diante da hipótese da necessidade de conversar com uma criança vítima de violência sexual.

Além disso, discutir conceitos de violência e violência sexual também se tornam fundamentais para que os acadêmicos se sintam seguros não somente realizando escutas e acolhimentos como também realizando atividades alusivas à temática, como uma possível forma de prevenção, com seus futuros alunos.

Veremos na tabela 9 os conceitos obtidos por meio das entrevistas aplicadas às alunas do curso de Artes Visuais a respeito de violência e violência sexual.

Tabela 9: Referente às respostas das acadêmicas de Artes Visuais sobre os conceitos de violência e violência sexual

Questão	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4
Conceito de Violência	É quando a pessoa segura forte, bate e fala coisas não apropriadas.	É um ato consequente da raiva ou do ódio com a intenção de ferir terceiros.	É o uso de força contra outra pessoa, seja ela mais forte que ela ou não.	É um ato injusto e ilegal de uso da força ou do poder contra outra pessoa.
Conceito de Violência Sexual	É quando o cara ou a mulher chegam a forçar algo.	É uma pessoa que força relação, toque ou qualquer intimidade sexual sem que a outra pessoa permita.	Se tratando no contexto escolar, é como um comportamento inadequado contra crianças e adolescentes como estupro, toques nos órgãos genitais, relações sexuais, estupro de vulnerável, incesto, o que é mais comum.	É uma ação que viola os direitos reservados à sexualidade de outra pessoa.

Fonte: Dados da própria pesquisadora (2024)

É possível observar que os conceitos comentados pelas futuras professoras são complementares entre si, são carregados das suas vivências e, portanto, não se fundamentam em teorias ou significações mais amplamente discutidas, se tratam de uma percepção do senso comum.

O objetivo desta pesquisa não é, entretanto, dizer se os conceitos estão certos ou errados, mas discutir a importância que eles possam remeter para o grau de segurança das acadêmicas de Artes Visuais e Música ao se depararem com situações a partir das quais necessitem refletir a respeito desses temas.

Assim, observaremos a seguir, também, a tabela 10, que desenha os mesmos conceitos originados pelas respostas das estudantes do curso de Música.

Tabela 10: Referente às respostas das acadêmicas de Música sobre os conceitos de violência e violência sexual

Questão	Estudante 5	Estudante 6	Estudante 7	Estudante 8
Conceito de Violência	Pra mim a violência é um ato que pode ser feito de diversas formas como	Eu entendo como se fosse uma intimidação fisicamente ou moral.	Existe a agressão de caráter físico, que pode ser realizada por meio de objetos	Eu sempre acho que tem a ver com as relações de poder na sociedade. Tipo, aquele

	física ou verbal.		<p>externos feitos de madeira, plástico ou metal... a outra possibilidade está na de uma pessoa bater em outra com as próprias mãos, por exemplo.</p> <p>E existe a de caráter verbal, que pode ser ocasionada por meios propriamente verbais, onde eu entendo que o agressor costuma dizer à vítima palavras ou comentários de desaprovação sobre sua situação social, política, econômica ou cultural. Isso pode até ocasionar... assim, baixa autoestima ou crises de personalidade, ansiedade à vítima.</p>	que pensa que tem mais poder que o outro agride de alguma forma esse outro.
Conceito de Violência Sexual	Eu sei o que é e como funciona, mas não sei explicar.	Então, a relação à violência sexual, eu entendo, é quando você invade o seu íntimo contra a sua vontade.	Um tipo de agressão física que afeta diretamente as partes íntimas ou sexuais de uma pessoa.	Acho que, sei lá, usar do corpo ou, talvez, também, da expressão da sexualidade de outra pessoa sem que ela queira ou possa, de repente, né?!

				sei lá, se defender. Penso que seja isso. Que acaba envolvendo a questão que eu falei sobre relações de poder, eu acho.
--	--	--	--	---

Fonte: Dados da própria pesquisadora (2024)

Como verificamos, as respostas para essas questões foram mais objetivas durante a entrevista, por isso foi possível elenca-las nas referidas tabelas para melhor interpretação dos dados contidos.

Apenas uma das estudantes entrevistadas afirma saber do que se trata o conceito de violência sexual, mas não saber explica-lo. As demais conceituaram a violência sexual como um ato mais relacionado à invasão do íntimo da vítima, sem lhe possibilitar o impedimento dele.

Consideramos que a violência sexual contra crianças e adolescentes se trata de ações com cunho sexual e intenção de se utilizar sexualmente da criança ou do adolescente para satisfação sexual. Deste modo, é necessário observar a importância da interdisciplinaridade, anteriormente ressaltada e contida nestes temas. A violência sexual contra crianças merece e precisa ser amplamente discutida intersetorialmente por ser uma problemática que engloba diversos fatores e aspectos que podem acarretar não só em prejuízos na saúde física ou emocional, como também prejudicar o desempenho da criança na escola comprometendo significativamente sua aprendizagem.

Assim, estimular os professores em formação a dialogarem, compreenderem e se sentirem capazes de conceituar o que é a violência, mais especificamente a sexual contra crianças, os sinais das violências e os protocolos de atendimentos às vítimas, os ajude nos processos de práticas educacionais. É importante considerar que não são só as deficiências que se apresentam como “obstáculos” no processo de ensino aprendizagem, mas situações do cotidiano da criança também acarretam em prejuízos significativos em seu desenvolvimento e desempenho em sala de aula.

Diante disso e das respostas dadas pelas estudantes, percebemos que o grau de segurança apresentado pelas futuras professoras é relativamente baixo e pode estar relacionado, principalmente, à falta de informações mais profundas a respeito desta temática. Tais

informações também poderiam ser obtidas através de atividades extraclasse, desenvolvidas dentro e fora da Universidade; de atividades de estágio supervisionado com temas específicos das possíveis demandas que se apresentam na escola, mas se referem às questões que estão para além da sala de aula; de atividades com as equipes de outros setores como social, saúde e justiça; de atividades de pesquisa dos diferentes aspectos que podem ser apresentados como dificuldade de aprendizagem pelas crianças em sala de aula; de atividades com temas importantes para se trabalhar com as famílias, entre outras.

Na categoria **Protocolo de atendimento no manejo dos casos de violência sexual** todas as estudantes verbalizaram que procurariam a gestão da escola, professores mais experientes e até mesmo acionariam o Conselho Tutelar para notificar os supostos casos de violência.

Embora saibamos que Roraima não tenha um protocolo específico para manejo dos casos de violência sexual, o que se adota nas escolas é o que está estabelecido no artigo 13 do ECA, com crianças e adolescentes, a suspeita ou a confirmação de violência sexual deve, obrigatoriamente, ser comunicada ao Conselho Tutelar (órgão da assistência social) ou à Vara da Infância e da Juventude (órgão da justiça). Na falta destes, deverão ser comunicadas à Vara de Justiça existente no local ou à Delegacia (também órgãos da justiça), sem prejuízo de outras medidas legais (Brasil, 2021).

Surgiram também respostas que, a princípio, as estudantes procurariam dialogar com os pais, mas em seguida as referidas recordavam que, diante de um possível perfil agressor, muitas vezes são os próprios genitores quem estão submetendo às crianças à violação dos seus direitos. Sendo assim, o mais seguro, para essas estudantes pareceu ser informar à direção da escola.

O termo “*investigar mais a fundo*” foi proferido pela Estudante 1. Isto pode nos informar que os papéis de educação, justiça, saúde e assistência social precisam estar melhores definidos durante a apresentação da temática às estudantes. Visto que nos informaram aquilo que achavam que seria pertinente para sua intervenção junto àqueles que tiverem seus direitos violados.

Podemos ainda dizer que apesar de terem certa direção de como deveriam proceder, não existe um protocolo explicado para que pudessem seguir um passo a passo. Ficando nítido que as estudantes agiriam de acordo com o que pensam ser o mais correto para a ocasião.

Por meio das respostas dadas pelas estudantes, podemos esboçar um protocolo específico para a área da educação. Conforme viemos dialogando ao longo das análises, lidar com casos de violência sexual contra crianças requer práticas interdisciplinares e intersetoriais. Por isso é fundamental que para saber como proceder diante de um relato, as futuras professoras

possam conhecer a rede de proteção e ter seus papéis bem definidos para a garantia dos direitos dessas crianças.

Assim, apresentamos na tabela 11 um desenho, uma espécie de esboço, de acordo com as falas das futuras professoras, de como o manejo de um caso de crianças vítima de violência sexual poderia se dar na escola.

Tabela 11: Esboço de um possível protocolo de atendimento nas escolas às crianças vítimas de violência com base nas falas das entrevistadas

Ordem	Procedimento	Estudante que menciona
Passo 1	Escuta acolhedora à criança. Ouvir o relato, sem interromper e acreditar na sua versão dos fatos	1, 4, 5, 6, 7 e 8
Passo 2	Comunicar à direção da escola através de relato e/ou relatório	1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8
Passo 3	Acionar imediatamente o Conselho Tutelar e/ou órgãos responsáveis da justiça	2, 3, 6 e 8
Passo 4	Assegurar-se de que a criança estará em acompanhamento para enfrentamento da situação de risco	2, 4, 5, 6 e 7

Fonte: Dados da pesquisadora (2024).

A proposta aqui não é estabelecer um protocolo, mas frisar que os conhecimentos poderiam ser reunidos, debatidos, fundamentados e estruturados como forma de procedimento a ser seguido. Não se trata apenas da opinião das estudantes, mas sim de conceitos e formas de agir embasadas nos conhecimentos que foram obtendo ao longo da vida e inclusive da formação.

Deste modo, percebemos que durante o processo de formação de professores é interessante que seja explanado também a forma que se deve proceder, sem que a humanidade, natural de cada pessoa, por suas vivências, crenças e seus valores, lhes seja retirada. Além de saber o que fazer é importante compreender quando se deve fazer e se isto pode ser feito, por uma questão de ética. Saber até onde posso ir em relação a um tema tão importante e delicado, me auxilia na forma de como proceder.

A Estudante 4 trouxe uma reflexão interessante também a respeito da importância de os acadêmicos estudarem mais especificamente o protocolo de atendimento. Ela disse *“estamos estudando para sermos professores e crianças confiam em seus professores. Acredito que é importante ouvirmos informações sobre determinadas limitações que não são só de deficiência, sabe?! Mas também de alguma questão social, num sei... por que a gente sabe que tem aluno que vai com fome pra aula, né?! E se não come, como vai aprender? Assim como é preciso pensar que vão alunos que passam por situações mais complexas, delicadas e fortes... como uma violência em casa, por exemplo. Isso precisa ser amplamente discutido durante a nossa graduação. Eu acho assim”*.

Cabe aqui reforçarmos ainda que as futuras professoras não são indiferentes à temática e que existem conhecimentos que estão interligados até mesmo às experiências pessoais que carregam, por isso, ter uma base fortalecida a respeito de uma temática tão presente na nossa sociedade, mas que ainda encontra barreiras para que seja “amplamente discutida”, como comentou a Estudante 4, seria o passo inicial para a mudança do quadro atual.

Formação, atuação, grau de segurança e elaboração de protocolos de atendimentos são processos complementares entre si durante os anos acadêmicos dos acadêmicos. Eles não dependem somente dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, mas também das trocas de saberes, da própria história pessoal dos professores em formação e do quanto a criança pode confiar para se abrir para uma escuta acolhedora dentro da escola que é identificada por ela como um ambiente/espço seguro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é comum explanar nas considerações finais um dos motivos que levou a pesquisadora a se interessar pelo tema estudado, mas para esta pesquisa, em especial, parece que se encaixa bem lembrar o momento em que a primeira curiosidade a respeito do processo de formação dos professores surgiu.

Um caso muito particular e específico chegou para ser acompanhado: uma criança, escreveu cartas, para sua professora favorita e de confiança, a respeito de violências sexuais que já havia sofrido e que estava voltando a sofrer. Diversas foram as vezes que o imaginário não alcançou o estar no lugar dessa querida professora, porque havia uma preocupação específica: a professora estudou para ensinar algo a alguém, mas precisou saber agir como uma profissional um pouco diferente naquele momento.

Entende-se aqui que o vínculo é algo que cresce e se fortalece quando bem estimulado, principalmente quando se refere a uma vivência com uma criança, que tem verdadeira facilidade em crer nos adultos que seleciona como suas pessoas de confiança. Um sorriso na sala de aula, um “até amanhã, professora”, um abraço, um bilhetinho escrito “você é a melhor. Eu te amo”, uma carta que carrega um ou mais segredos, são processos gradativos de se estabelecer proximidade.

A professora que decidiu atuar com amor em sua profissão não se negará a acolher cada gesto significativo de seus alunos, por isso vemos quão importante é que seja possível, durante seu processo de formação, alinhar a teoria com a prática, entender que suas vivências pessoais importam, aprender a escutar o que seus alunos já sabem e compreender o que eles (já) vivenciam.

Esta pesquisa buscou compreender os aspectos da formação dos professores de Artes Visuais e Música para que estes lidem com crianças que foram vítimas de violência sexual. O que encontramos não foram métodos e técnicas pré-estabelecidas, muito menos textos a respeito do assunto, mas sim construções significativas de futuras professoras genuinamente interessadas em que a temática abordada nesta pesquisa seja mais aprofundada em sala de aula.

Sendo assim, vemos que, durante uma formação em um curso de licenciatura em Artes ou Música, os diálogos a respeito de temas do cotidiano recebem maior atenção dos acadêmicos passam a ser considerados conteúdos relevantes e referentes à aula, principalmente porque há trocas de saberes durante a comunicação e, como vimos explanando na abordagem teórica desta pesquisa, é assim que estamos a nos educar também.

Vimos que os cursos não deixam de abordar o tema em seus PPCs, vimos que as

estudantes possuem conhecimento, mesmo que basal, a respeito do assunto e vimos que é de interesse da coordenação que o tema esteja mais presente e seja mais explorado durante o processo de formação.

Assim, estamos construindo, talvez, pequenos manuais que auxiliem os acadêmicos a compreender como acolher e o que fazer diante de uma carta com segredos de família e até mesmo de um relato descontraído e ao mesmo tempo carregado de riscos durante a aplicação de uma atividade que incentive as crianças a expressarem o que sentem através de uma obra artística.

Por agora, dizer que os cursos de Artes e Música abrangem conteúdos referentes à violência sexual contra criança não seria de todo coerente, mas dizer que não está contido no processo de formação dos professores, também não é certo. O necessário e que poderia ser feito seriam mais debates, mais diálogos dentro da Universidade e fora dela, dentro das escolas e nas comunidades para que o acadêmico pudesse aproximar a teoria da prática e aprimorar sua atuação.

Notamos que a atuação dos professores frente à realidade de um relato da criança sobre violência sexual, possui uma base bem pequena em relação ao nível de segurança dos professores do curso para tratar desta temática com os alunos. A formação pareceu oferecer às estudantes uma base um pouco mais proporcional às supostas dificuldades nas quais já haviam se encontrado. Mas não obtiveram profundidade para gerar segurança nos alunos e, possivelmente, os professores dos cursos também não se sentem seguros ou confortáveis para lidar com esse tema de forma mais aberta, preventiva e eficaz.

Cabe aos atores responsáveis por criar políticas públicas, aos atores da rede de proteção e do sistema de garantia de direitos das crianças, aos professores atuantes, aos professores em formação, aos profissionais da saúde, da justiça, da assistência social, às autoridades governamentais e não governamentais e à sociedade que os conhecimentos a respeito de prevenção, proteção e segurança das nossas crianças sejam perpetuados e alcancem, de fato, todas e cada uma delas.

As informações pertinentes a esta temática, como vimos, também poderiam ser obtidas através de atividades extraclasse, desenvolvidas dentro e fora da Universidade; de atividades de estágio supervisionado com temas específicos das possíveis demandas que se apresentam na escola, mas se referem às questões que estão para além da sala de aula; de atividades com as equipes de outros setores como social, saúde e justiça; de atividades de pesquisa dos diferentes aspectos que podem ser apresentados como dificuldade de aprendizagem pelas crianças em sala de aula; de atividades com temas importantes para se trabalhar com as famílias, entre outras.

A violência sexual é um tema complexo e que precisa ser amplamente discutido por adultos e também pelas próprias crianças. Ações que promovam isso desde o momento da formação acadêmica dos professores podem mudar significativamente o quadro do nosso município, do nosso estado, do nosso país e nos levar à margem oposta à nossa atual realidade. Podemos ser uma sociedade que garante os direitos das crianças ao invés de viola-los ou responsabiliza-los por não saber agir em relação aos assuntos que dizem respeito também a elas.

Então, são necessárias mais pesquisas, mais provocações, mais diálogos, mais acadêmicos curiosos por descobrirem formas de contar com os contextos interdisciplinares sem deixar de ser aqueles que desenvolvem o saber de seus alunos, porque a interdisciplinaridade não nos transforma em pessoas de outras ciências e outras profissões, mas nos habilitam às trocas tão necessárias e importantes nos nossos processos de desenvolvimento e transformação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Darlene Q. dos S., ARANTES, A. R.V. **A história do ensino da arte no Brasil: Tendências E Concepções.** Revista De Magistro. Ano IX – Nº 20. Anápolis, 2016, p.107-120. Disponível em: <https://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2016/09/a-hist%C3%B3ria-do-ensino-da-arte-no-brasil-tend%C3%A2ncias-e-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf> Acesso em: 20/04/2023
- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARAÚJO, Christiane Guimarães de. **A formação em artes cênicas (teatro e dança): contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de arte de Campo Grande/MS.** Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/14925-christiane-guimares.pdf> Acesso em: 20/04/2023.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins et al. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v12n37/v12n37a19.pdf> Acesso em: 20/04/2023.
- BARBOSA, A. M. (1989). **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.** *Estudos Avançados*, 3(7), 170-182. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>
- BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BEZERRA, Fabrício Leomar Lima e MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem.** Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 61-75, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/download/699/996> Acesso em: 12/05/2013.
- BRASIL. **ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, Brasília, 2021.
- BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 02/03/2023.
- BRASÍLIA. **Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes:** Identificação e Enfrentamento. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, 2015.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.
- CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; GONÇALVES, Carlos Alberto. **Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências**

sociais. Organizações Rurais & Agroindustriais, v. 5, n. 1, art. 6, p. 0-0, 2003. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/28450/analise-de-conteudo-e-analise-de-discurso-nas-c---> Acesso em: 20/05/2023.

CAVALCANTE, Ricardo; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. e Soc.:** João Pessoa, Vol. 24, Nº 1, p. 13 – 18, jan./abr., 2014. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000/10871> Acesso em: 05/06/2022.

FALEIROS, Eva T. Silveira. **Repensando os Conceitos de Violência, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.** Brasília: Theasaurus, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra – (Coleção Leitura). São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12ª Edição: Paz e Terra - Rio de Janeiro, 2013.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; PINTO, Alline Penha; PIMENTA, Jussara Santos. **A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea.** Revista Educação Pública, v. 21, nº 17, 11 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/a-construcao-do-curriculo-e-os-desafios-da-escola-na-sociedade-contemporanea> Acesso em: 20/07/2023

INOUE, Silvia Regina VIODRES e RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. Estudos de Psicologia I Campinas I 25(1) I 11-21 I janeiro - março 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Ryhzvzgk9jn3VK9brXPZLDDp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09/05/2023.

JORDÃO, Magna Terra. **Contribuições da pedagogia no CREAS:** enfrentamento e prevenção de violência sexual contra crianças e adolescentes. São Mateus - ES, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/651/MAGNA%20TERRA%20JORD%C3%83O%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 02/06/2022.

LEITE, Vanessa Jorge. **Sexualidade adolescente como direito? A visão de formadores de políticas públicas.** 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: Educ., 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf

MACEDO, Neusa. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do Egeslaine de e NEZ. **Estado de conhecimento: a metodologia na prática.** Revista Humanidades e Inovação v.8, n.55, p 68-81. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946> Acesso em: 05/03/2023.

NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa e RIBEIRO, Edinéa Bandeira. **Educação e sociedade: perspectivas de estudo do papel das políticas públicas educacionais na Amazônia em cidades com características agrárias.** MARGENS - Revista Interdisciplinar Dossiê: Literatura e Resistência. vol.9. N. 13. Dez 2015. p. 169-181.

RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças. A história das políticas sociais da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Cortez – SP, 2009.

RORAIMA. **Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado de Roraima.** Boa Vista-RR: SETRABES. 2022.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Documento Curricular de Roraima (DCRR): Base Nacional Comum Curricular / Estado de Roraima,** Secretaria de Estado da Educação e Desporto. 3ª Versão. Boa Vista, 2021.

SANTANA, Jaqueline Farias de. **Formação inicial do curso de pedagogia/UEM: questões sobre a violência sexual infantil.** Maringá – PA, 2014. Disponível em: http://old.dfe.uem.br/TCC-2014/Jaqueline_Farias_Santana.pdf Acesso em: 05/06/2022.

SANTOS, Rita de Cássia Ferreira dos. **Violência sexual e a formação de educadores: uma proposta de intervenção.** 2011. 162 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

SASSEN, Saskia. **Lógicas Predatórias: indo muito além da desigualdade.** Caderno C R H, Salvador, v. 35, 2022 p. 1-17.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e Plano nacional de educação: significados, controvérsias e perspectivas.** Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SÃO PAULO. **A Escola contra o abuso sexual infantil: guia de orientação aos profissionais de ensino – identificar, acolher e não se omitir – Governo do Estado de São Paulo – SP,** 2018. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp->

content/uploads/2021/03/Cartilha-A-Escola-contra-o-Abuso-Sexual-draft-06.pdf.> Acesso em: 07/06/2022.

SÃO PAULO. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP – Universidade Estadual Paulista. 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf Acesso em: 09/05/2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Adilson Xavier da; CUSATI, Iracema Campos; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 13, núm. 3, pp. 979-996, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WEIL, Pierre e TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**. Petrópolis: Vozes. 2015.

APÊNDICE A
CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO-PPGE



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

Vimos pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada “**Aspectos da formação dos professores de Artes Visuais e Música para intervenção com crianças vítimas de violência sexual**” a ser realizada com os acadêmicos do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima.

Assumimos a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Andreza Evangelista Guimarães Tavares

Orientadora: Dra. Leila Adriana Baptaglin

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Boa Vista, _____ de 2024.

APÊNDICE B
CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO-PPGE



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À Coordenação do Curso de Licenciatura em Música

Vimos pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada “**Aspectos da formação dos professores de Artes Visuais e Música para intervenção com crianças vítimas de violência sexual**” a ser realizada com os acadêmicos do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima.

Assumimos a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Andreza Evangelista Guimarães Tavares

Orientadora: Dra. Leila Adriana Baptaglin

() Concordamos com a solicitação

() Não concordamos com a solicitação

Boa Vista, _____ de 2024.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO-PPGE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Participantes da Pesquisa)

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa sobre intitulada “**Aspectos da formação dos professores de Artes Visuais e Música para intervenção com crianças vítimas de violência sexual**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores: Andreza Evangelista Guimarães Tavares (estudante de mestrado do PPGEDUC/UFRR) e a professora Dra. Leila Adriana Baptaglin (orientadora de dissertação). Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar sem nenhum prejuízo para você ou para os pesquisadores.

O objetivo dessa pesquisa é analisar, na formação inicial dos professores de Artes Visuais e Música, como são trabalhados os conteúdos referentes às dinâmicas de acolhimento à criança vítima de violência sexual. A entrevista será semiestruturada com respostas abertas a atender os objetivos propostos no seguinte estudo. A sua participação consiste em responder as perguntas presencialmente mediante a pesquisadora, da qual fará anotações e uma gravação de voz para transcrição posterior.

Esta pesquisa é muito importante, porém como toda pesquisa pode apresentar riscos, será provável que a comunidade escolar se incomode com a presença da pesquisadora entrevistando algumas pessoas. Caso você se sinta invadido (a) na sua privacidade, constrangido (a) mediante determinadas perguntas ou impelido (a) a não responder, está assegurado o seu direito de interromper a sua participação em qualquer etapa do processo sem acarretar prejuízos nem para você, nem para os pesquisadores.

Os benefícios da pesquisa pautam na produção de conhecimentos capazes de contribuir para o aprimoramento da reflexão, junto à sociedade, sobre a importância da discussão de temas relacionados à sexualidade, seu desenvolvimento saudável na infância e ao combate à violência sexual contra crianças, desde a formação acadêmica dos professores. Serão informados aos participantes sobre a importância das entrevistas assim como os resultados dessa pesquisa para a construção de políticas públicas e também tencionar novas discussões no âmbito educacional tão necessárias ao Estado de Roraima.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional da pesquisadora principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação. Vocês poderão entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através dos telefones dos pesquisadores responsáveis: Andreza Evangelista Guimarães Tavares (95 98105-9985) e do professor Dra. Leila Adriana Baptaglin (95 9 9118-7315) caso tenha alguma dúvida.

Boa Vista, ____ 2024.

Pesquisadora Andreza Evangelista Guimarães Tavares (estudante de Mestrado -
PPGEDUC/UFRR)

Eu, _____ (nome por extenso do participante da pesquisa), declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Ciências Humanas, sala 53 – Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: ppgeduc@ufr.br

Endereço do CEP/UFRR: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR. E-mail: coep@ufr.br (95) 3621-3112 Ramal 2

APÊNDICE D
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO-PPGE



Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “**ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E MÚSICA PARA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL**” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Andreza Evangelista Guimarães Tavares a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas ~~ou~~ congressos e jornais;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Prof.^a Dra. Leila Adriana Baptaglin, e após esse período, serão destruídos e, serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Boa Vista, RR. _____, _____, 2024.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE E
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO-PPGE



ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS ALUNOS

1ª) Idade:

2ª) Género (assinale com X)

a) Feminino ()

b) Masculino ()

c) Outros () _____

3ª) O que você entende que seja violência?

4ª) Qual seu conceito para violência sexual?

5ª) Durante a sua formação em Artes Visuais ou Música, quais conteúdos relacionados à violência sexual foram trabalhados em sala de aula?

6ª) Quais sinais de violência sexual contra crianças você se sente capaz de identificar?

7ª) Como você se sentiria ao conversar com uma criança que foi vítima de violência sexual?

8ª) Caso você identificasse um caso de violência sexual em sala de aula, o que você faria?

9ª) Por que essa temática seria pertinente para ser tratada no contexto da sua formação?

10ª) Você gostaria de dizer algo mais relacionado a este tema?

APÊNDICE F
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO-PPGE



ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OS COORDENADORES

1^a) Formação

2^a) Tempo do Formação e Experiência

3^a) Considera que a temática violência sexual contra crianças precisa ser discutida nos cursos de formação de professores? Por quê?

4^a) Quais as formas que a temática violência já foi abordada com os professores em formação durante o curso?

5^a) Quais disciplinas na grade do curso se aproximam, em seu conteúdo programático, com temas relacionados à violência, inclusive sexual?

6^a) Como o protocolo de acolhimento à criança que foi vítima de violência sexual é abordado no curso?

7^a) Na sua percepção, que ferramentas os alunos conseguem agregar durante o curso para lidar com possíveis casos de violência sexual contra crianças percebidos em sala de aula?

8^a) Ao seu ver, os processos de formação dos professores do curso trazem quais embasamentos para que eles discutam violência com os alunos?

9^a) Como você percebe o nível de segurança dos professores do curso para tratar desta temática com os alunos?

10^a) Você gostaria de dizer algo mais relacionado a este tema?