



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

KAREN BORGES BARBOSA

Violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência: (Uma) análise da subnotificação de casos detectados na escola a partir da perspectiva dos profissionais da educação

Florianópolis - SC

2024

Karen Borges Barbosa

Violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência: (Uma) análise da subnotificação de casos detectados na escola a partir da perspectiva dos profissionais da educação

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Orientador: Prof.(a) Dr.(a) Marivete Gesser

Florianópolis – SC

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.

Dados inseridos pelo próprio autor.

Barbosa, Karen Borges

Violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência : (Uma) análise da subnotificação de casos detectados na escola a partir da perspectiva dos profissionais da educação / Karen Borges Barbosa ; orientadora, Marivete Gesser, 2024.

104 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Violência sexual. 3. Deficiência. 4. Escola. 5. Subnotificação. I. Gesser, Marivete. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Karen Borges Barbosa

Violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência: (Uma) análise da subnotificação de casos detectados na escola a partir da perspectiva dos profissionais da educação

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 26 de abril de 2024 pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Raquel Barros de Pinto Miguel, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Juliana Silva Lopes, Dr.(a)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Dr.(a) Marivete Gesser

Florianópolis – SC, 2024

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Rosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que acompanharam o percurso deste trabalho. Àqueles que vieram e ficaram, àqueles que já se foram, àqueles que nunca se irão verdadeiramente: eu só sou porque somos.

Agradeço a meus amigos, que não citarei nominalmente porque a vida me deu a sorte de tê-los bons e muitos. Vocês, meus amigos, me levantaram quando caí, me orientaram quando me perdi, me deram colo quando precisei. Sem vocês, eu não seria nada.

Agradeço a meus dois pais e duas mães, que, cada um à sua maneira, me trouxeram até aqui, e a meus irmãos, Matheus, Gisele e Helena, que me ensinam todo dia sobre a doçura da vida.

Agradeço à minha cachorra, Ziggy, companheira fiel de todas as horas e que me ensina, num vínculo interespécies, sobre amor, respeito e cuidado todos os dias.

Agradeço à Amanda, que me reensinou os caminhos do amor e que foi vida em lugares inóspitos. O amor, o respeito e a gratidão pelo nosso encontro nunca deixarão de existir, ainda que a vida tenha separado nossos caminhos.

Agradeço à cidade de Florianópolis, que me acolheu neste tempo e para onde precisei ir para poder voltar, acalentada, à cidade de Uberlândia, à qual também agradeço por ser sempre berço da minha versão mais genuína.

Agradeço às pessoas que generosamente compartilharam comigo suas histórias, os participantes desta pesquisa, sem os quais não seria possível caminhar e com os quais aprendi e aprendo ainda.

Agradeço às minhas colegas de pesquisa, que me ensinaram tanto com tanta gentileza e cuidado, e em especial à Cecília, que transformou minha forma de enxergar e me fez reaprender a amar esta pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, Marivete, que com cuidado e paciência me ajudou a chegar até aqui.

Agradeço, por fim, à vida e às possibilidades que permitiram que este trabalho fosse posto no mundo. Ele é muito maior do que eu e, para mim, é uma honra tê-lo ajudado a chegar à luz. Que ele seja uma gota no oceano de luta que compõe a história daqueles que buscam por uma sociedade mais justa e igualitária.

Eu nunca consultei videntes ou médiuns, eu nunca pedi a uma cartomante que lesse a bola de cristal. Ninguém analisou minhas folhas de chá procurando por respostas ou meus astros buscando presságios, e as palmas das minhas mãos permanecem não lidas. No entanto, meu futuro tem sido predito há anos. Biscoitos da sorte e cartas de tarô de nada servem: minha cadeira de rodas, minhas cicatrizes de queimaduras e minhas mãos nodosas parecem contar tudo o que se precisa saber. Meu futuro está escrito em meu próprio corpo. (Kafer, 2013, p. 1 – tradução livre).

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a investigar a subnotificação de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência detectados na escola, a partir da perspectiva dos profissionais da educação. Para isso, foram realizadas entrevistas com seis profissionais da rede estadual de educação da cidade de Florianópolis-SC, sendo quatro professores e dois pedagogos que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço de atendimento a estudantes com deficiência matriculados no ensino regular. A literatura aponta que crianças e adolescentes com deficiência são mais vulneráveis a violências sexuais, e esta é uma das marcas do capacitismo estrutural e estruturante da sociedade. Um dos grandes desafios no combate a este tipo de violência é a subnotificação e, sendo a escola um dos eixos de proteção à infância e adolescência, buscou-se investigar os fatores que dificultam ou impedem a denúncia neste contexto. As entrevistas foram analisadas a partir da Análise temática em diálogo com os estudos feministas da deficiência. Os principais fatores que dificultam ou impedem a denúncia relatados pelos profissionais entrevistados são a sobrecarga e desvalorização da profissão, a falta de respaldo institucional, o medo, a falta de formação nas temáticas de violência e de sexualidade de pessoas com deficiência e o receio acerca do acolhimento institucional de crianças e adolescentes com deficiência. Evidenciam-se violências estruturais e falha na efetivação de políticas públicas para garantia de direitos de crianças e adolescentes com deficiência. Os desafios são muitos e a temática é complexa, e o presente trabalho não fecha a discussão, mas, antes, propõe-se a somar à luta anticapacitista, por uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: violência, deficiência, educação.

ABSTRACT

This research aims to investigate the underreporting of cases of sexual violence against children and adolescents with disabilities detected at school, from the perspective of education professionals. To achieve this goal, interviews were conducted with six professionals from the state education network in Florianópolis-SC (two special education assistants and four teachers). The literature points out that children and adolescents with disabilities are more vulnerable to sexual violence, and this is one of the hallmarks of the structural and structuring ableism of society. One of the biggest challenges in combating this type of violence is underreporting and, as schools are one of the pillars of protection for children and adolescents, we seek to investigate the factors that make it difficult or prevent reporting in this context. The interviews were based on thematic analysis in dialogue with feminist disability studies. The main factors that make it difficult or prevent the reporting, as reported by the professionals interviewed, are the overload and devaluation of the profession, the lack of institutional support, fear, and lack of training in the themes of violence and sexuality of people with disabilities and the apprehension regarding the institutional care for children and adolescents with disabilities. Structural violence and failures in implementing public policies to guarantee the rights of children and adolescents with disabilities are evident. The challenges are many and the theme is complex. This work does not close the discussion but proposes to add to the anti-ableist fight for a more just and egalitarian society.

Keywords: violence, disability, education.

SUMÁRIO

Introdução (ou o Porquê da Escrita)	16
Caracterizando a Violência	19
Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes com Deficiência: Caracterização e Desafios	22
A Escola como Espaço Possível de Detecção de Violências	24
Opressões e Intersecções: os Caminhos Teóricos da Pesquisa	27
Deficiência, Capacitismo e a Construção de Futuro(S)	28
Sexualidades e Direitos Sexuais e Reprodutivos de Pessoas com Deficiência	32
Gênero, Intersecções e Vulnerabilidades	34
Caminhos Metodológicos	39
Cuidados Éticos	42
Tecendo Conexões: o Cotidiano Escolar e a Realidade do Enfrentamento à Violência	43
“Ser Professor É, Hoje, Uma Profissão de Risco”: Implicações e Desafios na Rotina dos Profissionais da Educação	44
A Falta de Capacitação como Barreira para Denúncia	48
Violências Percebidas, Violências Compartilhadas: Casos Identificados na Experiência dos Profissionais	49
Percepções Institucionais Sobre a Deficiência: Capacitismo e Possibilidades de Futuro	54
A Importância das Instituições e da Rede no Combate à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes com Deficiência	56
Institucionalização e Cuidado Familista como Desafios à Denúncia	62
Considerações Finais	65
Referências	68
Apêndices	79
Apêndice A - Roteiro de Entrevista Semiestruturado	79
Apêndice B - Roteiro de Caracterização Socioeconômica dos Participantes	80
Apêndice C - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	81

Introdução (ou o Porquê da Escrita)

Início este trabalho, que me é tão caro, com uma breve apresentação. Meu nome é Karen. Meu nome, foi minha mãe, Rosa, quem escolheu. Minha mãe, Rosa, é e sempre foi a maior inspiração para que eu sonhasse, planejasse e realizasse este trabalho. Minha mãe, Rosa, é professora, é guerreira, é vítima. Minha mãe, Rosa, é também aprendiz, é frágil, é resistência. Sou filha, neta e bisneta de muitas contradições e, portanto, apresento-me aqui, hoje, por causa delas e a partir delas. Apresento-me aqui, hoje, também, mas não somente, como mulher, lésbica, psicóloga, pesquisadora.

Escolho falar de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência após encontros e desencontros em uma trajetória marcada por imagens, conceitos e memórias que se entrelaçam em um sem-fim – e sem-começo. Este trabalho se inscreve em mim quando vivo a experiência da educação católica em escola Marista, experiência esta marcada pela desigualdade social e racial e pelo caráter caritativo em relação a populações vulneráveis, explícito em excursões a orfanatos, APAEs (Associações de Pais e Amigos do Excepcionais), asilos de idosos e a quaisquer outros lugares nos quais seus alunos se sentissem seguros do outro – e a partir do outro, este outro abjeto¹ que nos confirma e nos assegura. Este trabalho se inscreve em mim quando sei que quase todas as mulheres que conheci, que conheço e que conhecerei foram, são ou serão violentadas sexualmente. Amigas, colegas, familiares, não importa: a marca da vulnerabilidade sexual e de gênero se inscreve em nossos corpos a partir do momento em que se designa nosso gênero e em que se perfuram, sem escolha, nossas frágeis orelhas recém-nascidas para que nossos brincos contem quem somos. Este trabalho se inscreve em mim a partir dos encontros com os estudos da deficiência que se apresentaram como possibilidade a partir da única professora com deficiência do Departamento de Psicologia da universidade em que me graduei. Este trabalho se inscreve em mim com o incômodo silencioso que me tira o sono vez em quando e que me pega numa caminhada despreziosa à padaria no final da tarde: a constatação nefasta de que, neste momento, em algum lugar, alguma criança é feita vítima de violência sexual e alguma história se macula para sempre. Este trabalho é, portanto, tudo isso, nada disso e muito mais que isso; uma tentativa formal de dar vazão ao incômodo compartilhado e de se fazer possibilidade de denúncia e de transformação, de alguma forma.

¹ Corpos abjetos, enquanto corpos que fracassam em materializar a norma – seja ela de gênero, sexualidade, raça, capacidade, colonialidade –, fornecem o exterior (ou o apoio) necessário para que corpos que materializam a norma sejam qualificados como corpos que pesam (Azerêdo, 2010; Butler, 1999, 2011).

A urgência deste trabalho, que caminha comigo há mais tempo do que consigo definir, se dá pelo caráter absolutamente aterrador da realidade de crianças e adolescentes com deficiência, vítimas de violência sexual. Esta violência, que se caracteriza por quaisquer contatos ou interações entre uma criança ou adolescente e alguém em estágio psicossocial mais avançado, na qual a criança ou adolescente esteja sendo usado para estimulação sexual do perpetrador (Habigzang et al., 2005).

A literatura sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes aponta a deficiência como fator de vulnerabilidade (ABRAÇA, 2016; Alves et al., 2021; Mendes & Denari, 2021; Relatório da Rede Internacional de Mulheres com Deficiência, 2011) e um dos grandes desafios no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes é a subnotificação, fenômeno que se apresenta como realidade agravante. Schaefer (2014) aponta que os elevados índices de violência sexual registrados apontam a gravidade do problema, mas não refletem a realidade, devido à elevada subnotificação. Moreira e Sousa (2021) corroboram tal afirmação ao estimar, a partir de revisões de literatura nacional e internacional, que, apesar de a violência sexual corresponder a 10% das violências cometidas contra crianças e adolescentes, este número revela apenas um esboço dos dados reais. A prática de notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil não é uniforme, apresenta fragilidades e acontece abaixo do esperado (Assis et al., 2021).

Pensando no trabalho de rede, fundamental para o enfrentamento da violência e para a defesa dos direitos de crianças e adolescentes com e sem deficiência, e levando em consideração que o agressor, na maioria dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, é um membro da família (Sena et al., 2018; Plat et al., 2018; WHO, 2014), a escola se apresenta como ambiente propício para a detecção e denúncia desse tipo de violência. A escola tem um papel preponderante, no âmbito das instituições públicas, no enfrentamento das violências contra a infância e juventude. Na escola, são trabalhados saberes, afetos, valores, normas, modelos culturais e são construídos modelos de sociedade.

“Ocorre, porém, que a escola não é um espaço neutro. Predomina uma determinada visão de mundo, de humanidade e de sociedade, que irá refletir-se nas relações que se estabelecem no seu interior. Ela está inserida em um contexto de profundas desigualdades expressas na totalidade da concentração de renda e de direitos, produzidas pelo sistema capitalista. Nessa direção, é preciso configurar espaços de resistência e reflexão, uma vez que trabalhar na perspectiva dos direitos humanos significa sair do isolamento e construir coletivamente o enfrentamento, respeitando as diferenças e a pluralidade. É garantir a participação de todas as forças que compõem o

ambiente da escola: diretores, supervisores, orientadores, professores, alunos e comunidade, através de um diálogo aberto na busca de soluções para os problemas, e lutar pelo melhor viver. A notificação é essencial para articular os atores do sistema de garantia de direitos, a fim de promover uma ação coletiva em defesa de crianças e adolescentes vítimas do abuso e da exploração sexual.” (Campos & Urnau, 2021, p. 3).

No presente trabalho, portanto, volto o olhar às instituições escolares, pensando no papel dos profissionais que atuam na educação e nas dinâmicas entre profissionais, estudantes e instituição. Além disso, parto dos pressupostos teóricos do capacitismo² para compreender o fenômeno da subnotificação de violência sexual e suas causas e consequências na experiência de crianças e adolescentes com deficiência.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a possibilidade de notificação de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência, quando detectados por profissionais da educação em escolas de Florianópolis-SC. Os objetivos específicos são: i) caracterizar e analisar, a partir da revisão de literatura, os processos sociais e históricos que corroboram para a vulnerabilidade de crianças e adolescentes com deficiência à violência sexual; ii) investigar a compreensão dos profissionais (professores e pedagogos que atuam no Atendimento Educacional Especializado) acerca do procedimento da denúncia de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência no município de Florianópolis – SC; iii) compreender as barreiras que dificultam o acesso à denúncia por profissionais da educação da grande Florianópolis.

Para tanto, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas com profissionais da rede de educação estadual da cidade de Florianópolis-SC. Foram entrevistadas seis pessoas - cinco mulheres e um homem -, com idades entre 28 e 61 anos e renda média de 3 a 5 salários-mínimos. Todos atuam em escolas públicas estaduais e, entre estes, quatro são professores e dois são pedagogos que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Entre os professores, um atua na Educação infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais -, dois atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais -, e um atua no Ensino Fundamental – anos finais e no Ensino Médio. Os pedagogos do AEE atuam com todos os níveis de educação básica. As entrevistas consistiram em perguntas iniciais, que não se propunham a estruturá-las, mas, antes, a abrir e propulsionar a conversa.

² A estrutura capacitista, que engendra a realidade de pessoas com e sem deficiência, pode ser compreendida como a rede de ideias, projetos, práticas, instituições e relações sociais que produzem o corpo projetado como perfeito, típico e inteiramente humano. A partir desta noção, a deficiência é compreendida como uma existência humana inferior (Campbell, 2001).

Este trabalho se inicia com a proposta de compreender barreiras para a denúncia de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência. A pesquisa, no entanto, ganha vida e forma próprias e, a partir disso, o que encontro nesses encontros vai muito além – e aquém – do que me propunha, de início, a pesquisar.

Nos resultados, apresento os aspectos mais relevantes das entrevistas, que são a sobrecarga que marca a trajetória dos profissionais da educação, a desvalorização das profissões relacionadas à educação básica, a falta de garantia de direitos que atravessa o cotidiano escolar, a violência que se torna ordinária na realidade da escola, o capacitismo institucional, a importância das instituições e do trabalho de rede no combate à violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência e, por fim, o cuidado familista e a inconsistência da rede de acolhimento institucional a crianças e adolescentes com deficiência como barreiras para a denúncia e o enfrentamento à violência sexual contra esta população.

Caracterizando a Violência

A violência contra crianças e adolescentes, cometida por adultos, é um fenômeno recorrente, multifacetado e comum. Recorrente, por não se tratar de acontecimento isolado, como aponta extensivamente a literatura acerca do tema; multifacetado, porque se apresenta de diversas formas, a partir de diversos agentes e com diversas consequências psíquicas e físicas para as vítimas; comum, porque se faz presente na história de uma parte significativa das crianças e adolescentes (Cezar et al., 2017; de Matos et al., 2020; Lima, 2018; Matos et al., 2018; Mendes et al., 2020; Sena et al., 2018).

Quando a violência é cometida por membros da família ou agregados, é considerada violência doméstica – não acontece necessariamente dentro do espaço material da casa, mas em seu espaço simbólico, enquanto o primeiro ambiente de socialização e desenvolvimento de ideias e valores das crianças. O contrato social que permite que pais e cuidadores tenham liberdade irrestrita sobre as crianças, sob o pretexto da educação, também faz a manutenção da violência doméstica, especialmente da violência física, utilizada e defendida por muitas famílias como forma eficiente de educar e de supostamente fortalecer a vítima para a existência em sociedade (de Souza & Berlini, 2018; Hino et al., 2019).

A violência doméstica pode ser cometida por pessoas do convívio da vítima, ainda que não sejam membros da família. Quando os atos violentos são praticados por membros da família, tem-se a violência intrafamiliar, considerada por Azevedo e Guerra (2005) como uma transgressão dos adultos que, além de não cumprirem com o dever de promover os direitos de crianças e adolescentes, são, eles mesmos, agentes de violência. Dados do Disque 100,

número para denúncia de violações dos direitos humanos, apontam que mais de 70% dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes acontecem no âmbito familiar e são praticadas por parentes das vítimas (Nery et al., 2020; Trajano et al., 2021).

A violência doméstica intrafamiliar pode se expressar como violência física, que consiste no emprego da força de forma não acidental, podendo causar ferimentos; como violência sexual, que se dá por meio de atos e interações sexuais forçados contra a vítima, a fim de estimulação ou satisfação sexual do perpetrador; como negligência, entendida como falha ou omissão de pais e cuidadores na garantia de direitos da vítima; e como violência psicológica, na forma de falas ou atitudes depreciativas contra a criança ou adolescente, causando-lhes sofrimento emocional (Delfino et al, 2005).

No presente trabalho, volto o foco para a subnotificação de casos de violência sexual cometida contra crianças e adolescentes com deficiência, especificamente quando detectados na escola, a fim de investigar e analisar as dificuldades e obstáculos que impedem a realização de notificações às autoridades responsáveis.

Como já citado, a violência sexual contra crianças e adolescentes pode ser definida como qualquer contato ou interação entre uma criança ou adolescente e alguém em estágio psicosssexual mais avançado, na qual a criança ou adolescente esteja sendo usado para estimulação sexual do perpetrador. (Miranda et al., 2020).

Ainda que a violência sexual contra crianças e adolescentes não se restrinja a nenhum grupo social específico, a literatura sobre o tema aponta a deficiência como fator de vulnerabilidade à violência sexual. Em trabalho de revisão de literatura, Mendes e Denari (2021) apresentam dados do Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA (2018), que apontam que mulheres com deficiência estão dez vezes mais vulneráveis a serem vítimas de violência sexual repetidamente e, homens com deficiência, quatro vezes mais vulneráveis. Dados da Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas – ABRAÇA (2016) apontam que, considerando a população mundial, a estimativa é de que 40% a 68% das mulheres com deficiência sofreram alguma situação de violência sexual até os 18 anos.

O Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA de 2021 corrobora tais dados ao apontar maior vulnerabilidade de pessoas com deficiência às inúmeras formas de violência e, em especial, à violência sexual, que se destaca entre crianças e adolescentes com deficiência: presente em 28% dos casos de violência entre as crianças de 0 a 9 anos e em 47% dos casos da faixa de 10 a 19 anos (Alves et al., 2021). O Relatório da Rede Internacional de Mulheres com Deficiência (2011) também demonstra que pessoas com

deficiência apresentam risco significativamente maior de serem vítimas de violência do que aquelas sem deficiência.

Um dos desafios no combate à vitimização sexual de crianças e adolescentes com deficiência é o caráter privado que a sexualidade adquiriu historicamente, especialmente nas sociedades ocidentais (Foucault, 1993). Sobre isso, Britzman (1996) afirma:

“Este mito [de que a sexualidade pertence à esfera privada] afirma, ao mesmo tempo, uma noção duvidosa de privacidade: que aquilo que a pessoa “faz” privadamente deve ter pouca consequência pública. [...] Além disso, a insistência de que a sexualidade deva ser confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais.” (p. 80).

Não por acaso, o maior agente de violência sexual contra crianças e adolescentes é o pai, seguido do padrasto (Sena et al., 2018; WHO, 2014). Esses dados são corroborados por estudos como o de Plat et al. (2018) que apontam que, no Brasil, assim como em outros países, o pai da vítima é identificado como o autor mais frequente de violência sexual, seguido por outros membros da família, como padrasto, irmãos, mãe e outros cuidadores. Relegar a sexualidade à esfera privada tem uma função de controle social; impõe-se, aí, uma das barreiras na detecção e na denúncia.

Outro desafio encontrado no combate à vitimização sexual de crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, é o que se conhece como “pacto de silêncio”, estabelecido entre criança e adulto. O abuso da relação entre adulto e criança consiste numa transgressão que, como tal, não deve ser denunciada, para que se mantenha sigilosa; portanto, a vítima é colocada no lugar de cúmplice, perde o poder da palavra e passa a viver sob o signo do medo (Azevedo & Guerra, 1989). O estabelecimento do pacto de silêncio cerceia, também, o poder reativo da vítima. Para Venturini (2004, p. 21), “a sujeição de jovens a diversas formas de maus-tratos no ambiente familiar pode ter duração indefinida, devido à sacralidade dessa instituição e à autoridade que os pais exercem sobre seus filhos, impondo-lhes um pacto de silêncio e [...] de cumplicidade”. O pacto de silêncio contribui para a manutenção dos baixos índices de notificação acerca deste tipo de violência, já que, em nome da manutenção da moralidade e da integridade social da família, estes casos permanecem em segredo e, em muitos casos, nunca são denunciados (Miranda et al., 2020).

Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes com Deficiência: Caracterização e Desafios

A partir das considerações iniciais deste trabalho, entende-se que a violência pode, portanto, ser considerada como a objetificação do humano, demovendo-o de seu *status* de sujeito. Chauí (1985) afirma que há a violência quando a diferença é transformada e tratada como desigualdade. A questão da violência se constitui de maneira multicausal e não é possível reduzi-la e individualizá-la, já que crianças e adolescentes são vulnerabilizados por questões de ordem social, em uma estrutura patriarcal de poder e de controle (Saffioti, 2001). A partir do momento em que crianças e adolescentes com deficiência não são compreendidos como sujeitos, mas como objetos e propriedade dos adultos, se constituem relações assimétricas de poder entre gerações, o que possibilita e banaliza a violência sexual. Enquanto vidas que pesam menos dentro de uma estrutura capitalista normativa que exige performances de capacidade, crianças também têm sua existência e suas subjetividades marcadas pelo capacitismo.

Pensar sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência requer, também, que se pense em formas de combatê-la. Neste sentido, a notificação é parte fundamental:

“Parte-se da premissa de que a notificação é uma informação que vai desencadear medidas de proteção à criança, ao adolescente e de apoio à família. Neste processo, estão previstas etapas que vão desde a abordagem da criança, do adolescente e de sua família, até o acompanhamento do caso, demandando a mobilização de recursos materiais e humanos e o trabalho em parceria com a rede de apoio. Em ambos os contextos, a notificação foi percebida como um disparador do sistema de proteção à criança e adolescente, além de permitir a implantação de políticas públicas voltadas para o enfrentamento e a prevenção da violência.” (Lima & Deslandes, 2011, p. 13).

No entanto, um grande obstáculo no enfrentamento deste tipo de violência é a subnotificação que, apesar dos avanços conquistados a partir de determinações legais do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), continua sendo uma realidade no Brasil. Moreira e Sousa (2012) estimam, a partir de revisões de literatura nacional e internacional, que a violência sexual corresponda a 10% das violências cometidas contra crianças e adolescentes, mas este número revela apenas um esboço dos dados reais, já que a subnotificação é uma realidade quando se trata deste tipo de violência (Custódio & Lima, 2023). O trabalho de Assis et al (2012) confirma esta constatação ao demonstrar que a prática de notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil não é uniforme,

apresenta fragilidades e acontece abaixo do esperado. Schaefer (2014) aponta que os elevados índices de violência registrados nos últimos anos demonstram a gravidade do problema, mas não refletem a realidade devido à elevada subnotificação.

Em um trabalho que analisa a construção de políticas públicas de enfrentamento a essa violência desde a década de 1990 no Brasil, Nascimento e Deslandes (2016) destacam que a escassez de recursos necessários para a implementação de uma política integrada e intersetorial, que considere as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos – e não apenas como vítimas de violações, faz com que os avanços neste campo sejam incipientes. Cavalcante e Minayo (2009) apontam que a suposta inviolabilidade do espaço familiar é um dos fatores que dificulta a denúncia: romper com o espaço privado da família pode representar um risco para profissionais de saúde e de assistência social, o que produz e mantém a tendência à omissão. A tendência de valorização da privacidade da vida familiar e do não enfrentamento a figuras de autoridade na estrutura da família se faz presente no Brasil (Platt et al., 2018). Além disso, o caráter familista do cuidado de crianças e adolescentes com deficiência, que coloca sobre membros da família – geralmente mulheres – essa responsabilidade, reduz o papel do Estado enquanto responsável pelo bem-estar da população e pode potencializar a vulnerabilidade (Gesser et al., 2022).

Além do caráter inviolável da instituição familiar, há outros fatores que colaboram para a subnotificação, como a dificuldade de identificação de lesões ou sinais de violência, as circunstâncias comunitárias que bloqueiam a comunicação entre serviços de saúde e de assistência social, a falta de sensibilidade de profissionais de saúde e de educação para detecção de violências, a falta de condições institucionais para que elas sejam efetivadas, entre outros (França-Junior, 2003). No entanto, este tipo de violência continua a ser perpetrada, e

“(…) há suficiente evidência empírica para suportar a afirmação de que não há nenhuma etnia, nenhum credo religioso, nenhuma classe social que esteja imune a sua ocorrência; - trata-se de um fenômeno que, embora não se restrinja ao lar, tem nele sua origem e sua ecologia privilegiada; - trata-se de um fenômeno que pode reproduzir-se ciclo de violência [...]; - trata-se de um fenômeno que, embora vitimize meninos, tem na mulher-criança sua vítima mais frequente. Isso tem a ver com o fato de que a vitimização é um processo que tem sua raiz no padrão falocrático de relações de gênero. Nessa mesma raiz está o fato de tratar-se de um fenômeno onde o agressor é um homem, na quase totalidade dos casos.” (Azevedo & Guerra, 2007, pp. 43-44).

A violência sexual contra crianças e adolescentes, enquanto fenômeno social, apresenta-se de forma complexa e, seu enfrentamento, portanto, requer que diversos agentes da esfera pública se mobilizem na garantia de direitos, a partir do trabalho em rede. Com o intuito de resguardar os direitos de crianças e adolescentes, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 (1990) e, em 04 de abril de 2017, foi sancionada a Lei n. 13.431 (2017), que altera o ECA, visando a integração de políticas de atendimento à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência. Assim, sistema de justiça, segurança pública, assistência social, educação e saúde estão vinculados ao trabalho de proteção às vítimas (Corrêa & Von Hohendorff, 2020).

Como dizem Ribeiro et al. (2021), “O exercício da rede de proteção deve se configurar em um método associativo entre todos os seus contextos, exigindo dos responsáveis sociais uma reavaliação de princípios morais, ações e comprometimento.” (p. 2). Sendo assim, se a rede, enquanto um conjunto de serviços e de recursos, faz-se fundamental para o enfrentamento do fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência, seu fortalecimento é também o fortalecimento da garantia de direitos dessa população e da possibilidade da construção de futuros.

A Escola como Espaço Possível de Detecção de Violências

Por ser o agressor, muitas vezes, uma pessoa conhecida da criança, é na escola que se apresenta um ambiente propício para detecção de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência. Brino e Williams (2003) apontam que o fato de a escola ter como objetivo, também, a garantia da qualidade de vida de seus estudantes e a promoção da cidadania faz com que ela seja um local ideal para prevenção, intervenção e enfrentamento de violências, o que está claro no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Platt et al. (2020) coadunam com esta posição:

“Reconhece-se como primordial o papel protetor da escola, identificando na figura do professor muitas vezes o confidente, o profissional com um olhar atento aos alunos sob seus cuidados, aquele que poderá ser o acionador da rede de proteção e cuidados e garantir os direitos da criança e do adolescente.” (p. 4).

Assim, a escola, situada no eixo de promoção de direitos humanos, é uma das instituições que compõem a rede de proteção integral e tem o compromisso de lutar por eles. No entanto, ela não se apresenta a partir da neutralidade: ela não somente produz conhecimento, mas produz subjetividades e identidades, como reproduz a ideologia

dominante e abre também espaço para seu desmascaramento e é, também, território de luta político-cultural (Campos & Urnau, 2021). Os quais, corroboram abaixo:

“Ainda sobre o tema, o Guia Escolar (2011) recomenda que a escola conheça o passo a passo, as orientações sobre como fazer a notificação, o fluxo do atendimento e acompanhe os desdobramentos desse ato. O descumprimento dessa norma por parte do estabelecimento de ensino, além de ser uma infração administrativa, provoca uma série de consequências negativas. Se os casos de suspeita ou confirmação de violência não chegarem ao conhecimento das autoridades, eles não serão apurados e nem investigados. Isso, do ponto de vista da responsabilização, significa manter o ciclo de impunidade e permissividade dos autores de violência sexual contra crianças e adolescentes. No tocante às vítimas, significa a perpetuação da violência e a impossibilidade de as mesmas [sic] serem acolhidas e atendidas pela rede de proteção.” (p. 6).

Contudo, essa temática não é amplamente abordada na formação de profissionais da educação. Há desconhecimento acerca do tema e as condutas, muitas vezes, são inadequadas em face de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes (Monteiro et al., 2008). Além das condições da dinâmica das famílias, fatores externos, de responsabilidade social e que poderiam ser viabilizados por decisões político-administrativas agravam a subnotificação da violência intrafamiliar. Os serviços de saúde e as escolas, que seriam dispositivos para detecção e denúncia dessas violências, nem sempre estão preparados e os profissionais nem sempre estão capacitados para esta tarefa fundamental na defesa dos direitos de crianças e adolescentes, seja por falta de conhecimento legal ou por desconhecimento dos dispositivos possibilitadores de denúncia (Costa et al., 2007).

É importante, portanto, que profissionais inseridos na educação estejam capacitados para detectar e para acolher relatos, nem sempre fáceis, de violências sofridas no ambiente doméstico – aqui, cabe ressaltar que esta capacitação deveria ser garantida institucionalmente; o intuito do presente trabalho não é atribuir novas responsabilidades a profissionais que já são sobrecarregados e desvalorizados. Como apontam Elsen e colaboradores (2017) acerca da subnotificação de violências contra crianças e adolescentes,

“Os casos da desinformação, o medo de se envolver, os conflitos pessoais, o receio de represália e o não-reconhecimento do papel do professor nesse fenômeno são fatores que colaboram para o agravamento da situação. Tais dados sugerem a necessidade de programas de capacitação para esses profissionais, visando ao reconhecimento de seu

papel diante do problema, a identificação dos casos e o encaminhamento aos serviços adequados.” (p. 310).

A partir da detecção feita na escola – seja pelo relato da vítima, seja pela observação de aspectos subjetivos por parte dos profissionais –, profissionais da educação devem entrar em contato com a direção da escola, que deve, por sua vez, notificar os Conselhos Tutelares, já que, no âmbito municipal, o Conselho Tutelar é o órgão responsável pelo atendimento aos casos de violação dos direitos da criança e do adolescente (Brasil, 1990). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), em seu 13º artigo, diz que “os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais”. O Conselho, então, dará prosseguimento na denúncia, fazendo os devidos encaminhamentos e procedimentos legais. A denúncia é feita por meio da instituição, e não individualmente, o que garantiria a segurança dos profissionais.

É importante ressaltar que entrar em contato com a família, no caso de violências detectadas na escola, pode ser, além de uma forma de omissão, um agravante de tais violências, já que convocar os pais e/ou responsáveis, sem que seja feita a denúncia ao Conselho Tutelar, pode ser um alerta para o agressor que, então, pode desenvolver novos mecanismos para dissimular a violência, provocando lesões em regiões menos visíveis, ou recorrer a violência psicológica para coagir a vítima a se calar (Vagostello et al., 2003).

Reconhecer o papel fundamental de professores no enfrentamento de violências contra crianças e adolescentes é também assumir a importância de se promover capacitações e de se garantir a segurança (física, emocional, institucional e financeira) daqueles que cumprirem o seu dever nessa luta. Notificar violências é uma forma de garantir o direito das crianças e adolescentes de “viver em um ambiente que promova o bem-estar físico, social e emocional livre de qualquer forma de violência, opressão ou negligência” (Brasil, 2012); é, portanto, promover cidadania.

Em se tratando de crianças e adolescentes com deficiência, importantes conquistas na luta por direitos, no Brasil, foram feitas, como a criação do ECA (1990) e a promulgação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (2008), que, entre outros, proíbe a discriminação em diversos âmbitos da vida e garante a autonomia e o protagonismo das pessoas com deficiência nas políticas públicas a elas relacionadas e a garantia da acessibilidade. No entanto, a garantia destes direitos nem sempre é concretizada e a vulnerabilidade social é acentuada. Espaços, como a escola, que possibilitariam a denúncia de

violência sexual contra essas crianças e adolescentes, muitas vezes não podem ou não conseguem cumprir esse papel.

Levando em consideração que a escola é um dos principais contextos de socialização e de acolhimento de crianças e adolescentes, é importante compreender sua responsabilidade na detecção e denúncia de casos de violência. Professores, funcionários, coordenação e diretoria têm acesso, a partir da convivência com os estudantes, a aspectos da subjetividade e do comportamento que denotam certos tipos de violência, além de serem o canal, fora do ambiente doméstico, que as vítimas podem acessar para relatar os abusos sofridos.

Portanto, consonante a um projeto de psicologia social que se articule com problemas sociais contemporâneos e que vise à potencialização das pessoas com deficiências na busca de seus direitos sociais (Gesser et al., 2012) parto desta inquietação: quais são os desafios impostos no cotidiano escolar que impedem que sejam feitas as denúncias de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência, corroborando para a manutenção do fenômeno da subnotificação?

Opressões e Intersecções: os Caminhos Teóricos da Pesquisa

Sendo a violência derivada da hierarquia de poder entre agente e vítima, é fundamental pensar as desigualdades oriundas das opressões que compõem a realidade – e são compostas por ela. A constituição social heteronormativa, racista, capacitista e classista hierarquiza as pessoas e produz vidas que valem menos. Grupos sociais vítimas de tais opressões – e constituídos a partir delas – experienciam acentuadamente o sofrimento ético-político³ e vivenciam, cotidianamente, direitos sendo violados e possibilidades sendo negadas.

A violência das opressões sociais é necessária para a manutenção da subnotificação de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência e o presente trabalho parte desta perspectiva, levando em consideração o momento histórico e social no qual se insere e o contexto de desigualdade acentuado pela pandemia da Covid-19, além do momento político no Brasil (de 2018 a 2022), que foi marcado por extrema violência, políticas de austeridade e perdas massivas de direitos.

³O sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (Sawaia, 1999, pp. 104-105).

Além disso, partindo do pensamento de Sawaia (1999), é mister compreender os engendramentos que constroem opressões, a fim de, também, construir possibilidades de resistência, uma vez que o sofrimento ético-político pode, também, ser gerador de mudanças sociais, especialmente quando produz ações coletivas. Nas próximas seções, apresento conceitualmente as opressões do capacitismo, interseccionadas com a heteronormatividade e com o racismo.

Deficiência, Capacitismo e a Construção de Futuro(S)

Nas últimas décadas, muito se tem teorizado acerca do futuro. Pensa-se em futuros prováveis e em futuros possíveis, tenta-se reverter o impacto ecológico que compromete o amanhã, outros planetas são almejados como rota de fuga possível, criam-se tecnologias de prolongamento da vida; o futuro se apresenta como possibilidade a ser construída no presente. Olha-se para o futuro enquanto humanidade, esquecendo-se, no entanto, que tal humanidade é heterogênea e que, no presente, há quem não tenha o privilégio de sonhar futuros possíveis. O questionamento de Ailton Krenak (2019) coaduna com tal inquietação: “Como justificar que somos uma humanidade, se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? (p. 14)”. Se existimos em uma sociedade sabidamente marcada pelas normas de gênero, de raça, de orientação sexual, de capacidade, a construção de um futuro normativo atende a uma parcela mínima da população e não comporta a diversidade, enquanto possibilidade humana (Akotirene, 2019; Butler, 2011; Collins, 2015; Irigaray, 2002). No presente trabalho, volto o foco para a possibilidade de construção de um futuro com a deficiência.

A existência de pessoas com deficiência tem sido, historicamente, subjugada a processos discriminatórios, patologizantes e excludentes. A deficiência, apartada, oprimida e relegada à esfera privada ou à institucionalização, adquire um caráter enigmático (Diniz, 2007). Como resultado destes processos, inúmeros direitos e aspectos fundamentais da existência humana são, muitas vezes, negados a essas pessoas, que compõem uma parcela significativa da população mundial: de acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência (Organização Mundial de Saúde, 2011), mais de um bilhão de pessoas convivem com alguma forma de deficiência.

Um marco importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência foi a construção e consolidação de um modelo de compreensão social da deficiência, a partir dos anos 60, em oposição à hegemônica compreensão biomédica acerca do fenômeno. Como aponta Débora Diniz (2007), “A aproximação dos estudos sobre deficiência de outros saberes já consolidados, como os estudos culturais e feministas, desafiou a hegemonia biomédica do

campo (p. 5)”. A primeira investida contra o modelo biomédico foi realizada no final do século XX, nos Estados Unidos e no Reino Unido, por estudiosos com deficiência que questionavam a hegemonia epistemológica que singularizava a experiência da deficiência e demovia da sociedade a responsabilidade pela produção e manutenção da deficiência – e das opressões dela decorrentes. A deficiência passa a ser, também, um campo das humanidades (Diniz, 2007).

A principal contribuição da primeira geração do modelo social da deficiência foi complexificar o conceito de deficiência, que passa a compreender também a estrutura social que oprime, segrega e humilha pessoas com deficiência (Diniz, 2007). Isso significa, também, que os teóricos da primeira geração do modelo social da deficiência não recusavam os benefícios dos avanços biomédicos para tratar o corpo com lesão; antes, propunham ir além da lesão e atingir, avaliar e transformar as políticas públicas voltadas para a deficiência.

A segunda geração do modelo social, por sua vez, veio para contestar o mito da independência – e, portanto, da individualidade – produzido e produtor da estrutura capitalista. Liderado por teóricas feministas, ele traz à tona temas esquecidos pelos teóricos da primeira geração, como a dor, o cuidado, a lesão, a dependência e a interdependência. Algumas teóricas feministas eram mulheres com deficiência e, com elas, caminhavam mulheres cuidadores de pessoas com deficiência, reclamando uma nova autoridade e construindo coletivamente uma nova forma de pensar o modelo social. Elas incluíram no debate o papel das cuidadoras, as deficiências intelectuais, as deficiências não-aparentes, os corpos temporariamente deficientes, além de apontar a influência das opressões de raça, gênero, orientação e sexualidade, interseccionadas à experiência da deficiência. Um dos pontos fundamentais da teorização feminista da deficiência foi a ideia de interdependência. Elas desafiaram a suposição de que todas as pessoas com deficiência almejavam a independência ou mesmo de que seriam capazes de exercê-la (como propunham os teóricos da primeira geração do modelo social). Todas as pessoas são dependentes em diferentes momentos da vida, e a ideia de igualdade pela deficiência marcou a mudança paradigmática do modelo social, como “um princípio mais adequado à reflexão sobre questões de justiça para a deficiência” (Diniz, 2007, p. 29).

Já nas primeiras décadas do século XXI, o diálogo entre estudiosos dos direitos das pessoas com deficiência com a teoria *queer* culminou na construção de uma teoria aleijada. A teoria aleijada (ou *crip theory*, do inglês [McRuer, 2006]) vem para aprofundar a crítica e descentralizar ainda mais a existência humana. Nesse sentido, a construção de uma teoria aleijada se soma a outras vozes para questionar a normatização dos corpos. Ela coloca em

foco a hierarquia de corporeidades que é construída e que constrói, histórica e socialmente, a “capacidade compulsória”. A partir desta ideia, alguns corpos são entendidos como mais aceitáveis ou como mais privilegiados do que outros (Mello & Gavério, 2019). Ao relegar pessoas com deficiência a um “não-lugar”, a estrutura capacitista compromete aspectos fundamentais do futuro e do presente das pessoas com deficiência.

Apesar da fantasia de capacidade que a estrutura capacitista constrói e alimenta – e a partir dela, é evidente que a corponormatividade capaz é impossível de ser atingida (por ser ideal) e que o *status* de capacidade é temporário, já que a deficiência é a única categoria de identidade que atravessará todos os corpos que viverem tempo suficiente para experimentá-la (Melo & Gavério, 2019). Localizar a estrutura capacitista como produtora de deficiências abre uma fenda para compreensão da deficiência como possibilidade de existência no mundo, como uma expressão da diversidade humana, descentralizando existências normativas e abrindo espaços de produção de subjetividades diversas – a esse propósito, também, a teoria aleijada atende.

A estrutura capacitista, que engendra a realidade de pessoas com e sem deficiência, pode ser compreendida como a rede de ideias, projetos, práticas, instituições e relações sociais que produzem o corpo projetado como perfeito, típico e inteiramente humano; a partir desta noção, a deficiência é compreendida como uma existência humana inferior (Campbell, 2001). Veronica Chouinard (1997) constata, ainda, que a suposição de capacidade constrói pessoas com deficiência como o “outro” de um mesmo – este, branco, cisheteronormativo, sem deficiência; o “outro” é, então, amplamente invisível e, portanto, marginalizado. Como aponta Irigaray (2002),

“Os outros não eram senão cópias da idéia do homem, idéia potencialmente perfeita, cujo modelo, todas as cópias, mais ou menos imperfeitas, deveriam esforçar-se para igualar. Estas cópias imperfeitas não eram, aliás, definidas a partir delas mesmas, logo, de uma subjetividade diferente, mas a partir da subjetividade ideal e em função de suas carências em relação àquela: idade, sexo, raça, cultura, etc. O modelo do sujeito permanecia único e os "outros" representavam exemplos inferiores, hierarquizados em relação ao sujeito único.” (p. 2).

“Com base no capacitismo, discriminam-se pessoas com deficiência” (Mello, 2016, p. 3266); nomear o capacitismo como um tipo de discriminação, materializada através de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos, partindo da premissa da (in)capacidade, permite explorar os entrelaces da corponormatividade e, assim, desconstruir as fronteiras entre pessoas com e sem deficiência (Mello, 2016). Os estudos de Gesser, Block

e Mello (2020), circunscritos na perspectiva crítica dos estudos da deficiência têm apontado que:

“O capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes. Ademais, as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como ‘capazes’, visando se afastar do que é considerado abjeção.” (p. 18).

A perspectiva de Taylor (2017) coaduna com a compreensão do capacitismo como estrutural e estruturante, e a autora destaca que ele está presente na sociedade como um todo, no modo como os espaços e relações sociais são organizados. Além disso, a autora aponta o caráter interseccional do capacitismo, uma vez que ele atinge pessoas diferentes de diferentes formas, a partir de suas posições de raça, gênero, deficiência e classe social. As ideologias de deficiência foram fundamentais para o processo de patologização de inúmeras populações, ao infantilizá-las, declará-las fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas à doença, menos avançadas, necessitando ser cuidadas (Taylor, 2017). “Essa patologização está intrinsicamente entremeada com o capacitismo, que situa os marcadores de deficiência, como vulnerabilidade, fraqueza, anormalidade física e mental e dependência, como indesejáveis.” (Taylor, 2017, p. 9, tradução nossa).

Categorizar a opressão que é fruto de uma estrutura social capacitista permite localizá-la no campo da violência normativa, enquanto violência fundamental “produzida pela construção mesma do discurso e a circulação das práticas discursivas” (Toneli & Becker, 2010, p. 6). A violência normativa pode ser compreendida como uma violência primária, como a violência das normas – especificamente, a violência infligida aos corpos que as violam – que, tanto autoriza violências cotidianas típicas (ou secundárias) que são reconhecidas como tal, como as apagam de nossa apreensão (Toneli & Becker, 2010).

Pessoas com deficiência continuam habitando lugares de não-existência, experimentando o que Butler (2011) denomina de “vidas inabitáveis”, fruto de condições precárias de existência e cujo fim não é passível de ser lamentado: tais vidas não se enquadram nos esquemas normativos de inteligibilidade – aqui compreendida como a

capacidade de ser reconhecido como um sujeito (Toneli & Becker, 2010). Estas percepções coadunam com a compreensão de McRuer (2006) que, em seu livro *“Crip Theory”*, aponta que a mesma estrutura que exige e produz ideais de “habilidade compulsória” também produz corpos com deficiência; corpos estes que, na gravura da norma social, se enquadram do lado de fora (Butler, 2011), compondo zonas de abjeção que são densamente povoadas por quem não goza da hierarquia de sujeito (Butler, 2000).

Sexualidades e Direitos Sexuais e Reprodutivos de Pessoas com Deficiência

No campo dos direitos, as violações são recorrentes e, especificamente quanto aos direitos sexuais e reprodutivos, observa-se esta recorrência a nível global (Gesser, Nuernberg & Toneli, 2014). A sexualidade e a saúde sexual de pessoas com deficiência são frequentemente consideradas tabu, assim como seu direito à informação e à educação sexual e reprodutiva – ainda que tais direitos sejam garantidos pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD (2008).

A Assembleia Geral da WAS – World Association for Sexology (Associação Mundial para a Sexologia), realizada em 2008, aprovou as emendas para a Declaração de Direitos Sexuais, decidida em Valência, no XIII Congresso Mundial de Sexologia, em 1997 (World Association for Sexology, 2008). A partir desta Declaração, firmou-se o entendimento de que direitos sexuais são direitos humanos baseados na liberdade, dignidade e igualdade para todos os seres humanos e que eles devem ser respeitados e defendidos (Toneli, 2008). Maia e Ribeiro (2010) resumem os direitos sexuais nos seguintes pontos:

“direito à liberdade sexual, à autonomia sexual, integridade sexual e segurança do corpo, à privacidade sexual, à liberdade sexual, ao prazer sexual, à expressão sexual, à livre associação sexual, a escolhas reprodutivas livres e responsáveis, à informação baseada no conhecimento científico, à educação sexual compreensiva e à saúde sexual.” (p. 81).

Percebe-se, portanto, que ainda que estes direitos sejam garantidos por lei, a realidade se mostra de maneira diferente. A negação de direitos reprodutivos e sexuais afeta experiências pessoais e projetos de vida de pessoas com deficiência e, especialmente, de mulheres com deficiência, estas, mais vulneráveis pelo caráter interseccional do gênero em relação à deficiência (Joseph, 2005-2006). Gesser, Nuernberg e Toneli (2014), a partir de revisão de literatura acerca do tema, apontam que não apenas mulheres com deficiência estão mais vulneráveis à assexualização, como a assexualização as torna mais vulneráveis; é uma

rígida estrutura de mão dupla que, retroalimentando-se, produz violências e subjuga estas mulheres.

Além da já citada assexualização, uma das formas de expressão da não garantia dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência é a prática historicamente reconhecida de esterilizações involuntárias, que se fundamenta no controle da sexualidade e em ideias eugênicas. A preocupação eugenista, documentada em artigos do início do século XX, de que “doenças” ou “defeitos” pudessem ser transmitidos hereditariamente, baseava-se na necessidade de impedir que determinados grupos – a saber, pessoas negras e pessoas com deficiências - procriassem, dando ao mundo filhos também considerados doentes e defeituosos (Régis, 2013). Em sua dissertação de mestrado, Régis (2013), a partir de revisão de literatura e entrevistas com familiares de mulheres que foram submetidas à esterilização involuntária, apresentou resultados que apontam que a esterilização é um procedimento naturalizado entre as famílias e profissionais, que a consideram benéfica para mulheres com deficiência. No entanto, a participação das mulheres com deficiência foi praticamente insignificante e algumas manifestaram o desejo de serem mães. Entre as razões apresentadas por familiares para justificar a esterilização, estão a necessidade de interromper a menstruação, de proteger contra violências sexuais e de evitar uma gravidez - razão que deixa claro o caráter eugênico da esterilização, uma vez que foi unânime a percepção de que ter netos com deficiência seria um problema para as famílias. Como a autora aponta,

“A esterilização involuntária de pessoas com deficiência é uma violação dos direitos humanos dessas pessoas e é permeada por uma hierarquia de gênero, já que ao que parece, seguindo o mesmo padrão estatístico das pessoas sem deficiência, é um fenômeno que incide mais nas mulheres. A legislação brasileira mostra fragilidades quanto a assegurar a essas pessoas direitos básicos, como o acesso à maternidade.” (Régis, 2013, p. 65).

Ainda que o caráter explícito do ideal de cultura eugenista pareça não se inscrever no modelo de sociedade contemporâneo, aspectos sutis e igualmente violentos dessa concepção de mundo mantêm-se ativos e ainda ditam as regras de controle social, especialmente no que concerne aos direitos sexuais e reprodutivos de pessoas com deficiência. Esse tipo de prática vem somar-se a inúmeras violações resultantes da estrutura social capacitista, que engendra as formas de existir, de escolher, de sentir prazer ou de sofrer a dor tanto para pessoas com deficiência como para aquelas que supostamente se enquadram no ideal da capacidade compulsória.

Pode-se pensar, a partir do que foi exposto, sobre a impossibilidade de garantia de futuros para pessoas com deficiência e urge a reflexão acerca da necessidade de avanços em relação ao “reconhecimento da legítima humanidade desse grupo social, perdida em meio à sua histórica identificação social com o desvio e a patologia” (Gesser, Nuernberg & Toneli, 2010, p. 1). O exercício sexual pleno e seguro, enquanto direito humano, não é, estruturalmente, garantido a essas pessoas. Baseando-se, também, em um modelo biomédico, a estrutura capacitista, a partir da crença de que a deficiência seria transmitida hereditariamente, reproduzindo genes defeituosos (Shakespeare, 1998), não garante direitos reprodutivos, infantiliza e assexualiza pessoas com deficiência ou relega sua sexualidade para o campo da aberração ou da violência.

Alison Kafer (2013), autora do excerto que abre este trabalho, teoriza sobre a suposição de que pessoas com deficiência são pessoas cujo futuro será, necessariamente, marcado pela tragédia. A estrutura social capacitista demove a possibilidade de futuros para estas pessoas ao relegar seus corpos e sua existência a um não-lugar. A autora aponta que ao se pensar na construção de futuros possíveis, pensa-se em crianças; ela chama a atenção, então, para o conceito da criança ideal, aquela que seria a garantia de um futuro para a espécie e que superaria os pais: “Todos ‘nós’ queremos que ‘nossos’ filhos sejam mais saudáveis, mais ativos, mais fortes e mais inteligentes do que nós e devemos fazer tudo que está em nosso alcance para que isso aconteça” (Kafer, 2013, p. 29, tradução nossa). Esta criança, que supera os pais, recebendo e continuando seu legado é, sem dúvida, na visão da autora, uma criança sem deficiência, uma criança “capaz”.

Apresentam-se, então, alguns pontos a serem questionados: a sexualidade deve ser somente estimulada como forma de manutenção da espécie, a partir da reprodução? Se certas vidas não se enquadram em ideais inatingíveis de capacidade intelectual, mental e física, seus direitos não devem ser garantidos? Para quem se escreve o futuro – e quem nele se inscreve?

Gênero, Intersecções e Vulnerabilidades

A literatura no campo dos Estudos da Deficiência tem mostrado que marcadores sociais como os de gênero, raça, entre outros são elementos importantes para a compreensão da violência sofrida por pessoas com deficiência (Alves et al., 2021; Luiz, 2023; Mendes e Denari, 2021; Mello, 2014; Solvalagem, 2022; UNFPA, 2018). A intersecção de opressões capacitistas e de gênero, somada a opressões de raça, classe e colonialidade, tem como resultado a vulnerabilização de grupos sociais que ocupam lugares de abjeção (Butler, 1999, 2011). Para melhor compreender o atravessamento de opressões que faz com que pessoas com

deficiência sejam mais vulneráveis a violências (e, em especial, mulheres com deficiência), neste tópico, será abordado o gênero por uma perspectiva interseccional. Teorizar gênero, nas palavras de Azerêdo (2010), implica em uma encrenca pela complexidade do conceito e pela tendência de “domesticá-lo, trazê-lo para a segurança da casa, do conhecido e, sobretudo, não esvaziar de mim, me posicionando, para possibilitar o encontro do eu com o outro, percebendo como são conectadas essas figuras do encontro” (Azerêdo, 2010, p. 184).

Para Joan Scott, o gênero refere-se ao discurso da diferença dos sexos presente nas instituições, estruturas, práticas do cotidiano, rituais e tudo o que constitui as relações sociais (Grossi et al., 1998). A autora afirma que o discurso, enquanto instrumento de ordenação do mundo, é inseparável das relações sociais, ainda que não seja anterior a elas; o gênero, portanto, seria a organização social da diferença sexual, não no sentido de refletir uma realidade biológica pré-existente, mas construindo o sentido dessa realidade. Scott (1998) ainda compreende a diferença sexual como uma estrutura social movente a ser analisada em diferentes contextos históricos e o gênero como implicado na concepção e construção do poder – enquanto controle ou acesso diferencial a recursos materiais e simbólicos. “Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro” (Scott, 1995, p. 92).

Para Butler (1999), não é suficiente dizer que gênero é uma construção que atribui significado às relações de poder. Ela propõe, então, que se pense em materialização, para saber em que condições emerge o sujeito inserido em uma matriz de relações generificada. A questão passa a ser, então, não como o gênero é constituído por meio de uma interpretação do sexo, mas quais são as normas reguladoras através das quais o sexo é materializado (Azerêdo, 2010).

Butler (1999) afirma, ainda, que a atribuição unívoca de significado ao sexo, a coerência interna do conceito gênero e a estrutura binária para sexo e gênero são ficções reguladoras que consolidam e naturalizam os regimes de poder que mantêm, estruturam e são estruturados pela opressão masculina e heterossexista.

“O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. A genealogia política das ontologias do gênero, em sendo bem-sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e

localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência social do gênero.” (Butler, 1999, p. 59).

Corpos abjetos, enquanto corpos que fracassam em materializar a norma – seja ela de gênero, sexualidade, raça, capacidade, colonialidade –, fornecem o exterior (ou o apoio) necessário para que corpos que materializam a norma sejam qualificados como corpos que pesam (Butler, 1999, 2011; Azerêdo, 2010); a performatividade reitera as normas reguladoras que produzem o humano e o abjeto.

Situando gênero em uma perspectiva decolonial, Gomes (2018), dialogando com Lugones (2014), aponta que gênero e raça não somente constituem linguagens que atribuem significado ao humano, mas também, construídas pelos signos uma da outra, assentam-se na dicotomia humano/não humano para caracterizar o *outro*: “[...] o pensamento colonial, euro e antropocentrado funciona mediante relações hierarquizadas que cria e esconde essa criação com atribuições de natureza ou essência, funcionando em sua dicotomia principal, conforme aponta Maria Lugones: a de humanos e não-humanos (Gomes, 2018, p.72)”. Tal dicotomia não diferencia humanos de outros seres vivos, mas define critérios de humanidade de modo a diferenciar aqueles que seriam menos humanos, humanos inferiores, não humanos (Gomes, 2018). As dicotomias hierárquicas são historicamente utilizadas como ferramentas normativas para objetificação dos sujeitos e fomentam ideias de inferiorização deste “outro” (Lugones, 2014). Demove-se, então, a subjetividade e se reduz a existência daqueles que são dominados, partindo do olhar de quem domina, processo que aniquila a condição de humano (Kilomba, 2019). Collins (2019) pontua que a objetificação do Outro é fundamental para que se constitua e se mantenha o processo de diferenças formadas por oposição: “no pensamento binário, um elemento é objetificado como o Outro e visto como um objeto a ser manipulado e controlado” (Collins, 2019, p. 137). Enquanto objeto, a realidade de uma pessoa, sua identidade e sua história são definidas, criadas e narradas por outras pessoas, estas, consideradas sujeitos; enquanto sujeito, toda pessoa tem o direito de definir sua própria realidade, dar nome a sua própria história (hooks, 1989).

Butler (1999) pontua que a crítica feminista, além de explorar as afirmações da economia de significados masculinistas, deve estar atenta e autocrítica em relação aos gestos totalizantes do feminismo, já que “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso” (Butler, 1999, p. 37). Gomes (2018) nos

provoca e convida a buscar produções mútuas e articuladas ao utilizar gênero como categoria de análise, compreendendo que ele, por si só, nos contará apenas uma parte da história.

Neste sentido, a perspectiva interseccional vem questionar a percepção totalizante de gênero. O conceito de “interseccionalidade” foi introduzido por feministas negras para se contrapor ao feminismo branco, criticado por não abordar a transversalidade do gênero com questões de classe, raça, sexualidade e outras estruturas discriminatórias na produção e manutenção de opressões (Gesser, Block e Mello, 2020). O conceito foi sistematizado e inaugurado pela feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw em 1989, em seu artigo “Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas” (tradução nossa). A autora propõe o conceito para demarcar o paradigma teórico e metodológico do feminismo negro, ao promover intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre as condições estruturais nas quais racismo, sexismo e violência se sobrepõem, discriminando e criando encargos singulares às mulheres negras (Crenshaw, 1989). Para Crenshaw (2002),

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (p.177).

Pensar a interseccionalidade é pensar os pontos nos quais as opressões estruturais se encontram, produzindo vulnerabilidade. Como aponta Patrícia Hill Collins (2015), a questão não é hierarquizar sofrimentos e discriminações, mas compreender os espaços em que as opressões se intensificam devido ao cruzamento de discriminações estruturais. As categorias não existem de modo independente como reinos distintos da experiência, não devendo ser analisadas a partir de uma perspectiva de soma e encaixe (Gomes, 2018). Para a autora brasileira Carla Akotirene (2018), a interseccionalidade é uma lente analítica através da qual se busca visibilizar e legitimar experiências de opressão produzidas nas intersecções entre racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo.

O Feminismo Negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por Lésbicas, Gays,

Bissexuais, Transexuais, Queer e Intersexos (LGBTQI), pessoas deficientes [sic], indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. (Akotirene, 2018, p. 19).

Ainda no Brasil, o trabalho de Lélia Gonzalez (1988) suscita a importância de incluir colonialidade como uma categoria de análise de opressões, a partir da percepção de que ainda que a experiência de negras e negros estadunidenses seja importante para a construção de uma agenda antirracista, é fundamental levar em conta a experiência da diáspora a partir de um olhar localizado ao se estudar raça em países do sul global no ocidente. Este também é o olhar de Neusa Santos Souza (1983) ao analisar a experiência de raça que, no Brasil, é atravessada pela questão de classe. A autora deixa evidente que, em um país com história escravocrata, raça informa classe e, conseqüentemente, gênero.

Mais recentemente, os estudos da deficiência vêm defendendo e utilizando a deficiência como categoria de análise, compreendendo o capacitismo como uma estrutura de opressão constitutiva que estabelece uma dinâmica binária entre corpos capazes e corpos incapazes – estes, não inteiramente humanos (Ávila, 2014; Campbell, 2009; Gesser et al., 2020). A capacidade, assim como a sexualidade, é performativamente produzida; performá-la é, então, afastar-se da abjeção (Campbell, 2009; McRuer, 2003). Ávila (2014) defende que incorporar o capacitismo aos estudos que adotam a perspectiva interseccional é, também, reconhecer a deficiência como um componente primordial na constituição de lutas antirracistas, decoloniais, feministas e *queer*, uma vez que “a deficiência está longe de ser reconhecida como qualquer posicionamento que não seja abjeto, já que a experiência da deficiência é fundida e confundida com sua definição capacitista” (Ávila, 2014, p. 134).

Para o escopo do presente trabalho, a perspectiva interseccional das opressões enquanto costura teórica é bastante pertinente. Pensar a realidade da escola pública, a vulnerabilidade sexual de crianças e adolescentes com deficiência e o sistema de garantia de direitos desta população é, necessariamente, pensar a estrutura que constitui esta realidade e que é constituída a partir dela, fomentando a marginalização, a vulnerabilização, a violação e a invisibilização. Dentro desta estrutura, qual o valor da vida de crianças e adolescentes com deficiência? Que futuros são possíveis para elas? Quais as possibilidades de existência? Tais questionamentos regem o percurso da pesquisa e constroem o meu trabalho, assim como constroem a mim.

Caminhos Metodológicos

O objetivo geral deste trabalho foi investigar a subnotificação de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência, detectados por profissionais da educação em escolas de Florianópolis-SC e os objetivos específicos foram i) caracterizar e analisar, a partir da revisão de literatura, os processos sociais e históricos que corroboram para a vulnerabilidade de crianças e adolescentes com deficiência à violência sexual; ii) investigar a compreensão dos profissionais (professores e pedagogos que atuam no Atendimento Educacional Especializado) acerca do procedimento da denúncia de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência na Grande Florianópolis-SC; iii) compreender as barreiras que dificultam a denúncia por profissionais da educação da Grande Florianópolis-SC.

Esta pesquisa é qualitativa de caráter interpretativo. A modalidade de pesquisa qualitativa foi escolhida porque ela se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, que são produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos; a pesquisa qualitativa responde questões particulares, sendo realizada a um nível que não pode ser quantificado (Minayo, 2010).

Partindo do princípio de que a construção do conhecimento é situada em um contexto histórico e político, iniciei minha pesquisa com uma revisão de literatura acerca do tema. Os estudos que se utilizam desse tipo de ferramenta permitem a compreensão da área estudada a partir do movimento, da configuração, da propensão metodológica, das tendências, recorrências e lacunas da mesma (Vosgerau & Romanowski, 2014).

Após a revisão da literatura, construí perguntas para a realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da educação da cidade de Florianópolis-SC sobre a incidência e possibilidades de notificação da violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência. A entrevista semiestruturada faz-se importante por permitir a circulação da fala de forma mais livre, não havendo uma tentativa de padronização e condicionamento das respostas (Fraser & Gondim, 2004). Assim, o roteiro na entrevista semiestruturada serve para abranger informações básicas e principais de forma não rígida, o que possibilita abertura ao diálogo e contribui para a promoção de um espaço flexível, confortável, acolhedor, de trocas e potencialidades. Entrevistas são sempre tipos de conversas em que ambos os participantes desenvolvem significados juntos, deve-se dar liberdade a ambos (Rocha-Coutinho, 1998).

Esse tipo de entrevista se inicia com uma pergunta geradora e não há um roteiro rigidamente pré-estabelecido. Deve-se atentar e relacionar o objetivo do trabalho àquilo que

está sendo apresentado pelo participante. Esse tipo de pesquisa é utilizado para estudar particularidades de forma profunda (Manzini, 2012). O roteiro da entrevista, com as perguntas geradoras, encontra-se anexo a este projeto (APÊNDICE A). Também foi aplicado um questionário sociodemográfico para ampliar a compreensão da pesquisa, caracterizando interseccionalmente seus participantes (APÊNDICE B).

A pesquisa foi realizada com professores da rede estadual de educação que tivessem contato, em sala de aula, com crianças e adolescentes com deficiência. Após a submissão do trabalho ao Comitê de Ética e devida aprovação, iniciei o processo de seleção de participantes. Para acessar os professores, entrei em contato com a Secretaria Estadual de Educação, solicitando autorização para realização da pesquisa, o que foi prontamente concedido. Então, fui orientada a entrar em contato com as escolas a partir de dados disponíveis no *website* da própria Secretaria. Enviei e-mail para todas as escolas listadas no *website*, mas obtive resposta apenas de um funcionário de uma delas. Esta foi uma das grandes dificuldades da pesquisa, num processo desanimador, moroso e penoso, que coaduna com a dificuldade de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência. Foram alguns meses buscando contatos com profissionais, divulgando *online* e em grupos de *whatsapp* de profissionais e pesquisadores, tentando construir o escopo para a realização da pesquisa, sem muito sucesso. Algumas entrevistas foram agendadas e canceladas, muitas mensagens ficaram sem resposta. Após alguns meses de tentativas, fui construindo aos poucos a pesquisa.

Entrevistei seis pessoas, às quais apliquei o questionário sócio-demográfico e que apresento aqui, brevemente, a partir de pseudônimos escolhidos com base no nome de minha mãe, Rosa, inspiração e motor deste trabalho: Margarida, mulher cisgênero, 38 anos, parda, sem deficiência, nascida em Santa Catarina, e professora de educação infantil; Açucena, mulher cisgênero, 60 anos, parda, sem deficiência, nascida no Maranhão e professora do Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - e do ensino médio; Liz, mulher cisgênero, 28 anos, branca, sem deficiência, nascida em São Paulo e professora do ensino fundamental, anos iniciais; Amaranto, homem cisgênero, 43 anos, branco, sem deficiência, nascido em Santa Catarina, pedagogo atuando no AEE; Dália, mulher cisgênero, 41 anos, branca, sem deficiência, nascida no Distrito Federal, pedagoga atuando no AEE; e Hortênsia, 61 anos, mulher cisgênero, branca, sem deficiência, nascida no Rio Grande do Sul e professora do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais.

No primeiro contato com os participantes, explicitiei o objetivo da pesquisa, além de fazer, conjuntamente, a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE

C), sanando quaisquer dúvidas que surgiram e orientando sobre a necessidade de assinatura. Neste contato inicial, garanti o sigilo das informações e o caráter voluntário da participação. Uma das entrevistas foi feita presencialmente na escola onde a profissional atuava e as demais foram realizadas de forma *online*, através de sala privada gerada na plataforma *Google Meet*. As entrevistas foram gravadas, com o devido consentimento dos entrevistados.

Então, dei início ao processo de análise temática dos dados. A análise temática, conforme proposta por Braun & Clarke (2006), é um método de identificação, análise e registro de temas – ou padrões – encontrados nos dados coletados. Além disso, possibilita imersão e profundo engajamento com os dados, sendo mais atreita a pesquisas sociais e com olhar de justiça social (Souza, 2019).

A análise temática se iniciou com a busca por padrões de significado e questões de possível interesse à pesquisa – processo que se deu, inclusive, durante a coleta dos dados e a transcrição (Souza, 2019). Ela não é linear, apresentando-se como um vaivém entre o banco de dados, a literatura e os trechos codificados, requer anotações constantes de ideias, insights, esquemas e rascunhos, sendo “a escrita considerada parte da análise, e não apenas uma redação mecânica e posterior à pesquisa” (Souza, 2019, p. 54).

Em uma análise temática, o pesquisador não se afasta epistemológica e ontologicamente da pesquisa, baseando-se em seu conhecimento teórico para realizar a categorização e análise dos dados, que não são codificados em um vácuo epistemológico (Braun & Clarke, 2006). Ela permite, ainda, que a pesquisadora acesse, além dos conteúdos manifestos, conteúdos latentes dos dados coletados, como ideias, assunções, conceitualizações e ideologias que compõem o conteúdo semântico dos dados. A análise produzida não é apenas descritiva, mas também teorizada (Braun & Clarke, 2006).

O processo da análise temática se deu em 6 etapas principais (Braun & Clarke, 2006; Souza, 2019):

A primeira fase consistiu na familiarização da pesquisadora com os dados, através da transcrição, de leituras e releituras do banco de dados e da anotação de ideias durante o processo. É fundamental que se esteja familiarizado com todos os aspectos dos dados e, também, por isso, fica evidente a importância de amostras pequenas em pesquisas qualitativas, já que o processo de leituras e releituras demanda tempo.

A segunda fase consistiu na geração dos códigos que identificavam um aspecto dos dados – seja um conteúdo latente ou um conteúdo semântico – que parecem interessantes à pesquisadora. Esta fase teve seu fim quando todos os dados foram codificados, e resultou em uma longa lista de códigos identificados no banco de dados.

Na terceira fase, os códigos foram reunidos em temas potenciais, abrangendo o nível da análise. Esta fase se encerrou com uma lista de candidatos a temas e subtemas.

A quarta fase requereu que se revisasse os temas, checando se eles funcionavam, em relação ao banco de dados e aos extratos deste. Então, foi gerado o mapa temático da análise. Nesta fase, os temas foram refinados, alguns foram excluídos e outros incluídos. No processo de vaivém que a análise temática demanda, não há fim específico e os critérios de avaliação da pesquisadora foram fundamentais. Os temas não seguem determinações numéricas e a sua relevância será determinada pela contribuição com a área teórica do estudo.

Na quinta fase, os temas foram nomeados e definidos com mais clareza. Ao final da quinta fase, pôde-se verificar a pertinência e a relevância dos temas, tentando descrever seu escopo e conteúdo em poucas linhas; se isso não fosse possível, o tema necessitaria ser refinado. Caso os temas apresentassem homogeneidade interna e heterogeneidade externa (Patton, 2015), poderiam ser considerados satisfatórios.

Na sexta e última fase, foi feita a análise final e produzido o relatório, que conta a complexa história dos dados, convencendo o leitor da validade da análise realizada. O relatório contém evidências suficientes dos temas nos dados, demonstrando a prevalência do tema, ao mesmo tempo em que conta a narrativa analítica da pesquisadora, entrelaçando os dados com conhecimentos teóricos e experiências, de modo a apresentar argumentos relacionados à pergunta de pesquisa.

Por fim, cruzei a análise temática das entrevistas com os resultados da revisão teórica, buscando compreender o que, na experiência de professores e pedagogos do AEE, contribui para a não-denúncia de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência, e para a conseguinte manutenção do “muro de silêncio” que cerca a violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência, buscando, assim, contribuir com um mundo no qual ninguém é deixado para trás.

Cuidados Éticos

As questões éticas desta pesquisa foram orientadas nos preceitos éticos da Psicologia e no seu diálogo com o campo dos direitos humanos. Buscando por sua vez, estar em acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, passou pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH – UFSC), com vistas à defesa dos interesses dos sujeitos da pesquisa, respeitando sua integridade.

A pesquisa visa atender às exigências éticas e científicas fundamentais propostas pela resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do CNS (Conselho Nacional de Saúde) que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, objetivando garantir: 1. O consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis. A pesquisa com seres humanos deverá sempre considerar sua integridade, respeitando autonomia e dignidade, criando situação de proteção em relação às vulnerabilidades; 2. Considerar riscos e prejuízos, bem como os resultados e benefícios que a pesquisa envolve, comprometendo-se a garantir a minimização de riscos e aumento de benefícios; 3. Evitar os danos que antecipadamente puderem ser previstos; 4. Promover bons efeitos de pesquisa, para os sujeitos e os contextos da pesquisa, garantindo a relação de justiça social e melhoria de condições sociais.

O TCLE elaborado visa apresentar detalhadamente os objetivos e percurso metodológico de pesquisa para que ao assinar, os participantes estejam cientes de todas as informações necessárias para participar da pesquisa e autorizar sua divulgação no contexto acadêmico-científico. Ressalto que este termo é avaliado pelo comitê de ética supracitado, a fim de que fique evidenciado nele todas as precauções éticas e relacionadas ao sigilo e confidencialidade da pesquisa. Os termos serão guardados pelo prazo determinado pelo código em que se sustenta e as participantes voluntárias têm acesso a uma cópia que lhes confere a garantia dos termos estabelecidos entre as partes.

As informações coletadas estão sob a garantia de anonimato e sigilo em relação à autoria dos conteúdos que surgiram durante a coleta de dados, evitando que os participantes sofram qualquer tipo de retaliação da instituição que trabalham. Para tanto, foram tomados cuidados para garantir o sigilo dos participantes, tanto na escolha do local da realização das entrevistas quanto na identificação dos dados e a transcrição.

Tecendo Conexões: o Cotidiano Escolar e a Realidade do Enfrentamento à Violência

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodução da ideologia dominante. (Freire, 2003, p. 112).

Apresento, aqui, os resultados do meu encontro com os profissionais da educação. As entrevistas foram duras e, os conteúdos, densos. A experiência do trabalho escolar, em geral, se apresentou como uma experiência crescentemente penosa, desvalorizada e exaustiva. A violência se faz presente na realidade cotidiana da escola, e as instituições e políticas públicas,

muitas vezes, se mostram falhas e desarticuladas, o que dificulta ainda mais o trabalho desses profissionais e contribui para a manutenção da subnotificação de violências.

Além disso, a partir da fala dos profissionais, fica evidente que a experiência escolar da criança e do adolescente com deficiência, assim como seus direitos sexuais e à segurança, são ainda relegados a uma esfera marginalizada dentro do sem-fim dinâmico do cotidiano da escola, cujas vicissitudes exigem pressa e produtividade constantes, consonantes com a realidade do mundo neoliberal e capacitista.

“Ser Professor É, Hoje, Uma Profissão de Risco”: Implicações e Desafios na Rotina dos Profissionais da Educação

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

O presente trabalho se propunha, inicialmente, a ser um recorte da realidade profissional na educação pública no que tange aos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência. No entanto, a pesquisa é viva e dinâmica, e as entrevistas mostraram um panorama muito mais amplo. Deparei, no contato com os profissionais, com a sobrecarga que, inevitavelmente, compõe a realidade do trabalho; com a violência por eles enfrentada na prática cotidiana; com a falta de capacitação – ao mesmo tempo em que a exigência por formações continuadas é crescente –; com a falta de tempo, entre outros fatores que constituem o campo de trabalho que é, hoje, considerado “de risco”. Observa-se, assim, o aumento de demandas e de pressão sobre os professores, acompanhados pela desvalorização e precarização da profissão, o que também contribui para a classificação da profissão como “de risco” e para o adoecimento dos profissionais (Carvalho, 2022). Dessa forma, discorro sobre a realidade apresentada por esses profissionais no presente capítulo.

Após meses de desencontros e de dificuldades para encontrar aberturas no campo para falar sobre violência sexual e deficiência, consigo, enfim, agendar entrevistas com profissionais durante um período (abril de 2023) em que, ao redor do Brasil, notícias de massacres armados em escola pululavam nos noticiários.

Quatro crianças são mortas em ataque a creche em Blumenau; homem foi preso. (Borges & Pacheco, 2023).

Adolescente que divulgou fake de massacre em escola de MG é apreendido. (Manfrim, 2023).

Após ameaça de massacre em escola estadual de Betim, pais pedem por segurança. (Lira, 2023).

Brasil teve 24 ataques a escolas; mais da metade nos últimos 4 anos. No total, 45 pessoas morreram e 137 ficaram feridas. (Bond, 2023).

Após recentes ataques em escolas no Brasil, professores da rede pública de Juiz de Fora temem pela segurança. (Alberto, 2023).

Nas entrevistas realizadas, o contexto social de ataques que geravam medo e insegurança era o pano de fundo e dava o tom da conversa. O horror das imagens que assistíamos no dia a dia dos noticiários - que acompanhávamos nas redes sociais, e que nos assombravam ao pensar em nossas crianças, naquele violento mês de abril - era o denominador comum dos encontros e um retrato visceral e agravado da realidade já violenta do cotidiano da educação básica.

Esse tipo de evento, trágico e traumático, é uma manifestação extrema de fenômenos que se inter cruzam e são difíceis de explicar. De forma geral, pode se relacionar à intensificação das variadas formas de violência na sociedade, ou mesmo da propagação de uma cultura de violência, requerendo reflexões e ações coordenadas em diferentes planos, que envolvam diversos atores sociais. (Assis et al., 2023, pp. 9-10)

Nos encontros com os profissionais da educação, realizados majoritariamente em abril do ano de 2023, o medo e a desesperança se faziam presentes. No entanto, a violência, ainda que de maneira menos escancarada, espetacularizada e intensa, como nos massacres, se mostrou presente no cotidiano escolar há muito tempo.

Açucena, professora da rede estadual há mais de 20 anos, com o olhar marejado e a voz cansada, comenta durante a entrevista: “Então a gente se sente desprotegida total, a gente se sente agredida, a gente se sente desprotegida e sem nenhum suporte; porque eu já vi em escola, já presenciei o professor batendo de frente com o aluno, o aluno com o professor e ele [aluno] disse ‘se tu aparecer amanhã aqui, tu não sai daqui vivo’. E o professor nunca mais voltou.”

Margarida, professora de educação infantil e, ela mesma, mãe de uma criança com deficiência, conta, sobre essa realidade: “Inclusive a escola em que eu estou esse ano é uma escola que tem muitas ameaças de violência. A própria diretora já foi ameaçada por pais. Então, assim, ‘eu sei onde é que é tua casa. Cuidado!’, Sabe?”.

Assim, a violência se apresenta como realidade na experiência profissional de todos os entrevistados e, a partir dos relatos, fica evidente que compõe, também, a realidade dos estudantes e das famílias.

Foram relatadas violências intrafamiliares – aquelas que ocorrem dentro do âmbito doméstico, entre pessoas da mesma família, como na fala de Hortênsia, que, com receio e palavras vacilantes, nos conta que “às vezes, como a gente sabe, né? Que o pai, a mãe, acaba batendo demais nas crianças, criança com deficiência, até mesmo por não entender, né?”. Ou, ainda, na fala de Amaranto, que se diz preocupado e impotente com a realidade de crianças e adolescentes com deficiência, vítimas de violência, ao citar o caso de um estudante com deficiência que era considerado um “caso difícil” na escola: “ele foi muito violentado na família anterior por vários homens, e hoje ele é um aluno impossível aqui, ele já chegou a colocar pedra dentro da bolinha de papel para jogar na professora”.

As violências que acontecem entre estudantes dentro do ambiente escolar também foram relatadas, como nos conta Dália: “infelizmente sim, a gente na escola aqui só dá bomba, todo dia tem uma bomba. É, então, de violência física a verbal a gente tem todas assim. E é muito triste porque, às vezes, nem o aluno [com deficiência] sabe que está sendo violentado, né?”.

Violências de cunho ético-político (decorrentes de opressões de gênero, raça, sexualidade, deficiência, classe, etc.) e violências comunitárias apareceram em todas as entrevistas, e destaco aqui alguns trechos:

Açucena: “Então eu imagino isso na sala de aula, onde a gente vê que a aluna ainda brinca chamando o outro de macaco, que eu não aceito. Isso não é mais brincadeira. Isso já passou do ponto, sabe? Dizer que que fulano é estranho pelo jeito que ele se veste ou porque ele tem uma orientação sexual diferente. São essas agressões do racismo, ou por ele ter uma orientação sexual diferente da sua, isso para mim afeta totalmente os nossos alunos e sem falar imagina isso dentro de casa, quando ele não é aceito né?”.

Hortênsia: “Eu já vi assim alunos relatando tipo de violência de ter deparado com cenas, por exemplo, de pessoas mortas, né? Então isso aí é uma coisa que para eles não tem como explicar essa sensação, esse sentimento deles, então, assim, pro meu aluno que fez esse relato, eu vi como uma violência aquilo para ele sabe?”.

Em todos os casos, os profissionais relatam que há prejuízos na experiência escolar e se mostram desanimados com a realidade do trabalho, como aponta Margarida, ao dizer que

“tem dia que a gente não quer vir trabalhar, tem dia que a gente pensa em vir trabalhar e não dá gosto, dá um aperto”.

Tais percepções corroboram a literatura sobre o tema (Beserra et al., 2021), que aponta que a violência impacta significativamente o sistema educacional no Brasil e que, entre outras consequências, destaca-se o clima de insegurança e de violação de direitos que se instaura em muitas escolas, afetando estudantes, profissionais, familiares, a comunidade escolar e, por conseguinte, a sociedade, como vemos também na fala de Açucena, a seguir.

“Então é o que a gente vê muito isso na escola, sempre quando a gente vai fazer conselho, é sempre a mesma fala: ‘Ah, mas esse aluno, ele está com essa dificuldade, porque o pai está preso, ah, porque a mãe usa droga, ah, porque foram abandonados, ah, porque ele passa fome, ah, porque ele trabalha.’ Então, a gente sempre escuta muito, assim. A gente tem aluno que está com o pé dentro do tráfico, dentro da escola.”

Sendo a violência, em todas as suas formas de expressão, uma realidade no ambiente escolar, compreende-se a sobrecarga afetivo-emocional que se impõe sobre profissionais da educação. A violência, enquanto parte do cotidiano escolar, transforma a realidade do trabalho, instituindo um panorama para o qual os professores, de modo geral, se sentem despreparados (Assis et al., 2023).

Ao longo das entrevistas, um outro denominador comum entre os entrevistados foi a sobrecarga dos professores, que afeta a experiência profissional e pessoal de diversas maneiras: “A sobrecarga de papéis [...] tende a ocorrer quando não há tempo, capacitação ou recursos suficientes para cumprir os papéis demandados com a qualidade esperada” (Carvalho, 2022, p. 7). Além da carga horária oficial, devem ser realizadas atividades extraclasse, como planejamento de aulas, organização de materiais e correção de provas e trabalhos. “O professor, além de dedicar-se ao ensino, também participa da gestão e do planejamento escolar, executando seu trabalho muitas vezes em condições estressantes, o que ocasiona constantes conflitos de natureza psíquica” (de Souza Mattos et al., 2024, 4407).

Assim, as condições de trabalho e infraestrutura precarizadas compõem a rotina profissional de professores, que comumente são submetidos a altas cargas de atividades a serem realizadas em casa, a fim de cumprir com o planejamento exigido pelas instituições de ensino – estas condições, portanto, afetam diretamente a qualidade do trabalho (de Souza Mattos et al., 2024).

Além disso, foi relatado que recaía sobre professores o trabalho de garantia do direito ao acesso à educação para crianças e adolescentes com deficiência e, em todos os relatos, foram apontados desafios institucionais para que a acessibilidade fosse garantida, conforme

apontam Lis, que se diz professora há pouco tempo, mas já exausta da carga de trabalho: “Muitas vezes, os pais enxergam a escola como um depósito, então, às vezes, eu lido com demandas que deveriam ser de psicólogas ou assistentes sociais, sabe?”. Isso é visto também na fala de Margarida: “Era só eu, para atender cinco autistas, daí eles têm outros CID junto, que acaba sendo difícil até um trabalho com eles, sabe? Sim, um está bom, mas cinco, né? Todo dia eu ‘tô’ bem cansada referente a isso, porque [n]o ano passado eu não tinha isso, eu tinha uma no ensino médio e um no ensino fundamental, e, quando tu pegas de segunda professora, tu acabas auxiliando a turma toda. E, esse meu aluno, ele fugia da sala, olha, foi bem complicado para mim arrumar uma rotina para ele.”

E, ainda que haja profissionais, como designado em lei, para acompanhar estudantes com deficiência em sala de aula, estes também acabam sendo sobrecarregados, já que a realidade escolar é veloz e dinâmica, e as resoluções institucionais, costumeiramente burocráticas e morosas, como nos conta Açucena: “Sim, tem professores, assim, que fica na nossa sala, que acompanha aquele aluno especial, mas aí, imagina só, era uma professora. E aí, nessa sala, tinha de três, quatro alunos com com deficiência né? E aí, um deles era cadeirante. E aí, ela não conseguia sair com ele para ele dar uma volta, para visitar a biblioteca ou o parquinho. Ela, às vezes, ficava com dois, três ao mesmo tempo, e com com deficiências totalmente diferentes né?”. Portanto, a experiência desses estudantes na escola também é violenta, uma vez que não é respeitado o seu direito de experienciar a realidade escolar em sua totalidade com a acessibilidade que lhes é garantida por lei.

Campos e Viegas (2021, p. 418) já apontaram que “A extensa jornada de trabalho, nesse sentido, aparece como uma das principais expressões da intensificação e da sobrecarga de demandas aos docentes, em sua grande maioria mulheres, as quais carregam ainda o maior peso do trabalho doméstico”. E, sendo a sobrecarga uma realidade na profissão, pode-se compreendê-la, também, como um dos desafios à denúncia de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. O acúmulo de tarefas e de responsabilidades, além de gerar sofrimento psíquico, contribui para que outros aspectos do processo educacional (no caso do presente trabalho, o combate à violência sexual) sejam preteridos em detrimento das atividades cotidianas que, por si, demandam e exaurem os profissionais.

A Falta de Capacitação como Barreira para Denúncia

A falta de capacitação para lidar com casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, também foi um dos pontos destacados pelos profissionais. Foi relatado que a carga de conteúdo de formação pedagógica formal das

instituições de ensino não comporta conteúdos relacionados à sexualidade e à violência. Os profissionais que possuem conhecimento acerca do tema são aqueles que fizeram cursos de formação continuada ou que, por conta própria, buscaram conhecer mais sobre o assunto.

Este é o caso de Margarida que, além de trabalhar em período integral, tem duas filhas, uma delas criança com deficiência intelectual que requer cuidado de média complexidade, exercido por ela: “Quando aconteceu [caso de violência sexual] na escola em que eu trabalhava, eu não tinha recebido capacitação. Então eu peguei instruções na internet e eu fui lá e fiz um trabalho, mas foi tudo sozinha.”.

Lis, cuja formação é mais recente, em uma Universidade Federal, nos conta que também precisou, por conta própria, encontrar recursos para lidar com uma situação de violência que percebeu na escola: “É que, enfim, eu tive essa formação, né? Por conta própria, porque minha ex-companheira era assistente social e ela pesquisava sobre violência. Então, eu ia com ela em seminários e tal. Como professora não, foi uma coisa pessoal. É uma coisa pessoal.”. Essa falta de formação é corroborada também na fala de Amaranto: “Olha, formação pedagógica, né? Formação lá na licenciatura, em pedagogia, que é na minha área, a gente não recebe. Lá na nossa formação a gente não tem isso.”.

A naturalização de violências, aliada à sobrecarga e à falta de capacitação constituem desafios importantes na realidade profissional da educação no Brasil. Políticas públicas ineficazes ou ineficientes promovem o sucateamento da profissão e da escola, concomitantes à desvalorização do profissional da educação. Tudo isso constitui uma violação de direitos humanos, não apenas de professores, mas de estudantes, familiares e da sociedade, que sente os efeitos de tal violação (Assis et. al, 2023).

Sendo, portanto, a escola um dos principais campos de denúncia de violências sexuais contra crianças e adolescentes, e, seus profissionais, potenciais agentes transformadores desta realidade, impõe-se um problema estrutural de enfrentamento à violência. Urge a implementação de políticas de valorização da educação, em especial da educação pública (historicamente desvalorizada), que deve voltar-se para formação de professores e para a solução de problemas estruturais da educação, como melhores condições de trabalho e salários justos (Assis et al., 2023).

Violências Percebidas, Violências Compartilhadas: Casos Identificados na Experiência dos Profissionais

“Violência para mim é tudo que nos atinge, que pergunta difícil! É aquilo que nos atinge e que nos destrói, assim, né? Que nos tira direitos, direito de falar, direito de

viver, direito de existir. É, que difícil, não sei responder.” Dália, quando perguntada sobre o que entendia por violência.

Ao longo das entrevistas, em meio a hesitações e receios, os profissionais relataram casos de violências contra crianças e adolescentes com deficiência, que foram percebidas ao longo de suas trajetórias profissionais. Um aspecto das entrevistas que chamou a atenção foram os relatos recorrentes de violência institucional, perpetrada por instituições que falham em garantir os direitos das pessoas com deficiência.

O caso relatado por Açucena ilustra o desamparo que professor e estudante experienciam: “aqui a violência maior que eu vejo é a psicológica, porque eu já tive muitos alunos apáticos, assim, muito[s] alunos, assim, ‘fora da casinha’, sabe? Alunos com muita dificuldade de aprendizagem e que a gente fala para a escola e a escola não faz nada, o diretor fala que vai falar para secretaria e a secretaria não faz nada, isso para mim é a maior violência. Que parece que ele não tem alguém que cuide dele, que não tem alguém que olhe por ele, porque eu não posso fazer tudo sozinha. E a gente vê que esse aluno precisa ser cuidado, esse aluno precisa de uma orientação, esse aluno precisa de um psicólogo. E, sozinha, a gente não pode. Não. Sempre a gente não pode nada”.

Dália ainda apresenta um outro caso, em que é negado o direito à relação com os colegas da estudante com deficiência: “eu tinha uma menina no quarto ano e ela relatava muito da relação das colegas com ela que não queriam brincar com ela, que rejeitavam ela, e isso a gente vê. Mas aí eu vejo o despreparo da escola e do professor de educação física, que, na aula de educação física, ela ficava sozinha porque não tinha atividade para ela fazer e o professor não intervinha também, né? Porque a aula de educação física é um momento de socialização fora sala de aula também, né?”.

Além disso, outras violências, como as de cunhos físico e psicológico foram relatadas e exprimem com clareza a relação hierárquica que se estabelece entre uma criança e um adulto que, muitas vezes, é o cuidador primário. Amaranto nos conta de um estudante com deficiência intelectual que, “Por conta das violências, esse aluno ficou muito revoltado, não participava das atividades, ele vinha para escola com várias queimaduras pelo corpo, coisas que, na época, ele era criança, e faziam com ele, né?”. Dália, por sua vez, entre lágrimas, relatou o difícil caso de um estudante que “não falava nada, não participava, e ele tinha laudo, assim, de autista, mas ele não fazia nada em sala de aula, e a gente achou aquilo estranho, aí depois a gente foi descobrir que ele sofria ameaça dentro de casa”.

Hortênsia relata o caso de um estudante que “com 18 anos, ele tinha acabado de fazer 18 anos, ele estava no nível de quarta série e a gente falava para a família para levar para fazer

o laudo [diagnóstico], né? E a família não levava, falava que não era, e aí foi só quando a assistente social encaminhou que aí ele teve o laudo e aí a gente conseguiu a segunda professora. Eu vejo isso, assim, como uma violência, porque a família não queria que ele tivesse esse laudo e ele que sofria com isso, ele perdia com isso, né?”. Esse caso ilustra claramente uma negligência de cunho capacitista, uma vez que a recusa da família em nomear a deficiência foi uma das razões pelas quais seus direitos não foram garantidos.

As violências sexuais, escopo principal desta pesquisa, também fazem parte da experiência de professores, que apontam ter percebido situações em que os estudantes tenham sido vítimas de violência, ainda que a denúncia não tenha sido verbalizada, como é o caso de Margarida, que nos conta que uma de suas estudantes “não deixava ninguém tocar nela, não queria fazer as coisas, abaixava a cabeça, não queria falar com ninguém, e os desenhos, às vezes, os desenhos dela tinham muito preto, preto, preto, sabe? Referente a isso. Eu percebi, não percebi na hora que era violência sexual, mas percebi que tinha algo diferente, e aí depois a gente foi investigar e descobriu que esse tio abusava. Era um tio com deficiência também, que morava na mesma casa”.

O pacto de silêncio imposto a partir da relação entre violentador e vítima é um dos grandes obstáculos no enfrentamento da violência sexual, como a literatura aponta (Azevedo & Guerra, 1989; Miranda et al., 2020; Rondon, 2016; Venturini, 2004). É fundamental que, em casos em que esta primeira barreira de detecção é ultrapassada, profissionais estejam capacitados e respaldados institucionalmente para dar continuidade ao processo de denúncia. Além disso, por se tratar de situações potencialmente sensíveis, o vínculo entre profissional e vítima pode ser um potencializador da denúncia, como fica evidente na fala de Margarida, ao prosseguir no relato deste caso: “E acho que aí tem pouca coisa que a gente pode fazer, né? Como eu vou conseguir a confiança dessa criança? Que eles têm muito medo, né? Quando essa menina, a gente descobriu, foi muito difícil, sabe? Trazer ela para mim, fazer confiar em mim, porque além de tudo eles eram muitos né? Não era só ela abusada, o irmão dela também era. Eram muitas crianças numa mesma casa, tinha uma situação vulnerável sabe?”.

Na fala de Margarida também é perceptível a impotência que os profissionais experienciam diante deste tipo de situação, uma vez que há questões institucionais, familiares e legais envolvidas e que, muitas vezes, estão fora do alcance dos profissionais, que se sentem desamparados. Hortênsia nos conta que “é difícil, a gente saber que essas coisas acontecem justamente na família, no seio da família, né, então parece que não tem muito o que fazer, porque é onde a criança está. É onde esse adulto está. Então é uma situação que a gente já convive, vai continuar convivendo. Você convive com isso sua vida profissional inteira.” A

individualização do processo também pode ser compreendida como uma das barreiras que dificultam a denúncia de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência.

Um outro aspecto relevante das entrevistas foi a percepção de alguns profissionais acerca da sexualidade de pessoas com deficiência. Como fica evidente na fala de Hortênsia, ao relatar o caso de um estudante com Síndrome de Down, vítima de violência sexual: “já teve, por exemplo, preocupações de pais que já me trouxeram isso né, que aconteceu um incidente quando o aluno estava lá na educação infantil, e aconteceu uma questão de violência entre dois alunos, um mais velho e um mais novo. Só que, assim, o aluno que sofreu era um aluno ‘down’ né? E então não tem a malícia das coisas, né? Ele não sabe o que é aquilo que está acontecendo, né? Corta o coração da gente, porque tem uma inocência, né?”.

Tal perspectiva é apresentada também na literatura (Gesser, 2010; Gesser & Nuernberg, 2014; Maia & Ribeiro, 2010; Shakespeare, 1998), que aponta que os estereótipos acerca da sexualidade de pessoas com deficiência costumam passar pela ideia de assexualidade, que considera que pessoas com deficiência não possuem desejos, interesses e práticas sexuais, ou da hipersexualidade, comumente associada a comportamentos descontrolados, de exibição sexual e de masturbação considerada excessiva.

A fala de Dália, ao relatar um caso atendido pelo setor de AEE (Atendimento Educacional Especializado), evidencia o estereótipo, que é perpetrado também pelas famílias: “Tem uma aluna de 18 anos com deficiência intelectual leve e autismo que a gente está trabalhando isso com bastante delicadeza, porque ela sofreu abuso do irmão por muitos anos. Então, a mãe não só me falou, mas veio a documentação, está no conselho tutelar, passou pelo posto, teve boletim e tudo. E esse irmão quem violentava ela e a irmã mais nova por muitos e muitos anos. Então, assim, a mãe ela só tocou no assunto e falou assim ‘está tudo resolvido, está tudo resolvido, não tem problema algum, está tudo bem’, só que eu estou trabalhando muito com essa aluna, e vi uma situação que eu acho que é uma questão de violência, conversei até com a segunda professora dela. Ela fala muito sobre o prazer, ela fica assim ‘ai, eu não sinto prazer’, mas eu vejo que ela tá com vergonha de dizer. Aí eu comecei a explicar para ela, né, sobre essa questão sexual. Eu falei assim ‘se a gente come, a gente vai querer fazer cocô. Se a gente toma muito líquido, a gente vai querer fazer xixi. Se a gente está com uma pessoa que a gente gosta, que a gente beija, que a gente abraça, porque a gente é adulto, os nossos órgãos e os nossos hormônios vão se manifestar e você vai ter vontade de fazer, sim’. E eu vi que ela lida bem com isso, ela tem a vontade dela, mas eu vejo a mãe fazendo uma violência em cima dela, verbal, dizendo que o desejo não pode acontecer. E eu estou

tentando trabalhar nela para colocar o desejo como algo natural, eu quero que ela entenda que ela pode sentir desejo, né? Porque ela, tipo, está se sentindo mal por querer olhar para uma menina, por querer beijar o menino, porque a mãe disse que isso é errado, né? E isso acontece com outros estudantes também aqui. Quando falam assim ‘ai, sexualidade aflorada’, não é isso, né? Isso é até pejorativo, ofensivo”.

Tais exemplos nos trazem a reflexão de que relegar a sexualidade de crianças e adolescentes à esfera da assexualidade ou da hipersexualização é negar direitos básicos de existência.

Do mesmo modo que se presume que as crianças não têm sexualidade, aos deficientes se nega a capacidade de sentimento e expressão sexual. Quando se considera seu componente sexual se faz desde o ponto de vista da sexualidade desviada, por exemplo, a manifestação sexual inadequada e a masturbação. (Shakespeare, 1998, pp. 213-214).

Em se tratando de crianças e adolescentes com deficiência, o estereótipo se agrava, uma vez que o tabu em torno da sexualidade infantil faz com que ela não seja reconhecida e, portanto, que os direitos não sejam garantidos.

O não reconhecimento da sexualidade de crianças e adolescentes cria obstáculos para o desenvolvimento saudável desses sujeitos, visto ser ela parte integrante da personalidade de cada pessoa. A saúde sexual é um direito humano básico e, para que a criança e o adolescente tenham um desenvolvimento sexual saudável e seguro, torna-se imperativo garantir seus direitos sexuais em condições de liberdade, respeito e dignidade. (Campos & Urnau, 2021, p. 3).

A fala de Dália, a seguir, nos indica uma percepção semelhante acerca do conhecimento de crianças com deficiência sobre sexualidade, ao mesmo tempo em que apresenta um aspecto que complexifica a questão: quanto essas crianças e adolescentes com deficiência são ensinados acerca dos limites do próprio corpo e da própria sexualidade? “E é muito triste, porque, às vezes, nem o aluno não sabe que está sendo violentado, né? Ele não tem essa consciência, né? Ele não sabe o que que é aquela parte ali do corpo direito, ele não entende o que tá acontecendo ali com ele”.

Esse excerto ilustra a importância da Educação Sexual, enquanto um processo amplo que se constrói em diferentes instâncias sociais e que deve estar disponível a todas as pessoas, especialmente a estudantes com diferentes condições de desenvolvimento e aprendizagem (Maia et al., 2020). Além disso, Gesser e Nuernberg (2014) apontam que a educação sexual

para pessoas com deficiência, enquanto um direito, diminui a vulnerabilidade e abrange possibilidades de existência.

Nesse sentido, pautar os direitos sexuais de crianças e adolescentes como direitos humanos tem uma grande relevância, levando em consideração que convivemos com uma sociedade cuja ordem ainda é adultocêntrica e heterossexista. Defender os direitos sexuais é, portanto, defender a dignidade humana. (Campos & Urnau, 2021, p. 3).

Acrescento à análise das autoras acima o capacitismo, que, aliado ao adultocentrismo e à heteronormatividade, compõe a realidade da violação dos direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes com deficiência. Se a escola é palco de transformações e de formação humana, junto à família e à comunidade, faz-se urgente que seja também palco de garantia de tais direitos.

Percepções Institucionais Sobre a Deficiência: Capacitismo e Possibilidades de Futuro

“A gente sabe que, muitas vezes, essa criança com deficiência é vista como uma criança que está ‘só ali’, mas a gente sabe que ela não está ‘só ali’. E a gente sabe isso, que essa criança tem direitos. Tem que procurar pelo menos fazer prevalecer os direitos dele, é o mínimo, né?” Lis.

Pensar a experiência escolar a partir da perspectiva da deficiência é, necessariamente, analisar os efeitos do capacitismo nas instituições de ensino que persistem, apesar dos avanços legais que promulgaram a Educação Inclusiva enquanto prática educacional no Brasil.

O Brasil tem uma ampla legislação voltada à garantia de direitos às pessoas com deficiência. Destacam-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/CDPD (Câmara dos Deputados, 2008), incorporada à Constituição de 1988 (Senado Federal, 1988), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Senado Federal, 2019). No âmbito da educação, um documento importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), que situa a educação inclusiva como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos e subsidia a promoção de práticas educativas inclusivas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. (Ferreira et al., 2023, pp. 1-2).

O capacitismo, enquanto opressão estrutural e interseccional, tem efeitos sobre estudantes com deficiência e impõe dificuldades de acesso e de permanência nas instituições

de ensino, a partir da perspectiva de que esses estudantes são menos capazes de ocupar o espaço escolar por não se encaixarem na norma que constitui e é constituída pelo capacitismo (Ferreira et al., 2023).

Nas falas dos participantes da pesquisa, pude perceber que, ainda que haja a legislação e que se tenha conhecimento acerca dela, a execução é falha e ainda há despreparo e desqualificação institucionais, como é o caso de Lis, que relata estar sobrecarregada: “É aí é que que complica, né? Porque as escolas, elas não estão preparadas para receber a inclusão, né? E a escola como um todo, a escola, os profissionais, a gente vê muito muitos profissionais desqualificados. A escola não está preparada, a escola não te dá apoio, né? Muitas vezes, a escola não vê o aluno ‘especial’ como um aluno que faz parte do quadro de estudantes. Enquanto professora, eu gosto muito daquele, daquela expressão ‘para inglês ver’. Porque as pessoas enchem o peito para dizer que tem acessibilidade, mas está muito longe de ser eficaz na prática”.

Lis relata ainda, angustiada e ressentida, que sente o peso da impotência diante da realidade do trabalho. Os recursos materiais e simbólicos não estão presentes no cotidiano escolar e o trabalho de inclusão muitas vezes acaba se tornando responsabilidade individual de cada profissional: “Porque, por exemplo, essas crianças paras quais eu dei aula ano passado, ambas têm deficiência intelectual e elas têm uma segunda professora que as acompanha, mas elas não acompanham o conteúdo. O conteúdo não está adaptado para elas. E é diferente, por exemplo, da deficiência física. Quando eu dei aula para estudante com deficiência física, tinha acessibilidade, rampa, elevador, porta larga, banheiro; mas para essas crianças com deficiência intelectual, não tem, não tem jogos pedagógicos suficientes, não tem conteúdo adaptado, e as segundas professoras tinham que tirar dinheiro do próprio bolso para comprar alguma coisa lúdica que funcionasse com elas. Isso para mim faz com que não exista acessibilidade, porque não existem recursos. Não adianta ter uma segunda professora se não tem os recursos”. Profissionais que atuam com crianças com deficiência, muitas vezes, acabam sendo afetados pelo processo de discriminação, de falta de cuidado e de abjeção que afeta a experiência escolar destes estudantes.

Além disso, nem sempre há a formação necessária para que os profissionais lidem com as especificidades de cada deficiência e com as vicissitudes da Educação Inclusiva, como fica explícito na fala de Dália, que trabalha com atendimento educacional especializado e que conta receber diariamente inúmeras demandas de professores que não se sentem aptos e preparados para lidar com as situações que surgem no cotidiano: “É difícil um professor estar trabalhando em sala sem ele ter a formação necessária para educação especial. Por mais que

eu esteja lá para orientar, ele não tem a teoria, então acontecem muitas situações absurdas de professores virem para mim para dizerem que ‘ai, tenho medo, tenho nojo, tenho pavor [do estudante com deficiência]’. Muitos não ficam nem uma semana e saem, porque realmente não sabem lidar. O profissional que era para estar ali para fazer a mediação, muitas vezes tem pavor de uma criança só pela aparência ou pelo cheiro da deficiência”.

A fala de Dália nos mostra um aspecto atitudinal do capacitismo, que consiste em atitudes ou comportamentos que impedem a plena participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições. Além disso, a ideia de medo, nojo e pavor associada à deficiência reflete a concepção de abjeção e de estranheza que permeia a experiência da deficiência. A pessoa com deficiência, enquanto este outro abjeto, tem menos valor, importa menos, não tem direitos (Butler, 1999).

O capacitismo explícito em falas como as de Lis e de Dália, seja ele institucional ou atitudinal, compõe a realidade de estudantes com e sem deficiência em todos os níveis de ensino. Levar em consideração as diferenças entre as pessoas é fundamental para que seja construído um projeto de educação realmente transformador e potencializador. Há a necessidade de reinvenção da sala de aula e do currículo, e a entrada de políticas inclusivas abre o espaço necessário para que essa discussão seja feita (Kaufman & Tabak, 2016). Garantir o direito à educação inclusiva é garantir, também, a segurança de crianças e adolescentes com deficiência. Sendo a escola um dos principais eixos no combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, fazer com que ela seja realmente inclusiva é, também, enfrentar a violência. Manter crianças e adolescentes com deficiência longe do espaço escolar, fazendo com que ele seja hostil e inacessível a elas, é contribuir com a manutenção da violência.

A Importância das Instituições e da Rede no Combate à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes com Deficiência

“‘Professor, não adianta eu falar nada pro senhor que não vai ser resolvido’, aí você vai falar o que para aluno? ‘Não, mas eu estou tentando te ajudar.’ ‘Sim, professor, o senhor está tentando, mas outras pessoas não’.” Amaranto

Nos relatos dos profissionais, um fator recorrente foi o impacto exercido pela falta de respaldo da instituição de ensino, na denúncia de casos de violência sexual. Houve relatos de abstenção por parte de supervisores e diretores, que delegaram aos profissionais entrevistados a responsabilidade de realizar a denúncia. O relato de Margarida exemplifica essa questão: “Num primeiro momento, a coordenadora ficou com medo. Ela disse que eu era professora da

turma e eu tinha que fazer a denúncia no Conselho [Tutelar]. Daí eu falei ‘não tenho essa responsabilidade. Minha responsabilidade é estar em sala de aula, cuidar da minha turma, e ter esse olhar. Mas, para fazer a denúncia, a responsabilidade é de vocês, não minha’. Foi uma briga grande ali, mas daí eles fizeram a denúncia. Mas teve muita resistência”.

Dália, com a fala trêmula e hesitante, conta sobre experiências em escolas da região central e das regiões periféricas da cidade de Florianópolis, nas quais lecionou: “Eu tive vários casos, mas o diretor e a orientadora não se moveram. Só falavam que era algo difícil de se fazer, que era uma dor de cabeça para eles, porque o aluno já ia sair da escola no ano seguinte. Não fizeram nada. E você via pelas crianças, pelo jeito que elas vinham para a escola, elas não participavam das atividades. Já teve também mães que me relataram, pedindo ajuda da escola. Já teve mãe que veio me contar que a filha de cinco anos estava faltando de aula porque tinham descoberto que era abusada pelo avô, e ela contou que isso aconteceu com ela também quando ela era criança, com esse mesmo homem. Então você ouve umas coisas dessas no seu dia a dia de trabalho e chega em casa como? E a gente se sente sozinha também porque, para a direção, muitas vezes, isso é trabalho do professor, e a gente sabe que não é. E isso aconteceu comigo e com colegas em escolas lá do Centro e em escola de periferia também. Você vê isso acontecendo o tempo todo”.

A partir das falas das profissionais, evidencia-se que, quando os profissionais não se sentem amparados pela escola, as possibilidades de seguirem em frente com a denúncia diminuem, uma vez que eles se sentem vulneráveis e solitários. Os profissionais que lidam com crianças e adolescentes vitimizados sexualmente o fazem a partir de perspectivas e lugares de atuação institucional diferentes. Portanto, o foco de ação de cada um deles será pautado pelas competências de cada área e pela função que cada profissional exerce dentro da instituição – que também tem um papel definido dentro da rede de proteção à infância. A intervenção individual poderá dar conta de apenas uma parte do processo, que deve ser coletivo, para que seja efetivo em seu papel de proteção e prevenção à violência (Fuziwara & Fávero, 2011).

Pensando que o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência é um trabalho coletivo, que passa pela detecção e denúncia, assim como pela prevenção, não se pode deixar de levar em conta a educação sexual, enquanto mecanismo de prevenção e de possibilidade de denúncia. Lis, em nossa conversa, contou sobre um episódio em que, após perceber alguns sinais em uma de suas estudantes, pesquisou e decidiu utilizar um livro infantil para promover a educação acerca da sexualidade com a turma, mas não teve o respaldo institucional para realizar a atividade: “Eu preparei uma oficina e eu ia levar a

história do Pipo e Fifi⁴, e aí eu fiquei muito chocada porque a minha supervisora, que era assistente social, me disse que eu não poderia levar essa história porque tinha ali crianças vítimas de violência e isso poderia refletir na casa dessas crianças. A gente teve um grande embate porque eu falei ‘se elas são vítimas de violência, aí é que justamente eu preciso falar aqui, dentro desse espaço seguro, que ninguém pode tocar nas tuas partes íntimas.’ E aí não foi aprovado porque ela disse que pela ‘galera lá de cima’ não seria aprovado, mas eu desconfio, sabe? Acho que ela quis tirar o dela da reta, para não ter incomodação com as famílias”. Sendo a prevenção um dos eixos do combate à violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência, abster-se deste papel é, também, corroborar com manutenção da cultura de violência.

Neste ponto, é importante salientar o movimento de retirada de direitos que se intensificou no Brasil nos anos de 2019 a 2022 e que perpassa, também, os direitos sexuais e reprodutivos. A ofensiva antigênero, pauta recorrente no discurso neoliberal e de extrema direita, propõe, entre outros pontos, retirar do campo da educação as discussões sobre sexualidade e direitos reprodutivos. Tal processo produz efeitos de retrocesso dos direitos conquistados e de aumento na vulnerabilização e vitimização de crianças e adolescentes com deficiência. Inicialmente pautadas no ultraconservadorismo, como defesa da família tradicional e contra expressões dissidentes da cisheteronormatividade, as ofensivas antigênero adquirem recentemente um caráter neoliberal com a finalidade de dismantelar políticas públicas e diminuir o papel do Estado na garantia de direitos (Gesser & Moraes, 2023).

Sob o pretexto de promover e garantir a educação livre de ideias fantasiosas de “ideologia de gênero”, propõe-se a educação domiciliar, legitima-se a desvalorização e a falta de investimentos em programas formativos para profissionais da educação, desqualifica-se profissionais da educação e promove-se a precarização das condições de trabalho (Gesser & Moraes, 2023). Todos estes processos contribuem para a manutenção da violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência, uma vez que partem da desarticulação da rede e da não participação social de pessoas cujas existências são consideradas abjetas.

Além disso, em alguns relatos, ficou evidente que havia desencontros entre a percepção de profissionais acerca das orientações a serem seguidas nos casos de violência sexual. Amaranto conta da dificuldade que enfrentou ao deparar com a dinâmica de protocolos e orientações que recebeu em uma instituição em que trabalhou: “E daí, como é

⁴“Pipo e Fifi”, de Caroline Arcari, é um livro infantil utilizado como uma ferramenta de proteção, que explica às crianças conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas, apresentando a diferenciação entre toques de amor e toques abusivos e abrindo possibilidades de diálogo e de proteção à infância.

que tu vais lidar com isso na escola? Primeiro passo é ganhar a confiança do aluno, para ele entender que você é uma pessoa que está ali para ajudar. Mas daí, por exemplo, quando o aluno te diz assim: ‘eu até posso te contar, mas tu vais acabar contando para minha mãe as coisas, e não vai adiantar em nada, e eu vou estar me colocando em risco, então eu prefiro não falar’, porque a mãe ou o pai é a pessoa responsável pela violência. E a gente tinha ali nessa escola um protocolo de entrar em contato com a família. Daí tu tem um protocolo que tu tens que seguir, mas às vezes o protocolo, ele não está adequado, e às vezes é uma questão de bom senso mesmo, de eu ver ali que eu não tenho como chamar essa família, porque a família é quem está violentando essa criança, mas aí tem conflito com a direção, com a Secretaria, com as orientações lá de cima, é bem difícil, sabe? Porque o dia a dia do chão da escola é totalmente diferente da realidade de um gabinete de secretaria, né?”. Como visto, há muitos casos em que os familiares responsáveis pela criança ou adolescente são também os violentadores, portanto, entrar em contato com a família pode potencializar e agravar a situação de violência, além de alertar o agressor.

Uma outra consequência do processo de individualização da denúncia é o medo, fator que apareceu em vários momentos ao longo das entrevistas. Açucena exemplifica esse sentimento ao contar de um caso em que foi ameaçada por um familiar da criança: “Eu percebi ali que tinha alguma coisa estranha e perguntei para a criança se tinha alguém fazendo alguma coisa com ela, mexendo ali com ela. Uns dias depois foi o pai lá na escola falar para eu não me meter e que sabia onde eu morava, que podia acontecer alguma coisa comigo. Eu fiquei apavorada, e depois fui falar para o diretor e ele disse para eu deixar isso quieto, que era muito perigoso, para eu deixar abaixar a poeira. E eu via essa criança chegar cada vez mais amuada, a gente vê que tem coisa acontecendo. E depois de um tempo ela saiu da escola”.

Margarida relata sentir um profundo desejo de transformação. No entanto, sente-se sozinha, com medo e desprotegida: “Eu queria muito que fosse diferente, eu penso muito nisso, e eu queria ter essa competência e conseguir construir isso na minha escola, de não ter medo, da gente falar mesmo, né? Porque eu também nunca senti essa proteção pela supervisão geral da educação em nenhuma cidade em que eu trabalhei”. A história pessoal dos profissionais com a Justiça também afeta a possibilidade de denúncia, como conta Açucena: “Eu não sei se é porque eu não entendo muito da parte da justiça, dizem que, que protegem quem denuncia, né? Mas eu já tive experiências muito ruins com isso, eu não tenho uma boa experiência assim de me sentir segura com a Justiça”.

Dália também nos conta de uma experiência que viveu há alguns anos, ao trabalhar em uma escola na qual não se sentia segura e respaldada: “Já teve mãe que veio me contar que a filha foi abusada pelo mesmo homem que abusou dela quando era criança, era um vizinho de muitos anos. E muitas crianças na vizinhança passam por isso, e se repete sempre com esse homem. E essas mães, elas tinham muito medo de falar, porque seria uma guerra dentro do morro, porque o tráfico não aceita isso, de violência com criança e tal. E, assim, a escola tinha conhecimento disso, as professoras, quando eu falei, não foi novidade para ninguém. Todo mundo já sabia há muito tempo e nunca denunciava. E a equipe era muito boa, mas com a coordenação e a direção não dava para contar, sabe? Para mim, a minha a minha maior dificuldade foi não saber o que fazer naquele momento. Eu não sabia se eu tinha que ir na delegacia denunciar, eu não sabia se eu tinha que levar a mãe junto, ao mesmo tempo a gente sabe que não tem proteção para essa mãe, né? E depois, se voltar para mim? Porque eu fui a única pessoa com quem ela se abriu sobre isso, uma história que vai para mais de vinte anos. E depois, esse homem, com esse poder que ele tem, ele podia ir lá na escola e acabar com a gente, acabar comigo”. Questões externas à escola afetam significativamente o cotidiano escolar, como fica evidente neste relato. É importante que o trabalho em rede seja fortalecido a fim de estruturar e fortalecer a rede de proteção à infância e à adolescência.

Por outro lado, um outro excerto da fala de Dália exemplifica a importância da instituição no processo de denúncia. Ela conta de casos ocorridos na escola em que leciona atualmente e da atuação da direção, que ela define como ‘exemplo’ para a comunidade escolar: “Eu penso que o caminho seja esse, quando tem uma instituição como aqui, que me apoia, que me protege. Aqui já aconteceu em dois conselhos de fim de trimestre das professoras relatarem, né? Olha tá acontecendo isso e isso, essa criança está se apresentando assim e assado’, e a diretora tomou providências mesmo, sabe? E as coisas têm sido resolvidas. Então, a gente fica bem tranquila. Para você ter uma ideia, semana passada a gente foi chamada para depor num caso de uma aluna aqui que era abusada, e ninguém estava com medo, sabe? Porque a gente sente que tem a instituição para proteger”.

A história de Amaranto também exemplifica a importância do trabalho coletivo dentro da instituição: “Numa outra escola em que eu trabalhei ano passado, eu tive esse olhar muito apurado. Eu e a coordenadora pedagógica da escola, a gente trabalhava muito em conjunto e eu percebi justamente que tinha casos de alunos vítimas de violências bem graves na escola, e que a gente, muitas vezes, não conseguia identificar porque vinha de casa isso. Mas a gente trabalhando juntos, e depois com a direção também, a gente conseguiu fazer essa identificação e o encaminhamento, sabe?”.

Todos os relatos acima evidenciam a importância do trabalho em rede no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência. Se as vulnerabilidades são construídas social e historicamente e se expressam em vários aspectos da vida dos indivíduos, é importante que diferentes setores da sociedade estejam engajados no trabalho de garantia de direitos: o trabalho deve ser intersetorial e multiprofissional.

A rede de proteção é um conjunto de serviços e recursos humanos em saúde, assistência social e jurídica, que tem como foco a prevenção e o combate aos casos de violência infanto-juvenil, com o estabelecimento de relações e articulações entre serviços, visando um trabalho sincrônico. Essa rede prioriza o compartilhamento de valores e objetivos comuns, e sua composição envolve serviços do âmbito da saúde: os serviços de Atenção Primária e Especializada, Urgência e Emergência, Saúde Mental, Serviço de Apoio à Gestão Estratégica e outros serviços de assistência social e judiciário, que compreendem o Sistema Único de Assistência Social (Suas), como o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), o Sistema de Justiça e de Direito Humanos (Delegacias especializadas), o Conselho Tutelar e as Varas da Infância e da Juventude. Além desses, têm-se o Sistema de Ensino, o Sistema Único de Segurança Pública e a Sociedade Civil Organizada (Ribeiro et al., 2021, p. 2).

Muitas vezes, no entanto, observa-se que o enfrentamento a casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência é feito de forma isolada, sem que haja a ação conjunta e intersetorial que possibilitaria soluções adequadas. Como aponta Amaranto, “É, o caminho seria a gente ter realmente o mundo ideal assim, né? No mundo ideal, a gente teria a equipe multidisciplinar na escola. Tem gente que tem o pensamento tipo assim: ‘ah psicólogo, assistente social, eles têm que estar só lá na saúde, ou tem que estar só lá na assistência’. Não, eles têm que estar também na escola, tem que ser uma rede. Mas a gente tem a rede hoje, e a rede não funciona, sabe por quê? Porque o *timing* da escola é muito rápido. Então a gente precisa desses profissionais, numa equipe multidisciplinar, dentro da escola. Porque às vezes a gente sabe do que está acontecendo, mas sabe naquele achismo, né? Agora, se eu tivesse esse mundo ideal, se eu tivesse essa equipe multidisciplinar na escola, a gente teria gente qualificada para dar conta disso ali, direto na escola, e a coisa ia andar para a frente. Eu penso que o mundo ideal seria que essa rede fosse mais sólida. Porque às vezes ela fica no abstrato.”

Fica evidente que o fortalecimento da rede, por meio de políticas públicas e de investimentos significativos para que haja os recursos necessários, faz-se fundamental para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes; e a falta de

operacionalização de políticas públicas exacerba a desarticulação da rede de proteção (Kaefer & Traesel, 2020). A gravidade da situação exige de todos os setores maior atenção e, tendo a escola um papel fundamental no combate à violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência, é fundamental, também, que ela própria e seus atores sejam fortalecidos, protegidos e tenham seus direitos garantidos.

Institucionalização e Cuidado Familista como Desafios à Denúncia

Esta pesquisa tem deixado evidente que há muitos desafios que se impõem no caminho da denúncia de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. Desde a negação do direito à educação sexual, até a omissão das instituições de ensino, existem violações e falhas. Alguns dos profissionais relataram, ainda, uma questão complexa que envolve o sistema de justiça e de acolhimento institucional de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

O relato de Amaranto explicita o problema, que é complexo e envolve diversos setores da sociedade: “É muito complicado, a gente teve situações, por exemplo, em que eu sabia que um aluno estava sofrendo violência, e aí foi o dilema, né? Aí pensa, a gente faz uma denúncia para o Conselho Tutelar e esse aluno, ele vai poder ser tirado do meio familiar e ser colocado dentro de um abrigo, né? Só que ele era um aluno autista nível dois, e imagina ele indo para essa instituição, porque ele iria para essa que fica mais próxima da gente aqui, né? E a gente já teve relatos de alunos que já passaram por lá de que lá dentro mesmo já teve casos de violência sexual. E daí a gente ficou pensando: ‘se a gente coloca esse aluno lá, como é que eu vou conseguir deitar a minha cabeça no travesseiro e conseguir dormir tranquilo, pensando que ele não vai estar num lugar seguro?’. Já aconteceu, também, essa outra posição, de pensar ‘ou eu coloco ou não coloco’, sabendo que poderá acontecer alguma situação dessa. Porque nem sempre a instituição vai ter como acolher esse aluno, porque ele precisa de acessibilidade, ele precisa desse olhar acolhedor, ele precisa de todo um cuidado que muitas vezes ali ele não vai receber, né? E que geralmente quem cuida é a mãe, é a vó, é uma pessoa ali da família que sabe o que esse aluno precisa. E entre quem está acolhido, às vezes há violência entre eles, e aí como é que a gente faz? Porque esse aluno que é de educação especial, ele pode acabar ficando ainda mais vulnerável do que ele está hoje. E fora que pode ser que esse aluno fique lá [na instituição] por muito tempo, porque a gente sabe que, infelizmente, as pessoas, elas têm essa ideia de não querer adotar uma criança com deficiência, né? Acontece até de devolver. Então fica nesse dilema, a gente tem que tomar essa decisão, que não é fácil, e a gente fica naquela: ‘se a gente omite, está passando por cima

de uma obrigação legal, mas se denuncia pode acabar vulnerabilizando ainda mais esse aluno'. Acaba que, muitas vezes, fazer a denúncia é colocar esse aluno em risco. É difícil, é muito difícil.”

Quando crianças e adolescentes estão em situação de vulnerabilidade no âmbito familiar, como nos casos de violência sexual, e se já não há possibilidade de realocação na família nuclear ou estendida, a orientação é que seja dado início no processo de acolhimento em instituições. No Brasil, a política vigente de acolhimento institucional é uma medida protetiva de caráter provisório, até que a criança ou o adolescente possa retornar à família de origem ou ser encaminhado para uma nova família, por meio da adoção (Acioli et al., 2018).

As unidades de acolhimento devem seguir orientações de padronização de recursos humanos e físicos, mas, no entanto, a realidade que se apresenta é bem diferente. Muitas unidades atuam acima da capacidade definida por lei, além de não possuírem os recursos necessários para o atendimento integral e digno de crianças e adolescentes com deficiência, como recursos de acessibilidade física (banheiros adaptados, rampas, etc.) além de recursos humanos, como uma equipe multidisciplinar composta por fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros (Acioli et al., 2018; Assis & Farias, 2013; Fonseca et al., 2020;).

Além disso, a literatura, corroborando com o relato de Amaranto, aponta para a alta possibilidade de longa permanência de crianças e adolescentes com deficiência em instituições de acolhimento, uma vez que, para eles, há baixa probabilidade de reunificação familiar e de adoção, por não corresponderem ao perfil desejado por candidatos a adotantes – perfil, este, pautado no capacitismo, o que acarreta, inclusive, na existência de vários adultos com deficiência vivendo em unidades de acolhimento (Acioli et al., 2018; Teixeira, 2014).

Um outro aspecto importante é a perspectiva familista do cuidado, que relega aos membros da família, especialmente mulheres, o trabalho primário do cuidado de pessoas com deficiência. Sendo a família a principal responsável pelo cuidado da criança ou adolescente com deficiência vítima de violência sexual intrafamiliar, impõe-se uma barreira aparentemente intransponível no processo de denúncia.

A omissão e a negligência do Estado estão ancoradas na perspectiva familista e é preciso romper com ela para superar as desigualdades e injustiças vivenciadas pelas pessoas com deficiência, em especial aquelas com dependência complexa. Para isso, no entanto, é preciso enfrentar o capacitismo largamente disseminado na sociedade e nas suas instituições. Familismo e capacitismo atuam juntos em estados fortemente

marcados por políticas neoliberais e corroboram a manutenção do cuidado como centrado no âmbito privado. (Gesser et al., 2022, p. 7)

O relato de Amaranto nos coloca frente a frente com a complexidade do processo de denúncia e com o sentimento de impotência de profissionais da educação ao deparar com esse tipo de violência. Diante de tantas barreiras, resta a estes profissionais escolher qual o menor dos males que infligirá sobre as crianças e adolescentes com deficiência vitimizados e, certamente, algum de seus direitos não será garantido. O questionamento motor deste trabalho pulula novamente e a pergunta não cala: qual o valor da vida de crianças e adolescentes com deficiência em um sistema constituído e designado para anular suas existências?

Considerações Finais

O percurso de um trabalho acadêmico é sempre um campo aberto de possibilidades. Desde o momento em que houve o desejo de pesquisar até a entrega final, um caleidoscópio de ideias, de ideais, de construções e desconstruções se apresenta, e muitos afetos são suscitados, muitos encontros acontecem, muitas despedidas se impõem. Ao longo da escrita deste trabalho, esperança e desesperança foram as palavras de ordem enquanto, pessoalmente, eu atravessava algumas das experiências mais devastadoras do percurso de uma vida e, coletivamente, atravessávamos todos, política, social e sanitariamente, anos tenebrosos e aterradores. Aterradores de sonho, aterradores de possibilidade, aterradores de vislumbres de esperança.

Para muitos de nós, vivenciar os efeitos de políticas de austeridade e um estado constante de medo, desesperança e violação de direitos foi uma novidade. Na estrutura constituinte da sociedade contemporânea no Brasil, há aqueles que, hierarquicamente, encontram-se em posições de privilégios de raça, de classe, de gênero, de sexualidade, de capacidade. No entanto, para aquelas pessoas cuja existência é marcada pela abjeção, esta é a realidade que se impõe cotidianamente há muito mais do que o tempo de um mandato. Para muitas pessoas, a garantia de direitos é falha e as possibilidades de construção de futuros, escassas. Para corroborar esta percepção, iniciei com uma contextualização acerca das violências, chegando à caracterização da violência sexual e da subnotificação que opera na manutenção da violência. Também caracterizei opressões que constituem interseccionalmente a realidade de pessoas com deficiência no Brasil.

Neste trabalho, busquei, através de um diálogo com aqueles que estão “no chão da escola”, como bem nomeia Amaranto, evidenciar e denunciar a violação de direitos de crianças e adolescentes com deficiência, cuja perspectiva de futuro é, historicamente, marcada pela falta, pelo isolamento, pela exclusão. O que eu não esperava - ainda que soe óbvio que a escrita de uma dissertação é um projeto desafiador - é que fosse encontrar tantos obstáculos na construção deste trabalho. Desde a busca por contato com profissionais, até a redação final, passando pela leitura e releitura de entrevistas densas e repletas de angústia, construir este trabalho despertou impotência, insegurança, medo; os mesmos sentimentos vividos cotidianamente, ano a ano, pelos profissionais que toparam construí-lo comigo.

Crianças e adolescentes com deficiência são mais vulneráveis a sofrer todos os tipos de violência e, em se tratando de violência sexual, a subnotificação é um fenômeno nomeado e denunciado pela literatura e que, aliado às opressões sociais constituintes da sociedade

contemporânea no Brasil, contribui para que essa população seja vulnerabilizada e tenha seus direitos violados.

A escola tem um papel fundamental no combate a essa realidade. No entanto, muitas vezes, as denúncias não são feitas e a omissão institucional se impõe, em um processo alarmante de violação de direitos. Minha inquietação, que deu início a este trabalho, parte daí: o que impede a denúncia de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência detectados no ambiente escolar?

Busquei compreender os processos envolvidos na manutenção da subnotificação de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes detectados na escola. Para isso, construí um protocolo de entrevista semiestruturada e me encontrei com professores da rede estadual de educação que, generosamente, compartilharam de suas angústias, dificuldades e impotências comigo. Mas não somente: também me contaram de seus movimentos de resistência, de luta, de desejo de transformar.

A princípio, com o olhar um tanto inocente de quem constrói um projeto de pesquisa, não imaginava que depararia com a realidade da violência que se apresenta no cotidiano dos profissionais da educação. Os relatos apontam para a sobrecarga dos professores, do acúmulo de funções, do medo, da insegurança dentro do ambiente escolar e do desânimo que constituem o exercício de atuar dentro da escola.

Violências sexuais sofridas por estudantes com deficiência são algo comum no cotidiano da escola. No entanto, muitas vezes, não há conhecimento acerca dos direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes com deficiência, que acabam sendo relegados à posição de assexualidade ou de hipersexualidade, em um processo marcado pelo capacitismo.

O capacitismo nas instituições de ensino também foi um marcador importante nas entrevistas. Muitas vezes, crianças e adolescentes têm seus direitos educacionais negados, em processos de exclusão e de negação de direitos, através de uma ideia de acessibilidade que não condiz com a realidade e com a pluralidade das deficiências. Além disso, a falta de respaldo e a omissão institucionais foram apontados como fatores que dificultam a denúncia, uma vez que, isolados e individualizados, os profissionais sentem-se com medo e impotentes.

Por fim, um aspecto fundamental que foi apresentado é a precariedade dos serviços de acolhimento institucional, no que tange às pessoas com deficiência, e a cultura de cuidado familista que ainda se impõe como realidade, o que faz com que profissionais deixem de realizar a denúncia, por receio das consequências que isso acarretará à vida das vítimas. Fica evidente, portanto, a importância do trabalho em uma rede que seja sólida e eficiente, e que

tenha recursos materiais e humanos para garantir direitos sexuais e reprodutivos de crianças e adolescentes com deficiência.

Tudo isso evidencia a impotência experienciada por profissionais da educação e começa a responder à pergunta motivadora deste trabalho. Não há respostas simples e não há, aqui, a pretensão de esgotar o assunto, que é complexo e nos coloca diante de um muro de opressões e violações de direitos que tem, também, a função de paralisar aqueles que querem enfrentá-lo. O desânimo e a impotência são, também, armas políticas de manutenção de opressões. Por fim, deixo o convite a todas as pessoas que queiram dialogar com este trabalho, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, em que crianças e adolescentes com deficiência tenham seus direitos garantidos, e na qual haja a possibilidade da construção de futuros para eles.

Referências

- ABRAÇA (2016). *Manifesto: sou autista, tenho direito ao meu próprio corpo*. Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo. Abraça. Disponível em: <http://abraca.autismobrasil.org/manifestocampanha2017/>
- Acioli, R. M. L., Barreira, A. K., Lima, M. L. C. D., Lima, M. L. L. T. D., & Assis, S. G. D. (2018). Avaliação dos serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Recife. *Ciência & saúde coletiva*, 23, 529-542.
- Akotirene, C. (2018). *Interseccionalidade. 1*. Pólen Produção Editorial LTDA.
- Alberto, F. (2023, 12 de abril). Após recentes ataques em escolas no Brasil, professores da rede pública de Juiz de Fora temem pela segurança. *G1 Zona da Mata*. <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2023/04/12/apos-recentes-ataques-em-escolas-no-brasil-professores-da-rede-publica-de-juiz-de-fora-temem-pela-seguranca.ghtml>
- Alves, P. P., Lima, R. S. D., Marques, D., Silva, F. A. B. D., Lunelli, I. C., Rodrigues, R. I., ... & Pimentel, A. (2021). *Atlas da violência 2021*. IPEA. <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/12614>
- Assis, S. G. D., Avanci, J. Q., Pesce, R. P., Pires, T. D. O., & Gomes, D. L. (2012). Notificações de violência doméstica, sexual e outras violências contra crianças no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 2305-2317.
- Assis, S. G. D., Constantino, P., Avanci, J. Q., & Njaine, K. (2023). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*, 2. Editora Fiocruz.
- Assis S. G., Farias L. O. P. (2013). *Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional e Familiar*. Hucitec.
- Ávila, E. S. (2014). Capacitismo como queerfobia. *Linguagens e Narrativas: Desafios Feministas, 1*. Copiart.
- Azerêdo, S. (2010). Encrenca de gênero nas teorizações em psicologia. *Revista Estudos Feministas, 18*, 175-188.
- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. A. (1989). *Pele de asno não é só história: um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família, 1*. Roca.
- Azevedo, M. A.; Guerra, V. N. A. (2005). *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento, 2*. Cortez.
- Azevedo, M. A.; Guerra, V. N. A. et al. (2007) *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder, 2*. Iglu.

- Brasil. Ministério da Educação (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão: revista da educação especial*, 4(1), 7-17.
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Brasil. Ministério da Saúde (2012). *Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências: orientação para gestores e profissionais de saúde*. 1. Ministério da Saúde. Disponível em:
https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_crianças_famílias_violências.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Beserra, M. A., de Abreu Silva, R. E., da Silva, T. J., Corrêa, M. S. M., Low, S. T., Ferriani, M. D. G. C., ... & de Souza, C. F. Q. (2021). Percepção dos professores acerca do enfrentamento da violência escolar. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 11179-11193.
- Brino, R.F; Willians, L.C.A (2003) Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cadernos de Pesquisa*. 119, 113-128.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200006>
- Britzman, D. P., & Silva, T. T. D. (1996). O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & realidade*. 21 (1) p. 71-96.
- Bond, L. (22/05/2023) Brasil teve 24 ataques a escolas; mais da metade nos últimos 4 anos No total, 45 pessoas morreram e 137 ficaram feridas. [Página web]
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/brasil-teve-23-ataques-escolas-mais-da-metade-nos-ultimos-4-anos>
- Borges, C. & Pacheco, J. (05/04/2023). Quatro crianças são mortas em ataque a creche em Blumenau; homem foi preso. [Página web]
<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/05/ataque-creche-blumenau.ghtml>
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2000). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *I*. N-1 edições.
- Butler, J. (2011). Vida precária. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, 1(1), 13-13.
- Campbell, F. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. 1. Springer.

- Campbell, F. A. (2001). Inciting Legal Fictions-Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith L. Rev.*, 10, 42.
- Campos, D. C., & Urnau, L. C. (2021). Exploração Sexual de crianças e adolescentes: Reflexão sobre o papel da Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e221612. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021221612>
- Carvalho, V. D. (2022). Estressores ocupacionais e docência na educação básica: relatos de professores atuantes em escolas públicas. *Psico*, 53(1), e37470-e37470.
- Cavalcante, F. G., & Minayo, M. C. D. S. (2009). Representações sociais sobre direitos e violência na área da deficiência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14, 57-66.
- Cezar, P. K., Arpini, D. M., & Goetz, E. R. (2017). Registros de notificação compulsória de violência envolvendo crianças e adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 432-445.
- Charlot, B. Prefácio. In: Abramovay, M. et al. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília, DF: Unesco: Observatório de Violências nas Escolas: MEC, 2006.
- Chauí, M. (1985). Participando do debate sobre mulher e violência. *Perspectivas antropológicas da mulher*, 4, 23-62.
- Chouinard, V. (1997). Making space for disabling difference: Challenges ableist geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*. 15, 379-387.
- Collins, P. H. (2015). Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. *Reflexões e práticas de transformação feminista*. 1, 13-42. Sempreviva Organização Feminista.
- Collins, P. H. (2019). *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. 1. Boitempo Editorial.
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Corrêa, F., & Von Hohendorff, J. (2020). Atuação da delegacia de proteção à criança e ao adolescente em casos de violência sexual. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(1), 9-29.
- Costa, M. C. O., Carvalho, R. C. D., Santa Bárbara, J. D. F., Santos, C. A. S., Gomes, W. D. A., & Sousa, H. L. D. (2007). O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12, 1129-1141.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10, 171-188.

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*. 1989 (1), 139-167.
<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Custódio, A. V., & de Lima, R. P. (2023). O contexto da violência sexual contra crianças e adolescentes. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, 11(2), 48-72.
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Delfino, V., Biasoli-Alves, Z. M. M., Sagim, M. B., & Venturini, F. P. (2005). A identificação da violência doméstica e da negligência por pais de camada média e popular. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 14(spe), 38-46.
- de Campos, M. F., & Viegas, M. F. (2021). Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. *Cadernos de Pesquisa*, 28 (2), 417-437.
- de Matos, K. J. N., Pereira, A. C. S., Lourinho, L. A., Pinto, F. J. M., de Sousa Gondim, R., & de Matos, G. D. N. (2020). Violência sexual na infância: um estudo retrospectivo com universitários. *Research, Society and Development*, 9(9), 1-27, e954997952.
<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7952>
- de Souza, I. A., & Berlimi, L. F. (2018). Autoridade parental e Lei da Palmada. *Revista Brasileira de Direito Civil-RBDCivil*, 17, 65.
- de Souza Mattos, I. C., Maioli, E. E. C., & Dos-Santos, E. M. (2024). Professores do ensino fundamental da rede pública: condições de trabalho e saúde mental. *Contribuciones a las ciencias sociales*, 17(1), 4405-4420
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência. I*. Brasiliense.
- Elsen, I., Próspero, E. N. S., Sanches, E. N., Floriano, C. J., & Sgrott, B. C. (2017). Escola: um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes. *Psicologia Argumento*, 29(66).
- Ferreira, E. (2022, 29 de agosto - 31 de agosto). *A escola no enfrentamento à violência sexual contra crianças* [GT]. 1º Simpósio Brasileiro Sobre Violência Sexual Contra Crianças/Adolescentes no Meio Virtual: Diálogos Interdisciplinares, online.

- Ferreira, S. D. M., Gesser, M., Böck, G. L. K., & Leandro, G. C. (2023). A produção científica sobre capacitismo na educação básica: Uma revisão integrativa de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23022-e23022
- Fonseca, P. N. D., Albuquerque, A. B. D., Lima, B. L. D., Santos, J. L. F. D., & Souza Filho, J. F. D. (2020). Acolhimento institucional de crianças: avaliação da estrutura física, do funcionamento e da equipe de profissionais. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(3), 48-62.
- Foucault, M. (1993). *História da sexualidade I. 1*. Graal Editora.
- França Junior, I. (2003). Abuso sexual na infância: compreensão a partir da epidemiologia e dos direitos humanos. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 7, 23-38.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14, 139-152. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>
- Freire, P. (2003). Pedagogia da autonomia: saberes necessários. *São Paulo: Paz e Terra*, 27
- Fuziwara, A. S., & Fávero, E. T. (2011). A violência sexual e os direitos da criança e do adolescente. *Violência sexual contra crianças e adolescentes*. 1, 35-47. Artmed.
- Gesser, M., Block, P. & Mello, A. G. D. (2020). Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. 1, 17-36. CRV editora.
- Gesser, M., & Moraes, M. (2023). Ofensivas capacitistas e o medo de um planeta aleijado: desafios para o ativismo deficã. *Athenea digital: revista de pensamento e investigación social*, 23(2), e3310-e3310.
- Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2014). Psicologia, sexualidade e deficiência: Novas perspectivas em direitos humanos. *Psicologia: ciência e profissão*, 34, 850-863
- Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, J. (2010). Subversões e permanências na vivência da sexualidade de mulheres com deficiência física a partir da mediação de um grupo de apoio. *Anais Fazendo gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos*. (pp. 1-10). Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278257609_ARQUIVO_Subversoesepermanenciasnavivenciadasexualidadedemulherescomdeficienciafisicaapartirdamediacaoodeumgrupodeapoio.pdf
- Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F. (2012). A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 24, 557-566.

- Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F. (2014). Gênero, sexualidade e a experiência da deficiência física em mulheres no sul do Brasil. *Annual Review of Critical Psychology, (11)*, 433-448.
- Gesser, M., Zirbel, I., & Luiz, K. G. (2022). Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça. *Revista Estudos Feministas, 30(2)*, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n286995>
- Gomes, C. D. M. (2018). Gênero como categoria de análise decolonial. *Civitas-Revista de Ciências Sociais, 18*, 65-82.
- Gonçalves, H. S., & Ferreira, A. L. (2002). A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde. *Cadernos de Saúde pública, 18(1)*, 315-319. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2002000100032>
- Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro, 92/93*, 69-82.
- Grossi, M., Scott, J. W., Heilborn, M. L., & Wuillaume, P. C. F. (1998). Entrevista com Joan Wallach Scott. *Estudos Feministas, 6(1)*, 114-124.
- Habigzang, L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. N. A., & Machado, P. X. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia: teoria e pesquisa. 21(3)*, 341-348.
- Hino, P., Takahashi, R. F., Nichiata, L. Y. I., Apostólico, M. R., Taminato, M., & Fernandes, H. (2019). As interfaces das dimensões da vulnerabilidade face à violência contra a criança. *Revista Brasileira de Enfermagem, 72*, 343-347.
- hooks, B. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black. 1*. South End Press.
- Irigaray, L. (2002). A questão do outro. *Labrys, Estudos Feministas (1-2)*, 1-12.
- Joseph, M. V. (2005-2006). Diversity in Women with Disabilities. *International Journal Of The Diversity*. Champaign. 5(6), 213-220.
- Kaufman, N; Tabak, S. (2016). Inclusão e Mediação: Estratégias e Ferramentas Possíveis. *Anais do I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva*. São Paulo-SP.
- Kaefer, C. O., Traesel, E. S., & Ferreira, C. L. (2010). *A comunidade escolar como protagonista na prevenção da violência contra a criança e o adolescente*. VIDYA, 30(2), 21-31.
- Kafer, A. (2013). *Feminist, queer, crip. 1*. Indiana University Press.
- Kilomba, G. (2020). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. 1*. Cobogó.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição). 2*. Editora Companhia das Letras.

- Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990) Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017 (2017). Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm
- Lima, J. D. S., & Deslandes, S. F. (2011). A notificação compulsória do abuso sexual contra crianças e adolescentes: uma comparação entre os dispositivos americanos e brasileiros. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 15, 819-832.
- Lima, M. (2018). Um estudo sobre denúncias de violência registradas no disque 100-pessoas com deficiência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(3), 729-750.
- Lira, S. (10/04/2023) Após ameaça de massacre em escola estadual de Betim, pais pedem por segurança. [Página web]
<https://www.otempo.com.br/o-tempo-betim/apos-ameaca-de-massacre-em-escola-estadual-de-betim-pais-pedem-por-seguranca-1.2847148>
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo decolonial. *Revista de Estudos Feministas*, 22(3), 935-952.
- Luiz, K. G. (2023). *Implicações psicossociais do cuidado: uma análise a partir das experiências de mulheres com deficiência que vivenciam a dependência complexa*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247724>
- Maia, A. C. B., de Carvalho, L. R. S., & Vilaça, T. (2020). Educação sexual para alunos/as com deficiência em Portugal: indícios de uma formação docente precária. *REVES-Revista Relações Sociais*, 3(1), 95-105.
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2010). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista brasileira de educação especial*, 16, 159-176.
- Manfrim, R. (11/04/2023). Adolescente que divulgou fake de massacre em escola de MG é apreendido. [Página web]

https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2023/04/11/interna_gerais.1479957/adolescente-que-divulgou-fake-de-massacre-em-escola-de-mg-e-apreendido.shtml

- Manzini, E. J. (2012). Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, 4(2), 149-171.
- Matos, K. J. N. D., Pinto, F. J. M., & Stelko-Pereira, A. C. (2018). Violência sexual na infância associa-se a qualidade de vida inferior em universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 67, 10-17.
- McRuer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. 9. NYU press.
- Mello, A. G. D. (2014). *Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Mello, A. G. D. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 3265-3276.
- Mello, A. G. D., & Gavério, M. A. (2019). Facts of cripness to the Brazilian: Dialogues with Avatar, the film. *Anuário Antropológico*, (I), 43-65.
- Mendes, M. J. G., & Denari, F. E. (2021). Violência sexual contra pessoas com deficiência nos últimos 10 anos: uma revisão sistemática. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 23, 1-22. <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i00.15335>
- Mendes, M. J. G., Schroeder, T. M. R., & Denari, F. E. (2020). Violência contra pessoas com deficiência: um estudo de caso. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.14244/198271993308>
- Minayo, M. C. de S (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 1. Hucitec.
- Miranda, A. C., Barreto, M. D. L. M., Lirio, V. S., & Clemente, F. (2020). Violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Ciências Sociais Unisinos*, 56(3), 316-326.
- Miranda, M. H. H., Fernandes, F. E. C. V., Melo, R. A. D., & Meireles, R. C. (2020). Violência sexual contra crianças e adolescentes: uma análise da prevalência e fatores associados. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 54, e03633.
- Monteiro, C. F. D. S., Teles, D. C. B. S., Castro, K. L., Vasconcelos, N. S. V. D., Magalhães, R. D. L. B., & Deus, M. C. B. R. D. (2008). Violência sexual

- contra criança no meio intrafamiliar atendidos no SAMVVIS, Teresina, PI. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61, 459-463.
- Moreira, M. I. C., & Sousa, S. M. G. (2012). Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública. *O social em Questão*, 28, 13-25.
- Nascimento, A. F. D., & Deslandes, S. F. (2016). A construção da agenda pública brasileira de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 26, 1171-1191.
- Nery, C. L. P. D., da Conceição, M. M., Nery, F. S., Lopes, T. H. C. R., Reis, R. B., & Felzemburgh, R. D. M. (2020). Caracterização e análise espacial da violência sexual contra crianças e adolescentes na Bahia. *Research, Society and Development*, 9(7), 1-19. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4661>
- Patton, M. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. 4. London: Sage.
- Platt, V. B., Back, I. D. C., Hauschild, D. B., & Guedert, J. M. (2018). Violência sexual contra crianças: autores, vítimas e consequências. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23, 1019-1031.
- Platt, V. B., Guedert, J. M., & Coelho, E. B. S. (2020). Violência contra crianças e adolescentes: notificações e alerta em tempos de pandemia. *Revista Paulista de Pediatria*, 39, 1-7. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020267>
- Rede internacional de mulheres com deficiência (2011). *Relatório: violência contra mulheres com deficiência*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/violencia_mulheres_deficiencia.pdf
- Régis, H. C. B. (2013). *Mulheres com deficiência intelectual e a esterilização involuntária: de quem é esse corpo?* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Ribeiro, F. M. A., Fernandes, F.E.C.V., Melo, R.A. (2021). Rede de proteção a crianças e adolescentes em situação de violência na visão dos profissionais. *Revista baiana de enfermagem*. 35, 1-11.
- Rocha-Coutinho, M. L. (1998). A análise do discurso em psicologia: algumas questões, problemas e limites. *Psicologia: reflexões (im) pertinentes*, 317-345.
- Rondon, E. D. S. A. (2016). *O poder nos muros do silêncio: abuso sexual, segredo e família*. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.
- Saffioti, H. I. (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos pagu*, 16, 115-136

- Sawaia, B. (1999). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 97-118). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schaefer, L. S. (2014). *Indicadores psicológicos e comportamentais na perícia de crianças com suspeita de abuso sexual*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, 20(2), 71-99.
- Sena, C.A., Silva, M.A., Falbo Neto, G.H. (2018). Incidência de violência sexual em crianças e adolescentes em Recife/Pernambuco no biênio 2012-2013. *Ciência e Saúde Coletiva*. 23(5):1591-1599.
- Shakespeare, T. (1998) Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad. In: L. Barton (Ed.) *Discapacidad y sociedad*. (pp. 205-229) Madrid: Morata.
- Solvalagem, A. L. (2022). *A experiência do cuidado de mães de pessoas com deficiência*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/241035>
- Souza, L. K. D. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51-67.
- Souza, N. S. 2021. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Taylor, S. (2017). *Beasts of burden: Animal and disability liberation. 1*. New York: The New Press.
- Teixeira, C. T. (2014). *Gestão educacional e inclusão: visualizando alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Toneli, M. J. F. (2008). Diversidade sexual humana: notas para a discussão no âmbito da psicologia e dos direitos humanos. *Psicologia Clínica*, 20, 61-73.
- Toneli, M. J. F., & Becker, S. (2010). A violência normativa e os processos de subjetivação: contribuições para o debate a partir de Judith Butler. *Fazendo Gênero*, 9, 1-8.
- Trajano, R. K. N., Lyra, C. V. V., Goes, T. Y., & Gomes, A. C. A. (2021). Comparativo de casos de violência sexual contra criança e adolescente no período 2018-2020. *Research, Society and Development*, 10(1), 1-10.
- UNFPA, W. (2018). *Women and young persons with disabilities. Guidelines for providing rights-based and gender-responsive services to address gender-based violence and*

sexual and reproductive health and rights. United Nations Population Fund.

Disponível em:

https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA-WEI_Guidelines_Disability_GBVS_RHR_FINAL_19-11-18_0.pdf

Vagostello, L., Oliveira, A. D. S., Silva, A. M. D., Donofrio, V., & Moreno, T. C. D. M.

(2003). Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo.

Paidéia (Ribeirão Preto), 13, 191-196.

Venturini, F. P. (2004). Família e violência na ótica de crianças e adolescentes

vitimizados. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 20-33.

Vosgerau, D. S. A. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações

conceituais e metodológicas. *Revista diálogo educacional*, 14(41), 165-189

World Association for Sexology. (2008). *Universal Declaration of Sexual Rights*. Disponível

em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dedi/d>

[eclaracao_direitos_sexuais.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dedi/d). Acesso em 16.08.2021.

World Health Organization. (2011). *World report on disability 2011*. Disponível em:

<https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>

World Health Organization. (2014). *Global Status Report on Violence Prevention*. Disponível

em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564793>

Apêndices

Apêndice A - Roteiro de Entrevista Semiestruturado

- 1) Você já teve estudantes com deficiência em suas turmas? De quais tipos?
- 2) Como se dava a relação entre a instituição e estes estudantes?
- 3) Como foi sua experiência com estudantes com deficiência em sua turma?
- 4) Quais os desafios?
- 5) O que você entende por violência?
- 6) Você já percebeu sinais de violência em seus estudantes com deficiência?
- 7) Você já percebeu sinais de violência sexual em seus estudantes com deficiência?
- 8) Você já recebeu relatos de seus estudantes com deficiência sobre violências sofridas fora do ambiente escolar?
- 9) Você recebeu capacitação para acolher relatos de violência sexual de seus estudantes?
- 10) Você tem respaldo da instituição na qual está inserida (o) para que sejam feitas denúncias deste tipo de violência?
- 11) Quais são, na sua opinião, as maiores dificuldades em denunciar violências sexuais contra crianças e adolescentes?
- 12) Quais procedimentos você acredita que devem ser adotados ao se detectar esse tipo de violência?
- 13) Você percebe se, na prática, estes procedimentos são respeitados pelas instituições?

Apêndice B - Roteiro de Caracterização Socioeconômica dos Participantes

Nome: _____

Idade: _____

Gênero: () Masculino () Feminino Outro () _____

Cor/raça: () Branca () Parda () Preta () Indígena () Asiático ()

Deficiência () Sim () Não

Em caso positivo, como você nomeia a sua deficiência e quais recursos de acessibilidade você necessita?

Estado civil: () Solteira () Casada () Divorciada () Viúva

() Outro _____

Naturalidade: _____

Religião: _____

Escolaridade: _____

Tipo de escola em que leciona () Pública () Privada () Confessional () Militar

Nível de ensino em que atua:

() Educação infantil () Ensino fundamental (anos iniciais)

() Ensino fundamental (anos finais) () Ensino médio

Qual é sua renda pessoal mensal?

() Até 2 salários mínimos

() De 3 a 5 salários mínimos

() De 6 a 10 salários mínimos

() Acima de 10 salários mínimos

Apêndice C - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência: (Uma) análise da subnotificação de casos detectados na escola”, a ser conduzida pela mestrandia Karen Borges Barbosa, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Marivete Gesser, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Peça orientação quantas vezes for necessário para esclarecer todas as suas dúvidas. A proposta deste Termo é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é compreender os processos que dificultam a denúncia de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência. Para tanto, profissionais que atuam na rede estadual de educação serão convidados a participar. Caso você aceite o convite, você participará de uma entrevista com duração aproximada de 40 minutos, feita pela plataforma *Google meet*, que será gravada para uso exclusivo da pesquisadora.

Participar desta pesquisa poderá oferecer riscos mínimos a você, referentes a algum possível constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder à entrevista, além do surgimento de conteúdos sensíveis durante a realização da entrevista. Caso isso ocorra, você poderá interromper (a qualquer momento) sua participação sem nenhum problema e a entrevistadora (que é psicóloga) estará apta a oferecer acolhimento imediato ou lhe encaminhar para os devidos serviços de saúde, caso você manifeste desejo. Outro risco inerente à pesquisa é a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional (por exemplo, perda ou roubo de documentos, computadores, pendrive). Sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa e com a certeza de que você não terá qualquer prejuízo. Caso você venha a sofrer qualquer dano ou prejuízo decorrente desta pesquisa,

você terá garantia de indenização. Todas as informações colhidas serão analisadas em caráter estritamente científico, os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas da área da psicologia e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Os dados da sua entrevista serão utilizados apenas para essa pesquisa e ficarão armazenados por pelo menos cinco anos, em sala e armário chaveados, de posse da pesquisadora responsável, podendo ser descartadas (deletados e incinerados) posteriormente ou mantidos armazenados em sigilo. Você não terá despesas pessoais em qualquer fase deste estudo e também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Caso você tenha alguma despesa ou qualquer prejuízo financeiro em decorrência desta pesquisa, você terá garantia de ressarcimento.

Por outro lado, embora esta pesquisa não lhe ofereça benefícios diretos imediatos, você poderá contribuir para que sejam garantidos os direitos de crianças e adolescentes com deficiência. A pesquisadora responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Se tiver dúvidas em relação ao estudo, como questões de procedimentos, riscos, benefícios, ou qualquer pergunta, por favor, contate as pesquisadoras. Endereços para contato da pesquisadora principal e da responsável são listados ao final desse TCLE. Em caso de dúvidas ou preocupações quanto aos seus direitos como participante deste estudo, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo telefone (48)3721-6094; e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou pessoalmente na rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401, bairro Trindade.

Assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você afirma ter lido as informações acima descritas, ter recebido as explicações necessárias da pesquisadora, ter tido oportunidade de tirar todas as dúvidas que julgou necessárias e que concorda em fazer parte do estudo, por livre e espontânea vontade, aceitando o uso das informações concedidas na forma prevista neste termo.

Declaração de consentimento

Eu, _____, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa intitulada “Análise da subnotificação de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes com deficiência detectados na escola”. Estou ciente que receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora responsável. Entendo que ao assinar este documento, não estou abdicando de nenhum de meus direitos legais.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: __/__/____

Assinatura da pesquisadora responsável pelo estudo

KAREN BORGES BARBOSA

Data: __/__/____

Endereços para contato:

- Pesquisadora Principal (mestranda): Karen Borges Barbosa

E-mail: karenbarbosapsicologa@gmail.com

Fone: (34) 99192-0892

Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED): 2º andar, bloco E, CFH -Departamento de Psicologia/UFSC

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Campus Universitário - Trindade CEP 88040-970 - Florianópolis, SC Telefone: (34) 99192-0892

- Pesquisadora Responsável (Orientadora): Profª. Drª. Marivete Gesser

E-mail: marivete.gesser@ufsc.br

Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED): 2º andar, bloco E, CFH -Departamento de Psicologia/UFSC

Fone: (48) 3721-8609

Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina - Campus
Universitário - Trindade - CEP: 88040-970