

Os educadores de creche e a violência sexual: Relação transferencial e sofrimento psíquico

Cristiano Rodineli Almeida

cris.rondinelli@gmail.com

Mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência —
Universidade Federal de São Paulo

RESUMO

Neste artigo, discutem-se questões suscitadas a partir de uma pesquisa de mestrado que trata sobre o mal-estar existente no dia a dia dos educadores de creche em decorrência da percepção de indícios de violência sexual entre seus alunos. Para isso, foram entrevistados cinco educadores, de modo a compreender como eles pensam e subjetivam as experiências relacionadas à violência sexual, perpetrada contra as crianças que frequentam a creche, e como lidam com o aspecto formal da denúncia. Constatou-se um certo mal-estar nos discursos dos educadores, notado pela interdição da fala sobre o assunto da violência sexual, encontrando somente o sussurro como possibilidade de articulação pela linguagem.

Palavras-chave: Denúncia, educador de creche, mal-estar educacional.

Day care educators and sexual violence: transference relation and psychic suffering

ABSTRACT

In this article, will be discussed issues raised from a master's research about the existing malaise on day by day of day care educators due to the perception of sexual violence among their students. Thereunto, we interviewed five educators, trying to understand how they think and subjectively experience the sexual violence perpetrated against children attending day care and how they deal with the formal aspect of the complaint. A malaise emerged in the discourses of educators noticed to the interdiction of speech about the phenomenon of sexual violence, finding only the whisper as a possibility of articulation through language.

Keywords: Complaint, day care educator, educational malaise.

INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças é tratada como um tema delicado pela sociedade, o que coloca esse fenômeno em um campo permeado pelo tabu¹. Embora a cultura disponha de uma legislação que refere o que é lícito ou ilícito, bem como procedimentos legais que determinam punições às ações consideradas desviantes no âmbito das normas socioculturais, a violência se faz presente nas mais diversas culturas e sociedades a despeito das normas, leis e punições. Freud (2010) auxilia o leitor, na compreensão desse mal-estar, ao explicar que as convenções sociais e as leis do Direito não dão conta de restringir o que é inerente ao ser humano: a pulsão.

A pulsão é aquilo que constitui a energia psíquica e condiciona o desejo, o qual não se satura com a satisfação de uma necessidade ou com um objeto que possa ser encontrado na realidade material empírica. Diferentemente do animal, o humano é dotado de um desejo fundamentalmente inconsciente, que tem por destino a insatisfação (GARCIA-ROZA, 1995).

Desse modo, aquilo que antecede e pode motivar uma violência sexual contra crianças encontra-se assentado em outro campo que não o do Direito, pois se refere a uma tendência pulsional humana que, quando não é permeada de certos contornos simbólicos, pode vir a ser destrutiva e se contrapor ao pacto social estabelecido pela civilização. O Direito não “trata” propriamente das pulsões, mas se apresenta como função simbólica ao determinar a punição dos agressores e os mecanismos de proteção às vítimas de violências. Pode-se dizer que o Direito se oferece como lei àquilo que da pulsão fez atravessar perversamente a Lei simbólica, relativa à interdição do incesto, para que seja possível a convivência entre os homens.

Para que haja a punição, o mecanismo da denúncia assume uma função crucial ao se apresentar não somente como um elemento que busca findar o sofrimento e proteger uma criança de novas situações de violência sexual, mas também para evidenciar aquele que violou tanto a lei do Direito quanto a Lei simbólica da civilização. Dada a importância desse mecanismo, a denúncia mostra-se como um procedimento a ser tomado por todos os cidadãos, sobretudo por aqueles que trabalham diretamente com crianças, como os profissionais que atuam em creches.

Os educadores da creche assumem um papel importante no que tange à percepção de elementos que possam sinalizar indícios de violência intrafamiliar. Espera-se que diante de tais situações o profissional faça a denúncia. Inúmeros são os canais e as maneiras de se realizar essa ação. A saber: as presenciais – Conselhos Tutelares; Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS); Delegacias de Polícia; Varas da Infância e da Juventude; Centros de Defesa; e as anônimas – Disque 100, 180 e 181 e o site Web denúncia².

¹ Pode-se definir tabu como algo pertencente ao campo das proibições socioculturais e da ambivalência subjetiva. Freud (2006^b, p. 37), em “Totem e tabu”, definiu as proibições-tabu como aquilo que se situa no interior da ambivalência psíquica inerente ao sujeito humano; uma ambivalência situada entre o sagrado e o impuro, prazer e desprazer, amor e ódio e que “traz em si um sentido de algo inabordável, sendo principalmente expresso em proibições e restrições”.

² <http://www.webdenuncia.org.br/>

Assim, a denúncia de uma suspeita ou confirmação de violência apresenta-se no campo legal do Direito como um procedimento a ser realizado pelo educador sob a pena de sofrer prejuízos legais, isto é, de receber multas.

Diante disso, neste artigo, apresenta-se um levantamento histórico sobre a creche e o avanço das legislações educacionais que a levaram de uma posição assistencialista para uma concepção de direito. Em seguida, discutem-se os impasses vividos pelo educador nessa atual perspectiva, dando ênfase a determinação legal de se realizar a denúncia de suspeita de violência sexual.

Por fim, relatam-se algumas questões suscitadas por meio deste estudo, destacando-se a linguagem do sussurro usada pelos educadores ao abordarem o tema aqui investigado.

A CRECHE: HISTÓRICO E OBJETIVOS ATUAIS

Pesquisadores, que já investigaram os temas da infância e da educação infantil, revelam que o serviço da creche nasceu com caráter assistencialista e sob uma visão baseada em uma cultura adultocêntrica com foco em outros objetivos, que não a criança, propriamente dita, e suas necessidades e especificidades (RIZZO, 1984; FREITAS; BICCAS, 2009; KUHL-MANN, 2011; GOMES, 2013).

A creche era vista como um espaço reservado às crianças pequenas cujos pais não podiam despender do tempo necessário para os cuidados com os filhos, geralmente, em função do trabalho. Portanto, não era considerado um direito da criança e também não se compreendia a importância da creche no âmbito da primeira infância, como um momento significativo da vida de um sujeito.

Rizzo (1984) enfatiza que, na França, em meados do século XIX, especialmente com as mudanças nos meios de produção, as mulheres foram convocadas a ocuparem outros espaços na sociedade como trabalhadoras operárias. Essa inserção da mulher no mundo do trabalho externo à sua residência, que mobilizava, até então, somente os homens, retirou-a do meio doméstico, afetando, assim, o cuidado com a criança no seio familiar, que ficava a cargo das mães, tias e avós.

Com o Brasil, não foi diferente. O processo de industrialização vivido no país, sobretudo no início do século XX, juntamente com o movimento de ingresso da mulher no mercado de trabalho, favoreceu a criação de novas creches. Freitas e Bicas (2009) apontam que, embora o tema da educação infantil estivesse em pauta desde a segunda metade do século XIX, foi somente no governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, que a creche foi reconhecida como um direito, tendo sido incorporado na legislação trabalhista, mas ainda ligado às necessidades dos adultos do que propriamente das crianças. Apesar da obrigatoriedade da lei, ela pouco foi cumprida pelos governos e serviços da época.

Somente na década de 1980, como apontado por Gomes (2013), a partir da influência dos movimentos sociais, com destaque para os movimentos de bairros, sindicais e feministas, a creche passou a contar com uma maior expansão em termos de quantidade de instituições e abrangência territorial.

O surgimento da creche como um direito da criança e uma responsabilidade do Estado nasceu formalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passou a garantir em seu artigo 208, item IV, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”, reforçado posteriormente pela Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, finalmente, regida pela Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo considerado como o local onde se realiza o primeiro momento da educação (FREITAS; BICCAS, 2009).

O PROFISSIONAL DE CRECHE E SEUS IMPASSES

Conforme foi possível acompanhar no tópico anterior, ao longo do último século, a educação infantil passou por uma significativa mudança paradigmática. A função assistencialista deixou de ser a prerrogativa fundamental, e o ideal do trabalho educativo como ciência (pensado, estruturado e planejado) ganhou corpo entre acadêmicos e profissionais da educação infantil (MARIOTTO, 2009). Frente a essa mudança, como o educador de creche se apresenta atualmente em tal contexto?

Dentre as mudanças históricas da educação e do cenário político-social brasileiro apontadas anteriormente, Charlot (2005) traz reflexões acerca da docência, a qual é atravessada por dimensões antagônicas entre si: de um lado, o papel inerente ao educador, que versa sobre a função antropológica da transmissão do saber e da socialização; do outro, um ser representante da instituição, com aspectos burocráticos e administrativos a cumprir.

Freud (2006^c, 2006^d) menciona que o educar compõe a lista dos ofícios impossíveis, ao lado do analisar e do governar, por se tratar de uma função que lida, justamente, com questões que escapam à possibilidade do pleno controle pulsional. Esse impossível se apresenta como estrutural; ao educador é imposta a tarefa de dar conta de algo que é constitutivo da subjetividade humana, tarefa esta da ordem do impossível, tal como mostra Voltolini (2011, p. 26, grifo nosso):

No plano dos três ofícios, alinhados como impossíveis no aforismo, seria a particular vocação que eles têm para lidar com esse gênero de inadequação entre as formulações que estabelecem e o campo sobre o qual as articulam que os faria sobressair como impossíveis em relação a outros ofícios. O analisando curado de seu inconsciente, uma sociedade com suas mazelas dissipadas e seus cidadãos em perfeito acordo, ou a concretização da criança sonhada a partir de um ideal educativo qualquer, não seriam injunções cuja lógica instalada remeteria às tentativas de execução ao *infinitamente inalcançável*?

Juntamente a esse impossível estrutural, oriundo do que Freud (2010) desenvolveu sobre o mal-estar na civilização, existe uma “dimensão da impotência” (VOLTOLINI, 2011) que está atrelada diretamente à práxis da política educacional, das exigências sobre o profissional e da falta de recursos materiais à plena realização do trabalho. Ora, se o objetivo imposto ao educador, como ofício, é algo inatingível, é possível que se instaure um terreno

confuso e permeado pelo sofrimento do profissional em sua atuação. Nesse território de múltiplas exigências e de objetivos inalcançáveis, entre o impossível e a impotência por vezes percebida pelo educador no exercício de sua função, é possível falar de um mal-estar na educação?

Nesse sentido, Freud (2010) ensina que a civilização convoca renúncias pulsionais para fins considerados mais elevados e socialmente aceitos. No entanto, segundo o escopo teórico psicanalítico, o suprimido (recalcado) retorna em forma de hostilidade e sofrimento psíquico, caracterizando os conflitos que engendram o mal-estar na civilização. Voltolini (2001), por sua vez, enfatiza que esses conflitos estão presentes também no contexto da educação. O autor refere o mal-estar como um sintoma social, uma espécie de “adoecimento no nível do laço social”.

Em meio a procedimentos a se seguir, regras a se cumprir e metas a se atingir, o educador precisa lidar com questões que podem lhe tocar subjetivamente. Como exemplo, pode-se citar o momento de separação da dupla mãe-bebê para o ingresso desse sujeito, ainda em constituição, no ambiente institucional da creche:

Os bebês, mesmo quando não apresentavam comportamentos de angústia frente à separação da mãe, provocavam sempre uma grande mobilização dos adultos. Talvez por sua extrema dependência, que dava uma impressão de fragilidade, suscitando sentimento de pena e cuidado, ou por evocarem nas educadoras questões pessoais relativas a sua própria história de separações e perdas (CARVALHO, 2001, p. 2)

Se questões sobre as relações de dependência entre mães e bebês podem mobilizar os educadores em suas próprias experiências, ou seja, suscitar uma identificação, sugere-se uma reflexão, então, sobre a subjetividade desse sujeito (educador) confrontado com casos/suspeitas de violência sexual entre seus alunos.

O EDUCADOR E A VIOLÊNCIA SEXUAL

Os três pilares da educação infantil — cuidar, brincar e educar — são entendidos como o norte de trabalho do educador (BRASIL, 1998). Contudo, de acordo com Mariotto (2009, p. 16), além dos “cuidados dispensados ao corpo e às suas funções fisiológicas e instrumentais” e dos objetivos pedagógicos, com relação aos espaços do brincar propiciados à criança, o educador também é convocado a desempenhar a função de denunciador da violação de tabus socioculturais, como os concernentes à violência perpetrada contra a criança.

Com o advento do ECA em 1990, além da função do educar formal, o profissional da educação foi instado a uma posição de ser aquele que “tudo pode e deve ver”, tendo de zelar pela ordem social no ambiente escolar, comunicando às autoridades competentes qualquer possível situação de violência. Caso haja omissão da denúncia, o ECA prevê que o educador poderá sofrer prejuízos legais como a aplicação de multas (BRASIL, 1990).

Indicadores físicos, como hematomas ou edemas, hemorragia vaginal ou retal, dificuldades em andar ou sentar, relatos de dor nos genitais, bem como indicadores psicológicos,

como mudanças ou regressão do comportamento, agressividade ou apatia, interesse súbito e incomum por questões sexuais, podem apontar que a criança foi ou está sendo vítima de violência sexual (MOURA et al., 2008).

Apesar da obrigação imposta pela legislação para a efetivação da denúncia, é possível dizer que fatores culturais e a própria subjetividade do educador estejam presentes nessa relação. Conforme Carvalho (2001, p. 8):

[...] lidar com bebês em creches leva o educador a entrar em contato com sua própria história, suas experiências pessoais, com sentimentos e modelos que constroem sua identidade profissional.

Desse modo, além dos sinais observáveis, outros aspectos relevantes podem influenciar a relação do educador com o tema em pauta. Pesquisas indicam que a maioria dos casos de violência sexual contra crianças tem como alvo meninas, portanto, tal questão pode ser inserida em um contexto de gênero (MOURA et al., 2008; HABIGZANG et al., 2005; MONTEIRO et al., 2012).

Na perspectiva da violência de gênero, tomando como ponto de vista uma cultura machista e patriarcal³, a mulher vitimizada sexualmente é levada, por vezes, ao lugar de responsável pela violência sofrida por ser entendida como agente da sedução e, assim, como se induzisse os homens à execução do ato violento. Nesse caso, há uma inversão de papéis promovida pela cultura, em que a mulher assume o lugar de culpada e, por sua vez, perde a condição de vítima.

Na perspectiva da denúncia, esse preconceito culpabilizador inviabiliza a crença na posição da mulher como vítima, prejudicando a realização de providências necessárias à sua proteção. Nesse sentido, Dunker (2017) explicita a posse do suposto desejo do outro, como se as ações, os gestos e as vestimentas sinalizassem o desejo do sujeito em ser possuído sexualmente e, desse modo, permitisse a ocorrência da agressão e do estupro:

(...) O problema da posse do desejo do outro é o problema fundamental da cultura do estupro, por isso ele acontece privilegiadamente em situações nas quais a subordinação de poder leva à tentação do apossamento do desejo do outro: pais e filhos, empregador e empregado, homens sobre mulheres (DUNKER, 2017, p. 1)

Tal aspecto é percebido também no resultado de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014) em que parte considerável dos entrevistados afirmou acreditar na “cultura do estupro”, com a responsabilização da mulher por suas “condutas”. A pesquisa apontou ainda três indicadores preocupantes: (1) 64,1% dos entrevistados concordaram total ou parcialmente que mulheres que sofrem agressão e permanecem com

3 O patriarcado se refere a um complexo sistema de relações de poder e privilégios, tendo como figura central o homem; “o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres (DELPHY, 2009, p. 173, grifo do autor).

seus parceiros gostam de apanhar, (2) 26% concordaram total ou parcialmente que mulheres que usam roupas curtas merecem ser atacadas e (3) 58,5% concordaram total ou parcialmente que se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupros.

Diante desse cenário em que a mulher é colocada como culpada pela violência perpetrada no interior da cultura e considerando que a maioria dos educadores de creches é composta por mulheres, como elas lidam com a temática da violência sexual com relação aos seus alunos? (DEMARTINI; ANTUNES, 1993)

É possível que questões morais e éticas, bem como as próprias experiências de vida e demais elementos da subjetividade do educador, possam atravessar a decisão sobre o modo de agir do profissional, interferindo, portanto, em sua tomada de decisão ao se deparar com indícios de violência sexual entre seus alunos.

A ESCUTA DOS EDUCADORES DA CRECHE

Com o objetivo de privilegiar o sujeito nesta pesquisa, não apreendendo o educador meramente como objeto de estudo, mas como parte fundamental e ativa do trabalho, foi proposta a escolha de nomes fictícios que sinalizassem suas narrativas, como um passo “importante para introduzir a dimensão da memória” (GOMES, 2013, p. 92). A pesquisa em psicanálise implica, para além da produção de um saber, na possibilidade de transformação dos sujeitos que nela estão abarcados, pesquisador e pesquisado (MARIOTTO, 2009; ROSA, 2016).

A escolha pelo nome é permeada de intencionalidade: os sujeitos se dedicam à escolha de um nome como significante⁴ que perpassa as lacunas do tempo e do desejo inconscientes do sujeito, ao mesmo tempo em que trazem um aspecto mais informal e livre à emergência das narrativas. Assim, os que antes eram chamados de sujeitos de pesquisa, deram lugar a: Clara, Lilian, Mirela, Nelson e Paula.

Destacam-se, a seguir, três principais aspectos que emergiram nos discursos dos educadores, nomeados como: (1) Afetos em transferência: a escuta do sussurro, (2) A questão de gênero na transferência dos educadores, e (3) O desejo de saber e o dilema da denúncia.

Afetos em transferência: a escuta do sussurro

O sussurro, modelo de linguagem adotado por quem fala algo que precisa ser mantido em segredo, era comum entre os educadores entrevistados, dando a entender que o assunto da violência sexual contra crianças assumia, naquele espaço, a ordem de uma fala proibida.

4 O significante é a dimensão acústica contida nos sons das palavras. Em psicanálise lacaniana, os significantes constituem o inconsciente, na medida em que é estruturado como uma linguagem. Assim, as palavras e seus equívocos, os esquecimentos, e os ditos espirituosos são mecanismos do inconsciente que trazem elementos significantes. Eles se encontram ligados, em forma de cadeia, com o propósito de evidenciar, por meio da fala, algo da verdade do sujeito do inconsciente e de seu desejo (LACAN, 1998).

Não se tratava de um procedimento combinado entre o grupo de profissionais ao se depararem com tais situações, tampouco decorrente de alguma orientação da gestão escolar, dos manuais educativos ou da legislação vigente. Tratava-se, portanto, de um acordo tácito não expresso de maneira formal, mas existente naquelas relações, algo da ordem do tabu.

Os educadores, durante as entrevistas, ao tocarem em algum assunto referente à violência sexual (dos sinais percebidos em crianças, de seus próprios sentimentos e com relação à denúncia) abaixavam o tom de voz, entrando, desse modo, em um campo da linguagem no qual a compreensão do falado se completava na leitura labial e no tom da voz. Pode-se depreender algo do simbólico interditado que parecia surgir nesses momentos, como se a fala tocasse em pontos impronunciáveis, onde a palavra não circula ou não pode circular.

Para esses sujeitos, ao notarem indícios de violência nas crianças, parte de suas inquietações decorrentes dessa percepção eram mantidas em silêncio, mas havia um incessante desconforto subjetivo. Indagações como “Será?”, “O que eu faço agora?”, “Pra quem vou levar isso?” “Como vou dizer isso?” surgiam em uma tentativa de planejamento racional que antecedia à tomada de uma decisão. Esses questionamentos, para além da objetividade do raciocínio, estavam permeados por questões de ordem subjetiva que traziam à cena psíquica conteúdos da própria vivência do educador; suas histórias, experiências, dores e alegrias confundiam-se com a cena do “agora”, a cena do aluno supostamente marcado pela violência. Havia, portanto, uma relação transferencial na relação educador-aluno.

Desse modo, ao sussurrar uma denúncia, o educador buscava dar conta de algo que lhe causava medo, raiva ou angústia, devido à falta de escuta e espaços necessários para compartilhar esses sussurros. Esses educadores não encontravam quem pudesse escutá-los em sua relação transferencial com as questões suscitadas no dia a dia profissional e, especialmente, com relação aos impasses oriundos da violência sexual.

Na ocasião das entrevistas, poderíamos ter abordado, com os educadores, sobre nossa observação acerca desses sussurros. Não obstante, tal percepção sobre esse aspecto do mal-estar escolar, especialmente com relação ao tabu da violência sexual contra crianças, surgiu somente em um momento posterior, na ocasião da escrita da dissertação. Pareceu-nos que, de algum modo, fomos também submetidos às leis da linguagem do sussurro que permearam aqueles encontros, na maneira com que se falava e se escutava. A escuta daquela fala que beirava o inaudível, sem que se percebesse a estranheza daqueles momentos, muito provavelmente esteve ligada a motivações de meu próprio inconsciente que fazia parte, assim como para o educador, de um jogo transferencial.

A transferência é um conceito da psicanálise considerado uma condição para o tratamento psicanalítico. Junto com a associação livre, a única regra concebida pela psicanálise, a transferência condiz com a disposição de um analisando em autorizar um psicanalista a empreender uma análise. Conforme apontou Freud (1996^a), em sua obra inaugural intitulada *A interpretação dos sonhos*, é um fenômeno de deslocamento de elementos inconscientes no interior de uma relação onde, a princípio, não haveria qualquer semelhança direta ou convergência aparente.

É nesse sentido que pode-se afirmar que o mal-estar educacional, especialmente com relação ao tema da violência sexual, é transmitido pelo educador e que ele, por sua vez, pôde

transmitir ao entrevistador. Mesmo em contextos fora de uma psicanálise propriamente dita, a transferência é tida como um fenômeno que não se restringe ao ambiente estritamente psicanalítico, em consultório particular, podendo ocorrer em diferentes relações interpessoais, como professor-aluno e médico-paciente. Para Nogueira (2004, p. 86), “o fenômeno da transferência, que é um fenômeno humano, não é psicanalítico, é um fenômeno que ocorre, justamente, nas relações entre os falantes”.

Desse modo, assim como os demais fenômenos do inconsciente, como sonhos, chistes (ditos espirituosos), sintomas e atos falhos, a transferência surge na vida cotidiana na medida em que o inconsciente está presente nas mais diversas manifestações humanas (ROSA, 2016). É por isso que Nunes (2004) afirma que a transferência se insere no ambiente escolar, onde o educador passa a ter uma função que serve de apoio para a transferência das crianças e dos adolescentes, e nas relações interprofissionais, transferindo entre si afetos, conflitos, além das identificações das figuras parentais e demais pessoas significativas que ocupam lugares de saber e poder.

A questão de gênero na transferência dos educadores

O que trouxe Lilian à educação infantil foi a necessidade de compor a renda familiar e o desejo de trabalhar com crianças. Não somente Lilian, mas Clara, Mirela e Paula se sentiam seguras com o trabalho e não admitiram dificuldades ligadas ao trato com os alunos. Ao falar sobre suas experiências de trabalho, essas mulheres trouxeram o papel materno para a discussão ao fazer uma relação com seus próprios filhos, alternando, com frequência, as situações de sala com as do laço familiar. Mas por que elas faziam essa relação, transferindo o ambiente privado das suas famílias para o ambiente educativo? Uma das possíveis razões era que suas experiências com a maternidade se apresentavam como uma característica que as diferenciavam no âmbito profissional.

Kupfer e Lerner (2014, p. 232) enfatizam a importância do encontro entre os educadores de creche e as crianças pequenas. Nesse momento, o educador pode assumir uma posição similar à função materna ao trazer marcas subjetivas e o imaginário social com relação a esses sujeitos em constituição, “desempenhando um papel fundamental em seu desenvolvimento psíquico”. Portanto, tem-se aqui uma questão que versa sobre uma “função” materna, fundamentalmente simbólica, e que está para além das experiências concretas de maternidade e maternagem. Diante desse contexto de aproximação transferencial entre os papéis de mães-cuidadoras, aqueles sujeitos que não eram “mães” se apresentaram nas entrevistas realizadas como espécies de párias⁵. Isso pôde ser constatado no discurso de Nelson:

5 O termo “pária” foi utilizado para sinalizar aqueles que estão fora dos circuitos socialmente aceitos e quando o fazem são vistos com incredulidade. Nessa relação, o próprio sujeito se reconhece como estranho e alheio ao grupo.

Por exemplo, na hora do banho, é muito difícil eu dar um banho, não que eu não me ofereça, mas sempre tem alguém que pula na frente pra dar banho ou pra trocar... Não tem lugar nenhum que tá escrito isso, tem que desenvolver a mesma função. No começo era ao contrário, me falavam pra fazer tudo, dar banho, lavar lençol, limpar o chão. Eu percebi que era pra desanimar mesmo, era muito pra cima de mim, era muita cobrança.

O discurso de Nelson aponta um acordo tácito, algo que não existia oficialmente, mas que na prática das rotinas de trabalho era obrigado a conviver. Ao aventurar-se em um campo de trabalho tradicionalmente ocupado por mulheres, Nelson provoca desconfiças no outro, ou seja, nas mães-cuidadoras. Provavelmente, sua própria condição de gênero cause desconfiça dos olhares femininos, pois, ao longo da história da humanidade, seu sexo promoveu relações assimétricas de poder em que o masculino se sobrepôs ao feminino pela utilização das violências psicológica, física (inclusive, a sexual), além da social por meio de discriminação e exclusão. Desse modo, Nelson acaba sendo representado no imaginário das educadoras como uma possível ameaça, ocupando o lugar do homem, com todo seu lastro histórico e social, e fadado a replicá-lo em suas próprias relações com as crianças e mulheres com quem trabalha na creche.

Nelson, nesse lugar de desconforto, por vezes evita algumas atividades justamente por saber que sua condição de homem, imerso em um universo tradicionalmente feminino e no cuidado de crianças pequenas, possa parecer ao outro como algo ameaçador. Um exemplo desse tipo de situação pode ser observada em outro discurso de Nelson:

(...) às vezes você percebe uma menina com um problema de assadura e você é obrigado a falar pro pai quando ele vem buscar e você percebe no pai meio que uma coisa assim: “é, pô, o cara foi ver se minha filha tava assada!”. Então você é obrigado a pedir pra educadora ir lá falar e você fica sempre atrás. Esse tipo de coisa eu não gosto, acho que tem que ser por igual, por que eu não posso falar que a menina tá com uma assadura, não é?

O acordo tácito em que Nelson se insere está regido por uma ordem social em que o homem é visto como alguém que ocupa um lugar privilegiado de poder em suas relações com o outro, em especial o outro feminino. É como se o homem fosse portador de uma maldição que teimasse em se realizar pela ordem do abuso e do incesto. Assim, o homem-educador, responsável pelo cuidado de crianças pequenas, passa a ser, também, permeado pelo tabu.

O desejo de saber e o dilema da denúncia

(...) eu sempre quero saber o que aconteceu, porque a gente não sabe realmente o que aconteceu, aquela coisa de investigar... às vezes o nosso olhar engana, às vezes eu fico pensando que aconteceu alguma coisa mais grave com a criança e não é (Discurso da Paula).

Em razão de a violência sexual, por vezes, deixar poucos sinais concretos e visíveis, a busca de Paula é por uma confirmação que está além de seu alcance. Dessa forma, a educa-

dora se vale de sua relação com a criança, isto é, do estabelecimento do vínculo. Nesse sentido, Mariotto (2009) destaca a importância da singularização do laço na individualização dos cuidados e do desejo da criança como uma maneira de o educador se colocar disponível a ela. Dessa forma, ainda segundo a autora, as solicitações da criança podem ficar mais evidentes e, assim, não passariam despercebidas para o educador. Mas o que fazer com a questão levantada pela educadora: *E se o nosso olhar engana?*

No campo da violência sexual, a busca do educador pela verdade factual/material se torna um movimento que pode levar a lugar nenhum, pois nem sempre se alcança uma confirmação material concreta da violência, mas traços que sinalizam possibilidades. Paula relata sua experiência com uma criança que costumava tocar as outras meninas dentro do banheiro. *Seria uma forma de se expressar? Não sei. Ela deve ter visto em algum lugar e reproduzido isso.* Juntamente a essas reflexões, ocorreu-lhe a ideia de obter certos prejuízos caso levasse adiante a suspeita, não somente para o suposto algoz, mas também para si mesma ao se expor a possíveis represálias legais (ser processada), morais (acusar injustamente alguém) e, inclusive, físicas (ser alvo de violência).

Em numerosos casos ainda, o profissional experimenta um receio de colocar em marcha toda uma estrutura administrativa ou judiciária... pelo fato de não poder controlar todas as medidas que possam ser decretadas devido à notificação (AZEVEDO; GUERRA, 1988, p. 41)

Com efeito, a cultura tende a lidar de forma hostil com aqueles que infringem a lei, como os abusadores nos casos de violência sexual e, mais ainda, contra crianças violentadas, como um movimento de projeção do ódio contra aqueles que violaram o tabu (FREUD, 2006^b).

A própria menção às palavras “abusador” e “estuprador”, mesmo sem as devidas confirmações, é suficiente para marcar socialmente o sujeito de modo que ele dificilmente poderá se livrar dessa marca. Como exemplo, pode-se citar o caso da Escola de Educação Infantil Base. No ano de 1994, duas mães compareceram ao 6º Distrito Policial do bairro do Cambuci, na cidade de São Paulo, noticiando a ocorrência de um crime contra seus filhos. De acordo com essas mães, suas crianças haviam sido vítimas de violência sexual perpetrada por profissionais da escola. Ainda durante o inquérito policial, os suspeitos sofreram represálias, tal como ameaças, perseguição, agressões verbais e físicas, privação de liberdade e danos ao patrimônio. Apesar de ter sido um crime que não se confirmou, mesmo com a absolvição da justiça e o arquivamento das investigações, esses sujeitos foram marcados socialmente, tornando-se portadores de um estigma social (RIBEIRO, 2001).

Quando a cultura não promove a morte simbólica do sujeito, há sua aniquilação total, conforme pode-se observar em outro exemplo, extraído de nossa contemporaneidade, sobre uma adolescente da cidade de Boa Vista, estado de Roraima, que, ao conseguir se desvencilhar de um homem durante um abuso sexual, pediu ajuda às pessoas nas proximidades do local. Com isso, “os linchadores o despiram e lhe enfiaram um pedaço de madeira no ânus. Desmaiado e sangrando, ele foi amarrado e arrastado pelas ruas”. Nos locais onde o Estado se ausenta, “os valores arcaicos da sociedade tradicional” retornam com vistas a dar sentido ao que foi abandonado, fazendo uso da “cultura da vingança e pelo castigo definitivo” (MARTINS, 2014, p. 1).

No campo do atendimento às vítimas de violência sexual, ouve-se relatos sobre comunidades dominadas pelo crime organizado ou pelas facções criminosas, em que a ira coletiva toma forma de um ritual de sacrifício — chamado por seus integrantes de “sumário”, “resumo” ou “ideias” — no qual o acusado é julgado por um tribunal, composto por um ou mais juízes, as testemunhas de acusação, a vítima e o próprio réu. Se condenado, o réu pode sofrer espancamentos coletivos, empalamentos⁶ e decepamento de membros, torturas estas que normalmente antecedem sua execução. Mesmo quando o acusado é julgado e condenado pela justiça convencional, ele é frequentemente alvo de violência, tortura e morte pelo sistema policial e prisional.

Diante do exposto, percebe-se como pode ser delicado denunciar uma suspeita de violência sexual. Por arrolar-se no campo do tabu, as consequências da acusação da violência podem tomar a cena, no imaginário dos educadores, tal como no discurso da educadora Lilian:

(...) você não ter certeza que está acontecendo, porque ninguém sabe o que acontece na casa de uma criança. Essa dúvida traz sofrimento porque se realmente tá acontecendo e a criança tá sofrendo o que eu faço?

Ao abordar a questão da denúncia na creche, a busca das educadoras pela verdade material da violência, ou seja, por provas que sinalizem sua ocorrência de fato, acaba ensejando um caminho solitário, uma vez que o profissional não pode ou deve compartilhar as inquietações contidas em suas conjecturas. Por ser considerado um assunto “delicado”, pertencente ao campo do tabu, o tema da violência sexual tem seus espaços de fala e discussão reduzidos.

Nesse território de impasses, no que compete ao desejo de saber sobre o que fazer diante das suspeitas de violência sexual, surge entre os educadores uma vontade de investigar, de extrair a verdade e de fazer justiça com as próprias mãos, conforme pode-se notar do discurso da educadora Lilian: *se a gente tiver perto a gente bate. É revoltante.*

O nebuloso campo da violência sexual, permeado pelo impedimento da fala, devido às incertezas e angústias suscitadas pela temática, tomava corpo de um *animus denunciandi*, ou “denuncismo” entre os educadores (RIBEIRO, 2001). Esse denuncismo estava presente nas entrevistas não no sentido da realização da denúncia propriamente dita, mas de um movimento de ideias persecutórias que se apresentavam no imaginário dos educadores como ameaças e perigos reais. Desse modo, a palavra “será”, utilizada diante da suspeita de violência sexual, se repetiu no discurso dos educadores, como significante da dúvida e da falta de um saber que pudesse dar conta da situação. Esse significante remete a um pedido de ajuda diante do imbróglio suscitado pelas suspeitas de violência sexual contra crianças no ambiente de trabalho.

Os educadores relataram que mesmo quando os casos de suspeita de violência são encaminhados à gestão escolar, permanece o sentimento de que nada foi feito, de um fracasso

6 Técnica de tortura que consiste em introduzir algum objeto, normalmente estaca de madeira ou ferro, nos orifícios do ânus ou vagina até a morte da pessoa.

como profissional, como pode-se depreender dos relatos de Mirela ao se referir a um caso que acreditava se tratar de vítima de violência sexual: *Eu sofri muito porque me senti incapaz. Eu absorvi tudo aquilo como se eu fosse culpada do que a criança estava vivendo.*

Com base do relato acima, nota-se que Mirela ocupa duas posições diferentes. Na primeira, ela assume o lugar da vítima, incorporando seu sofrimento por uma urgência de justiça e pelo fim da violência. Em certo momento de sua narrativa, Mirela relata sobre o que a fez sofrer: *Por me sentir incapaz, por ser uma mulher e não ter condição de ajudar essa criança, por ninguém me ouvir.* Para a vítima, a experiência da violência sexual ocorre, frequentemente, em lugares de isolamento, descrença, desvalorização da fala, culpabilização e revitimização. A educadora revela todos esses sentimentos de sua experiência que acabaram se tornando sua própria experiência de violência, identificando-se com a criança.

Quando a Mirela diz *ser uma mulher*, percebe-se uma identificação de gênero, com certas regras morais, com relação a um dever para com a criança, além da identificação com o papel materno e com a criança-menina que estava sob seus cuidados. Do outro lado dessa cena, a educadora também ocupa outro papel, o de possível agressor, enquanto incorpora a culpa pela violência sofrida pela criança (FERENCZI, 2006).

A cobrança por não assumir o lugar de um ideal protetivo em que a educadora poderia realizar o cuidado e os encaminhamentos necessários à criança, visando garantir sua proteção e o fim da suposta violência, confere sofrimentos à Mirela: *Eu tentei resolver o problema, abraçar essa causa. Mas hoje eu sinto que não fiz nada.*

A identificação que ocorre no espaço e nas circunstâncias de violência sexual na creche é vivida como algo permeado de sofrimento, então, distanciar-se dessa cena, muito embora revele o peso da dúvida e da culpa, é um caminho a ser escolhido (mesmo que inconscientemente) no interior da relação transferencial estabelecida entre os educadores e as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos encontros com os sujeitos desta pesquisa, notou-se a existência de um mal-estar no ambiente de trabalho dos profissionais, algo que não se esgotava em explicações jurídicas ou nos manuais de orientação. A violência sexual contra crianças, sobretudo a incestuosa, está assentada no campo do tabu devido à ambivalência subjetiva que tangencia esse tema. A aproximação com o tabu, como referido por Freud (2006^b), é percebida pela sociedade como algo da ordem do impuro. Assim, o próprio ato de denunciar pode levar o sujeito a esse lugar, tornando o denunciante impuro e, desse modo, digno de ameaças de represália pela sociedade. Como os aparatos da denúncia não se mostram suficientes para dar conta do que o educador vivencia em sua relação com o tema da violência sexual, a denúncia passa a ser vivida como um dilema.

Percebeu-se ainda que, embora existam obrigações legais para a realização da denúncia, prevaleciam aspectos de ordem mais profunda, marcados pela relação transferencial daqueles profissionais com o fenômeno da violência sexual contra crianças. A cena percebida entre seus alunos que, de alguma forma, levantava a suspeita da ocorrência de violência

sexual, remetia-os a outra cena – agora no psiquismo do educador ao mobilizar suas próprias marcas subjetivas que remetem às vicissitudes da sua própria constituição, envolvendo a dimensão do incesto e da proibição.

Um certo mal-estar emergiu nos discursos desses sujeitos, associado a uma espécie de interdição da fala sobre a violência sexual, encontrando somente o sussurro como possibilidade de articulação pela linguagem. Nesses sussurros, por vezes imersos em sentimentos de angústia, existiam pedidos de ajuda e orientação envoltos em relatos de desabafo e revolta. Diante da impossibilidade da livre circulação das palavras, aqueles sujeitos encontraram no espaço das entrevistas brechas que possibilitaram o estabelecimento de uma escuta.

Pode-se depreender que a violência sexual contra crianças é um tema delicado e de difícil abordagem, podendo conferir sofrimentos às pessoas envolvidas em torno da denúncia. Elementos de identificação e transferência se fazem presentes no interior das relações entre educadores e alunos. O sofrimento do profissional pode ser agravado se a instituição promove o silêncio em torno de certos assuntos, ou seja, um mal-estar sempre poderá surgir nesses contextos tendo como alvo as crianças, os educadores e a própria instituição.

Nesse sentido, o preparo técnico-acadêmico que o profissional pode vir a ter não garante uma tranquilidade que seria conveniente nas situações de denúncia. Os manuais protocolares que conceituam o campo das violências, as formações e as palestras que comumente discutem informações sobre esse campo, mostram-se importantes para a elucidação da temática, mas também não são suficientes para auxiliar o profissional que se depara com suspeitas de violência sexual entre seus alunos. Não se trata, portanto, da simples falta de informação, mas de espaços que possam acolher o educador que se encontra em tais situações. Como possíveis saídas para esse mal-estar, há uma aposta por espaços que possibilitem a circulação da palavra, onde o educador possa trocar suas percepções e angústias suscitadas pelo tema, bem como discutir sobre os prováveis encaminhamentos para cada caso.

Na expressão “cada caso”, reforça-se a ideia de uma saída singular para cada experiência que se apresenta ao educador, não se resumindo à rigidez dos manuais de orientação e à generalização e engessamento conferidos pela lei do Direito. Isso não significa refutar o papel da denúncia, uma vez que se trata de um mecanismo importante, pois, em muitos casos, é a única ação que pode findar uma violência sexual em andamento. O que se defende aqui é um olhar singularizado para cada situação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. N. **Pele de asno não é só história**: um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família. São Paulo: Roca, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. **Casa Civil. Lei n. 12.796**, de 04 de Abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M. T. V. **A Creche**: um elemento a mais na constituição do sujeito. 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

CHARLOT, B. Enquanto houver professores... Os universais da situação de ensino. In: CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: Questões para a educação hoje. (p. 75-87). Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELPHY, C. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, H. et al. (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. Editora UNESP: São Paulo, 2009, p. 173-178.

DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 1, n. 86, p. 05-14, 1993.

DUNKER, C. I. L. A fantasia do estupro e a cultura do estupro. *Revista Brasileiros*. São Paulo. Disponível em: <<http://brasileiros.com.br/9JAiV>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

FERENCZI, Sándor. (1932). A Confusão de Línguas entre os Adultos e a Criança: A linguagem da ternura e da paixão. **Revista de Psicanálise da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 13-24, 2006.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREUD, S. (1900 [1899]). A interpretação dos sonhos. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. IV, p. 13-363). Rio de Janeiro: Imago, 2006^a.

_____. (1913-1914) Totem e Tabu. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. XIII, pp. 21-163). Rio de Janeiro: Imago, 2006^b.

_____. (1925). Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. XIX, p. 307-308). Rio de Janeiro: Imago, 2006^c.

_____. (1930) O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos**. (p. 13-122). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. (1937) A análise terminável e interminável. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. XXIII, p. 231-270). Rio de Janeiro: Imago, 2006^d.

GARCIA-ROZA, L. A. Pulsão: Parénkliss ou Clinamen? Em: MOURA, A. (Org.). **As Pulsões**. (p. 65-78). São Paulo: Escuta, 1995.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H.; AZEVEDO, G. A.; MACHADO, P. X. Abuso Sexual Infantil e Dinâmica Familiar: Aspectos Observados em Processos Jurídicos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 341-348, 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Errata da pesquisa “Tolerância social à violência contra as mulheres”. IPEA. Brasília. 4 abr. 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21971&catid=10&Itemid=9>. Acesso em: 08 mar. 2016.

KUHLMANN, M. Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUPFER, M. C. M.; LERNER, A. B. C. Retratos do mal-estar contemporâneo na Educação Infantil. Em: VOLTOLINI, R. (Org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. (p. 221-236). São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2014.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. Em: LACAN. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetividade de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MONTEIRO, D. T., JAEGER, F. P.; QUINTANA, A. M.; ARPINI, D. M. Crimes sexuais: a outra face da infância e da adolescência. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 70, p. 463-476, 2012.

MOURA, A. C.; SODELARIO, A. S.; CAMARGO, C. N.; FERRARI, D. C.; MATTOS, G. O.; MIYAHARA, R. P. **Reconstrução de Vidas: Como prevenir e enfrentar a violência doméstica e a exploração sexual de crianças e adolescentes**. São Paulo: SMADS/ Sedes Sapientiae, 2008.

MARTINS, J. S. A Lei da madeira. **O Estadão**, São Paulo, 22 março de 2014. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,a-lei-da-madeira,1143916#>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

NOGUEIRA, L. C. Aula: A pesquisa em psicanálise. **Psicologia USP**, São Paulo, 15(1/2), p. 83-86, 2004.

NUNES, M. Re. M. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. **Colóquio do LEPSI/IP/FE-USP**. 2004. Disponível em: <<http://www.>

proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100040&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 15 dez. 2016.

RIBEIRO, A. **O caso da Escola Base**: os abusos da imprensa. São Paulo: Ática, 2001.

RIZZO, G. **Creche**: organização, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

ROSA, M. D. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2016.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

Submetido em: 03/04/2018

Aceito em: 20/12/2018