

Expectativa de formação continuada de docentes para a prevenção ao abuso sexual na primeira infância em um município de Pernambuco

Expectation of Continuing Teacher Education for the Prevention of Sexual Abuse in Early Childhood in a Municipality of Pernambuco

Gilva Gimaura Pereira da Silva¹ 0000-0003-4657-9815¹

José Almir do Nascimento² 0009-0001-1694-8088^{II}

¹ Universidade de Pernambuco – UPE, Goiana, PE, Brasil; gilva.gimaura@upe.br

^{II} Universidade de Pernambuco – UPE, Goiana, PE, Brasil; almir.nascimento@upe.br

Resumo:

Este artigo analisa se na política de formação continuada de professores há previsibilidade de conteúdos vinculados à prevenção do abuso sexual na primeira infância e quais são suas implicações para o trabalho docente. A pesquisa fundamenta-se na doutrina da proteção integral para a redefinição do trabalho docente como prática pedagógica e socioprotetiva. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, utilizando análise documental do Plano Municipal de Educação e da Proposta Pedagógica da Educação Infantil, além de entrevistas semiestruturadas com professoras e integrantes da equipe gestora. Os resultados evidenciaram que, embora os documentos municipais mencionem a formação de profissionais para o combate às violências e o estudo dos direitos da criança, não há oferta sistemática de formação continuada sobre educação sexual e prevenção do abuso sexual infantil. Também foram identificadas insegurança docente, desconhecimento dos protocolos de proteção e influência de fatores culturais e políticos que dificultam o tratamento do tema. Conclui-se que a ausência de formação específica fragiliza a atuação da escola na identificação, acolhimento e encaminhamento dos casos, comprometendo a efetivação da proteção integral e da qualidade social da educação.

Palavras-chave: Proteção integral; Formação continuada; Violência sexual; Trabalho docente.

Abstract:

This article analyzes whether continuing teacher education policies include provisions for content related to the prevention of sexual abuse in early childhood and discusses the implications of this inclusion or omission. The study is grounded in the doctrine of comprehensive protection, which redefines teaching work as both a pedagogical and socio-protective practice. Methodologically, a qualitative approach was adopted through a case study, using documentary analysis of the Municipal Education Plan and the Early Childhood Education Pedagogical Proposal, as well as semi-structured interviews with teachers, a pedagogical coordinator, and a school principal. The findings revealed that, although municipal documents mention the training of professionals to combat violence and the study of children's rights, there is no systematic provision of continuing education focused on sexual education and the prevention of child sexual abuse. The study also identified teachers' insecurity, lack of knowledge regarding protection protocols, and the influence of cultural and political factors that hinder the treatment of the subject. It is concluded that the absence of specific training weakens the

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Pernambuco.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPE Mata Norte e do Programa de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PGGFPI) da UPE Petrolina.

school's role in identifying, welcoming, and referring suspected cases, thereby compromising the implementation of comprehensive protection and the social quality of education.

Keywords: Comprehensive protection; Continuing education; Sexual violence; Teaching work.

Introdução

A prevenção do abuso sexual infantil, para além de uma necessidade social, recai como uma responsabilidade indeclinável sobre as instituições escolares e o trabalho docente, encontrando fundamento no princípio da proteção integral e da prioridade absoluta previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse marco normativo atribui a toda a sociedade e, de modo particular, às instituições educacionais responsabilidades na prevenção, identificação e comunicação de situações de violência contra crianças e adolescentes.

No âmbito da prevenção e do enfrentamento, bem como da notificação dos casos de abuso sexual infantil, o papel da escola é reconhecido tanto pela legislação brasileira quanto pela literatura científica (Nascimento; Botler, 2022; Nascimento, 2025). Por ser um espaço de convivência cotidiana – onde, muitas vezes, as crianças passam mais tempo do que com a própria família –, de desenvolvimento integral e de identificação precoce de situações de risco, a escola depara-se com dados crescentes desse tipo de violência.

O Atlas da Violência 2026 (Cerqueira et al., 2026) identificou um crescimento expressivo dos registros de violência sexual na primeira infância. Os casos envolvendo crianças de 0 a 4 anos passaram de 1.671 registros, em 2014, para 7.845 em 2024. Esse crescimento pode refletir maior incidência, mas também coincide com o crescimento do atendimento dessa faixa etária nas escolas em turmas de pré-escola e creche, assim como com o avanço na identificação e notificação dos casos.

Outro fato que nos chama a atenção é que, conforme o 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2025), 65,7% dos casos de estupro e estupro de vulnerável registrados no Brasil ocorreram no ambiente doméstico, sendo que 45,5% dos agressores eram familiares das vítimas. Isto é, os algozes conviviam com as vítimas e gozavam de sua confiança, o que amplia os desafios para sua identificação e prevenção, corresponsabilizando a escola neste ato protetivo. Nascimento (2025) caracteriza essa atribuição dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como uma nova dimensão do trabalho docente.

Os legisladores do ECA, sabiamente, não responsabilizaram a escola, sozinha, como órgão garantidor da proteção integral infantil. Embora ocupe lugar de destaque, ela faz parte de uma teia de sujeitos que agem para este fim, cuja perspectiva é que atue em conjunto com

as demais políticas sociais, instituições e órgãos públicos e privados, formando aquilo que o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) designou como Sistema de Garantia dos Direitos. Conforme a Resolução nº 113 deste Conselho (Brasil, 2006),

Art. 1º: O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

Desse modo, adotou-se o princípio da descentralização administrativa nessa discussão, considerando que as políticas municipais desempenham um papel central no desenvolvimento da proteção integral. De modo focal, os municípios têm responsabilidades diretas na gestão e implementação de políticas públicas sociais que atuarão em conjunto com a educação infantil.

Frente ao que se institui para a escola e para o professor, este artigo se debruça sobre as políticas educacionais em um município situado na Região da Mata, do estado de Pernambuco. Mais especificamente, auxiliado por um estudo de caso, objetiva analisar se na política de formação continuada de professores há previsibilidade de conteúdos vinculados à prevenção do abuso sexual na primeira infância e suas implicações para o trabalho docente. Com isso, também pudemos observar como essas políticas operam na micropolítica, tensionada pela cultura local e pela conjuntura ideológica de alcance nacional.

Os dados provêm de pesquisa aplicada de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco, *campus* Mata Norte, realizada entre 2023 e 2025. Este recorte utiliza documentos e entrevistas semiestruturadas para analisar a política educacional local. Apresentamos a metodologia, discutimos a prevenção das violências sexuais como direito à educação e dimensão da qualidade social e, por fim, os resultados.

1. Metodologia

A abordagem da pesquisa caracteriza-se como qualitativa, marcada pela interação entre o pesquisador e o objeto investigado. Nesse âmbito, segundo Richardson e Rodrigues (2013, p. 5), “são usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação”. Também entendemos que a estratégia mais adequada para responder às finalidades desta pesquisa é o estudo de caso, que

permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma expectativa holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar [...] (Yin, 2015, p. 4).

Para a interpretação dos dados, optamos pela análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), compreendida como um procedimento qualitativo destinado a identificar, organizar, analisar e interpretar padrões de significado presentes em um conjunto de dados. O *corpus* foi constituído pelas transcrições de cinco entrevistas, pelo Plano Municipal de Educação de Goiana e pela Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município. A unidade de análise correspondeu aos segmentos das respostas e dos documentos relacionados à formação continuada, à proteção integral, ao papel do docente na prevenção das violências sexuais e à atuação da escola.

O percurso analítico ocorreu de modo articulado, vislumbrando: leitura integral e reiterada do *corpus*; organização manual das respostas em uma matriz composta pelos participantes e pelos eixos do roteiro; codificação dos segmentos conforme os temas investigados; agrupamento de recorrências, divergências e particularidades em núcleos temáticos; e confronto desses núcleos com os documentos normativos e o referencial teórico.

Na apresentação dos resultados, os excertos foram selecionados por sua capacidade de exemplificar os núcleos temáticos identificados, mantendo-se falas divergentes ou singulares quando relevantes. As interpretações resultaram da relação entre as evidências das entrevistas, o conteúdo dos documentos e os conceitos mobilizados no estudo. Desse modo, distinguiu-se o que foi declarado pelos participantes, o que constava nos documentos e as inferências dos autores, limitadas à unidade escolar e ao conjunto de participantes investigados.

Trata-se, portanto, de um estudo sobre os desdobramentos dos documentos norteadores das políticas educacionais no cotidiano laboral dos professores e gestores escolares, que visam à proteção integral contra violências sexuais, tendo como intermédio a formação continuada. Focalizamos a coleta e a análise do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2026, aprovado pela Lei Municipal nº 2.291/2015, da Proposta Pedagógica para Educação Infantil (PPEI) do município e das entrevistas realizadas com professoras e integrantes da equipe gestora.

Ao todo, entrevistamos cinco profissionais de uma escola de Educação Infantil: três professoras, uma coordenadora pedagógica e uma gestora escolar. Cada entrevista durou, em média, 60 minutos e foi transcrita pela própria pesquisadora, buscando manter a fidedignidade dos dados. A pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado Profissional em Educação –

concluída em 2025 – foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco, com o título “A educação preventiva no enfrentamento das violências sexuais na primeira infância”, sob o CAAE 68444323.0.0000.5207.

Em atendimento aos critérios éticos, os participantes foram identificados da seguinte maneira: professores com a letra P, seguida de numeração (ex.: P1), e as integrantes da equipe gestora com a letra G, seguida de numeração (ex.: G1). Não identificamos a escola onde realizamos a pesquisa, mas a situamos no contexto do município, a fim de situá-la em suas condições culturais.

O mesmo roteiro-base foi apresentado aos cinco participantes, admitindo-se perguntas de aprofundamento próprias da entrevista semiestruturada. Os eixos foram: (1) presença, frequência e conteúdos das formações continuadas; (2) conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente; (3) formação em educação sexual e prevenção das violências sexuais; (4) relevância da abordagem preventiva na Educação Infantil; (5) projetos ou ações já realizados pela escola e Secretaria Municipal de Educação de combate à exploração sexual infantil; (6) preparo, procedimentos e atuação diante de suspeitas e casos concretos; (7) fatores que implicam o trabalho docente.

As respostas foram comparadas no interior de cada eixo. Assim, as expressões “todos os participantes” ou “os participantes” referem-se ao conjunto dos cinco entrevistados quando houve convergência das respostas. Ademais, os excertos reproduzidos nos resultados funcionam como exemplos dessa recorrência, e não como evidência isolada da totalidade.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Código	Idade	Formação acadêmica	Função	Tempo de atuação
P1	43 anos	Pós-graduação em Docência Educacional e Organização Escolar	Professora	17 anos
P2	46 anos	Pós-graduação em Psicopedagogia	Professora	18 anos
P3	43 anos	Licenciatura em Geografia	Professora	12 anos
G1	46 anos	Magistério	Gestora escolar	5 anos
G2	45 anos	Pós-graduação em Docência da Educação Infantil	Coordenadora pedagógica	6 anos

Fonte: elaborado pelos autores com base nas fichas de identificação do arquivo de entrevistas.

Antes de apresentar os dados, entendemos ser importante delimitar a prevenção das violências sexuais como direito da educação infantil, constituindo-se elemento fundamental para a qualidade social da educação.

2. Educação para a proteção integral

A defesa da educação para a proteção integral pressupõe que a instituição esteja socialmente comprometida em assegurar a dignidade infantil (Silva, 2026). Nessa consideração, o ECA estipulou diversos mecanismos protetivos sob a égide da responsabilidade da escola, não apenas pelos mecanismos de obrigatoriedade da oferta pelo Estado – previstos no princípio da educação como direito subjetivo –, mas como promessa de humanização da espécie. Afinal, conforme denota Saviani (2007), pelo processo de educação, inicia-se a transformação do ser natural ao humano, racional, distinto de outras espécies.

Neste sentido, a humanização pela educação significa o processo pelo qual o ser humano se apropria das produções históricas, culturais, científicas e artísticas da humanidade, desenvolvendo plenamente suas capacidades, em plena consonância com o que está previsto nos princípios da proteção integral do ECA, constantes nos seus primeiros seis artigos. O art. 3º determina: “art. 3º [...] assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990).

Este Estatuto reconhece a educação como um dos principais direitos, seja pela humanização como princípio, seja pela garantia de que por ela se alcançam outros direitos.

O exercício de muitos dos direitos civis e políticos, tais como a liberdade de informação, liberdade de expressão, direito ao voto e a ser eleito, entre outros, depende de, pelo menos, um nível mínimo de educação. Igualmente, um conjunto de direitos econômicos, sociais e culturais, tais como a escolher o trabalho, a receber remuneração igual por trabalho igual (Benedek, 2012, p. 277).

Em vista disso, o ECA lista como uma das obrigações docentes: a comunicação ao Conselho Tutelar de situações em que ocorra reiteração de faltas injustificadas, de evasão escolar ou elevados níveis de repetência. Ademais, de forma não explícita, a garantia da educação versa sobre o empenho em assegurar a frequência regular à unidade de ensino.

Ressalta-se a garantia de sua permanência na escola como uma das Medidas de Proteção, aplicáveis pelo Conselho Tutelar, nas situações de ameaças ou violações de direitos.

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: [...] III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental (Brasil, 1990).

Igualmente, é também listada como uma das garantias exigidas para aplicação de Medidas Socioeducativas em meio aberto ou de semiliberdade.

Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades

Posto ser obrigação do Estado e da família manter o vínculo da prole com a escola, não é admitida a exclusão da criança e do adolescente como penalização, bem como não seria possível condicionar a sua permanência à livre iniciativa ou à sua desenvoltura cognitiva ou comportamental.

A escola participa da garantia dos direitos infantis ao articular a finalidade da educação, o conhecimento desses direitos pelos professores e sua atuação no SGDCA. Nesse sentido,

a efetivação da proteção integral depende do fortalecimento da formação crítica de professores e gestores, da consolidação de protocolos claros de notificação e acompanhamento, da integração intersetorial entre educação, assistência e saúde e da valorização da diversidade familiar em práticas democráticas que reconheçam crianças e adolescentes como sujeitos de direitos (Nascimento, 2025, p. 10).

Essa compreensão amplia os critérios de qualidade educacional, incorporando aos indicadores cognitivos a proteção, a dignidade, a participação infantil na micropolítica escolar e o reconhecimento das diferenças. Ao situar a escola como engrenagem da proteção às infâncias, entendemos que “a escola é a instituição que representa o Estado nesta configuração, sendo o órgão estatal que quase diariamente está presente na vida dos cidadãos por todos os rincões do país, às vezes, o único a alcançar a população mais vulnerável” (Nascimento, 2025, p. 16). Essa presença cotidiana confere ao docente uma responsabilidade que ultrapassa o ensino formal, tornando a escola espaço privilegiado de identificação de riscos e encaminhamento de situações de violação de direitos.

A *qualidade social* articula-se à proteção integral e “estabelece um dever de agir proativamente na promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, prevenindo violações e intervindo com eficácia nas situações de risco e vulnerabilidade social” (Lima; Caroni, 2025, p. 11). A atuação diante de desigualdades, violências e exclusões constitui, portanto, condição da função democrática da educação.

3. A formação continuada e a prevenção às violências sexuais contra crianças em Goiana

A pesquisa foi realizada em Goiana, na Mata Norte pernambucana, a 64 quilômetros do Recife. Seu patrimônio histórico-cultural reúne tradições religiosas e festas populares (Sousa; Silva; Lima, 2010). A estrutura agrária, vinculada à cana-de-açúcar desde o período colonial, conserva engenhos históricos e marcas da exploração de pessoas escravizadas.

Segundo o Censo Demográfico 2022, as áreas urbanas concentram a maior parte da população (94,1% dos moradores) (IBGE, 2023), mas a cidade ainda é cercada por usinas de açúcar, exemplares do patrimônio histórico agroindustrial brasileiro. Essa característica levou Silva (2011) a caracterizar seu território como uma vila operária cercada por igrejas, evidenciando a convivência entre trabalho, patrimônio religioso e configuração urbana.

A formação municipal articula patrimônio, religiosidade, manifestações populares e economia açucareira (Sousa; Silva; Lima, 2010). A crise sucroalcooleira, desde o final do século XX, acompanha a diversificação produtiva com a fábrica Jeep-Stellantis. O polo automotivo acrescentou uma frente industrial sem eliminar as marcas sociais e territoriais do ciclo açucareiro (ADEPE, 2023).

A despeito dessa transição, o município ainda carrega muito fortemente as marcas de uma cultura de senhoreado e do patriarcalismo, sendo exemplo dos grupos familiares dos proprietários coloniais do Nordeste açucareiro no Brasil, descritos por Schwarcz (2019, p. 35):

Também se esmeraram em construir uma história edificante, unindo à figura do senhor aquela do “pai” – bondoso e severo – e assim projetando uma sociedade patriarcal, na qual as mulheres cumpriram um papel basicamente secundário e a hierarquia teria lugar especial, jamais questionado. Aí estava o modelo dessa sociedade patriarcal brasileira; a família (do senhor) funcionando como esteio e anteparo, real e simbólico, para toda a organização social.

O patriarcado é também marcado por uma divisão desigual de poder entre homens e mulheres que constrói uma relação hierárquica nos espaços sociais, nas relações civis, materializando-se na ideologia e na violência – pecha indelével de uma compreensão que coloca o corpo feminino como propriedade do senhor masculino. Esse contexto orienta a análise das entrevistas e dos documentos municipais. A autonomia educacional permite políticas próximas às demandas locais, mas seu planejamento também incorpora disputas culturais e relações de poder e subordinação.

Metodologicamente, o contexto histórico foi empregado como mediação interpretativa, e não como explicação causal automática das falas. As relações com patriarcado, cultura local e poder foram consideradas apenas quando encontraram correspondência em excertos das entrevistas, nos documentos analisados ou no referencial teórico mobilizado.

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação de Goiana (Goiana, 2015) é um dos documentos construídos na arena local, em que confluem as tensões e contradições desse

ção. O documento foi aprovado em 2015 pela Lei Municipal nº 2.291. É composto por diretrizes gerais de implantação e monitoramento, além de vinte metas com suas respectivas estratégias.

A primeira meta trata especificamente da Educação Infantil, com pretensões de ampliar o atendimento em creches, alcançando, pelo menos, 45,5% das crianças com idade de 0 a 3 anos. Nesse âmbito, destacamos a décima oitava estratégia dedicada à formação dos profissionais para o estudo dos direitos da criança que visa: “18. Promover a formação continuada dos profissionais da educação sobre os direitos das crianças” (Goiana, 2015, p. 8).

Questionados sobre formações em direitos das crianças e sua relevância para o trabalho pedagógico, todos os participantes afirmaram que o ECA não tem sido contemplado nos encontros escolares ou nas semanas pedagógicas da rede. P1 esclarece:

A Secretaria de Educação não oferece formação voltada ao estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente. As formações que participamos sempre são com outros temas, mas eu acredito na importância desse tema a ser trabalhado na escola, com os professores. Porque isso aí vai enriquecer nossa prática. Conhecer mais o Estatuto da Criança e do Adolescente, saber como trabalhar com as crianças, isso é muito importante. (P1)

Silva, Maranhão e Nascimento (2025, p. 57) relacionam a ausência de formação continuada a conflitos entre docentes sobre os direitos infantis. Segundo os autores:

não raras vezes, os embates são ocasionados, de um lado, por aqueles que partem das premissas de negação, da ignorância e da ofensa ao texto positivado – quase sempre (re)produzindo discursos que justificam a “desqualificação” da educação, o aumento da indisciplina e da violência nos átrios escolares, tendo como um único e onipresente mau: os direitos infantoadolescentes, personificados pelo ECA –. Do outro lado da trincheira, os defensores do paradigma da proteção integral, que discursam em favor da manutenção da garantia de direitos educacionais conquistados por sua promulgação.

O desconhecimento do ECA pode alimentar sua culpabilização pelas crises escolares, resistências e negligências docentes. As entrevistadas, contudo, reivindicam formação. G2 afirma que “não [há formação]. Mas, acredito que todos deveriam saber o básico do ECA para poderem trabalhar melhor. Trabalhar respeitando os direitos da criança e do adolescente. Se a gente não conhece, como é que a gente pratica?”

A garantia de direitos envolve aprendizagem e conquista. Casalecchi (2018) compreende direitos humanos e democracia como legados experimentados desde a infância, mediados pela educação. Nessa direção, o Plano Estadual Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente de Pernambuco prioriza a “apropriação do ECA nas formações continuadas dos profissionais da Educação Básica” (Pernambuco, 2019).

A lacuna formativa compromete práticas intencionais de proteção e o reconhecimento da educação infantil como direito. Diante de violências, respostas voluntaristas podem expor profissionais a riscos e crianças à revitimização. Parte da ausência da formação nessa área decorre de uma cultura adultocêntrica, que não enxerga a Educação Infantil como um lugar de promoção dos direitos da criança e de contribuição para sua proteção, mas apenas como espaço assistencialista, enxergando os profissionais como meros cuidadores ou recreadores.

Por outro lado, a conjuntura do golpe de Estado que vitimou o país em 2016 e o período posterior estimularam diversos ataques à dignidade infantil. Destacamos que, na condição de candidato à presidência do país, Jair Bolsonaro recorreu à alegoria de rasgar e jogar na latrina o Estatuto da Criança e do Adolescente, encontrando nesta postura o real descrédito pela proteção às infâncias em sua abrangência.

Os *movimentos sociais regressivos* surgidos nesse período vêm realizando diversos ataques ao ECA, intervenções nos planos de educação com a retirada dos debates sobre gênero e educação sexual, bem como a aprovação de legislações locais que proíbem a circulação de temas relacionados à sexualidade nos espaços escolares. Mas, “os neoconservadores não se limitaram a criar leis contra a Educação Sexual nas escolas; também passaram a recorrer ao sistema judicial para contestar os direitos individuais conquistados por grupos considerados ‘desviantes’” (Sousa; Machado, 2024, p. 186).

Todas as construções vividas durante esse período contribuem significativamente para a formação social e cultural do medo. Intencionalmente, “essas formas de opressão estão enraizadas na sociedade, contribuindo para a perpetuação da desigualdade estrutural e de violências sistemáticas” (Sousa; Machado, 2024, p. 190). Nesse ínterim, provocam entre os docentes e redes de ensino resistência à abordagem da questão do combate às violências sexuais, impactando no labor do professor de modo inversamente proporcional ao que estabelece o ECA.

No campo contrário, reportemo-nos à Lei nº 14.679/2023 – que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os princípios da formação dos profissionais da educação (Brasil, 2023). Mais explicitamente, o § 1º do art. 61 da LDB (Brasil, 1996) passou a determinar:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...] IV - a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes.

A norma fortalece o cuidado e redefine o trabalho docente como prática pedagógica e socioprotetiva, integrada ao SGDCA. Na sétima meta do PME de Goiana, propõe-se melhorar a qualidade da educação para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com foco no alcance das metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Neste item, estão asseguradas, nas estratégias 30 e 33, ações para o combate à violência sexual e estudo sobre os direitos humanos.

30. *Implantar e desenvolver políticas de combate à violência nas escolas, com capacitação dos educadores para detecção das causas, como violência doméstica e sexual, e para a adoção das providências adequadas*, promovendo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade, até o terceiro ano de vigência do PME; [...]

33. Elaborar e distribuir, em parceria com órgãos competentes, materiais didáticos referentes aos direitos humanos (Goiana, 2015, p. 25, grifo nosso).

No extrato, encontramos a intenção de prevenção às violências sexuais a partir da “capacitação” de professores. Embora a meta esteja ampliada para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a Educação Infantil não é mencionada de forma específica nestas estratégias.

A resposta à nossa inquietação está na afirmação dos entrevistados ao questionarmos se os professores já receberam alguma formação em educação sexual e prevenção às violências sexuais, seja por parte da Secretaria de Educação, seja pela própria instituição de ensino.

A Secretaria de Educação não oferece formação para os professores a respeito dessa temática. Mas é importante falarmos sobre Educação Sexual desde a infância. É um trabalho que tem que ser feito em grupo e da melhor forma possível. Tem que incluir na pauta essas discussões. É muito necessário, porque em nosso ambiente de trabalho as crianças estão sujeitas a muitas coisas e a falta de conhecimento dos pais e da comunidade escolar pode atrapalhar algumas questões relativas à educação sexual. E fazendo este estudo, fazendo todo esse trabalho na escola a gente pode conhecer coisas que, na verdade, os pais não conhecem. É na escola é onde a gente sabe todas as informações que eles trazem de casa (P2).

A formação continuada pode enfrentar lacunas da graduação relativas à educação sexual e responder às necessidades identificadas na prática docente. Contudo, “até agora não houve nenhuma capacitação. Infelizmente né? Os professores pedem para incluir esse tema nas pautas, mas até agora a Secretaria Municipal de Educação não tomou iniciativas a respeito dessa temática” (G1).

A formação continuada confronta teorias pedagógicas e saberes da experiência, incorporando pesquisas e inovações. Sua continuidade deve responder às especificidades da

rede local. Diagnósticos das demandas escolares devem orientar os programas municipais de formação. Libâneo (2004) relaciona sua pertinência à realidade local e às especificidades da rede, oferecendo recursos para os desafios cotidianos.

As políticas educacionais municipais podem incluir programas de formação sobre a educação sexual nas escolas, com foco na proteção infantil e no desenvolvimento de uma compreensão saudável do corpo e dos limites. Esses programas podem ensinar as crianças a identificar comportamentos inadequados e a comunicar-se de forma segura caso se sintam ameaçadas. É importante destacar que os conselhos tutelares desempenham um papel central nesse processo, agindo como uma ponte entre a escola e os demais serviços de proteção.

A sexualidade integra o desenvolvimento humano e requer abordagem também nos espaços escolares:

A sexualidade não é um apêndice na vida das pessoas, mas parte integrante do desenvolvimento físico, afetivo e psicológico, social e cognitivo, além de estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as). Sendo assim, não é uma conversa só para dentro de casa, mas para o cotidiano da sala de aula e todos os espaços escolares (Ribeiro, 2022, p. 35).

Desconforto, medo e resistência à educação sexual envolvem fatores culturais, políticos e religiosos. A aprendizagem dos adultos sobre sexualidade e a associação entre sexo e pecado em algumas religiões repercutem na sala de aula, reforçando o tabu.

Por fim, ainda dentro da sétima meta do PME, a estratégia 44 propôs exatamente um trabalho conjunto entre segmentos para atenção à saúde e à segurança dos estudantes, quando afirma: “Universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos estudantes da rede escolar pública e educação básica, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, durante a vigência do PME” (Goiana, 2015, p. 27). Contudo, não há menção entre os participantes, em nenhuma das suas falas, de que, em algum momento, houve alguma ação articulada entre as secretarias de saúde e educação, por exemplo, pela prevenção às violências sexuais.

A ausência mencionada refere-se ao conjunto das experiências relatadas pelos cinco participantes. Portanto, o dado sustenta a existência de uma lacuna percebida na unidade-caso, mas não permite afirmar, sem registros administrativos da Secretaria de Educação, que nenhuma ação intersetorial tenha ocorrido em outras escolas ou períodos.

Cabe à escola “demandar respostas da rede de proteção social que compõe o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, em situações de ameaças ou violações de direitos dos estudantes” (Nascimento; Botler, 2022, p. 7). Essa atuação articula-se à



responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade prevista no art. 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Organizado por deliberação do Conanda, o SGDCA articula esses atores na proteção contra ameaças e violações de direitos, com participação central da escola.

Em 2023, o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação apresentou a primeira Proposta Pedagógica para Educação Infantil, voltada à pré-escola. Organizada por projetos, propõe diagnósticos e ações atentos à criança, à família e à diversidade dos contextos (Goiana, 2023). Nessa proposta, há o tema gerador “Cidade que cuida, educa”, como temática que oportuniza várias perspectivas para o trabalho pedagógico. A partir desse tema, a proposta se divide em quatro eixos: 1. Cuidando da minha história; 2. Cuidando do ser criança; 3. Cuidando de Goiana; 4. Cuidando do planeta. A cada bimestre corresponde um eixo, para o qual deve ser desenvolvido um projeto.

O primeiro projeto é intitulado “Cuidando da minha história”, com subtema para creche “De onde vim? Quem sou eu?” e subtema para pré-escola “Quem sou eu: Minha história e a importância do meio em que vivo para a construção da sociedade” (Goiana, 2023). Tem como objetivos específicos desenvolver atividades que explorem a descoberta da identidade da criança, as suas características, suas habilidades, suas preferências e suas necessidades. Sem dúvida, todos esses aspectos fazem parte da sexualidade da criança e conhecê-los é muito importante para a construção da identidade desse indivíduo.

Essas ações favorecem a abordagem de intimidade, privacidade e consentimento na prevenção das violências sexuais. Rocha (2024, p. 143) destaca a importância dessas informações:

Com certeza, a criança que possui informações corretas está mais protegida de diversas situações, como também é mais consciente sobre como respeitar o limite corporal de outras pessoas e, assim desenvolver relações mais saudáveis, na infância, adolescência e vida adulta.

Em sua metodologia, o documento não faz menção a essa intervenção nem enfatiza a importância e necessidade desse assunto. Mas, há várias oportunidades para que o docente, ao valer-se da sua autonomia em sala de aula, possa trabalhar aspectos necessários ao autocuidado e à autoproteção das crianças. Entretanto, os dados das entrevistas e os planos de aula que observamos não tratam desse tema, corroborando a percepção de que a sexualidade é tratada como um tabu.

A interpretação decorre da convergência da ausência de orientação explícita na PPEI, da inexistência do tema nos planos de aula examinados e das respostas dos participantes sobre

suas práticas. O termo “tabu” é utilizado como categoria interpretativa apoiada nas falas sobre medo, resistência e dificuldade de abordagem, não como atributo presumido de toda a comunidade.

O segundo projeto, “Cuidando do ser criança” (Goiana, 2023), apresenta como subtema para creche Um mundo melhor em nossas mãos e subtema para pré-escola Conviver, brincar, participar e conhecer-se em busca de um mundo melhor. O objetivo é ajudar as crianças a conhecerem seus direitos e deveres em todos os espaços sociais, seja em casa, na escola ou em outros ambientes. Mesmo pequenas, é possível compreender, desde cedo, que elas estão inseridas em ambientes com regras, cercadas de pessoas.

De fato, conhecer seus próprios direitos é um trabalho voltado ao combate da violação dessas garantias. Porém, dentre os direitos da criança descritos na proposta, precisamos destacar o “direito à proteção: ser protegido por uma família amorosa ou por lares oferecidos pelo Estado quando for o caso. Direito de ser protegido contra abusos, agressões físicas ou psicológicas, exploração do trabalho infantil e abandono” (Goiana, 2023, p. 25). Aqui, cabe lembrar que o abandono afetivo também deve ser comunicado ao Conselho Tutelar pelos dirigentes educacionais, conforme o art. 56 do ECA.

Os objetivos e ações nesse projeto são direcionados somente à criança; não há descrição da inserção dos pais nas atividades ou para momentos de discussão sobre os direitos da criança e do adolescente. Também não é citada a participação de quaisquer órgãos do SGDCA. Outro ponto está nos objetivos específicos desse mesmo projeto:

(EI03EO04PE) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos, identificando suas emoções e regulando-as quando necessário, através de experiências positivas; [...]

(EI03EO07PE) Usar diferentes estratégias simples para resolver problemas relacionais, buscando compreender a posição e sentimento do outro, pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos e interações com crianças, jovens, adultos e idosos (Goiana, 2023, p. 26-27).

Esses objetivos remetem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza a Educação Infantil em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos por faixa etária. A BNCC prevê os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os objetivos abrangem bebês e crianças bem pequenas, na creche, e crianças pequenas, na pré-escola, distribuídos em cinco campos de experiências (Brasil, 2018).



Os objetivos citados pertencem ao campo “O eu, o outro e o nós”, para crianças pequenas. A metodologia, contudo, não prevê prevenção do abuso sexual ou da violência doméstica, lacuna também percebida na atuação cotidiana:

Muitas vezes o aluno chega para nós e nos conta fatos que aconteceu em casa, que os pais desconhecem. Então é importante a família e a escola estarem sempre juntas para debater esse tema. Até o momento é uma preocupação, mas assim... em conteúdos, no que a gente faz, o que a secretaria oferece o fluxo para trabalharmos fica um pouco a desejar. Não é explorada! (P2)

A violência doméstica pode silenciar vítimas e exige atuação protetiva da escola no SGDCA. Sem formação, essa atuação pode gerar novas violações e riscos aos profissionais. Como destacam os autores:

a proteção integral é a vigilância atenta de todas as pessoas para a detecção de situações de maus-tratos contra crianças e adolescentes e a demanda por combatê-las. No caso do profissional da educação, é de caráter obrigatório a comunicação ao Conselho Tutelar (Nascimento; Botler, 2022, p. 10).

A proteção requer, assim, docentes capazes de reconhecer sinais de violência, encaminhar situações e atuar com os demais órgãos do SGDCA.

Os dois últimos projetos abordam outras aprendizagens. “Cuidando de Goiana” propõe “Meu lugar, minha história”, para creche, e “Lendas/histórias da cidade de Goiana”, para pré-escola, valorizando cultura e identidade local. “Cuidando do planeta” reúne “De olho no Planeta”, para creche, e “Meio Ambiente: Conscientizar, educar e preservar para um mundo melhor”, para pré-escola, voltados ao cuidado com a natureza e as formas de vida (Goiana, 2023).

A PPEI oferece possibilidades para a educação sexual, sem explicitá-la como intenção pedagógica. Incorporar ações de prevenção das violências sexuais e domésticas com crianças e famílias pode contribuir para romper seus ciclos.

4. A ausência de formação de professores como fragilidade na atuação contra as violências sexuais no cotidiano escolar

Diante da ausência de formação específica na graduação e na rede, perguntamos como os docentes acolheriam e encaminhariam suspeitas de abuso sexual contra crianças, especialmente na primeira infância. Nessa seara, “enquanto professora, se eu perceber alguma situação dessa com um dos meus alunos, a primeira reação seria de informar a direção da escola para que a gente pudesse dar novos direcionamentos”, nos afirmou P3, estabelecendo a responsabilidade de comunicação aos órgãos competentes pela gestão escolar. De fato, o art.

56 do ECA reza que “os dirigentes de estabelecimentos de ensino comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de [...] maus-tratos envolvendo seus alunos; [...] negligência, abuso ou abandono afetivo” (Brasil, 1990).

P3 nos leva a refletir sobre outros problemas que podem surgir devido à insegurança desses profissionais, como a comunicação do caso à família, relatada a seguir:

Eu ainda estou insegura, pois é um assunto que pouco trabalhamos, infelizmente! Principalmente com crianças pequenas, crianças de creche, aí me sinto insegura. Infelizmente! Mas se isso acontecer na minha sala eu vou tentar o máximo ajudar essa criança e essa família também. Se durante uma aula, alguma criança comentasse comigo, ou através de um desenho, que estivesse acontecendo isso com ela, eu passaria a ficar mais atenta a essa criança. Questionaria mais essa criança no dia a dia e levaria essa questão para os responsáveis dessa criança. Conversar com eles, saber o que está acontecendo, ver como poderíamos ajudá-la a sair dessa situação.

A fala revela disposição para proteger, mas também lacunas procedimentais: questionamentos reiterados à criança, comunicação aos responsáveis e ausência de referência à notificação ao Conselho Tutelar. A formação permanente deve orientar essas condutas para evitar revitimização e agravamento dos riscos. O percurso inferencial consistiu em confrontar a conduta hipotética descrita por P3 com as orientações legais de comunicação e proteção e com o referencial sobre revitimização. A fala evidencia insegurança procedimental, mas não demonstra que a participante tenha adotado, em situação real, a conduta mencionada.

Esses “caçadores de lobos maus”, como diz Oliveira (2021), precisam estar atentos, preparados e munidos de conhecimento, para impedir que crianças permaneçam vítimas de qualquer tipo de violência. Contudo, são esses profissionais que apresentam insegurança. Essa insegurança, por parte do profissional, pode colocar em risco a vida da vítima e a do professor, principalmente se um dos pais ou responsáveis for o abusador, assim como, nas situações de violência física, em que os casos são majoritariamente intrafamiliares e repetitivos.

Além disso, a dificuldade de enfrentamento não está apenas na identificação da violência, mas também na resistência de familiares e da própria comunidade à formação para a sexualidade desde a infância, bem como ao reconhecimento da origem dos abusos. A disseminação da concepção religiosa de que a família é constitutivamente boa, patriarcal e naturalmente ordenada por uma hierarquia contribui para o silenciamento das vítimas, a subnotificação dos casos e a manutenção do entendimento equivocado de que o abuso sexual infantil constitui um evento raro ou excepcional (Nascimento, 2025).

Essa foi a consideração principal quando solicitamos aos participantes que indicassem quais situações dificultam ou encorajam o trabalho pedagógico de enfrentamento das violências sexuais e a que atribuem esses fatores.

Estamos no ano de 2026 e ainda estamos vivendo esse tabu, da família não acreditar que a criança pode ser violentada. A gente sabe que as crianças que ficam em casa vulneráveis e não têm o cuidado do pai e da mãe, às vezes são abusadas por um tio e outros parentes. Os pais não acreditam que isso possa acontecer, praticado por um adulto tão próximo da criança. Essa é a principal dificuldade, muitos acreditarem que é um assunto desnecessário porque acreditam que são poucos os casos de abuso (P2).

Nesse relato, observa-se, ainda, uma tendência à minimização ou à “normalização” do abuso, sobretudo, quando o agressor não deixa marcas físicas visíveis da violência. Nessas situações, é comum que o relato da vítima seja colocado em dúvida, questionando-se a veracidade de sua percepção sobre o ocorrido. Tal desconfiança torna-se ainda mais acentuada nos casos em que o abuso é praticado de forma manipulativa, acompanhado de demonstrações de afeto ou outras estratégias utilizadas pelo agressor que simulam proteção para confundir e dificultar a validação da comunicação da violência, sem deixar de considerar a influência do machismo, da misoginia e de justificativas religiosas para forçar o silenciamento das vítimas.

A inferência limita-se à percepção expressa por P2 acerca da descrença familiar. Não se generaliza essa percepção a todas as famílias da comunidade nem se atribuem, sem evidência adicional, condutas específicas aos possíveis agressores. Todavia, existem outras situações que prejudicam o trabalho preventivo na escola e na comunidade, impactando substancialmente a ação esperada para o profissional da educação: o medo de represálias, conforme relata G2:

Podemos dizer que existem situações que dificultam esse trabalho. A falta de informação é uma das situações. Como estamos trabalhando com esse tema recentemente, não temos um conhecimento mais abrangente de como lidar, de como trabalhar... estamos ainda nessa busca, tentando aprimorar e adquirir conhecimento. Outro obstáculo é que essa comunidade é bastante violenta, então tudo que a gente faz tem que ser no sigilo, não pode ser anunciado. O medo da violência também atrapalha.

O medo de represálias pode adiar a prevenção e a comunicação de suspeitas. A literatura permite relacionar esse risco à subnotificação e a obstáculos às políticas públicas, inclusive diante de desigualdades de gênero, mas tais efeitos não foram demonstrados pelas entrevistas. A fala de G2 sustenta a identificação do medo de represálias como obstáculo percebido. Os dados não permitem afirmar a ocorrência de omissão efetiva nem estabelecer

efeitos particulares sobre grupos sociais não contemplados nas entrevistas. Tais relações permanecem como hipóteses apoiadas na literatura.

Nesse contexto, práticas educativas, como programas de formação continuada que incluam oficinas e palestras sobre como identificar sinais de abuso e sobre os direitos das crianças e a importância de criar ambientes escolares saudáveis e seguros, podem impactar toda a comunidade e reverter muitos riscos. Para Freire (1996, p. 84), a educação não se restringe à escola, mas deve alcançar toda a comunidade, especialmente em temas de grande relevância social como a proteção infantil. Assim sendo, a conscientização de todo o SGDCA sobre os direitos da criança e a prevenção do abuso sexual é um dos passos mais importantes para a construção de uma cultura de proteção e segurança para as crianças.

Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam que a prevenção das violências sexuais na primeira infância permanece como uma lacuna significativa nas políticas de formação continuada do município investigado, apesar de sua previsão indireta em documentos normativos locais e nacionais. Embora os documentos da política educacional mencionem a capacitação de educadores para o enfrentamento das violências e o estudo dos direitos da criança, tais diretrizes não se materializam em ações sistemáticas de formação voltadas à educação sexual e à proteção integral das crianças pequenas.

O estudo demonstrou que o trabalho de professores e gestores é reconfigurado pela lógica da proteção integral das infâncias. As participantes reconhecem a relevância do tema e expressam demanda por formação específica, porém atuam em um contexto marcado por insegurança, desconhecimento dos protocolos de proteção, medo de represálias e forte influência de fatores culturais e políticos que dificultam a abordagem da sexualidade no espaço escolar. Essas condições produzem fragilidades na identificação, no acolhimento e no encaminhamento de situações suspeitas, podendo comprometer a efetividade do SGDCA.

Os achados também permitiram compreender a prevenção das violências sexuais como dimensão constitutiva do direito à educação infantil. Nessa perspectiva, a educação para a proteção integral emerge como elemento fundamental da qualidade social da educação, deslocando o debate para além do desempenho escolar e incorporando a garantia da dignidade, da segurança e do desenvolvimento integral das crianças.

Conclui-se, portanto, que a ausência de formação continuada específica sobre prevenção do abuso sexual infantil fragiliza a atuação docente e limita a capacidade da escola e dos professores de exercerem plenamente sua função socioprotetiva. Assim, não basta que a norma esteja inscrita no arcabouço legal; é necessário que o município crie políticas que deem condições efetivas para sua concretização e assegurem a plena efetividade da proteção integral no cotidiano escolar.

Referências

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DE PERNAMBUCO. **Polo automotivo de Goiana deve receber novo ciclo de investimentos**. Recife: ADEPE, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://www.adepe.pe.gov.br/polo-automotivo-de-goiana-deve-receber-novo-ciclo-de-investimentos/>. Acesso em: 1 set. 2026.

BENEDEK, W. **Compreender os Direitos Humanos**: manual de educação para os direitos humanos. Coimbra: Centro de Direitos Humanos, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**: dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Lei nº 14.679, de 18 de setembro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14679.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069compilado.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Londres, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>. Acesso em: 14 set. 2026.

CASALECCHI, G. **Legado democrático e apoio à democracia na América Latina:** evidências e mecanismos explicativos. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência 2026**. Brasília, DF: Ipea; São Paulo: FBSP, 2026. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/9ab87dfc-33eb-4ac2-8a54-f4f1543dabbc>. Acesso em: 1 set. 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/c3605778-37b3-4ad6-8239-94e4cb236444>. Acesso em: 1 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOIANA. **Lei nº 2.291, de 22 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Goiana. Goiana: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://portal.goiana.pe.leg.br/norma.php?id=643>. Acesso em: 1 set. 2026.

GOIANA. Secretaria Municipal de Educação e Inovação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil**. Goiana: Departamento de Educação Infantil, 2023.

IBGE. **Goiana (PE)**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/goiana.html>. Acesso em: 1 set. 2026.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Bruna S. A.; LUVISCH, Harry; CARONI, Lucca. ECA comemora 35 anos: um marco civilizatório de inspiração e influência para a proteção dos direitos da criança e do adolescente. **Revista Foco**, São Paulo, v. 18, n. 5, p. e8731, 2025. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8731/6170>. Acesso em: 18 fev. 2026.

NASCIMENTO, José A. **Políticas, práticas e percepções nas intersecções educativas entre escolas e famílias**. Tese (Livre-Docência) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2025.

NASCIMENTO, José A.; BOTLER, Alice M. H. A qualidade da educação pode ser demandada ao Conselho Tutelar? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/LgTdbPg8mtQHQMfmGghBtLh/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 12 out. 2025.

OLIVEIRA, McDouglas de. **Entre chapeuzinhos e lobos maus:** o abuso sexual infantil e a escola enquanto rede de proteção e enfrentamento. Curitiba: Appris, 2021.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Estadual Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes de Pernambuco 2018-2027**. Recife: CEDCA/PE, 2019.

RIBEIRO, Marcos. **A conversa sobre sexualidade na escola: da Educação Infantil ao Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

RICHARDSON, R.; RODRIGUES, L. A. R. Investigação e intervenção na gestão escolar: metodologia do trabalho científico. In: **Curso de especialização em gestão e avaliação da educação pública**. Módulo III. Recife, 2013.

ROCHA, Leiliane. **Como falar sobre sexualidade com as crianças: um guia prático de educação sexual infantil para pais**. Bauru: Astral Cultural, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–180, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf>. Acesso em: 08 out. 2026.

SCHWARCZ, Lília. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

SILVA, Beatriz C. Goiana: uma vila operária cercada por igrejas. *Continente*, Recife, ano 11, n. 128, p. 48-55, ago. 2011. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/arquivo/goiana--uma-vila-operaria-cercada-por-igrejas>. Acesso em: 18 set. 2025.

SILVA, M. I. N.; MARANHÃO, I. M. L.; NASCIMENTO, José A. Formação Docente e Direitos das Infâncias. In: JORGE, M.; MALVEZZI, A.; AMORIM, F. (org.). **Pesquisas em Educação e Sociologia: perspectivas em debate**. Recife: EDUPE, 2025. p. 57-90.

SILVA, M. I. N. **Implicações dos direitos da educação e dos direitos da aprendizagem na micropolítica escolar: estudo de caso numa escola de educação infantil no Agreste Pernambucano**. Recife: EDUPE, 2026.

SOUSA, Patricia E. J. de.; MACHADO, Maria I. Educação sexual e neoconservadorismo: uma análise a partir da BNCC. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 15, n. 43, p. 169–191, 2024. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/8735/6406>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SOUSA, S. G. V.; SILVA, G. B.; LIMA, F. L. V. G. **Goiana, cidade histórica**. Goiana: Secretaria de Educação de Goiana, 2010.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.