



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROGÉRIA DA SILVA MARTINS**

**ABUSO SEXUAL E A ESCOLA:  
O PÚBLICO E O PRIVADO NA  
“GESTÃO DEMOCRÁTICA” DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

**SALVADOR  
2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ROGERIA DA SILVA MARTINS**

**ABUSO SEXUAL E A ESCOLA:  
O PÚBLICO E PRIVADO NA  
“GESTÃO DEMOCRÁTICA” DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão em Educação.

**Orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Celma Borges Gomes.**

SALVADOR  
2007

M379 Martins, Rogéria da Silva.

Abuso sexual e a escola: o público e o privado na "gestão democrática" das políticas públicas / Rogéria Martins. - 2007.

148 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Celma Borges Gomes  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia,  
Faculdade de Educação, 2007.

1. Abuso sexual. 2. Escolas - Salvador (BA). 3. Políticas públicas. I. Gomes, Celma. Borges. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD – 362.7044 ed.

**ROGERIA MARTINS**

**ABUSO SEXUAL E A ESCOLA:  
O PÚBLICO E PRIVADO NA  
“GESTÃO DEMOCRÁTICA” DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia,

**Banca Examinadora**

**Celma Borges Gomes (Orientadora)**

Doutora em Sociologia.

Universite de Paris III (Sorbonne-Nouvelle), U.P. III, França

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Edivaldo Machado Boaventura**

Doutor em Administração Educacional.

The Pennsylvania State University, PENN STATE, Estados Unidos.

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Ceci Vilar Noronha**

Doutora em Saúde Pública.

Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, 05 de março de 2007.

**Às crianças e adolescentes visíveis e invisíveis....**

## **AGRADECIMENTOS**

À Bahia que me deu a “régua” dessa parte da minha vida.

Ao Rio de Janeiro que me deu o “compasso” de sempre...

MARTINS, Rogéria da Silva. **Abuso sexual e a escola: o público e privado na “Gestão Democrática” das políticas públicas.** 2006. 148 f. il. Mestrado (Dissertação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

## RESUMO

Esse trabalho se propôs a investigar a relação entre o abuso sexual e a escola, discutindo a temática do abuso sexual, privilegiando a perspectiva dos educadores. Analisando as representações sociais que educadores de Salvador têm em relação ao abuso sexual, articulando suas representações com os serviços de atendimento de atenção às crianças e adolescentes da cidade de Salvador.. Considerando tanto: o seu papel de educador frente a esse fenômeno e os valores legitimados pela escola nas políticas públicas educacionais, referendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais; assim como esses elementos atuam na compreensão do silêncio conferida nos educadores por meio dos comportamentos de seus alunos, através dos problemas de evasão, repetência e problemas de aprendizagem. A metodologia utilizada foi constituída por uma pesquisa qualitativa, apoiada na técnica de *Estudo de Caso Múltiplo* na análise das representações de educadores de duas escolas públicas de Salvador. Foram entrevistados professores do primeiro segmento do ensino fundamental. A presente pesquisa tenta oferecer uma contribuição ao campo das investigações sobre a violência na área de educação, sobretudo discutir com os educadores a temática em questão e complementar as investigações no plano das políticas públicas referente à criança e adolescente, em Salvador, através de um levantamento dos serviços de atendimento. Revelando sobre a luz das representações sociais as condicionantes de um comportamento culturalmente construído sobre o estigma do poder, da autoridade e do conformismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crianças – Abuso sexual. Escolas – Salvador (BA). Políticas públicas.



MARTINS, Rogéria da Silva. Sexual abuse and the school: the public sphere and the private sphere at the management democratic of the public policies . 2006. 148 f. il. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Advisor: Profa. Dra. Celma Borges Gomes, 2007.

### ABSTRACT

This work proposed to investigate the relationship between the sexual abuse and the school, being argued the thematic of the sexual abuse, privileging the educator's perspective. Analyzing the social representations that teacher of the Salvador City have considered to the sexual abuse, articulating its social representations with the services that give attention to children and adolescents violence's victims of the city of Salvador. Considering in such a way: its legitimated paper of educator front to this phenomenon and values for the school in the educational public politics, authenticated in the *Parâmetros Curriculares Nacional* (National Curriculars Parameters); as well as these elements they act in the understanding of the silence conferred in the educators by means of the behaviors of its pupils (students), through the problems of evasion, and problems of learning. The used methodology was qualitative research, supported in the technique of Study of Multiple Case in the analysis of the representations of educators of two public schools of Salvador City. Teachers of the first segment of basic education had been interviewed. This research tries to offer a contribution to the field of the inquiries on the violence in the education area, over all to argue with the educators the thematic one in question and to complement the inquiries in the plan of the public politics referring to the child and adolescent, in Salvador, through a survey of the attendance services. Disclosing on social representations teory, the causes of a culturally constructed behavior on the stigma of the power, the authority and the conformism.

**KEY WORDS:** Sexual abuse. Schools – Salvador - (BA). Public policy.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan
CF	Constituição Federal
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CT	Conselho Tutelar
DERCA	Delegacia de Repressão a Crimes contra Crianças e Adolescentes
DST	Doença Sexualmente Transmissível
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor
ILANUD	Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente
MP	Ministério Público
NCCAN	National Center on Child Abuse and Neglect
OEA	Organizações dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não-governamental
ONU	Organizações das Nações Unidas
SAS	Secretaria de Atenção à Saúde
SETRAS	Secretaria do Trabalho, Assistência Social e do Esporte do Estado da Bahia
SINEPE	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado da Bahia
SIPIA	Sistema de Informação para a Infância e Adolescência
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1	Tempo de atuação no magistério (em anos)	61
Gráfico 2	Nível de qualificação profissional	61
Gráfico 3	Carga horária dos educadores	62

**LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1	Dinâmicas do abuso sexual	46
QUADRO 2	Sinais indicadores do abuso sexual	49
QUADRO 3	Entrevistados discriminados por cargos e instituições	60
QUADRO 4	Categorias e seus aspectos privilegiados	71
QUADRO 5	Estruturas de sentido das entrevistas	72
QUADRO 6	Equipamentos humanos e materiais dos CTs	103
QUADRO 7	Número de processos na Vara Especializada de Salvador - 2004	109

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS.....	15
2.2	VIOLÊNCIA.....	21
2.3	ABUSO SEXUAL UMA CATEGORIA POLÍTICA.....	26
2.4	ABUSO SEXUAL E SUAS EXPRESSÕES NO PÚBLICO.....	31
2.5	ABUSO SEXUAL: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES.....	34
2.6	AS FACETAS DAS FASES DO ABUSO SEXUAL.....	41
2.7	VIOLÊNCIA / ABUSO SEXUAL E A ESCOLA.....	46
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>52</b>
3.1	ELABORAÇÃO DA PESQUISA - OS SUJEITOS.....	56
3.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	63
<b>3.2.1</b>	<b>Educadores.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Serviços de Atendimento.....</b>	<b>64</b>
3.3	ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	67
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>73</b>
4.1	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE O ABUSO SEXUAL: A FACE MISTERIOSA DESSE ROSTO.....	73
<b>4.1.1</b>	<b>As Nuances da Violência.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Projeto Político-Pedagógico: uma Expressão da Realidade Escolar.....</b>	<b>78</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Abuso Sexual para os Educadores.....</b>	<b>81</b>
<b>4.1.4</b>	<b>Família: A Face Sutil da Tirania Particular.....</b>	<b>91</b>
4.2.	ANÁLISE PARCIAL DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO: A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	95
<b>4.2.1</b>	<b>A Relação da Instituição Escola e os Educadores.....</b>	<b>95</b>
<b>4.2.2</b>	<b>A Relação dos Serviços de Atendimento e a Escola.....</b>	<b>98</b>
<b>4.2.3</b>	<b>ECA e sua Implicação no Contexto Escolar.....</b>	<b>111</b>
<b>4.2.4</b>	<b>Serviços de Atendimento: quem Conhece?.....</b>	<b>114</b>
4.3	O SILÊNCIO...ONDE ESSE FOGO PROVOCA FUMAÇA.....	120
<b>4.3.1</b>	<b>Público e Privado na “Gestão Democrática”.....</b>	<b>120</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Sexualidade: Problema de Todos Nós.....</b>	<b>124</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO

---

*Sr. Capitão,  
Tirai esse peso do meu coração.  
Não é de tristeza,  
Não é de aflição  
É só de esperança.  
Sr. Capitão?  
A leve esperança  
A aérea esperança...  
Peso mais pesado,  
Não existe não,  
Ah, livrai-me dele,  
Sr. Capitão.*

*João Ricardo e Manual Bandeira  
Rondó do Capitão, 1973*

Na oportunidade do trabalho realizado junto à *Comissão Permanente de Assuntos da Criança, Adolescentes, Jovens e Idosos*, na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, algumas demandas ligadas ao fenômeno do abuso sexual chegaram sem um instrumental capacitado dirigido ao parlamento e, por assim dizer, das políticas públicas.

Uma das experiências que me marcaram a função foi o relato angustiado de um professor e uma diretora de escola, onde uma aluna sofria de abuso sexual. A criança tinha por volta de 13 anos, era vítima de abuso sexual por parte do pai e com a conivência da mãe que, ao resistir a violência infligida a ela, é colocada a decidir sobre seu próprio destino: é expulsa de casa, ou aceita a condição sem reclamar. A irmã da vítima, à época com 17 anos, também vítima desde os 6 anos de idade, casou-se para livrar-se da condição que lhe era imposta. A aluna, não aceitando o mesmo destino, recorre à escola como socorro, já que seu universo familiar era a própria referência da violência. Recorria à ajuda desses profissionais por encontrar neles e na escola um espaço de confiança.

Reconhecia, enfim, uma relação marcada pelo efetivo tratamento ético nas relações sociais construídas no universo escolar. O quê fazer? Como ajudar? Eram as indagações do professor e da diretora, embora incertos do encaminhamento do problema, mas profundamente comprometidos em ajudar seu aluno. O que, infelizmente, não é uma prática muito comum na sociedade. A questão é tão polêmica e inquietante, que se desenvolve no silêncio consciente da sociedade.

De fato, isso é um relato, dentre outros, que em todos os lugares no Brasil ocorre sem a devida atenção das políticas públicas. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, através do referendário dos temas discutidos pelos movimentos sociais na oportunidade da construção da atual *Lei de Diretrizes e Bases Nacional*, não trouxe uma mudança na construção de um projeto pedagógico nas escolas, de modo a conferir a esses espaços uma efetiva discussão das problemáticas da sociedade. Pelo contrário, no que se institucionalizaram os temas, através da contemplação desses nos PCN, esvaziou a luta para uma escola mais democrática, do ponto de vista de ações concretas, legitimadas pelo pleno exercício da cidadania, da ética e da moral.

No que se refere à legislação de proteção a crianças e adolescentes, também não se observa seu devido cumprimento, o que coloca um desafio aos serviços de atendimento. É uma grave constatação, que na Bahia foi registrado 71% dos casos de violência sexual que envolve conhecidos das vítimas (BAHIA..., [2004]). A violência nos espaços escolares e familiares tem se imposto à sociedade brasileira, clamando por um debate mais rico e específico dos temas ligados ao universo da criança e do adolescente.

O estudo ora apresentado se reporta a um grande desafio: desvendar o que passa pelo universo consensual dos educadores e da escola com relação ao abuso sexual. Os maus-tratos infligidos às crianças e adolescentes e as graves negligências promovidas por diversos atores sociais continuam desenhando um cenário perverso para a infância brasileira, ao correspondente a cerca de 40,16% da população de 0 a 19 anos, no Brasil. O imperativo ético, embora esteja presente nas representações de educadores sobre o tema, ainda não é suficiente para romper a barreira apresentada como “intransponível” que se dirige à reflexão sobre fenômeno da violência sexual doméstica. Doméstica porque é praticada por um tipo

de agressor familiar, mas sua denominação e conseqüência não se esgotam no universo privado do seio da família, mas também em outros espaços.

Não deixamos de considerar, entretanto, que encontramos professores que estão sensibilizados com a questão e se comprometem numa mobilização com o fenômeno, conforme a experiência relatada. Infelizmente, isso não é comum nos universos escolares, a infra-estrutura das políticas públicas proclamadas na Educação não oferece um instrumental transformador, que possibilite a seus interlocutores fomentar, com efetividade, as diferentes medidas e ações desses programas, considerando suas implicações educativas com o universo da comunidade. Mas quando se chegam à margem desse fenômeno, as vozes se calam...

Podemos até entender que a família carregue um código simbólico e um legado cultural de conduta e comportamentos que, por vezes, se tem maiores dificuldades de se desconstruir, na condição privada do espaço. Mas a escola é um *ethos* de efervecência de construção de conhecimento, palco de mazelas também da vida em sociedade, com seus conflitos, paradoxos e paradigmas em permanente ebulição.

Vive-se um período de grandes modificações estruturais na família, no trabalho, na escola, no conhecimento, na sociedade de modo geral. É importante a escola repensar seus conflitos e seus limites. Como nos apresenta Morin (2003), nosso sistema de idéias não só está sujeito ao erro como também protegem os erros e ilusões nele inscritos. A forma atual como estão sendo tratados esses conflitos, o da violência na escola é preocupante.

No Brasil, as políticas públicas e as instituições insistem em trabalhar a questão de forma arbitrária e violenta com seus interlocutores, ao tratarem o problema como uma assepsia social, ou seja, eliminação do problema através de estratégias autoritárias e permissivas do contexto educacional. Enquanto a escola for considerada uma patologia social, e nessa perspectiva promover um rigor comportamental na condução do problema, negligenciará o fenômeno da violência enquanto uma manifestação do coletivo, que através da sua sociabilidade, estará permeada por seus conflitos internos.



Assim sendo, qualquer que sejam as diferentes estratégias dos mecanismos de intervenção do cotidiano escolar, na promoção do tratamento do problema, mesmo que pautado no contexto da segurança, deve ser tomado de complexidade. Essa preocupação, segundo Sposito (2002), é despercebida pelas políticas públicas constituídas no universo escolar. O que se caracteriza pela manifestação de *“atos perversos e arbitrários da violência contra alunos.”*

O inesperado surpreende-nos. Ele nasce permanente aos nossos olhos. E quando ele se manifesta é necessário que mergulhemos numa direção para revermos nossas teorias e idéias, ao invés de nos escondermos, camuflados pelo discurso da teoria incapaz de resolver. Assim, a seleção sociológica e cultural das idéias raramente obedece a sua verdade; pode, ao contrário, ser implacável na busca da verdade (MORIN, 2003, p. 28).

Se for verdade que toda essa reestruturação da sociedade passa pelo conflito de idéias, pela produção e reprodução de conhecimento, vale recuperar o entendimento sobre como as pessoas partilham esse conhecimento e, dessa forma, sua realidade comum. A esses pontos duradouros de conflitos no interior das estruturas da própria cultura é que emergem o fenômeno das representações sociais destacados por Moscovici (2003), e que buscamos como categoria de análise para entender o universo circunscrito dos educadores sobre o abuso sexual.

O presente trabalho não apresenta todas as respostas (pela complexidade do tema, são muitas), e nem soluções prontas para as possíveis inquietações, é só uma possibilidade de interpretação do fenômeno da violência, passando pelas conseqüências no âmbito escolar e pela compreensão dos educadores – os agentes de formação de crianças e adolescentes que, pelo seu caráter público do espaço social, são elementos indispensáveis na reflexão sobre a questão do abuso sexual.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

---

*Pense nas crianças mudas telepáticas  
Pense nas meninas, cegas e inexatas  
Pense nas mulheres rotas alteradas  
Pense nas feridas como rosas cálidas...*

*Gerson Conrad e Vinicius de Moraes -  
**Rosa de Hiroshima**, 1973*

O referencial teórico desse trabalho se reporta a um viés psicossociológico, em razão de uma opção teórica de se discutir conceitos como violência, abuso sexual e políticas públicas no campo político.

### 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

A promoção dos direitos infanto-juvenis tem sido um campo de lutas travado pelos movimentos sociais, bem como, em suas dimensões mais institucionais, pelas organizações não governamentais (ONG)<sup>1</sup> e por determinados agentes de organismos governamentais. Toda a discussão realizada a respeito da garantia dos direitos infanto-juvenis tem como questão central o processo de construção da cidadania e a consolidação de políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes.

---

<sup>1</sup> Inicialmente, segundo FRAGA (2002), constituiu-se como um campo de práticas sociais comuns a entidades que interagiram, no sentido de apoiar atores sociais emergentes na luta por seus direitos. Esse campo sofreu diversas mudanças, oscilando entre práticas assistencialistas e de promoção de direitos.

O Brasil tem vivenciado, nas últimas décadas avanços institucionais importantes na garantia dos direitos da população infanto-juvenil. Este crescente processo de debates e participação política da sociedade civil começa a mapear os problemas sociais e, dentre outros, inaugura uma nova abordagem das condições de vida de crianças e adolescentes.

Essa questão passa a ser uma preocupação de educadores brasileiros, no final da década de 1980, indignados com a política oficial de atendimento e assistência realizada pelo Estado. Tal política, até então, era conduzida e desenvolvida, no nível federal, pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e, nos estados, pelas Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM), essas políticas se orientavam pela ideologia de Segurança Nacional e não visavam à proteção integral de crianças e adolescentes.

A atenção às crianças e adolescentes, no Brasil, pautou-se, historicamente, por ações vinculadas às práticas de controle social em detrimento de práticas balizadas pela promoção de melhores condições de vida e de cidadania. As iniciativas nesta área, no Brasil, foram evidenciadas de um lado, pela lógica de prevenção e de combate ao crime através da educação pelo trabalho e, de outro lado, por empreendimentos de cunho caritativo, voltados às crianças e adolescentes desvalidos (ARANTES, 1990).

Ambas as performances, contudo, visavam, em última instância, resguardar a sociedade da possível exposição aos males, que por ventura pudessem atingi-la, como consequência da situação de pobreza referente à parte da população de crianças e adolescentes. Sobre os adolescentes pobres pairavam sempre desconfianças quanto à sua conduta, e esses eram alvos de controle mais rígido por parte das autoridades policiais e jurídicas.

A violência sexual contra crianças e adolescentes data desde a *Idade Média*, com uma alta mortalidade infantil, verificada em todo o período, em Portugal e na Europa Moderna, que demonstrava o sentimento de desvalorização da vida infantil (PRIORE, 2000). As crianças, nesse período, principalmente das classes populares, eram consideradas um pouco mais que animais! Nos relatos das histórias marítimas de crianças portuguesas do século XVI, atos de sodomia, abusos sexuais de

marujos rudes e violentos contra os *grumetes*, *pagens* e *órfãs Del rei* eram muito comuns (PRIORE, 2000).

Ramos (2000) no seu texto apresenta as divisões de classes nas embarcações portuguesas do séc. XVI, onde crianças eram a principal causa de alistamento voluntário na marinha, pelos próprios pais, por conta da pobreza nas cidades portuguesas e do incentivo que a Coroa estabelecia na seleção de mão-de-obra entre as famílias pobres das áreas urbanas.

Entendia-se por *grumetes*, crianças entre oito e quatorze anos, que trabalhavam a céu aberto, em condições subumanas, à mercê de todo tipo de violência, principalmente violência sexual, para servirem à tripulação mais inferior. *Pagens*, mais afortunados que os *grumetes*, mais ou menos na mesma faixa etária dos primeiros, eram *pagens* da nobreza, tinham um cotidiano um pouco menos árduo recebiam um soldo superior, tinham perspectiva na vida marítima, mas isso não os livrava dos estupros e sevícias, mudando apenas dos algozes pela hierarquia em vez de marujos violentos, serviam a oficiais, que pela relação de poder se submetiam voluntariamente, a fim de receberem privilégios.

Órfãs Del Rei eram as jovens portuguesas virgens, que como órfãs, mesmo com apenas pai falecido, eram enviadas as possessões portuguesas, na falta de mulheres brancas. As violências sexuais por ser considerada uma prática comum nas embarcações, às órfãs eram escondidas e colocadas em condições deprimentes, para se guardarem e não serem depreciadas no mercado matrimonial. Quando ocorriam as violações de marinheiros que ficavam dias a espera de uma oportunidade, ocultavam o fato por vergonha e pela situação que as comprometia.

Ainda no século XVIII, através dos relatos de viajantes estrangeiros que passaram por Portugal, nesse período, registros

[...] dão conta de que a pedofilia homoerótica era muito comum, permitindo supor que nas embarcações, ambiente onde até mesmo os religiosos costumavam tolerar atos considerados dignos de condenação à fogueira, tal prática era extremamente corriqueira (PRIORE, 2000, p.27).

As crianças eram submetidas a todo tipo de sorte, nessas embarcações, durante a viagem: fome, sede, fadiga, abusos sexuais, humilhações... e constata-se que o fenômeno se constituiu num universo histórico, que ultrapassou gerações.

Esses eventos mostram como o abuso sexual é uma prática antiga, diferentemente do reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e merecedores de atenções especiais, pela suas qualidades de pessoas em processos de formação, que é recente.

Como aponta Rizzini (1991), no Brasil, desde a passagem do Império para a República, surgiu a necessidade de criar uma legislação especial às crianças e aos adolescentes, sendo a proposta de tratamento jurídico diferenciado aos poucos. No entanto, uma legislação específica para esta população levou muitos anos para ser implementada. O caminho foi longo, do *Código de Menores* (em vigor a partir de 1927, reformulado em 1979) ao *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990).

No longo período que separa estes dois instrumentos reguladores, concebidos segundo perspectivas diferentes sobre o papel de crianças e adolescentes na sociedade, práticas e discursos foram produzidos visando por um lado a criminalização de crianças e adolescentes pobres, assim como de suas famílias, e, por outro lado, buscando construir uma mentalidade voltada para a responsabilização de toda a sociedade sobre o destino de suas crianças e adolescentes (FRAGA; NJAINE, 1998)

O *Código de Menores*, promulgado em 1927, foi fundamental para o aumento da presença do Estado na assistência, pois estava imbuído de um caráter intervencionista, atribuindo extensos poderes à autoridade judicial, a ponto de torná-la legisladora, através de providências que impunham normas de conduta à sociedade civil e ainda definia políticas para os “menores” (FRAGA, 2004).

Por conta ainda da influência do *Código de Menores*, que não possuía com perspectiva um direito de forma integrada<sup>2</sup>, ou seja, considerando a criança e o

---

<sup>2</sup> O movimento de promoção à garantia dos direitos da criança e do adolescente incorpora a representação dessa luta ao entender que seus principais atores – crianças e adolescentes, seres ainda em formação, não são autorepresentáveis. Juridicamente precisam de representação para a garantia de seus direitos. Por se tratar de uma população geograficamente dispersa e com grau de organização social quase nulo, o enfrentamento de suas carências foi assumido por várias entidades e grupos de defesa dos direitos humanos. Toda a luta para a

adolescente enquanto um sujeito de direito, pois na perspectiva do Código, os comportamentos eram regulamentados e, conseqüentemente, esse instrumento criminalizava padrões comportamentais desviantes.

Um outro caráter marcante do *Código de Menores* corresponde à implementação da situação irregular. As crianças e adolescentes encontrados em situação de abandono e pobreza extrema ou de infração passam a ser alvos de medidas de internamento. O Estado passa, então, a partir do Código, a ter a autorização legal para fiscalizar a assistência que funcionava de forma desregulada, independente de qualquer tipo de exigência por parte do Estado.

Nos anos de 1980, mudanças importantes no cenário político e social, que tiveram a participação de vários segmentos da sociedade civil, deram origem a um importante movimento na questão da infância. O cenário político volta-se para questões que envolvem a defesa dos direitos humanos do cidadão. Este foi consolidado pela revogação do *Código de Menores* e a aprovação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) – Lei 8069/90 – considerada uma das leis mais avançadas do mundo.

A promulgação do ECA foi fruto de todo um processo de luta, como já foi anteriormente referenciado. Em 1982, é realizado o *Projeto de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos de Rua*, com o objetivo de dinamizar e produzir novas formas de atendimento de assistência. Esse projeto teve apoio de organismos como a Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Secretaria de Assistência Social (SAS) e FUNABEM, o que fomentou uma ampla discussão do tema na América Latina, na oportunidade do *I Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos de Rua*.

Sem dúvida, a promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* tornou-se um instrumento importantíssimo para o reconhecimento da cidadania desta população infanto-juvenil, não mais permitindo sua leitura simplesmente como infratora ou indigente. O Estatuto amplia a visão sobre os direitos da infância e da

---

conquista desses direitos passa pela incorporação de atores sensibilizados com a violação dos direitos infanto-juvenis.

adolescência, apontando para a adoção de políticas públicas específicas e a garantia de direitos fundamentais: direito à vida, à saúde, à educação, ao esporte e ao lazer e à convivência comunitária.

A influência da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, promulgada pela Assembleia Geral da ONU, em 1989, e da qual o Brasil é signatário, somada à conjuntura política do país, acabou levando a essa aprovação, baseada na doutrina da proteção integral à criança. A população infanto-juvenil, protegida pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente ECA / 90* não se constitui como protagonista autônoma do seu processo de luta, embora tenha ganhado reconhecimento jurídico como sujeito de direito (FRAGA, 2004)

É óbvio que essa luta sofreu várias resistências, sobretudo dos setores mais conservadores da sociedade, que corroboravam para uma submissão velada no controle social. E o campo em que se trava essa luta está na sua concepção de cidadania, que implica no resgate de seus direitos nos devidos espaços de resistência: no seu dia-a-dia; na negação dos valores, normas e comportamentos impostos; a desvalorização das especificidades da formação desses atores; nas relações de poder e trabalho, nas dinâmicas familiares, na escola, na rua...

Um outro elemento a se destacar é o tratamento de questões, como abuso sexual, passou a ter destaques. Toda essa luta em projeção nos anos 80, com relação a crianças e adolescentes, ressaltou como a população infanto-juvenil é vítima de variados tipos de violência: psicológica, familiar, institucional e estrutural<sup>3</sup>. Esse processo fomentou o debate sobre a legitimidade de práticas muito antigas, antes toleradas das mais variadas formas de violência e que são atualmente, imperativamente questionadas, refutadas e não mais legitimadas.

A literatura recorrente sobre o tema (ÁRIES, 1981, ROURE, 1996; RIZZINI, 1997; SILVA, 1997, PRIORE, 2000, RIZZINI et al., 2000); contextualiza historicamente essa relação entre a sociedade brasileira e o universo infantil, as

---

<sup>3</sup> Entende-se por *violência psicológica* apresentada sob várias formas, como cobranças excessivas e insultos verbais que desabonam a capacidade dos sujeitos, produzindo um padrão de comportamentos destrutivo (DESLANDES, 1994, p.15); *a familiar*, é um tipo de violência realizada e perpetrada por membros da família; *a institucional*, é uma expressão da violência produzida por instituições específicas da sociedade contra pessoas que estão sob sua responsabilidade, como por exemplo: a escola, manicômio, penitenciária etc; e *estrutural*, é a caracterização da ação violenta das estruturas organizadas no Estado, que produzem uma opressão de grupos, classes, indivíduos a partir de práticas socializantes. (BOULDING apud MINAYO, 1994).

legislações e políticas públicas para esse grupo social. Destaca-se neste universo, o trabalho de Phillipe Áries (1981) na análise das concepções e representações da criança em seus diferentes contextos históricos. Este autor mostra como a construção desse processo se deu ao longo da história em consequência das transformações socioculturais.

## 2.2 VIOLÊNCIA

Uma das orientações desta dissertação é buscar no universo de produções teóricas sociológicas e da filosofia política, uma direção para compreender o fenômeno da violência dirigida a uma especificidade de sua expressão: a complexidade do tema nos remete a um desafio, pois inicialmente, é preciso saber de que violência está se falando.

Trata-se, aqui, de resgatar um debate construído pela violência sexual contra crianças e adolescentes, caracterizado pelo abuso sexual, que confere dimensões bem mais amplas do universo doméstico, como se costuma retratar na literatura do tema. Mas, para compreender as especificidades do fenômeno e suas diversas modalidades instrumentais, é preciso investigá-la na extensão de suas análises.

Segundo Arendt (1994, p. 16), a violência até a contemporaneidade foi considerada um fenômeno marginal, sem muita atenção por parte da sociedade, embora ela tenha se expressado com suas arbitrariedades ao longo dos tempos.

Vale ressaltar também, para facilitar a compreensão deste trabalho, as mudanças dos fatos considerados violentos, porque tem uma importância fundamental na análise da violência, de sua resignificação nos contextos socioculturais e políticos e, também, reelaboram sua própria fenomenologia. Os paradigmas da Antiguidade, da Modernidade e da Contemporaneidade são bastante distintos e, nesse sentido, a complexidade do fenômeno ganha contornos específicos em seus fatores externos.

Segundo Adorno (1998), considerava-se, na tradição predominante, no século XIX e metade do século XX, uma violência não mais construída pelo universo mítico



das reflexões filosóficas, mas uma violência caracterizada como *moderna*, constituída em quatro expressões: violência da extrema esquerda orientada no marxismo-leninismo; violência de extrema direita, na expressão do regime totalitarista para promover a ordem conservadora; as lutas pela independência nacional e as lutas nascidas do movimento operário e de luta de classes, que para alguns autores como Sorel (1982), por exemplo, chamou de instrumento positivo da violência.

Embora se reconheça a tentativa de se resgatar um quadro histórico e destacar questões sociais no mundo contemporâneo, percebe-se que a violência ganha contornos ainda tradicionais muito marcantes. A sociedade brasileira atual destaca, nas reflexões de Adorno e Pinheiro (apud SANTOS, 1999), o dilaceramento das pessoas, através da internalização do “autoritarismo socialmente implantado”. A base dessa concepção está no processo de transição política brasileira, marcada na ausência de uma redução do arbítrio do Estado. Essa análise revela as condicionantes de comportamentos culturalmente construídos sob o estigma da negligência e descompromisso, da autoridade e do conformismo com relação às violências que crianças e adolescentes estão sendo vítimas ao longo desses anos, sobretudo no que diz respeito à violência doméstica.

Algumas pesquisas sociológicas destacam a existência de uma variação de determinadas sociedades ou grupos sociais, com relação aos seus valores a respeito da violência, como apresenta Michaud (1989). O nível de tolerância, a dureza e a brutalidade fazem parte de uma norma de vida, devidamente sustentada por grupos sociais. Segundo Adorno (1998), o problema da violência não se baseia somente no aumento da criminalidade, mas no nível de tolerância que essas sociedades se amparam, a partir de codificações de suas normas.

No dizer de Adorno (1999), existe uma inclinação acentuada nas sociedades contemporâneas para a necessidade de institucionalização da punição, que ele explica como uma obsessão social contemporânea, materializada nas chamadas “demandas por ordem social”. Sua explicação se orienta pelo modo de funcionamento da sociedade de risco que alimenta toda uma significativa e resistente superestrutura de prevenção e segurança (caracterizada pela disseminação de uma estrutura social de segurança e dos mecanismos de vigilância

privada), na tentativa de garantir a liberdade e a segurança. Já que a violência apresenta-se como uma preocupação social constante.

Na literatura sociológica se desenvolveram várias abordagens teóricas sobre o tema tanto na perspectiva, liberal (DAHRENDORF,1987), que trabalha com o conceito de conflito, anomia e o paradigma mais recente, do caos, fragmentação e decomposição (ADORNO, 1996; WIEVIORKA, 1997).

A respeito dessas concepções, Adorno (1998) afirma que a abordagem teórica sobre a violência, nas ciências sociais, mudou, consideravelmente, ao longo de seu processo histórico. Afirma que, tradicionalmente, seus dois eixos teóricos consistiam em tratar o assunto, na perspectiva do conflito e de anomia, na abordagem liberal. Na perspectiva do *conflito*, a violência se apresenta como um elemento de transformação e funcionamento nos sistemas sociais e nas relações sociais. Conclui-se, portanto, que essa perspectiva estabelecia um caráter instrumental na dinâmica das relações intersociais. Na perspectiva de *anomia*, a violência era compreendida pelo seu caráter disfuncional. Considerava-se que esse caráter desconexo entre essas duas abordagens estabelecia um desencaixe entre atores e instituições, muito provavelmente, constituído pelo falta de comunicação das redes sociais desses sujeitos.

O autor classifica:

[...] anomia é uma condição social em que as normas reguladoras do comportamento das pessoas perderam sua validade. Onde prevalece a impunidade, a eficácia das normas está em perigo. As normas parecem não mais existir ou, quando invocadas, resultam sem efeito. Tal processo aponta no sentido da transformação da autoridade legítima em poder arbitrário e cruel. (ADORNO, 1998, p. 23).

Adorno (1998) critica, veemente, essa construção teórica tanto na ótica do conflito, quanto na ótica da anomia, a partir de sua oposição ao pensamento do sociólogo alemão – Dahrendorf, acerca da erosão da ordem e da lei na sociedade contemporânea. A teoria liberal, elaborada por cientistas americanos e empregada por cientistas brasileiros com muita recorrência, trabalha com uma perspectiva casualística do fenômeno da violência, sobretudo no que diz respeito à pobreza e à criminalidade. Essa teoria enfatiza que os preceitos liberais determinam que cada indivíduo é responsável por suas escolhas racionais – para o qual o crime apresenta

uma utilidade (ZALUAR, 1999). Dahrendorf parte desse princípio ao fazer a conexão direta entre o aumento da criminalidade e o enfraquecimento ou isenção das punições. Não se pode reduzir a explicação do fenômeno dessa forma. Segundo Adorno (1998), essa causalidade acaba imprimindo a obsessão punitiva, porque não abre o campo de possibilidades analíticas do fenômeno.

Há de se fazer uma observação, colocando que o conflito e anomia também são elementos analisados no paradigma liberal, pois as categorias de instrumentalidade e expressividade abordadas nesses paradigmas são preservadas para a atual análise da violência. Contudo, mais distante da concepção de conflito e crise, sustentando essas categorias para ir mais além. No sentido de considerar esse sujeito frustrado, impossível, que funcione fora de qualquer sistema e normas, e por outro lado, que considere que a expressão de uma crise prever elementos reveladores de uma efetiva desestruturação, capazes de fomentar o caos (WIEVIORKA, 1997).

A crítica dessa versão é que a configuração de um novo cenário político e econômico no mundo é marcada pela queda do modelo bipolar das relações internacionais, a desintegração das relações sociais da era industrial, a desestruturação do estado, dos novos modelos sociais do mundo do trabalho e a programação sistematizada do individualismo contemporâneo, resistem a um enquadramento do fenômeno da violência a partir dessas abordagens sociológicas, caracterizada pelo conflito e pela crise (WIEVIORKA, 1997). Na acepção de Touraine (2003), o mundo atual escapa da dominação política, para se submeter aos domínios do mercado. A dinâmica da contemporaneidade é atraída e veiculada por construções bastante distintas, marcadas pelo mercado e pelo caos formado pelo choque de culturas. Essa atualidade tem intensificado a perspectiva de negação ou construções dos atores sociais na sociedade, o que impossibilita pensar a violência sob a ótica do conflito, pois essa abordagem é atraída pela racionalização desses atores. Essa relação não fomenta um reconhecimento mínimo nas relações dos sistemas sociais e intersociais.

Para a abordagem específica que este trabalho se orienta, esse processo é importantíssimo para se entender a relação do público e do privado, quando se pretende alçar a questão do abuso sexual um problema de ordem pública, porque o

que se escapa do domínio político dos sujeitos, pode ser objeto de assujeitamento desses.

Neste trabalho, a partir da análise sobre o conflito social, desenvolvida por Dahrendorf, Adorno reflete acerca do assujeitamento dos indivíduos. Enquanto as relações sociais são descritas como relações de autoridade, as relações de subordinação e dominação estão sendo colocadas. Dahrendorf acredita que o conceito de anomia é reflexo da erosão da lei e da ordem, porque

[...] trata-se de um problema, em sua concepção, relacionado ao progresso da liberdade, progresso esse materializado pela multiplicação das oportunidades de vida, cujos elementos constitutivos são a liberdade de escolha, por um lado, e as ligaduras, ou seja, os vínculos que atam os indivíduos na sociedade (ADORNO, 1998, p. 22).

Uma das grandes contribuições de Adorno, na análise da fenomenologia da violência, está na anulação, definitiva, em pensar os conflitos numa versão liberal. Ele salienta que o pensamento liberal tende a privatizar conflitos, cuja origem é social. Fatos contemporâneos, marcados por sua origem social – racismo, genocídio, exclusão, narcotráfico, etc não encontram enquadramento nas modalidades circunscritas pelo conflito e litigiosidade na versão liberal, porque o eixo não é o indivíduo, mas o coletivo. O pensamento liberal considera conflitos como desordem entre indivíduos e Estado. Ele estabelece o confronto entre consciência coletiva (consciência marcada pelo imperativo categórico: a sanção) e a consciência individual (responsabilidade penal do criminoso).

Essa abordagem fora refutada por considerações sociológicas mais recentes, muito embora, ainda se resgate com certa força teórica, perspectivas tradicionais para tratar a violência. Atualmente, o inventário teórico elaborado pela sociologia se dirige, mais freqüentemente, às imagens de *caos*, *fragmentação* e *decomposição*. Isso significa considerar que, o novo paradigma teórico deve ater-se em aprofundar os limites que essas duas abordagens se colocaram para o mundo contemporâneo. Segundo Adorno (1999) deve ser capaz de integrar conflito, crise e ordem e, sobretudo, dar conta desse indivíduo em sua multiplicidade subjetiva, desestruturado por um mundo social sem atores, fragmentado - marcado por uma sociedade de

riscos, colonizado pelas leis do mercado e pelo *clash* de culturas (TOURAINÉ, 2003).

O homem da contemporaneidade é um sujeito marcado pela incerteza, pelo desencantamento. Todo esse processo de nova configuração político-econômica do mundo exigiu de nós um reconhecimento imediato dos mecanismos e comportamentos que os aparelhos econômicos, políticos e culturais foram produzindo nessa nova ordem mundial. Resultado disso, segundo Touraine (2003), foi um fragmento na sociedade, onde uns buscaram os mecanismos da sociedade de massas, outros tentaram resgatar uma identidade, através de uma comunidade. Mistura de submissão à cultura de massa e de retorno à vida privada. O que para o nosso trabalho é um retrocesso. Arendt (1994) também vai criticar essa abordagem, na perspectiva de organicidade da violência, enquanto doença da sociedade, por entender o fenômeno enquanto fundamento político.

A relevância dessa perspectiva remonta a entender a complexidade do fenômeno da violência sob a inspiração da liberdade, onde o campo das idéias constitui-se por um debate, explorando suas dimensões e aludindo-se a um processo de intervenção, já que a dimensão política propõe essa possibilidade.

### 2.3 ABUSO SEXUAL: UMA CATEGORIA POLÍTICA

Reconhecer que embora o abuso sexual não esteja constituído de uma expressão jurídica formalizada, ela é dimensionada numa categoria **política**, por sistematizar implicações multidisciplinares de ordem *legal*, nas suas diferentes expressões normativas; *clínica*, enquanto um fenômeno de implicações patológicas; *sociológica*, na sua inferência na dinâmica da sociedade nos seus mecanismos políticos (ações diretivas de instrumentos organizados na sociedade) e *antropológica*, na sua fragmentação de condicionantes culturalmente legitimados.

Uma das primeiras observações a ser considerada é a respeito da dimensão política e pública do tema. A política, segundo Arendt (1992), é o espaço de excelência da liberdade, onde o discurso e a ação se configuram como um instrumento de realização dos homens, no qual se insere no mundo, revelando as

realidades e o quanto os sujeitos são dotados de um movimento para o agir. A política se constitui por uma vida na *pólis* e se baseia, essencialmente, na acepção das palavras e da capacidade de persuasão. Para a referida autora, viver numa *pólis* tinha o significado de decidir através das palavras e persuasão e não através da força ou da violência. Para ascender à vida pública é preciso ser livre, estar desprovido das necessidades.

E para constituir-se, enquanto um ser livre precisaria instrumentalizar o discurso e a ação - caracterizam-se pelo processo de fazer, ou como, a autora apresenta “*vita activa*”, isto é, do que se faz para o agir no campo político da ação. Numa exposição contundente de engajamento ativo na mobilização coletiva contra esse tipo de violência. A ação é a atividade que se dirige diretamente entre os homens sem a mediação da matéria; a condição humana da ação é a pluralidade, nas suas mais diferentes conformidades.

Considerando a multiplicidade da condição humana, a ação é sempre imprevisível e incerta. Nesse sentido, as relações sociais podem substituir a ação pela fabricação, a humanidade abandona a fragilidade dos negócios humanos para a solidez da tranqüilidade e da ordem e caminham para a precarização da política. A ação pública então, configura-se pela sua expressão pública e da liberdade.

Se a ação está para a dimensão pública, logo política; o social está para a esfera privada, logo moral. Assim sendo, o domínio do espaço doméstico, por exemplo, sofre de prerrogativas constitucionais de seu contexto, prescrevendo administração dos conflitos e a resolução dos problemas particulares, dentro de sua natureza particular, da intimidade.

Contudo, há de se considerar o universo de desigualdades promovidas pela dimensão privada, em razão das relações se estabelecerem nos fundamentos da esfera de valores – base moral. Esses conceitos estão sendo resgatados neste trabalho, em razão de se justificar e procurar entender, na contemporaneidade, aquilo que elegemos como do domínio público ou privado. Reconhecemos a necessidade de se garantir o espaço privado na existência humana, enquanto base de nossas emoções, de nossos valores - base de nossa subjetividade, mas não podemos aceitar desigualdades e arbitrariedades que vão de encontro à nossa

constituição enquanto sujeitos do nosso tempo, de nossa liberdade. Alçar a violência no interior da esfera privada, ao domínio público abre um campo de possibilidades para sua reflexão e sua intervenção e é nesse sentido que procuramos valorizar esse referencial teórico. Por mais que o contexto familiar, privado, ofereça ou apresente um ambiente profícuo, ele não pode ser substituído pela capacidade geradora da diversidade de conformidades que a vida pública pode configurar.

O debate sobre a privatização dos conflitos nos remete à questão da violência doméstica contra crianças e adolescentes e, mais especificamente, o objeto desta dissertação, o abuso sexual. Com a consolidação do ECA / 90, que promoveu a criação de arranjos institucionais (SOUZA, 2004, p. 183). Essa orientação marcou, na sociedade brasileira, uma perspectiva nova para crianças e adolescentes, excluídos do acesso aos bens e serviços essenciais à vida, um respeito enquanto sujeitos de direito, que possibilitou uma transformação nas políticas voltadas para a infância no Brasil.

Não se pode negar a salutar contribuição, também dos movimentos sociais e de ONG que abrem um espaço para uma ação na sociedade que marca o cenário na garantia dos direitos infanto-juvenis e no seu desempenho educativo no Brasil.

As ONG e os movimentos sociais de defesa das crianças e dos adolescentes, em toda sua trajetória de atuação, tentaram construir uma rede de proteção ao público infanto-juvenil, num momento em que as ações, neste sentido, eram mínimas. Suas contribuições foram importantes na criação de mecanismos efetivos para alçar na esfera pública mecanismos que coibissem expressões de violências anteriormente aceitáveis. Colocaram em evidência o debate sobre os problemas sociais da infância, para a sociedade. Resgatando a questão no espaço privado e alçando-o à esfera pública, fomentando políticas públicas de atenção.

Após a instituição do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, a concepção da política social destinada ao público infanto-juvenil passa a não ser atribuição exclusiva do Estado, entrando em cena novos atores sociais oriundos de vários setores da sociedade brasileira. Os novos instrumentos de gestão são possibilidades de reordenamento do tratamento historicamente dispensado à criança e aos jovens em situação de risco social nas mais diversas áreas.

Esse movimento é configurado pela problematização do exercício desses arranjos institucionais inovadores – conselhos de direitos, CT configurados no plano das políticas públicas para crianças e adolescentes (SOUZA, 2004, p. 183). Realiza seu entendimento enquanto controle social constituído: implica analisá-los a partir de três categorias: participação comunitária, participação popular e participação social (SOUZA, 2004).

A participação é um pressuposto fundamental para a ação política que envolve uma busca por reivindicações e essa está condicionada às possibilidades objetivas da própria realidade social e se manifesta nas suas diversas dimensões: enquanto um tipo de controle social, segundo Vásquez (1990 apud SALES, 2004, p.170); no seu aspecto decisório, na medida em que integra a sociedade aos processos públicos de tomada de decisão; na sua expressão simbólica, através das diferentes formas de manifestação e protesto, e, na sua dimensão educativa e integrativa, enquanto um processo pedagógico. E para refletir sobre essas categorias, temos que entender como no processo histórico o controle social foi sendo desenvolvido.

A participação comunitária foi um importante dispositivo de controle com uma característica mais próxima no incentivo à colaboração da sociedade na execução das políticas sociais – comumente entendido nas décadas de 1950 e 60 como a sociedade complementando o Estado. Essa análise se dimensiona no espaço restrito da comunidade, conferindo uma predisposição à solidariedade (SALES, 2004, p.17). Embora esse movimento venha resistindo por conta das contradições geradas pelo crescimento econômico, ele se restringe à esfera privada de atuação e não se consolida enquanto uma ação política.

Participação popular tem como sua característica a reação da população aos regimes ditatoriais existentes ao período da década de 70, no Brasil. A categoria comunidade é substituída por povo, compreendida na acepção de Souza (2004, p. 21) como um segmento excluído aos acessos a bens e serviços essenciais. Nesse sentido, o controle está dirigido ao combate ao Estado realizado pela sociedade (SALES, 2004; p.175).



A partir do processo de democratização do país, o ordenamento jurídico do Estado começa a interferir nas estruturas de representações da sociedade. A categoria *fiscalização* começa a ser alimentada como uma idéia presente ao controle social na dinâmica da participação social, numa orientação flagrante de indução do Estado no *agir* e do impedimento à *transgressão*.

A participação social se instaura enquanto uma ação política, de dimensão pública. Na medida em que se constitui no âmbito do princípio teórico-prático no arcabouço jurídico do Estado, ela passa a conferir à sociedade, em detrimento das categorias comunidade e povo a sua inserção política no contexto da gestão das políticas públicas (SALES, p. 176).

Nesse sentido, a instauração desses arranjos institucionais implica em exercer essa liberdade da ação política, através da participação. Essa ação incide sobre modelos próprios de uma intervenção no campo da liberdade política e não no campo privado das instituições sociais que promovem o desenvolvimento dos papéis sociais, nos quais os indivíduos internalizam seus valores e costumes. O processo político promovido pela dinâmica da participação redimensiona os espaços públicos e alimenta o espírito democrático nas instituições que balizam a formação de crianças e adolescentes. A fiscalização, o controle e a participação são instrumentos políticos que ampliam a capacidade da sociedade de analisar sobre os problemas da situação desses sujeitos de direito.

Contudo, não podemos negar que embora esses arranjos tenham sido criados pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente*, no sentido de desencadear medidas específicas nas redes de atenção, como proteção, afastamento da vítima do agressor, punição e tratamentos, não funcionam articuladamente com as instituições que balizam a formação desse segmento social. Isso promove fragilidades de suas ações, na medida em que uma base de informações integrada não se constitui como prioridade. A capacidade de fomento à participação fica fragmentada, com ações pontuais e não se estabelece como uma prática internalizada.

Se a violência sofisticou-se, o fenômeno tomou dimensões mais diversificadas e por conta de um processo de democratização das relações sociais, tomou novas

formas na contemporaneidade e se ampliou na sua complexidade e nas manifestações concretas da violência contra crianças e adolescentes. Os limites na ordem das transgressões e incivildades foram superados e atingem expressões de ordem que carecem de um apoio sistematizado para os integrantes institucionais no qual o fenômeno da violência infanto-juvenil põe em jogo.

#### 2.4 ABUSO SEXUAL E SUAS EXPRESSÕES NO PÚBLICO

O drama do abuso sexual, que tem condenado milhares de pequenas vítimas ao massacre emocional, na sua vida pessoal e na sua realidade escolar, não pode mais ser ignorado.

Dos 600 processos que tramitam nas Varas Criminais especializadas da Infância e Juventude, na Bahia, cerca de 70% são crimes de natureza sexual<sup>4</sup>. No interior da Bahia, esse dado ainda é mais assustador, 65% dos casos de crimes sexuais são praticados no ambiente familiar, ou seja, o dado pode crescer considerando os outros ambientes<sup>5</sup>.

O mergulho nessa realidade é um caminho para se despertar a consciência de que esse fenômeno não é restrito à esfera privada, enquanto um problema social de grave conseqüência se tornou um problema de ordem pública.

Conhecer as dinâmicas do abuso é o caminho para desvendar esse cerco que encobre suas *nuances*, para isso esse fenômeno deve ser compreendido nos seus aspectos sociais, políticos, econômicos e jurídicos.

O fenômeno do abuso sexual não é novo, nas palavras de Minayo (2002), a violência contra a infância e adolescência é uma forma secular de relacionamento na sociedade<sup>6</sup>. Alguns autores (FLORES; CAMINHA, 1994; FINKLHOR, 1994 apud AMAZARRAY; KOLLER, 1998), destacam que a real freqüência de abusos tem sido

---

<sup>4</sup> Informação obtida na Associação dos Comissários de Menores da Infância e Juventude do Estado da Bahia, em 15/07/2005.

<sup>5</sup> Segundo a Direção de Integração das Comarcas do Pró-Menor, em 15/07/05.

<sup>6</sup> De acordo com as referências do National Committes for the Prevention of Child Abuse, a cada ano cerca de 150.000 a 200.000 novos casos de abuso sexual são diagnosticados (KAPLAN, SADOCK; GREBB apud AMAZARRAY; KOLLER, 1998)

mantida, o que se alterou é a preocupação da sociedade com o tema. Essa realidade, sem dúvida se deve em grande parte aos movimentos sociais, da década de 80, mobilizados na promoção da garantia dos direitos da criança e do adolescente e a efetiva consolidação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* e nesse caminho têm travado uma verdadeira batalha na divulgação do tema, a ponto de alçá-lo a uma discussão prioritária na ordem pública e política.

Quando colocamos a abordagem dentro dessa perspectiva, queremos destacar que a informação existe, mas há a falta de debate e a limitada produção sobre o assunto na dimensão educacional. No Brasil, muitos crimes cometidos contra a infância ainda são subnotificados, por meios de uma sociedade que se caracteriza por uma democracia aparente, que não garante o pleno acesso aos direitos, pois o Estado se orienta a garantir os interesses das classes privilegiadas.

De 1991 a 2003, aproximadamente, 1700 crianças e adolescentes foram assassinadas em Salvador e Região Metropolitana. A falta de investigação e de apuração desses crimes é um dos principais fatores para a sua multiplicação. A maioria desses crimes não é resolvida, ficando os seus autores impunes. De acordo com o *Centro de Defesa da Criança e Adolescente* (CEDECA), existem apenas duas Câmaras Criminais para julgar recursos dessa natureza em toda Bahia, o que determina uma lentidão da justiça. Esse registro na verdade tem relevância para mostrar como a apuração de crimes contra crianças e adolescentes, sejam eles de natureza sexual ou fatal encontram limites nos serviços de atendimento.

O abuso sexual por ser um fenômeno cujo componente cultural é expressivo, atingindo diversas classes sociais, com um forte componente de gênero e hierarquia etária, sobretudo nas relações desiguais entre homens e mulheres, adultos e crianças, se cerca de subterfúgios que mobiliza ainda mais sua dinâmica. A desestruturação familiar; a falta de controle e cuidado com os estágios de desenvolvimento da criança; bem como seus pontuais sinais de manifestações de violência, deixam à criança vulnerável e suscetível a aliciadores, a pessoas que possam levá-las a conhecer situações de exploração sexual.

A relativização cultural tanto pelo espaço geográfico quanto temporal Friedman (apud AMAZARRAY; KOLLER, 1998), pode contribuir para imprimir a

legitimação dessas práticas pela sociedade. Na escola e em casa, essa criança violentada manifesta comportamentos diferenciados, dependendo do nível de relacionamento afetivo no seio familiar e na escola, mais precisamente com relação à confiança, e é deixada à mercê dos agressores.

Um outro elemento de grande importância na caracterização das raízes de exploração do fenômeno do abuso está no fator cultural do domínio do adulto sobre a criança. A questão da autoridade dos adultos sobre as crianças é aceita e compartilhada de forma legitimada pela sociedade, inclusive, na permissão do uso de instrumentos punitivos violentos sob a justificativa da educação. Somos formados e educados ouvindo que temos que obedecer os adultos, incondicionalmente, o que nos orienta para uma representação do papel do adulto. A transgressão do poder e dever que o adulto tem sob a criança se reverte na sua coisificação, uma idéia que atribui a essa criança a condição de um mero objeto, que pode ser depositária de qualquer tipo de agressão e de qualquer tipo de ação do adulto.

Um outro dado que contribui para dificultar ainda mais esse processo é levantado por Silva e Silva (2005), que destaca a distância entre a “*intenção e gesto*”, parafraseando Ruy Guerra, dos movimentos de luta pelos direitos da infância e da adolescência e o senso comum na compreensão do fenômeno. Trata-se da forma como lidamos com a questão: o despreparo e a banalização promovem um abismo na dinamização do tema na sociedade.

Passamos por um momento em que é mais que necessário, é urgente envolver a sociedade, de modo a construir uma nova argumentação contra esses instrumentos de violência, e desenvolver uma contra-argumentação em favor dos movimentos em defesa da infância; a constituição de um senso comum, voltado para suas estratégias.

A violência com crianças e adolescentes se manifesta de variadas formas: abuso físico, psicológico, sexual, abandono, negligência e exploração do trabalho infantil, e por diversos atores sociais, enquanto espaços de convivência da criança e do adolescente, da família ao Estado.

## 2.5 O ABUSO SEXUAL: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES

Sendo assim, como objeto privilegiado deste estudo, o abuso sexual, vale expormos os seus pressupostos teóricos para definirmos o fenômeno estudado. Contudo, há de se fazer algumas distinções, para filtrarmos os conceitos em questão, expostos de modo difuso na literatura e nos serviços de atendimento: abuso sexual e violência sexual doméstica.

Segundo Knutson (1995), a produção teórica sobre o tema ainda é fragmentada e metodologicamente difusa, o que leva às observações de caráter um pouco confuso e impreciso. Ainda na tentativa de elucidar a conceituação do fenômeno, segundo Westphal (2002), a violência sexual incide em alguns obstáculos para superação desse problema, e destaca os obstáculos de natureza científica e os de natureza política.

Os obstáculos científicos são definidos pelos conflitos teóricos de abordagens sistêmicas e universais. A comunidade acadêmica explica o fenômeno do abuso dentro de pressupostos deterministas de casualidade linear, seja pela perspectiva de natureza individual, enquanto desvio ou social, que incide sobretudo, sobre sua realidade familiar e social.

Os obstáculos políticos seriam: primeiro o equívoco por parte das políticas públicas em privilegiar a infância pobre, em relação à infância vitimizada no lar, e segundo, considerar esse fenômeno de ordem privada, logo, isolado nos limites do silêncio. Terceiro, de mistificar as fronteiras do universo colocado, além de não focalizar a atenção na prevenção primária dos casos. Por isso, a importância de se discutir o tema no campo da educação, junto aos educadores, trabalhar com a perspectiva de transformar cada vez mais esse fenômeno nos níveis público e político.

Ampliou-se a percepção do fenômeno e deslocou sua abordagem casualística, ancorado nas interfaces da teoria liberal. O parecer do fenômeno dentro de uma perspectiva privada não encontra ressonância na perspectiva de uma aceção do fenômeno, num conflito entre indivíduo e estado.

Considera-se, neste trabalho, que um dos limites teóricos colocados pela literatura recorrente é a não compreensão do fenômeno do abuso no âmbito público. Sendo assim, sua abordagem deve ser observada a partir de um indivíduo dotado de uma multiplicidade subjetiva e objetiva que é constituída pelo universo multifacetado, em que a dinâmica do abuso reside na sua extensão do fenômeno sob a violência escolar, e a violência enquanto um instrumento.

A investigação do fenômeno da violência sexual foi iniciada pela repulsa social, no campo médico, pelos teóricos americanos Silverman e Kempe (apud AMAZARRAY; KOLLER, 1998), ainda na década de 60, e tomou consistência com o movimento feminista na década de 70, promovendo uma significativa influência nos movimentos de defesa infanto-juvenis e nas produções científicas, relata Minayo (2002).

Segundo Deslandes (1994), somente os casos considerados de média e grave intensidade chegavam às notificações, o que demonstrava uma inabilidade para o tratamento dos casos, bem como uma falta de compromisso por parte da classe médica, em tratar de questões não-biológicas. O esforço das várias áreas do conhecimento para se integrar na complexidade do fenômeno inaugurou definições mais claras para o tratamento da questão.

Para Guerra (2001), a *violência doméstica* se manifesta por

[...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que - sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima - implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescente têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condições peculiares de desenvolvimento.

Para Watson (1994), o abuso sexual é definido por qualquer atividade ou interação que preceda de uma intenção de estimular e /ou controlar a sexualidade da criança e ou adolescente e deve estar sendo observado a partir de três fatores preliminares: do poder, gratificação e conhecimento diferenciais. O *poder diferencial* implica na desigualdade do exercício de controle que um tem sobre o outro; a *gratificação* incide sobre a uniteralidade da satisfação, do prazer por parte do

abusador e o *conhecimento* incorre sobre o desnível das idades cronológicas e do superior desenvolvimento cognitivo do agressor.

Na acepção de Amazarray e Koller (1998) o abuso sexual implica no engajamento de crianças e adolescentes em atividades sexuais que não têm percepção clara sobre sua totalidade e com as quais não estão aptas a concordar; e dessa forma, configuram uma relação que ataca as regras sociais e familiares da cultura. Mas considera-se que para efeito de definição, o abuso não deve se reduzir aos atos e ações concretizados, deve envolver também as interações que as práticas constituem, embora a literatura sobre o abuso promova categorias muito amplas.

É importante estabelecer as distinções necessárias para não tratarmos a questão de forma especulativa; tal situação pode levar a conflitos nos discursos sociomidiáticos e promover sintetizações de fenômenos de natureza diferente, embora similares.

Por conta do trabalho da *Comissão Parlamentar de Inquérito* (CPI) da prostituição infanto-juvenil no Brasil, realizada em 1993, em sintonia com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), ONG e organismos internacionais, optou-se pelo uso do termo “exploração e abuso sexual contra crianças e adolescentes” e não “prostituição infanto-juvenil”, o que tem causado alguns equívocos conceituais com relação ao conceito de abuso sexual. Este tem sido usado, aleatoriamente, pela mídia para se referir à *prostituição infanto-juvenil* – que é considerada uma das quatro modalidades de exploração sexual comercial. As outras três são a *pornografia infantil*, o *turismo sexual* e o *tráfico de pessoas*. E essa classificação encontra-se na definição do Instituto Interamericano Del Niño / OEA (1998), para incorporação de todas as agendas internacionais, relativas à exploração sexual comercial na América Latina e Caribe.

Essa apropriação pela CPI é considerada indevida, porque o abuso sexual não se constitui por relações comerciais, como destaca a UNICEF (MENINOS..., 2002, p. 07): “Não tem implicações comerciais, na medida em que não intervém nas forças do mercado, nem se produz nenhum benefício secundário, do ponto de vista material.”

Os antagonismos dessa abordagem se dirigem à consideração, por parte de alguns organismos internacionais - como o Protocolo de Palermo<sup>7</sup>, por exemplo, que a exploração sexual comercial é uma forma de abuso, embora nem todo abuso sexual seja uma exploração sexual comercial, já que esta não incide numa relação mercadológica e se estabelece, sobretudo, com um fim exclusivo da satisfação sexual do agressor.

Perisotto (2001) reconhece que o termo *abuso sexual* pode ser classificado em quatro modalidades: *pedofilia* - que trata de abuso de menores, numa relação incestuosa, a partir da molestaçã; *estupro* - que se caracteriza pelo ataque sexual, pela violaçã sexual; *assédio sexual* - que é promovido pela molestaçã e coerçã sexual, e *exploraçã sexual profissional* - que pode ser caracterizada por algum tipo de envolvimento sexual entre uma pessoa que está prestando algum serviço de confiança, que está submetida a um poder legitimado, tipo: médico/paciente, psicólogo/paciente, professor/aluno, clérigo/parouquiano, etc.

De acordo com o National Center On Child Abuse And Neglect (NCCAN) (apud SANTOS, 1991, p. 16), o abuso sexual se caracteriza por:

Todo contato ou interaçã entre uma criança e um adulto, sendo a mesma usada para estimulaçã sexual do adulto ou de terceiros. Pode ser cometido, até mesmo, por menores de 18 anos, desde que significativamente mais velhos que a vítima, tendo o abusador uma posiçã de poder ou controle sobre a criança.

Este conceito engloba mais significativamente as formas de abuso sexual e explorações perpetradas contra uma criança, por um adulto. Contudo, garante-se, para efeito de violênci sexual doméstica e para abuso sexual, todo e qualquer contato sexualizado, vivenciado pela criança ou adolescente, desde falas eróticas, exposiçã da criança a material pornográfico, até estupro seguido de morte. Dentro do universo de comportamentos que incluem carícias íntimas, relações orais, anais, vaginais com penetraçã ou não, masturbaçã, felaçã, além do voyerismo e exibicionismo, dentre outros, com relações homossexuais ou heterossexuais.

Segundo as explicações do CEDECA/BA, o abuso pode ser caracterizado por uma gratificaçã sexual de um adulto ou mesmo um adolescente mais velho,

---

<sup>7</sup> Protocolo Adicional à Convençã das Nações Unidas contra à Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevençã, Repressã e Puniçã do Tráfico de Pessoas, em Espacial Mulheres e Crianças (s.d.).



baseado numa relação de poder, com ou sem penetração, com ou sem violência. Ainda sob a dinâmica da persuasão, o abuso sexual pressupõe diferentes níveis de desenvolvimento, onde o adulto utiliza sua autoridade para induzir a criança que ainda não tem capacidade de discernimento e de consentimento pleno sobre seu corpo. No caso específico do abuso sexual, essa relação pode ser caracterizada tanto por um ato físico de violência, como pela persuasão e com oferecimento de recompensas. Essa dinâmica parece muito sedutora para criança, porque esse agressor utiliza o seu desenvolvimento enquanto adulto para manipular essa fragilidade infantil. No ambiente escolar, a questão é diferente, pois a dinâmica está constituída na relação de força (entre alunos) e de autoridade (professor-aluno).

A finalidade é estimular a criança ou usá-la como estímulo sexual e pode ser realizado por qualquer pessoa, sem a dotação de responsabilidade e convivência. No abuso sexual, existe uma legitimidade de poder do agressor para com a vítima, mesmo que não seja alguém muito íntimo, que a compele a estabelecer uma relação de poder e domínio significativo.

Outro conceito de abuso sexual pode ser destacado na *Pesquisa sobre tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial no Brasil*, que diz

Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes - ato ou jogo sexual em que o adulto submete a criança ou o adolescente (relação de poder desigual) para se estimular ou satisfazer sexualmente, impondo-se pela força física, pela ameaça ou pela sedução, com palavras ou com a oferta de presentes (LEAL; LEAL, 2003, p.07).

E quando se tratando de *Violência Sexual Doméstica*, segundo o Centro Regional de Registros e Atenção aos Maus-Tratos na Infância (CRAMI), Campinas, SP, pode-se vincular a violência sexual praticada no âmbito privado, doméstico por pessoa que tenha com a criança ou o adolescente uma relação de consangüinidade, responsabilidade ou afetividade. Nesse universo, se constitui uma convivência familiar, mergulhada num contexto social grave, porque são colocados em cheque os tabus sociais relativos à vivência harmoniosa familiar.

A relação incestuosa não se caracteriza com muito consenso, na literatura recorrente. Segundo Santos (1991), o incesto representa uma subcategoria de

abuso sexual, inapropriadamente colocada quando a relação existente é familiar. O autor destaca que o incesto é realizado por qualquer indivíduo com, ao menos, 5 anos de diferença significativa de idade, que tenha um longo período de convivência com a criança, dotada de responsabilidade pela mesma e por isso, exercendo algum tipo de poder. Alguns restringem a casos que envolvem coito com uma pessoa legalmente responsável pela criança, e outros incluem ambas situações com ou sem coito, desde que a relação se estabeleça com um membro, efetivamente, da família.

Para efeito das interpretações legais, o incesto é um tipo de abuso sexual cometido por descendentes do mesmo sangue ou por um membro legal<sup>8</sup>. Há controvérsias nesse contexto, alguns autores trabalham com a idéia do incesto a partir do fenômeno da consangüinidade e outros elecam que a questão central é a confiança que essa criança deposita na pessoa que tem responsabilidade sobre ela. Nesse trabalho, a opção teórica se debruça sob o elemento confiança, pois as conseqüências são tão desestruturantes quanto a realizada por um ente dotado de consangüinidade.

Em seu sentido antropológico, o incesto é tratado como a proibição em todas as sociedades de determinadas relações sexuais entre pessoas que tenham determinado grau de relação de parentesco (LEVI-STRAUSS, 1982).

No seu caráter legal, o abuso e a violência sexual doméstica se constituem mais contundentemente, pelo *estupro* (caracterização de situação onde há penetração vaginal com uso de violência), *atentado violento ao pudor* (constrangimento de alguém para praticar atos libidinosos, sem penetração vaginal, utilizando violência ou grave ameaça, vale ressaltar que nesse enquadramento, considera-se relação sexual caracterizada por ânus/pênis) e *sedução* (quando há penetração vaginal, em adolescentes virgens de 14 a 18 anos).

Essa colocação é relevante para facilitar a compreensão dos índices criminais nos serviços de atendimento, que muitas vezes divulgam seus dados, sem uma contextualização dos mesmos. Na ordem do abuso, é preciso entender sua lógica,

---

<sup>8</sup> Assim como o abuso sexual, não é considerado um tipo penal que diga que é crime e tenha definição de pena. Sua configuração criminal se constitui dentro do *estupro* ou do *atentado violento ao pudor*, e há uma agravante da pena.

contextualizar sua dinâmica e definir os atos circunscritos em suas expressões, para caracterizá-lo enquanto crime.

Do ponto de vista legal, não existe uma tipificação penal específica de abuso sexual, mas ela se constitui enquanto crime, na complexidade de suas manifestações de maus-tratos à criança e adolescente. O *Código Penal Brasileiro* não trata, explicitamente, dessa tipificação, mas tem-se uma configuração jurídica, através de arranjos variados de tipificações criminais como: ato obsceno, ameaça, constrangimento, difamação, tentativa de atentado violento ao pudor, estupro tentado, imp. ofensivo pudor, lesão corporal, bem como no enquadramento ao *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990) e nos *Tratados Internacionais*<sup>9</sup> ratificados pelo Brasil, que garantem, em nível mundial, a proteção da integridade total desses sujeitos.

Na ordem mais geral, esses crimes se caracterizam pelo estupro, atentado violento ao pudor e sedução. Na verdade, essas tipificações se somam, se alternam nas expressões da manifestação do abuso sexual. Uma criança, por exemplo, ao ser vítima dessa violência, pode sofrer constrangimento, ameaça, atentado violento ao pudor, pode sofrer estupro e até morrer. Enfim, as formas que configuram o quadro podem ser das mais diversas, das mais perversas e com conseqüências, por vezes irreversíveis. No caso específico da Delegacia de Repressão a Crimes contra Crianças e Adolescentes (DERCA), em Salvador, configura-se enquanto abuso sexual, para divulgação de seus índices, os crimes de estupro e atentado violento ao pudor.

Considerando que a expressão do abuso sexual não é uma expressão jurídica, ela constitui elementos de ordem legal, clínica, sociológica e antropológica significativas, que a caracteriza enquanto uma categoria política. (AMAZARRAY;

---

<sup>9</sup> Tratados ratificados pelo Brasil: Convenção da ONU para a Supressão do Tráfico de Pessoas e a Exploração da Prostituição e Outros (1949); Convenção da ONU sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1979); Convenção da ONU sobre Direitos da Criança (1989); Convenção 29 da OIT, referente a Trabalho Forçado (1930); Convenção 105 da OIT, referente à Abolição do Trabalho Forçado (1957); Convenção 182 da OIT, referente às Piores Formas de Trabalho Infantil (1999); Convenção Interamericana da OEA sobre Tráfico de Menores (1994); Convenção Interamericana da OEA sobre Prevenção, Punição e Erradicação da Violência contra Mulheres ( Belém do Pará, 1994); a Convenção das Nações Unidas contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (s.d.); os Protocolos Adicionais à Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (s.d.); Convenção Americana sobre Direitos Humanos(s.d.).

KOLLER, 1998) As implicações multidisciplinares engendradas no fenômeno não só dizem respeito às suas conseqüências normativas e patológicas, mas culturais e políticas. As condicionantes de um comportamento culturalmente construído sobre o estigma do poder, da autoridade e do conformismo dimensionam sua expressão num quadro da ação política, logo, pública.

## 2.6 AS FACETAS DAS FASES DO ABUSO SEXUAL

Para melhor compor esse universo circunscrito pela violência do abuso sexual, deve-se observar as especificidades e peculiaridades da sua dimensão, que se manifestam em cinco fases: sedução, interação sexual, segredo, revelação e negação.<sup>10</sup> A seguir, faremos uma descrição, baseada nas informações do CEDECA/BA, sobre essas fases.

A primeira fase é a mais difícil de detecção pelas suas *nuances* subjetivas. É caracterizada pela fase da sedução, do envolvimento. Essa situação acontece a partir da interação de atividades de adultos e crianças, como se fossem jogos, sempre com caráter divertido e prazeroso. É fácil integrar esse envolvimento pela susceptibilidade que a criança se submete na sua interação com o adulto. A oportunidade da participação de uma atividade com esse sujeito é extremamente estimada pela criança. Logo, ela não resiste de imediato, mesmo sendo orientada pela família; na verdade, ela não percebe as intenções subjacentes que essa brincadeira vem trazendo para seu universo.

Nessa fase também pode ser notório o aparecimento de recompensas: os famosos brinquedos e doces. Para qualquer criança esses instrumentos têm seu apelo significativo, mais nas classes populares isso se torna um elemento de maior característica, não deixando, contudo, seu caráter mais perverso. A criança é duplamente vitimizada pela sua condição cognitiva e de classe. Nessa fase, podem aparecer também a utilização da força, embora não seja muito recorrente. E a

---

<sup>10</sup> Informação verbal; material recolhido, durante o segundo semestre de 2005, em entrevista para essa pesquisa, bem como registros impressos disponibilizados pelos técnicos do CEDECA/BA, em decorrência da capacitação do Programa Sentinela na Bahia.

coação psicológica como um elemento de manipulação do seu discurso e de sua percepção sobre o fenômeno.

Essa fase não tem materialidade do fato, o abuso está sendo construído sob bases subjetivas, ele se dá sob uma cena armada, uma situação que requer muita atenção. Inclusive, ao ser questionado, o agressor pode reverter com uma certa facilidade, dependendo do grau de atuação da violência. É o momento de conflito para a família, a dificuldade do reconhecimento.

Na segunda fase, após seu engajamento através dos apelos da sedução, vem a progressão sexual. Por meio da confiança conquistada, o abusador inicia ações através de brincadeiras infantis, que incluem a exposição do corpo, toques, que vão progredindo gradativamente para as mais variadas formas de contato, até chegar na materialidade do ato, com sexo anal, oral e a conjunção carnal. Em geral, essa fase é a que ganha concreticidade tanto para a família, como para a escola e para os serviços de atendimento. Para a família, na percepção dos danos e na sua exposição, a delação do ato; para a escola, na percepção dos danos de ordem dos problemas relativos a dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, no comportamento alterado e até na evasão; e, nos serviços de atendimento, através da dinâmica da responsabilização.

A terceira fase se remonta a mais resistente da dinâmica do abuso, que é o sigilo e o segredo. A criança está envolvida tanto pela sedução, quanto pelas suas práticas sexuais consolidadas, o que a coloca num duplo conflito: ao se reconhecer fazendo algo “sujo”, “errado”, ela internaliza esse segredo e a coloca numa relação de cumplicidade com esse agressor. O adulto manipula essa fragilidade e, caso essa criança o questione, ele transfere para ela sua condição de convivência. É uma expressão absurdamente covarde. A manutenção do segredo pode ser garantida por meio de ameaças, por compensações e pela manipulação do medo e da vergonha da criança. Esse comportamento é expressivo, porque o discurso sexual é algo extremamente conflituoso nas sociedades capitalistas.

Segundo Foucault (1988), em *História da sexualidade: a vontade de saber*, a sociedade capitalista produziu uma estratégia de controle do indivíduo e da população através da manipulação do seu discurso sobre a sexualidade.

Esse processo foi intensificado a partir do séc. XIX, onde fomos incitados a confessar e a nos manifestar sobre a sexualidade, por meio das instituições morais da sociedade como a igreja, a escola, a família e os saberes desenvolvidos pelo nascimento das ciências humanas, como a Biologia, a Psicologia, a Moral, a Pedagogia, etc. Não numa perspectiva de libertação sexual, mas, sobretudo, de controle. Segundo o autor, o discurso proferido é que aquilo que não é regulado para as gerações futuras, não possui lei, ou seja, é negado e reduzido ao silêncio:

Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-los, razão para impor um silêncio geral e aplicado (FOUCAULT, 1988, p.10).

Esse quadro nas sociedades contemporâneas pode ser retratado por exemplo, nas ambigüidades como a sociedade se relaciona com a questão sexual: por um lado temos a configuração de uma atmosfera acentuadamente permissiva, de uma sexualidade exarcebada, que explora uma exposição erótica do corpo, por outro lado, uma acepção moralista, preconceituosa e repressora de suas manifestações.

O silêncio então tem suas origens nas suas extensões políticas e sociais e, dessa forma, configura uma atmosfera de inibição e constrangimento, ainda sem contar que quando as vítimas procuram socorro é facilmente desacreditadas e banalizadas: o despreparo não é só delas enquanto crianças em conflito diante da situação, mas também é nosso, adultos despreparados e tão constrangidos e inibidos quanto elas. É uma situação que envolve muitos medos, inclusive o nosso, de comunicar-se através de uma linguagem que veicule a sexualidade. Além da vergonha e de nossos conflitos pessoais mais íntimos, tem a questão de identificar esse agressor enquanto um ente querido, o medo das conseqüências...é um medo não só da vítima, é o medo da verdade de todos nós.

Nesse particular, a falta de instrumental para o recebimento da denúncia, seja ela em caráter legal ou não (como no caso de um professor que ouve um relato de seu aluno) pode produzir o que os serviços de atendimento chamam de *Danos Secundários*, que é o resultado de um atendimento inadequado e até autoritário.

Situações que mobilizam, constringem e amedontram a criança, ao invés de protegê-la e acolhê-la.

A quarta fase é conhecida como a fase da revelação, que pode ser dividida em acidental e a proposital. A revelação acidental tem manifestações de circunstâncias externas como a observação de uma terceira pessoa, danos físicos evidentes (diagnosticados pelos sinais físicos), ou seja, são revelados de forma aleatória e sem qualquer intenção proposital da vítima. Os sinais físicos são elementos evidentes da realização do fato e, sobretudo, requer maiores rigores de serviços na área de saúde. No que diz respeito aos danos comportamentais, a escola é um dos pontos fundamentais de detecção do problema. Segundo os serviços de atendimento<sup>11</sup>, a escola tem um papel essencial na revelação do fenômeno.

A revelação proposital é o ponto de chegada de um longo caminho subjetivo e conflituoso que a criança passa, é mobilizada por uma série de sentimentos e medos. Normalmente, quando a criança chega nessa fase ela se encontra numa situação extremada, de limite. Um dado curioso é a motivação da revelação que é perpetrada por meio de uma solidariedade da criança com outras vítimas. Ao descobrir, por exemplo, que uma irmã está também sendo envolvida pelo agressor, ou seja, será vitimizada da mesma forma que ela fora, ela se reverte de coragem e revela.

O sentimento de conformismo se revela apenas na sua experiência pessoal e sua revolta se estende no reconhecimento do outro. Por saber exatamente a dinâmica e suas *nuances*, ela tem um olhar aguçado e atento sobre o fenômeno e o reconhece facilmente sob seus códigos.

Outro elemento significativo nessa fase da revelação é dos sentimentos que se manifestam na criança, após sua revelação. Passa da sensação de alívio à culpa. A culpa traz as marcas de um corpo violado, usado; e sendo um corpo vivo, precede de sensações absolutamente naturais, na oportunidade de ter sido despertada nas suas reações físicas. Logo, a criança passa por um sentimento acentuado de culpa,

---

<sup>11</sup> Todos os serviços de atendimento entrevistados nessa pesquisa foram unânimes em afirmar essa associação entre a escola e a rede de proteção à criança e adolescente.

por sua impotência de, por algum momento, ter sentindo prazer, mas vale ressaltar que sentir prazer não significa consentir. A composição de um discurso para a sexualidade, aliado ao moralismo das relações sociais, reflete em culpa. É uma carga emocional muito potente que promove marcas profundas durante muito tempo.

A última fase, caracterizada pela negação, pode ser encarada como um retrocesso de todo um caminho percorrido até sua revelação. Ao deparar-se com todas as conseqüências do fato e tomada a sua dimensão no âmbito da justiça, ela se recolhe e toma para si seus danos, não leva adiante a denúncia. Há vários elementos que incidem nessa negação, não só seus conflitos pessoais, mas o despreparo dos profissionais, o policiamento discursivo da comunidade, no qual essa criança está inserida, na sua exposição, a falta de amparo por parte dos serviços de atendimento, e também a influência da família, seja ela através de persuasão ou ameaça, e quando não, na caracterização de chantagens emocionais.

É comum observar casos em que a mãe seja conivente com a situação; seja pela sua recusa em admitir o caso; seja pelo ciúme do pai com relação à filha (quando o pai é o agressor) e a resistência passa por um processo de disputa do homem entre mãe e filha; seja pelo medo da exposição da família, seja pela questão econômica que comprometerá o sustento dessa família, em caso de responsabilização do agressor, ou pelo consentimento velado por entender que isso faz parte de um universo cultural legitimado, onde todo mundo sabe que acontece, mas ninguém fala sobre isso, que é uma “fase”. Sendo apenas um momento, não deve ser colocado em evidência, nem tão pouco discutido, responsabilizado. Para destacar os elementos que compõem essa dinâmica, segue um quadro sistematizado:



<b>FASES</b>	<b>COMPORTAMENTOS MANIFESTOS DO ABUSADOR</b>	<b>CARACTERÍSTICAS MARCANTES DOS ATOS DE ABUSO SEXUAL</b>
Primeira	Sedução/ Envolvimento	Brincadeiras intencionalizadas, aparecimento de recompensas
Segunda	Progressão Sexual/ Materialidade do ato	Caráter concreto das mais variadas formas de contato: carícias íntimas, relações orais, anais, vaginais com penetração ou não, masturbação, felação, além do voyerismo e exibicionismo.
Terceira	Sigilo/Segredo e silêncio	Ameaças e compensações e internalização da cumplicidade com o agressor
Quarta	Revelação: acidental ou proposital	Situação limite da criança: sensação de alívio à culpa.
Quinta	Negação	Submissão aos conflitos sociais e/ou familiares, através da persuasão ou ameaça e chantagem.

**Fonte:** Pesquisa da autora; material sistematizado através das entrevistas para a presente pesquisa, no segundo semestre de 2005, junto ao CEDECA/BA.

#### **QUADRO 1:** Dinâmicas do abuso sexual

As instituições que balizam e/ou se circunscrevem nas dinâmicas do abuso são a família, a escola, os serviços de atendimento (através do corpo legal instituído pelo estado) e a comunidade que o cerca. Sendo assim, que tipo de análise pode fazer, considerando as milhares de crianças que ainda são permanentemente atingidas por essa prática? Considerar que essas instituições fracassaram no seu papel, que estão em crise nas suas práticas cotidianas?

## 2.7 VIOLÊNCIA / ABUSO SEXUAL E A ESCOLA

Este trabalho caminha na direção de entender esse processo enquanto um fenômeno desestruturado, fragmentado por um mundo social sem protagonistas sociais que sustentem essas dinâmicas internalizadas pela cultura e pelo conformismo. A falta de despreparo tanto da família, da escola e dos serviços de atenção (nesse caso, mais precisamente na ausência de suportes concretos para a realização do atendimento); a fragmentação das políticas públicas de atenção; o tabu manifestado no silêncio dos discursos é característico desse mundo social sem

atores, ou seja, atores que não estão alcançando os espaços devidos para a identificação e resolução do fenômeno.

Segundo Fraga (2004), não são as instituições tradicionais que estão em crise, mas elas estão sob um processo de consideráveis mudanças, que promovem novas práticas cotidianas; isso nos permite dizer que não são os papéis desempenhados por essas instituições que se conflitam, mas o estabelecimento de uma dinâmica de ordem ética e moral sob novos aspectos.

O que dizer, por exemplo, do fenômeno quando seu contexto não é a família, mas a escola e esse agressor são constituídos por outro aluno ou grupo/gangues? Porque à idéia do professor abusador cabe a explicação construída pela literatura na formação de um agressor, caracterizado por uma figura próxima, mas da perspectiva relacional interna entre os próprios alunos, essa abordagem não dá conta. Nossa falta de profundidade sobre o tema, ainda nos deixa sem respostas para explicar as dinâmicas nessa dimensão, mas podemos observar seu contexto.

Segundo relatos orais e declarações em pesquisas sobre vitimização da violência (ABRAMOVAY; RUA, 2002), o abuso tem acontecido também no universo escolar, seja perpetrado por professor, funcionários e entre alunos. Nesse último, volta-se numa prática de relação de poder e dominação de indivíduo e ou grupos contra atores mais fragilizados. A prática dimensiona a coisificação do outro, e a constituição de um engajamento pautado numa relação da autovalorização da experiência de jovem, que ele compensa na desvalorização de sua experiência escolar nas vicissitudes do julgamento simbólico da escola (DUBET,1998). Para esse autor, o julgamento escolar se constitui como uma ameaça permanente da desintegração se sua personalidade, de sua integridade pessoal.

A duplicidade de identidades que esse indivíduo possui, sua dupla vivência da experiência vivida em torno de si mesmo – enquanto aluno e enquanto jovem, permite que ele ao se sentir vítima de sua posição enquanto aluno, sofrido pelo julgamento escolar, o dirige para uma orientação mais violenta na autovalorização de sua experiência de jovem, ou seja, uma possibilidade construída em torno da compensação (PERALVA, 2000a)

Atitudes violentas contra uma outra violência são erros que endossam uma prática que reitera um círculo vicioso no interior da escola, pois a instituição ainda se coloca, de forma muito fragilizada, numa relação de atenção à violência no universo escolar. Seu investimento se destaca, sobretudo, a partir de um tratamento emergencial. O tratamento se caracteriza, basicamente, por estruturas punitivas, corretivas e enclausurantes.

Contudo, não se podem negar os conflitos culturais que estão colocados na escola e as transformações socioculturais que incidem sobre as práticas desses alunos, bem como a composição de uma legitimação do poder sobre o outro, sobretudo “os mais fracos”, construídos pelo senso comum e a sociedade individualista. É uma soma de fatores que produz um efeito permissivo e perverso.

É preciso enfrentar o problema de forma a antecipar seus acontecimentos e não reconhecê-lo a partir de uma notificação. Nesse sentido é que surge a importância da abordagem do tema na dimensão educacional, porque a escola, através de seus agentes de formação, oferece um campo de oportunidades para romper com esse silêncio e transformar esse fenômeno, equivocadamente, considerado como um campo privado, em um plano político e público. O fio condutor para essa reflexão é pensar a escola como um espaço constituído por agentes de formação - os educadores que alimentam essa rede de compreensão de uma realidade provida de interrelações entre o público e o privado e ocupam posição privilegiada na formação e transmissão de conhecimentos das normas culturais e éticas da sociedade.

O aluno enquanto vítima dessa violência manifesta determinados comportamentos que podem levar o educador a suspeitar do problema, não definindo é claro, de forma única, mas num referencial indicador que facilita o diagnóstico do fenômeno. Existem na literatura específica, os sinais indicadores, que isolados não dizem nada, mas integrados a sintomas de ordem física e comportamental sinalizam situações com grande margem de segurança. Há, ainda, por parte dos especialistas, uma unanimidade em considerar que a escola e a saúde são dois pontos fundamentais de detecção do problema.

<b>Sinais Indicadores Físicos</b>	Traumatismos, coceiras, erupções na pele, vômitos, dores de cabeça sem que haja uma explicação contundente, sangramentos, corrimentos vaginais, infecções urinárias recorrentes, lesões variadas na genitália e ânus, infecções crônicas de garganta, dores abdominais sem explicações médicas.
<b>Sinais Indicadores Comportamentais</b>	mudanças extremadas de comportamento; distúrbio de sono e de apetite; ansiedade, agressividade ou apatia em excesso; baixa auto-estima, insegurança, queda do rendimento escolar, dificuldades de concentração e de aprendizagem, faltas constantes, isolamento social, poucos amigos da mesma idade, choro sem motivo aparente, repulsa com o contato físico, repulsa pelo corpo, estado de alerta constante, tristeza, abatimento profundo, depressão, masturbação excessiva.

**Fonte:** Centro Latino-Americano de Estudos Violência e Saúde Jorge Careli (CLAVES), 1994.

**QUADRO 2:** Sinais Indicadores do Abuso Sexual

Contudo, se os educadores tivessem domínio desses sinais, poderiam identificar com mais presteza e facilidade esse problema com seus alunos. Atualmente, com a falta de instrumental que a escola tem, esse domínio depende de uma sensibilidade extremada do educador, o que o coloca numa fragilidade e vulnerabilidade para o trato da questão.

Considerando a escola hoje, como um espaço de demandas sociais, deveria o educador se voltar para uma educação pelo diálogo, exigindo o risco, aceitando o novo, o inusitado como parte de um processo em permanente mudança. Logo, é enfrentar a violência como parte de seu comprometimento e de um querer bem de seus educandos na construção de uma rede de solidariedade e justiça social. Posicionar-se com as incertezas, como diria Morin (2003), é uma exigência da nova consciência. Se a atenção para esse tipo específico de violência não encontra ressonância, devido a um princípio da incerteza psicológica do educador, não podemos administrar essas forças antagônicas da agonia do nada fazer. Para ele,

[...] existe a impossibilidade de ser totalmente consciente do que se passa na maquinaria de nossa mente, que conserva sempre algo de fundamentalmente inconsciente. Existe, portanto, a dificuldade do auto-exame crítico, para o qual nossa sinceridade não é garantida de certeza, e existem limites para qualquer autoconhecimento (MORIN 2003, p. 24).

Em caráter de dinâmica para facilitar os estudos e intervenção sobre o assunto, foi construída por Silva e Silva (2005), a análise das situações da violência contra criança e adolescente, a partir do ciclo de vida. Essa noção é constituída através de um referencial metodológico que orienta o trabalho que a Unicef vem promovendo na defesa dos direitos da criança e do adolescente (SILVA; SILVA, 2005).

Essa abordagem merece destaque, tendo em vista a dificuldade com que a categoria criança e adolescente é utilizada historicamente: são sujeitos com desenvolvimento diferenciado e requer intervenções diversificadas. Para a Unicef (DIREITOS..., 2005), o ciclo se caracteriza pelo *Desenvolvimento Infantil* (0 a 6 anos), a *Pré-adolescência* e *Primeira Adolescência* (7 a 14 anos) e, por último, a *Adolescência* (12 a 18 anos). Segundo a organização destacada, em cada ciclo de vida uma instituição tem sido privilegiada no papel de desempenhar um espaço de intervenção; a escola, a família e a comunidade são constituídas como elementos centrais nesse processo. No desenvolvimento infantil, é a família que se apresenta como interlocutora nessa dinâmica; na primeira adolescência, é a escola e na adolescência, a comunidade.

Esse método de análise vem trabalhar no sentido de atender os processos diferenciados do desenvolvimento psicossocial dos sujeitos de direito, *desenvolvendo olhares e instrumentos de investigação que valorizem as características particulares e singulares de determinados grupos sociais...de determinadas faixas etárias* (SILVA; SILVA, 2005, p. 34). Facilita o reconhecimento dos problemas que atingem em cada fase e permite, dessa forma, intervir mais apropriadamente, através das políticas públicas.

Nesse sentido este trabalho reconhece a relevância de refletir sobre as diversas instituições que balizam o universo infanto-juvenil, nas formas com que essas mesmas instituições regulam as pessoas nos espaços constituídos no seu interior, individualizando-os, segundo Foucault (1985).

Para desvendar esse fenômeno do abuso sexual nos discursos dos educadores, as representações sociais necessitem de um mergulho numa dimensão dicotômica: metodológica e epistemológica, que integrem um processo permanente

de reflexão (SPINK, 2003, p. 117). Nesse sentido, a teoria e o método se engendram num contexto de produção relevante para a compreensão do fenômeno. Os caminhos são muitos e as escolhas são apontadas com essa perspectiva.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

---

*Eu não sei dizer, nada por dizer  
Então eu escuto  
Fala...  
Se eu não entender, não vou responder  
Então eu escuto.  
Eu só vou falar, na hora de falar  
Então eu escuto  
Fala..*  
.  
*João Ricardo e Leli -  
Fala, 1973*

Considerando que o fenômeno do abuso sexual, neste trabalho, foi investigado através da categoria de análise das representações sociais, esta pesquisa se reporta a um grande desafio: desvendar o que está subjacente no fenômeno das representações sociais dos educadores sobre o abuso sexual e a escola. Analisar nessas representações sociais dos educadores de Salvador, sobre o abuso sexual, sobretudo, refletir sobre as implicações dessas representações com as condições dos serviços de atendimento a crianças e adolescentes, na cidade de Salvador.

Entende-se por escola, neste trabalho, o sujeito de uma ação social, caracterizada pelos agentes de formação que são os educadores. Trata-se então de atribuir o conceito de escola, enquanto um ente institucional um locus dos educadores.

Nesse sentido, recorreu-se ao conteúdo das manifestações da vida social, próprias das atividades dos sujeitos que interagem, em função de significações (individuais, sociais, culturais...) atribuídas tanto à própria ação, quanto à relação com os outros. Estas expressões balizam o tema, através do fenômeno das representações sociais que circundam o universo consensual da escola-educadores;

porque “Sem dúvida, cada fato, cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que os fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante” (MOSCOVICI, 2003, p. 60).

Entende-se como fenômeno das representações sociais, o conjunto de conhecimento, construído socialmente através de valores, idéias, palavras, “espalhados” nas culturas, nas instituições, nas práticas sociais, nos processos de comunicação interpessoais de massa, no universo consensual de pensamento dos indivíduos e grupos na sociedade.

O conceito de representações sociais se inclina na defesa de um conhecimento construído pelos indivíduos ou grupos sociais na dimensão cotidiana, de modo a internalizar palavras, idéias e imagens que nos arrebatam, involuntariamente, pela sua ação prescritiva. Essa força, a que somos acometidos, é uma combinação da preexistência de uma estrutura que temos, antes mesmo da construção do pensamento, com a tradição de que decide o que se deve ser pensado sobre determinadas coisas. Outra função atribuída ao fenômeno das representações sociais é a convencionalização dos objetos, das pessoas e dos acontecimentos, que compõem um ambiente de pensamento da vida cotidiana (MOSCOVICI, 2003).

Resgatando a direção da teoria psicossocial que destaca o fenômeno das representações, busca-se através das diversidades e complexidades dos indivíduos, nesse particular, dos educadores, descobrir como os grupos e indivíduos podem construir um modo particular de compreender e comunicar-se com uma certa plasticidade, construir um mundo estável de compreensão sobre a realidade.

Esses estudos tentam constituir um universo de referências e compreensão da realidade, ajustado pelas suas percepções do mundo que os cerca, fruto de uma cadeia de reações perceptivas e cognitivas, como elabora Moscovici (2003). Esse movimento está ancorado nas duas classes de pensamento das sociedades complexas: universo consensual e universo reificado. Enquanto o primeiro se dirige a uma dimensão mais livre dos indivíduos, na projeção de suas percepções e compreensões, oriundas de seu próprio meio; o outro está submetido a um corpo científico de construção do pensamento que rege a sociedade, “*todas as coisas,*



*quaisquer que sejam as circunstâncias são aqui, a medida do ser humano* (MOSCOVICI, 2003, p. 50).

O princípio é de transformação do não-familiar em familiar, no qual reside a formação das representações, porque é preciso transformar as idéias e as palavras não reconhecidas em reconhecidas. É preciso dar-lhes um rosto familiar, compreensível. Nessa perspectiva, Moscovici (2003, p. 30) apresenta dois mecanismos de um processo de pensamento que se orienta nessa transformação: ancoragem e objetivação.

Esses mecanismos são maneiras de lidar com a soma de experiências que os grupos e indivíduos constroem na vida cotidiana e que oferecem o suporte para a compreensão de uma dada representação, nesse particular do abuso sexual. Ancoragem é reduzir as idéias e percepções em categorias e imagens comuns, submetendo-as a um contexto familiar, compreensível. É classificar, categorizar, nomear um conjunto de comportamentos e regras socializados, dentro de um paradigma da memória. Objetivar é tornar concreta uma imagem abstrata, é dar materialidade a um objeto abstrato, tornando-o concreto, como melhor apresenta; “*é a transformação da imagem em concreticidade.*” (GOMES, 2004a, p. 14).

A construção do objeto desta dissertação é um processo de decodificação de um universo consensual em um problema do universo reificado, ou seja, entender o que está construído no universo consensual dos educadores sobre o tema e o que está colocado na produção científica.

A reflexão sobre o tema instiga pela sua complexidade, pela dimensão de suas conseqüências e pela curiosidade de entender as forças materiais do poder das idéias, como coloca Marx. Apresentando o tema do abuso sexual como um tabu, ou seja, na linguagem da teoria das representações, o que não se consegue ser nomeado, não se consegue tornar uma imagem comunicável...é relegado a um universo confuso, de muitas incertezas, inseguranças e medos. Sendo objeto de tabu, ela permanece abstrata, destaca Moscovici (2003, p. 62). Contudo, nenhuma imagem é neutra. A neutralidade é proibida nesse paradigma reflexivo. Cada objeto assume um valor positivo ou negativo, em qualquer classificação, mesmo que ainda

na dimensão abstrata. E é sobre esse valor atribuído pelos educadores que o estudo também se interessa.

Tentar entender o universo silencioso dos educadores, como parte de um silêncio mais amplo constituído na sociedade, em relação ao fenômeno do abuso sexual, foi a principal questão a ser respondida por este trabalho de pesquisa. Em caminhos com tantos conflitos, muitos trajetos poderiam ser pensados. O das representações sociais se tornou uma atraente categoria de análise, em razão do mergulho nas construções elaboradas e enriquecidas pelo contexto social dessa categoria profissional específica.

O fenômeno das representações sociais, enquanto um universo consensual, tem na conversação, seu imperativo para manifestar a sua classe geral de idéias e crenças sobre determinadas coisas. E através do rigor metodológico que uma pesquisa qualitativa nos exige, os dados foram se configurando a partir da “idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Nessa oportunidade, o caminho sugerido pelos instrumentos teóricos que orientaram esta pesquisa, se constituiu por um estudo de caso múltiplo, em razão da necessidade de um diagnóstico particular. As singularidades e peculiaridades desse método desvendaram a originalidade das opiniões desses educadores através dos dados coletados por meio de entrevistas com profundidade, semi-estruturada e notas de campo. Na apreciação desse material discursivo se observou-se a interpretação da análise dos conteúdos.

Nesse primeiro momento, tive pressa, angústia e dor por descobrir como esse fenômeno se dimensiona sobre a vida de crianças e adolescentes. Depois do impacto da pesquisa exploratória, compreendi que as mudanças de realidade precisam se fazer substanciadas por uma produção reflexiva da complexidade da condição humana. Inclinei-me a esse propósito, sem a preocupação de fazer previsões, nem de estabelecer um quadro analítico voltado para generalizações. Justamente, o interesse foi observar a singularidade deste estudo de caso, centralizando-se no que foi particular e único nas suas acepções.

### 3.1 A ELABORAÇÃO DA PESQUISA – OS SUJEITOS

Um dos primeiros momentos na construção da pesquisa foi definir os sujeitos envolvidos, delimitá-lo incidindo sobre casos particulares da realidade complexa das escolas brasileiras, já que a opção pelo método de coleta fora Estudo de Caso Múltiplo. Tal opção foi realizada em razão da possibilidade de fornecer explicações nas particularidades de cada contexto em estudo, sobretudo, em razão da possibilidade de aprofundamento que o método oferece.

Os sujeitos envolvidos neste objeto de investigação foram definidos por educadores (direção, orientadores pedagógicos, professores) de duas instituições de ensino da rede pública, da área distrital de delimitação constituída pelo maior índice de ocorrência de violência contra crianças e adolescentes, notificações configuradas pela Delegacia de Repressão a Crimes contra Crianças e Adolescentes de Salvador/BA.

O universo da amostra nos quais se encontram os sujeitos envolvidos, foi dos educadores do ensino fundamental – das séries iniciais para aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Esse critério foi definido em razão da proximidade que os educadores desse segmento têm com seus alunos, por ser um segmento de maior vulnerabilidade diante desse tipo de agressão e pela importância desses atores educativos no processo de socialização infantil (SILVA; SILVA, 2005).

A área configurada nesse serviço de atendimento foi o bairro de Brotas, considerado o mais violento da cidade, segundo os dados apresentados por Gomes (2004a, p. 94), com uma margem expressiva de distância com outros bairros; inclusive, foi confirmado pela pesquisadora nas visitas a outros serviços de atendimento. Contudo, há de se considerar elementos importantes nessa aferição apresentada por essas instituições:

- o bairro citado foi o primeiro bairro<sup>12</sup>, em Salvador, a contar com o serviço de uma delegacia especializada; a existência de um serviço de atendimento faz com que sua demanda seja potencializada. Isso implicou num recurso da população do entorno com um serviço de atendimento “mais” disponível pela proximidade; o que

---

<sup>12</sup> Atualmente, essa delegacia se encontra no bairro de Iguatemi, em caráter provisório.

não quer dizer necessariamente que seja o bairro mais violento em termos de realização dos crimes; a caracterização do bairro se deve, sobretudo, pelo maior número de chegada de notificações; nesse sentido, existe uma distorção entre os registros e a ocorrência dos eventos;

- o fenômeno do abuso sexual conta com um elemento importante nas distorções sobre a incidência real e o número de vítimas por conta do imperativo da subnotificação, assim como outros eventos criminais. Nesse sentido, nosso trabalho foi em busca dos registros policiais e foi com esse dado que caracterizamos o bairro de Brotas. Pode haver bairros, digamos, mais violentos, contudo, não se têm os registros: logo, as taxas desses casos nos parecem ainda não fidedignas com a realidade. Mas fizemos uma opção metodológica que foi trabalhar com o registro policial, por ser o único existente para esse tipo de crime.

O bairro de Brotas é considerado um bairro central e mais populoso da capital baiana, situado no morro de Brotas com acesso para diversas áreas da capital. Está subdividido em 13 localidades: Campinas de Brotas, Engenho Velho de Brotas, Candeal, Cidade Jardim, Pitangueiras, Daniel Lisboa, Horto Florestal, Acupe de Brotas, Vila Laura, Matatu de Brotas, Boa Vista de Brotas, Candeal Pequeno, Cosme de Farias. Essas localidades são diferenciadas consideravelmente em suas condições econômicas e sociais, englobando, dessa forma, tanto bairros da alta classe como de classes menos favorecidas.

Definida a área, a etapa seguinte seria buscar no Cadastro de Escolas Estaduais e Municipais as escolas de Brotas que seriam escolhidas para realizar a pesquisa. Do universo apresentado nessa fonte da Secretaria de Educação do Estado, fizemos uma escolha baseada em alguns critérios, embora as opções já não fossem muito amplas: das escolas estaduais que tivessem as séries iniciais, e das escolas municipais, o número de alunos, para garantir uma expressiva representação em termos de profissionais da educação; disponibilidade de acesso.

Das **Escolas Estaduais**, segundo o cadastro da Secretaria de Educação do Estado, selecionamos 137, e desse universo, filtramos 5 que se endereçavam no bairro de Brotas, sobraram apenas 2 que ainda tinham séries iniciais. Um dado importante nesse quadro foi que as escolas estaduais nesse período de 2005,

estavam sofrendo um processo de desestadualização do primeiro segmento do ensino fundamental: logo, poucas escolas estaduais nesse universo ainda estavam com todas as séries. Das duas escolas de Brotas, ambas estavam apenas com a quarta série para fechar seu ciclo de formação do primeiro segmento, e no ano seguinte já não ofereceriam vagas para esse segmento.

Das **Escolas Municipais**, registramos junto ao Cadastro das Escolas Municipais, da mesma fonte, 186 escolas em Salvador, sendo 8 endereçadas em Brotas. Desse universo, se conferiu o critério, número de alunos, acesso e disponibilidade de contato (escola com telefone, facilidade na comunicação com a direção).

A escolha pelas escolas públicas foi por considerar os aspectos que essas duas esferas de poder se articulam com os serviços de atendimento na formação e instrumentalização de seus educadores.

Definidas as escolas o telefone foi o primeiro contato. Nessa oportunidade, as impressões vão se configurando, desenhando um universo ainda por se definir. A pesquisa e o pesquisador são bem-vindos, o mais significativo é o anúncio da chegada, a escola tem que estar preparada para receber visita. A preocupação passa por uma breve desconfiança do que vai se investigar, e principalmente para quem vai se dirigir a essas informações.

Ao entrar numa escola pela porta da frente, impressiona o universo de tantas crianças correndo e gritando pelo pátio, sem nenhuma atividade orientada ou com opções de atividades lúdicas sistematizadas na prática de ensino; grupos isolados conversando dispostos pelo chão. O universo é tão dinâmico que a pesquisadora precisa esperar um tempo para que alguém a recepcione e encaminhe à direção.

Os arranjos para se desenhar essas escolas formam o contorno numa espécie de espiral. Ressalta o propósito de particularizar experiências, no sentido de investigar o que esse grupo de educadores pode nos oferecer para melhor compreender o fenômeno do abuso sexual, na realidade escolar. Na medida que dispomos de uma *“possibilidade de aprofundamento”* (LAVILE; DIONNE, 1999, p.

156) buscamos as representações dos educadores sobre o abuso, a partir do seu pensamento em voz alta.

Nessa perspectiva, não se pretende apenas uma simples descrição de conteúdos cognitivos de uma representação, mas, sobretudo, analisá-lo relacionando-o com as condições socioculturais que favorecem sua emergência.

A pretensão metodológica, ora apresentada, é trabalhar com a perspectiva do pensamento social e as práticas sociais da população estudada, reconhecendo que a escola também encontra um universo implicado com o fenômeno da violência sexual.

A ponta dessa espiral se inicia na fundamentação de dados relativos ao abuso sexual, e a porta de entrada foi os educadores, das séries iniciais de duas escolas públicas de Salvador.

A idéia central era definir como educadores - os agentes de formação no processo educativo representavam suas opiniões sobre o fenômeno do abuso sexual e explicavam o silêncio circunscrito na instituição escolar sobre o assunto. São caracterizados por atores do universo escolar que correspondem pela construção do processo ensino-aprendizagem em toda a sua dimensão e como trabalhavam o tema diante de suas práticas cotidianas.

O universo da amostra “reduzido” selecionado foi observado considerando a categoria de análise defendida pelas representações sociais, na qual exige uma exaustiva e demorada análise na totalidade dos discursos desses sujeitos, conforme Spink (2003; p. 129).orienta e os classifica como *“sujeitos genéricos que, se devidamente contextualizados, têm o poder de representar o grupo no indivíduo.”*

Visando preservar a identidade dos entrevistados, não revelamos o nome das escolas, deixamos no anonimato as instituições, para preservar os educadores que participaram das entrevistas e que se mostraram mais dispostos nas suas exposições, na medida que não fossem identificados de nenhuma forma. Nesse sentido, essa exigência foi observada, mas não deixa de ser um dado interessante para o trabalho, já que as falas apareceram pelo viés do silêncio... Como mostra o quadro a seguir:

<b>Entrevistados – Educadores</b>	<b>Número</b>
Professores	14
Coordenadores pedagógicos	02
Direção	02
<b>Serviços de Atendimento</b>	
Conselhos Tutelares	08
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente	02
Programa Sentinela	02
Projeto VIVER	02
Delegacia de Repressão a Crimes contra Crianças e Adolescentes	02
Varas Especializadas da Infância e Juventude	01
Promotoria da Infância e Juventude (inviabilizadas)	02
CEDECA/BA	02

**Fonte:** Pesquisa da autora

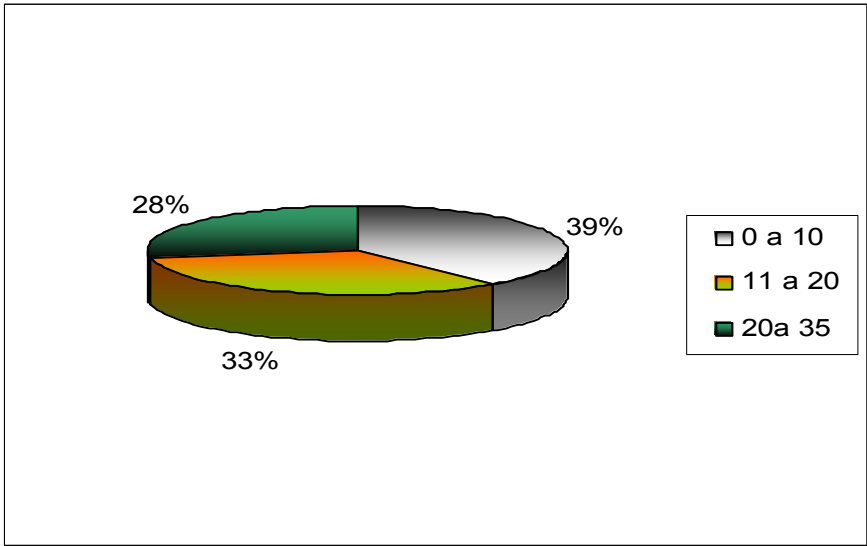
**Quadro 3:** Entrevistados discriminados por cargos e instituições

Um outro grupo que não se configurara como de sujeitos especificamente, mas, digamos, como co-sujeitos foram os serviços de atendimento de atenção a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual.

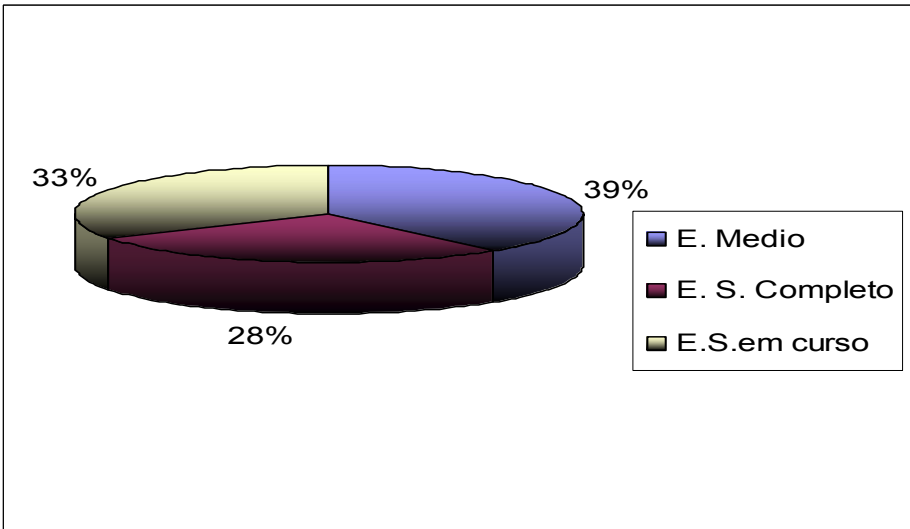
Essas instituições se constituíram como um suporte de apoio na análise desse objeto, no sentido de entender como as condições das políticas públicas voltadas para essa temática, na cidade de Salvador, se encontram garantidas e articuladas com a instituição escolar. Identificar o nível dessa interação foi imperativo também no processo de compreensão das representações sociais dos educadores, analisando seus interesses e o pouco estímulo junto a essas políticas.

A seguir, faremos uma apresentação, em gráficos, dos educadores para substanciar com maior clareza o perfil desses profissionais. Atribuímos códigos numéricos como forma de assegurar o respeito à identidade de nossos entrevistados.

Posteriormente, faremos a caracterização dos serviços de atendimento para esclarecer, brevemente, suas especificidades na rede de proteção à criança e ao adolescente na cidade de Salvador/BA.

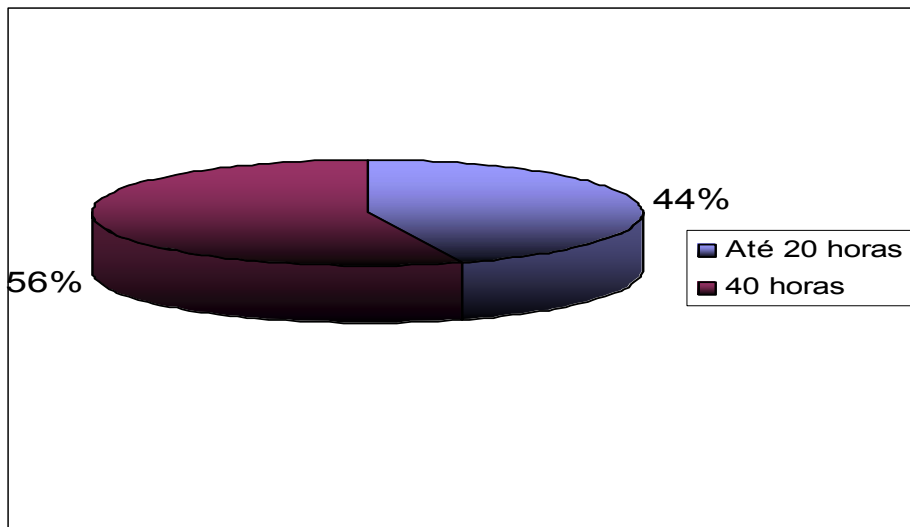


**Gráfico 1:** Tempo de atuação no magistério (em anos)



**Gráfico 2:** Nível de qualificação profissional





**Gráfico 3:** Carga horária dos educadores

Os gráficos mostram um perfil dos educadores no que diz respeito ao tempo de atuação no magistério, o nível de qualificação profissional e a carga horária dos educadores entrevistados. No Gráfico 1, pode-se notar um certo equilíbrio com relação ao tempo de atuação, na medida em que se percebe a média de 10 anos de exercício da profissão, não necessariamente na mesma escola, mas em relação ao tempo de atuação no magistério. Alguns professores, inclusive, embora com tempo de aposentadoria, permaneciam na ativa da profissão em razão da necessidade de sentirem-se "ocupadas". No Gráfico 2, é interessante notar que o maior percentual se dirige ao nível médio, mesmo com a orientação da nova LDBE/1996, exigindo uma formação de nível superior para os professores das séries iniciais. No Gráfico 3 a carga horária dos professores pode ser considerada de jornada dupla: tanto para os com carga horária de até 20h, como os de 40h. Uma vez que os de carga horária de 20h trabalham em outras atividades, não correspondentes à atividade do magistério e os de carga horária de 40 h, assumindo uma carga horária para complementação de renda.

Percebem-se nesse quadro, as implicações que o tempo de atuação na atividade docente tem para a qualificação profissional, na medida em que se evidenciou que os educadores em formação no nível superior eram os professores mais jovens, de tempo de atuação em torno de 10 anos de magistério.

## 3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Esta parte se debruça a apresentar o percurso metodológico realizado para a coleta de dados, elencando os procedimentos realizados durante a pesquisa.

### 3.2.1 Educadores

A definição dos instrumentos de coleta de dados se configurou a partir das entrevistas aprofundadas, semi-estruturadas, compostas por itens abertos realizados com os educadores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, observando os critérios defendidos por Jodelet (1984), de pesquisa qualitativa. Bem como a observação não participante, com anotações de campo, para garantir a compreensão dos conteúdos do contexto sociohistórico desses sujeitos, de acordo com a acepção de Spink (2003) no processo de elaboração das representações sociais.

Nesse particular, as entrevistas foram formuladas inicialmente na tentativa de partir de questões mais amplas, de caráter concreto, factuais e relacionadas com as experiências dos cotidianos desses sujeitos, para gradativamente serem construídas as perguntas que envolveram reflexões mais abstratas e julgamentos. As perguntas foram elaboradas para ir além da espontaneidade, em direção ao que por várias razões não é dito, e essas contradições aparecem em seus depoimentos.

Buscou-se nas entrevistas do material discursivo, em que se projetam as representações sociais, a produção de discursos pelos sujeitos da forma mais espontânea possível.

Nesse sentido, um dos critérios defendidos pela pesquisa na realização das entrevistas foi o caráter sigiloso e a garantia do anonimato dos entrevistados. Algumas regras foram constituídas para permitir à pesquisadora o máximo de espontaneidade dos discursos: aproximação com o campo, apresentação da proposta do trabalho, compartilhamento da angústia de se trabalhar com o tema, considerando o nível de vulnerabilidade que crianças e adolescentes estão

acometidos; realização de entrevistas em ambiente fechado e isolado, apenas com a presença da entrevistadora e do educador; conversa informal para ambientação da entrevista; garantia por meio de documento – Termo de Compromisso, que em hipótese nenhuma a identidade dos entrevistados seriam expostas; e o respeito à opção defendida pela maioria dos entrevistados, da não utilização de gravador nas entrevistas.

Vale reiterar que, para tratar do tema em questão, o instrumento de gravação causou muita resistência, e para não comprometer a espontaneidade e a possibilidade de aprofundamento e avanço nos discursos, optou-se por não registrar em meio magnético as anotações dos depoimentos.

Embora as entrevistas estivessem ordenadas em um roteiro, não se privilegiou fazer perguntas diretivas, mas garantir a qualidade destas, considerando o cuidado que a espontaneidade foi convergindo. Assim, a escuta (que foi registrada em parte durante a entrevista e logo depois de finalizada, constituiu-se a sistematização das respostas) foi um excelente exercício de material de coleta, deixando os discursos se manifestarem, numa ampla garantia de revelação das representações, para não encobri-las.

Percebeu-se, logo de início, uma angústia por parte dos educadores para discutir um tema tão pouco explorado no universo escolar, segundo o depoimento de alguns entrevistados. Assim, durante as falas apareciam muitas dúvidas e muitas elaborações sobre a sexualidade. Os depoimentos tiveram, por um lado, um viés de desabafo, e foram exploradas suas representações sobre a sexualidade, sobretudo o abuso sexual. Importante lembrar que as certezas não foram imperativas nesses relatos, mas, sim, os conflitos, que sempre foram mais presentes.

### **3.2.2 Serviços de Atendimento**

A investigação dos Serviços de Atendimento de Salvador se pontuou como importante nesse trabalho como uma etapa de levantamento da realidade das

políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes dessa cidade, no sentido de explorar os mecanismos de articulação entre esses serviços e a escola.

Os instrumentos de coleta de dados com esse grupo se constituíram de entrevistas individualizadas, semi-estruturadas e; parcial pesquisa documental (em alguns dados foram permitidos o acesso e a manipulação dos documentos, outros só declarados e outros negados totalmente). Este último, objetivando um auxílio na análise das entrevistas.

O processo de coleta de dados foi demorado em razão das dificuldades de acesso colocadas para alguns serviços, das dificuldades para a realização dos encontros, das suspeitas e desconfiança com relação aos objetivos da pesquisa e do desconforto por sentirem avaliados. Essa percepção era comum em todos os serviços, muito menos, contudo, com os conselheiros dos CT. Mas essa expressão inicial foi sendo diluída com conversa informal e com a apreciação desses interlocutores da dimensão educacional (através da pesquisa) está sendo inserida no contexto de problematização do fenômeno.

O processo das entrevistas foi marcado por grandes dificuldades, quando não inviabilizadas considerando a imprecisão e inconsistência das informações para algumas das instituições citadas, como foi o caso da *Promotoria da Infância e Juventude*.

As resistências passavam desde o sentimento de estarem sendo avaliadas e serem objeto de cobranças; sigilo das informações, alegando domínio privativo dos serviços a inoperância de algumas leis, no que diz respeito à participação e controle social na Bahia, quando resistem ao acesso público, informações de domínio público, ainda sob a égide de força das orientações políticas locais.

No caso específico da promotoria, uma vez apresentado o interesse com os dados de registros de casos de abuso sexual denunciados à instituição, no primeiro contato com representante, foi solicitada carta-ofício fazendo o pedido por escrito e a justificativa do interesse para que a Coordenação da Infância e Juventude realizasse a autorização. Foi observado, em tempo, o requerido documento e, após dois meses aguardando a autorização da coordenação, a mesma responde que naquele setor

não possui o banco de dados e orienta encaminhar-se a outro setor. Nesse movimento, as resistências e as imprecisões foram suficientes para inviabilizar a entrevista nesse serviço específico, considerando que, na verdade, essas informações tinham caráter de complementação ao trabalho.

Em razão da necessidade de se explorar as condições de trabalho dos serviços de atendimento, o roteiro de entrevistas dessas instituições foi elaborado em quatro eixos temáticos, direcionando as perguntas para os casos específicos de abuso e/ou violência sexual, haja vista que algumas instituições têm demandas de coberturas na totalidade das violências contra crianças e adolescentes:

Eixo 1: *Identificação da Instituição* - dados relativos a endereço, contato, ano de fundação, responsável pela instituição;

Eixo 2: *Perfil Administrativo* – dados sobre o caráter institucional, a natureza dos serviços prestados, área de abrangência do atendimento, origem dos recursos, parcerias;

Eixo 3: *Perfil do Atendimento*: informações relativas à composição dos profissionais, procedimento básico de atendimento, mecanismos de articulação com a escola, casos registrados (banco de dados), perfil de agressor;

Eixo 4: *Infra-Estrutura*: condições físicas e materiais dos serviços.

As entrevistas não foram gravadas, pela condição dos entrevistados; foram registradas pessoalmente pela pesquisadora e sistematizadas logo após as falas para consistência das informações.

A pesquisa documental só foi alcançada numa pequena parte do grupo de instituições selecionadas, especificamente para acesso aos números de casos de abuso e/ou violência sexual, bem como as legislações pertinentes – CF, ECA, leis municipais e tratados e acordos internacionais.

Os serviços de atendimento voltados, especificamente, para a proteção aos direitos de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual e realizado entrevistas pela pesquisadora durante o segundo semestre de 2005 foram:

- ◆ Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - Salvador/BA.
- ◆ Conselhos Tutelares.
- ◆ Delegacia de Repressão a Crimes contra Crianças e Adolescentes – DERCA.
- ◆ Programa SENTINELA.
- ◆ Projeto VIVER.
- ◆ Varas Especializadas da Infância e Juventude.
- ◆ Promotoria da Infância e Juventude.
- ◆ Centro de Defesa da Criança e do adolescente Yves de Roussan (CEDECA/BA).

Vale ressaltar que, em razão das dificuldades de ordem material e temporal para a realização de entrevistas de toda a rede de proteção da criança e do adolescente em Salvador, privilegiou-se neste trabalho esses serviços de atendimento, considerados significativos na apreciação desses arranjos constitucionais na cidade. Contudo, sabe-se que existem outras instituições que atuam nessa frente; mas, por dificuldades de disponibilidade de ambas as partes não foram incorporadas neste trabalho, como por exemplo, a *Pastoral da Criança*.

### 3.3 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

A opção metodológica aqui examinada, dirige-se a analisar entre um saber vivido e sistematizado através de suas práticas e representações e um referencial teórico, defendido pelas representações sociais. Caminhos que construímos para realizar uma contribuição nas incógnitas do silêncio sobre o fenômeno do abuso

sexual circunscrito na sociedade. Com certeza, pode haver outros tantos percursos para se desvendar as *nuances* desse fenômeno, mas o recorte teórico-metodológico caracterizado pela análise de conteúdo defendida por BARDIN (1979), foi privilegiado por possibilitar uma análise temática, isto é, promovendo um resgate transversalizado das entrevistas, “*que recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projectada sobre seu conteúdo.*” (BARDIN, 1979, p. 175).

A preparação do material, dos discursos (entrevistas), foi exaustivamente sistematizada no intuito de se preservar o sentido dessas falas, anotando-se, inclusive informações paralingüísticas (silêncios, dificuldades de encarar algumas questões, tentativas de desvios, emoções afloradas) e incorporando-se também as anotações do perfil do entrevistado e as condições ambientais da entrevista.

Como se tratou de uma representação complexa, já que a questão do abuso sexual incorre numa “nuvem de fumaça”, nos quais as incertezas são imperativas, apropriou-se, após a leitura flutuante do material, de um desenho do discurso em outras dimensões temáticas, conforme orienta Spink (2003; p.131) guiado pelos objetivos da pesquisa para afinar mais as representações sobre o abuso sexual. As dimensões privilegiadas foram: violência e sexualidade.

A partir da coleta de dados, fizemos uma transcrição em quadros modulares com uma análise de enunciação (BARDIN, 1979, p. 174), ou seja, ordenando os discursos de forma seqüencial, de modo a possibilitar maior validade e compreensão das coerências internas das falas. Foram confeccionadas espécies de mapas (SPINK, 2003) para explorar a associação de idéias entre as dimensões e destacar a variedade de idéias e imagens presentes nos discursos, numa única dimensão.

Considerando que se buscou, nesta pesquisa, a adoção da categoria de análise defendida pelas representações sociais por Moscovici (2003), cogitou-se compreender, sobretudo, o conteúdo das manifestações da vida social, próprias das atividades dos sujeitos que interagem, em função de significações (individuais, sociais, culturais...) atribuídas tanto à própria ação, quanto à relação com os outros. Estas expressões balizam o tema, através do fenômeno das representações sociais que circundam o universo consensual da escola-educadores.

A realidade como conhecimento construído por esses atores sociais coletivos ou individualmente (educadores) na sua dimensão cotidiana, de maneira a incorporar palavras, idéias e imagens que arrebatam, involuntariamente, pela sua ação prescritiva, a prática social desses sujeitos, que reflete normas institucionais que são oriundas de suas posições ou ideologias dos lugares que ocupam (JODELET, 1984; p. 365). Esse fenômeno que influencia a ação dos atores na realidade é um ajuste da preexistência de uma estrutura, conformada por regras, ideologias e crenças, que existem antes mesmo da construção do pensamento com a tradição de quem decide o que se deve ser pensado sobre determinadas coisas.

Nesse sentido, a partir do estudo e releitura de todo material empírico, começa-se a sistematização e organização dos dados a partir de alguns focos de análise para as diferentes entrevistas. Esse método de análise de dados só foi conferido nas entrevistas dos educadores que se caracterizam como os sujeitos desse trabalho. As entrevistas aos serviços de atendimento foram analisadas a partir do modelo qualitativo, privilegiando também focos temáticos:

- a) *Educadores*: tempo de magistério, carga horária, nível de qualificação, realização profissional, vivência com a violência, conhecimento sobre os serviços de atendimento, capacitação com relação ao abuso sexual, nível de articulação com os serviços, apresentação de casos de alunos vítimas de abuso, discussão sobre a sexualidade na escola, representações sobre o abuso e explicação sobre o silêncio.
- b) *Serviços de Atendimento*: caracterização do serviço, ano de fundação, parcerias quanto à natureza dos serviços, área de abrangência na cidade de Salvador, composição dos profissionais, procedimento no atendimento, articulação com a escola, banco de dados sobre o número de casos, tipo de agressor e autoria da denúncia/queixa, sobretudo se apresentada por escola ou algum educador.



Após a organização dos dados e leitura acurada pelos focos de análise, fizemos uma categorização, baseada no plano teórico das representações sociais defendidas por Moscovici (2003). Na transformação do não-familiar em familiar, que reside na formação das representações, porque é preciso transformar as idéias e as palavras não reconhecidas em reconhecidas. É preciso dar-lhes um rosto familiar, compreensível. Nessa perspectiva, a teoria apresenta dois mecanismos de um processo de pensamento que se orienta nessa transformação: ancoragem e objetivação. Esses mecanismos são maneiras de lidar com a soma de experiências que os grupos e indivíduos constroem na vida cotidiana e que oferecem o suporte para compreensão de uma dada representação sobre o abuso. Ancoragem é reduzir as idéias e percepções em categorias e imagens comuns, submetendo-as num contexto familiar, compreensível. É classificar, categorizar, nomear um conjunto de comportamentos e regras socializados, dentro de um paradigma da memória. Objetivar é tornar concreta uma imagem abstrata, é dar materialidade a um objeto abstrato, tornando-o concreto, como melhor apresenta “*é a transformação da imagem em concreticidade.*”(GOMES, 2004a, p. 31)

Nesse movimento, as categorias elencadas com o material discursivo foram elaboradas, conforme seguem no quadro a seguir, com os respectivos aspectos privilegiados na análise:

<b>Categorias</b>	<b>Aspectos Privilegiados</b>
Instituição	Relação com a instituição onde atua e outros serviços: tempo de serviço/realização profissional, capacitação com relação à observação de alunos vítimas de abuso, orientações que recebem sobre a temática;
ECA	Compreensão que se tem sobre o estatuto (opiniões);
Violência	Concepções sobre a violência, o que destacou como mais violento e o que é considerado temível no universo escolar, experiências de vivências com esse fenômeno na escola;
Abuso Sexual	Representações sociais dos educadores e relacionamento com a questão (como lidou com a questão com alunos vítimas, percepção do fenômeno, relação com a família, encaminhamentos);
Problemas Escolares	As implicações na escola que se apresentaram no que diz respeito ao abuso;
Família	Relação da família com a escola e os problemas com abuso;
Sexualidade	Níveis de discussão na escola sobre o assunto;
Serviços de Atendimento	Opiniões e impressões do conhecimento da rede de proteção e níveis de articulação;
Público e Privado	Opinião sobre a natureza do fenômeno sobre o abuso
Projeto Político-Pedagógico	Se a escola tinha, estava construindo e em que nível essas questões sobre sexualidade e abuso eram apresentadas;
Silêncio	Opiniões sobre as causas do silêncio, por parte dos educadores

**Fonte:** Pesquisa da autora

**Quadro 4:** Categorias e seus aspectos privilegiados

Após a categorização do corpo temático, submetemos esses dados a uma nova revisão para se perceber os sentidos hierarquizados em cada uma dessas categorias. Para buscar não só o consenso, mas, sobretudo, as contradições de suas estruturas internas de pensamento, conforme aponta Geertz (apud GUARESCHI, 2003, p. 123), que diz que não se trabalha com o senso comum para catalogar seus conteúdos de forma estável e consensual, uma vez que eles são efetivamente heterogêneos. Dessa forma, o resultado de todas as entrevistas e de suas referentes categorias definidas agrupou-se em três estruturas às análises deste trabalho:

<i>Representações Sociais do Abuso Sexual</i>	<i>Serviços de Atendimento e Políticas Públicas</i>	<i>Silêncio</i>
Violência Geral	Instituição	Público e Privado
Abuso Sexual	ECA / 90	Silêncio
Problemas Escolares	Serviços de Atendimento	Sexualidade
Projeto Político-Pedagógico		
Família		

**Fonte:** Pesquisa da autora

**Quadro 5:** Estruturas de sentido das entrevistas

A análise final do presente estudo, é a tentativa criteriosa de articulação do material empírico e o referencial teórico, estabelecendo relações entre: a) as representações sociais dos educadores sobre o abuso sexual e a teoria; b) as expressões do silêncio e o contexto das práticas dos educadores e dos serviços de atendimento, numa tentativa de substanciar suas representações com as condições de existências das políticas públicas na cidade de Salvador.

Este percurso metodológico foi realizado durante todo o ano de 2005, com concentração das entrevistas dos serviços de atendimento e escola no segundo semestre do referido ano, bem com a complementação de fontes documentais em 2006. As análises dos resultados foram realizadas durante o ano de 2006.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

---

*E do amor gritou-se o escândalo  
Do medo criou-se o trágico  
No rosto pintou-se o pálido  
E não rolou uma lágrima,  
Nem uma lágrima  
Pra socorrer...*

*Chico Buarque -*

**Rosa dos Ventos, 1971**

Neste plano para a construção deste trabalho, voltamo-nos às reflexões sobre o material coletado nas entrevistas e fizemos uma discussão dos resultados substanciados pelo referencial teórico defendido na pesquisa psicossociológica (SÁ, 1998, p. 85), que trafega por conceitos nas áreas de conhecimento da psicologia social, filosofia política e sociologia.

### 4.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES SOBRE O ABUSO SEXUAL: A FACE MISTERIOSA DESSE ROSTO

Nesse plano para a construção deste trabalho, voltamo-nos às reflexões sobre o material coletado nas entrevistas e fizemos uma discussão dos resultados substanciados pelo referencial teórico defendido na pesquisa psicossociológica (SÁ, 1998, p. 85), que trafega por conceitos nas áreas de conhecimento da psicologia social, filosofia política e sociologia.

Nessa parte do trabalho, privilegiam-se as categorias que envolveram a discussão da estrutura de pensamento que circunscreveram as representações do abuso como: a violência, a compreensão do abuso, os problemas escolares implicados com o abuso, a família e o projeto político-pedagógico. Embora o abuso sexual seja uma forma de violência, trabalha-se enquanto categoria à parte para dar-lhe destaque central neste trabalho.

#### **4.1.1 As Nuances da Violência**

A violência na escola foi um tema bastante explorado pelas educadoras, que se mostraram em com conflitos para lidar com a questão, uma vez que estavam cerceadas pelo ECA, pela família...enfim, as formas de controle e punição que entendiam ser resistentes ao tratamento que a escola poderia realizar. Suas declarações sobre a violência apontaram uma certa naturalização do fenômeno, dizendo que um dos maiores problemas é a violência física entre eles, faz parte do contexto lúdico dos alunos e não se voltam para os professores. Infelizmente, já ficaram notórios e recorrentes as expressões de violência nas escolas com um controle limitado e quando não, sem nenhuma forma de controle por parte das políticas educacionais.

O espaço “sagrado” da escola já foi não só ameaçado, mas efetivamente, vítima da racionalidade negativa da ação da violência. Registrou-se um caso de uma professora que levou uma borracha na testa. Contudo, durante seu discurso sobre as manifestações de violência, afirma: “...normalmente é tranquilo, mas tem dia que isso aqui é uma delegacia. Eles brigam na rua e vem parar tudo aqui.” (P.1). Grande parte dos entrevistados, nessa escola, declarou que o entorno não é muito violento, embora com alguns tiroteios eventuais, sem dúvida uma expressão da naturalização do fenômeno da violência.

As agressões físicas são as manifestações que mereceram maior destaque nas escolas. Os relatos são desde expressões ligadas a xingamentos, a canetas encravadas nas costas do outro, utilizam-se muito de instrumentos para atacar o outro constantemente. Esse comportamento é confirmado numa recente pesquisa

realizada, em 2002, na cidade de Salvador. O que mais se destaca nas pesquisas de vitimização com alunos mostra que a violência quase sempre está voltada aos ataques à pessoa ou a seus bens<sup>13</sup>. A pesquisa referida destaca ainda que a recorrência dessas manifestações é ignorada pela escola, considerando a sua falta de preparo para buscar os mecanismos institucionais contra esses instrumentos violentos, ela se sente impotente, perdida diante do seu papel de promotora de uma socialização. O que se constitui nesse cenário é uma profunda crise da eficácia socializadora da educação nesse processo de transformação da sociedade brasileira (SPOSITO, 2001).

O histórico do fenômeno da violência escolar é bem remoto, foi constatado estudo sobre o tema nos EUA, desde de 1950, segundo Castro e Abramovay (2005), mas foi a partir da década de 70, que os primeiros estudos brasileiros foram constituídos para justificar as taxas de violência e crime. Na década de 80, houve um incremento dessas análises, inclusive em decorrência da mobilização social na garantia dos direitos da criança e do adolescência, em curso. Depois das diferentes abordagens construídas, a partir dos fenômenos externos e internos, a análise em tais estudos (LATERMAN, 2000; ABRAMOVAY; RUA, 2002; CHARLOT, 2002; CASTRO; ABRAMOVAY, 2005) fomentou a compreensão de que a origem do fenômeno tem ordem tanto nos fatores externos quanto internos da escola.

As manifestações de violência nas escolas não são à parte do funcionamento do estabelecimento, não são momentos isolados da aprendizagem ou das tarefas escolares. As manifestações de violência nas escolas são, por um lado, configuradas por fatores externos e internos, e por outro, elas mantêm ou tentam mudar a ordem das coisas, ou até se misturam na ordem das coisas, fazendo parte elas mesmas desta ordem (LATERMAN, 2000, p. 31).

Peralva (2000a), no destaque das condicionantes que incrementam o conflito escolar, apresenta duas lógicas complementares que constituem a violência nas relações dos alunos entre si. A cultura da violência entre os estudantes vem balizada na ordem da encenação lúdica e ritualística de uma expressão de violência pautado na agressão física e verbal; e no engajamento pessoal, pautada numa relação de

---

<sup>13</sup> Em Salvador, a pesquisa realizada pelo UNESCO (ABRAMOVAY, 2002), apresentou o maior número de relatos, nas 13 capitais brasileiras, sobre ferimentos graves ou morte de aluno, pais e professores (informado por 11% dos alunos e 16% dos funcionários).

força, vazia de qualquer conteúdo preciso, exceto de um olhar dentro de uma perspectiva na relação de força.

A idéia centra-se no universo de engajamento a essa cultura que os estudantes se submetem, aliados aos signos de uma sociedade marcada pelo medo, marcada pelo mundo externo. Na defesa dessa dinâmica, os estudantes se orientam dentro de uma lógica interativa de compartilhamento desse referencial de força. A briga para sua defesa pessoal passa a ser um instrumento de afirmação nessa interação de forças em jogo (PERALVA, 2000a). Briga-se para a defesa, mas também para não se permitir que seu oponente pense que você está com medo. O perigo dessa lógica reside na formação de redes e sistemas de proteção (PERALVA, 2000a), apoiados pelos laços de parentesco e amizades, que alternam suas visualizações sobre o fenômeno: ora potencializam, ora ignoram as lógicas de funcionamento. Esse processo incide na proliferação dessa cultura e fomenta seu espectro marginal, inicialmente constituída por brincadeiras e numa operação de naturalização de alguns comportamentos, até chegar ao limite de ações mais perversas como é o caso de roubos, homicídios e violências sexuais (assédio e estupro).

Na acepção de Bourdieu (2002), as gêneses do processo sociais de incorporação e reprodução de práticas sociais desse nível são integrados pelos sujeitos enquanto atos de reconhecimento e submissão.

Dada a dificuldade da conceituação da violência escolar e para facilitar a compreensão de sua dinâmica no universo no qual ela se desenvolve, é preciso estabelecer algumas distinções, segundo Charlot (2002). O referido autor diferencia *violência na escola*, *violência à escola* e a *violência da escola*: a primeira diz respeito aos fatores externos que atuam na escola, ou seja, é produzida dentro do espaço escolar, mas é oriunda de fora dos muros da instituição; a segunda é uma violência contra a instituição e seus profissionais, *está ligada à natureza e às atividades da instituição* (CHARLOT, 2002, p. 434) e a última pode ser considerada por uma violência simbólica produzida pela instituição, pela hierarquia da organização escolar. A importância dessa distinção está na desativação dos mecanismos da violência e no processo de intervenção, quando se consegue identificar qual a maior incidência dessas manifestações sobre a instituição escolar.

Apoiada por essa acepção teórica, pode-se assegurar que as experiências relatadas por essas educadoras podem ser definidas na sua grande maioria por violência na escola, através dos casos de violência manifestados entre alunos, embora se apresentasse também a violência à escola, na medida que houve um relato de uma professora que foi agredida por uma borracha. Vale considerar que, embora pesquisas (ABRAMOVAY; RUA, 2002) apresentem um quadro bem aterrorizante quanto a esse tipo de violência nas escolas (contra o patrimônio e o educador), não foi conferido nas escolas escolhidas, em razão, sobretudo, do público com o qual elas estão integradas: crianças das séries iniciais do ensino fundamental do primeiro segmento. O nível de afetividade nesse estágio é bem maior que dos outros segmentos.

A violência da escola pode ser percebida de forma muito sutil, mas para conferir uma afirmação demandaria uma observação mais criteriosa; como não fazia parte do objeto desse estudo, limita-se a dizer que a violência simbólica produzida pela instituição escolar pode ser observada pela dissimulação que as políticas educacionais neoliberais imputaram na atual sociedade brasileira, quando desloca os atos de exclusão e de iniquidade social do sistema e os converte em atos do sujeito. O direito à educação de qualidade não está no princípio de igualdade imposto pelo sistema, é o *apartheid* social *naturalizado*.

Neste trabalho, embora fosse registrado um certo consenso em relação as destaque da maior expressão da violência ser a agressão física, outras formas de violência se destacaram como foi o caso da violência doméstica que esses alunos são vítimas, como pode ser observado em suas declarações:

*“A agressão física e verbal é o maior problema eles, trazem de casa problemas”.*  
(E.4);

*“...desde de pequenos aprendem a bater”(E.7);*

*“...as crianças aqui tudo tem histórico familiar violento, é mãe surtada que é estuprada na frente deles, pai que morreu de cirrose, brigas dentro de casa e na rua...,”(E.11);*



*“...vem de berço, essa agressão física, é de família...”(E.10);*

*...”reproduzem o que vêem da família...” (E.8);*

*‘...é muito difícil lidar com criança que apanha muito, ela acaba batendo muito, eles tem famílias violentas” (E.2);*

*“...conflitos familiares traz muitas implicações para a escola” (E.6);*

*“...o maior problema é o familiar, eles são desestruturados por causa da família...”(E.7);*

*”...violência doméstica é muito comum, você pede para não bater no colega e a família bate toda hora...” (E. 1)*

Percebe-se que os professores compreendem, têm informações detalhadas sobre o tipo e formas de violência que seus alunos são vítimas. Contudo, a consciência da gravidade da situação não é suficiente para materialização de projetos dentro da escola que fomentem perspectiva de sua prevenção.

Declaram que precisa ser feito algo, mas não se mostram como sujeitos envolvidos nesse processo, esperam que outros profissionais possam realizar: que a secretaria deve fazer algo, que a ronda escolar tem realizado trabalhos...ou seja, buscam em outros atores a solução de seus problemas de violência, como declara uma educadora: *“...falta assistência psicológica, deparamos com um problema que não está no nosso alcance...” (E.3).*

#### **4.1.2 Projeto Político-Pedagógico: uma Expressão da Realidade Escolar**

Na verdade, a implicação da violência na escola não encontra espaço de discussão em seus projetos político-pedagógicos, uma vez que estão por realizar, mas a discussão não apareceu como demanda dos professores. Os problemas discutidos no projeto se restringem à organização do trabalho.

Segundo Sousa e Corrêa (2002), a percepção sobre a prática educativa gira em torno de três eixos de análise: gestão escolar; idéia de que a democratização escolar deve considerar a organização do trabalho pedagógico; e, a gestão democrática do espaço de sala de aula, deve perceber o pedagógico em seus vários aspectos. Até aqui, se confere a atribuição de um projeto pedagógico marcado por uma construção de autonomia do cotidiano escolar. Mas como podemos gerar uma autonomia se percebemos uma desconstrução do espaço público e político ao fragmentarmos o pensamento sobre a atenção da violência? No Brasil e Salvador não foge a essa regra, ainda vemos escolas sem projeto pedagógico ou projetos pedagógicos definidos com a discussão da comunidade escolar, porque os recebem de suas instâncias superiores e são apenas reformulados para cumprimento de tarefas.

Os professores sentem-se sem formação suficiente; de um lado, não têm tempo, uma vez que trabalham em vários lugares; do outro, não existe um espaço construído na escola para discussão e planejamento dessas questões. Não se dá atenção às circunstâncias particulares dos agentes de formação da escola e as recorrentes situações de violência que estão permanentemente vivenciando. Essa diversidade de variáveis que atuam num limite colocado para a escola que não os fazem protagonistas de uma operação contra a violência nas suas realidades escolares. A violência dessas escolas fica à mercê de algum projeto da secretaria de educação, de ONG ou de serviços de atendimento. Portanto, são intervenções temporárias, circunstanciais, e não políticas públicas de atenção e garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

Sabemos que atualmente a escola tem sofrido com a sua falta de reflexão sobre o tema; pois, em se tratando de violência, não podemos esperar a resolução dos problemas de uma única frente, mas dos diversos segmentos e área de conhecimento da sociedade. Mas, para isso, é preciso que esta escola se abra à discussão sem limites do universo que poderá se confrontar.

O enfrentamento da violência é responsabilidade de todos. A co-responsabilidade da escola e dos educadores é elemento essencial no processo de luta para uma sociedade mais justa. A sua atuação, de caráter socioeducativo deve

evitar culpabilizações (Estado, família, escola ou aluno) e tratar dessa dinâmica, enquanto um processo no interior das políticas públicas.

É mister a composição de todos os membros da sociedade, sobretudo os educadores, na atenção para os problemas dessa ordem, para um enfrentamento individual e coletivo, bem como profissional, da situação prescrita no universo escolar. Pois o fenômeno da violência na literatura tem sido abordado de diferentes formas, a partir da constituição de seus atores. Primeiramente, a abordagem é realizada a partir dos fenômenos externos à escola, depois, na sua dinâmica interna, um deslocamento da análise da violência de alunos contra o patrimônio, contra professores e em menor proporção, da relação entre alunos.

Um outro ponto interessante é que, embora cerca de 66% dos professores tenham nível superior ou estão em curso, os professores de ensino fundamental dessas escolas não trabalham no sentido de estudos de produções acadêmicas sobre os temas, ou seja, a produção científica é um universo completamente distante e o que se produz com relação a pensar sobre os problemas escolares não chega às pessoas que lidam diretamente com a questão. Há um fosso abissal entre a academia e o ensino fundamental que não integra forças para voltar-se para enfrentamento político da questão da violência.

Contudo, ao chegarmos aos limites dessa expressão da violência no universo escolar, onde meninos e meninas estão à mercê da dominação de seus próprios corpos, somos convidados a repensar sob que patamares sustentam nosso trabalho na academia e no exercício da profissão de educador. Alheios ou comprometidos com a realidade que cerca a escola...

Se a escola é parte dessa sociedade e sua formação está para além de seus muros, ela precisa estar atenta às dinâmicas que se constroem no seu interior. Em particular, esse espaço merece uma atenção especial, por se tratar de um espaço por excelência de formação de pessoas. Logo, seria interessante o campo da educação se debruçar sobre o tema, já que, segundo Camacho (2000), tem havido certa naturalização e quando não banalização do quadro da violência por parte da comunidade escolar. Isso em decorrência das suas mais diferentes expressões no cotidiano escolar.

Nesse caminho, o resgate dos conhecimentos acumulados de uma nova concepção de escola que garanta uma efetiva conquista da cidadania e dos direitos de seus alunos é uma transformação que os profissionais da educação devem se preocupar para a revitalização de seu engajamento político. A reflexão intelectual do tema se dirige a uma dinamização de investigações, de modo a mobilizar uma análise do quadro da violência no mundo contemporâneo, já que a violência, hoje, é uma das grandes preocupações da sociedade brasileira e do mundo. Enquanto um fenômeno dinâmico-estrutural, ele é pluricausal, síntese de problemas, com ramificações macrossociais, revelando a exacerbação das relações e o enraizamento nas consciências de uma prática de vida na sociedade.

Problemas com relação a armas e drogas não foram relatados, apareceram apenas como preocupação de uma educadora, como um dos tipos de violência mais preocupantes. Afirmou que sua escola ainda não chegou nesse “estágio”, mas que considera extremamente preocupante e reconhece que seja a realidade de outras escolas em Salvador.

#### **4.1.3 Abuso Sexual para os Educadores**

Se estivermos nos propondo a entender melhor a complexidade da violência, e nesse particular o fenômeno do abuso sexual que circunscreve também os bancos escolares, precisa estar atentos às suas manifestações. Segundo a pesquisa realizada pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), em 2002, o fantasma do abuso sexual também foi observado nas 13 capitais brasileiras que se realizou a pesquisa.

A manifestação do abuso nas escolas é retratada pelas variadas formas de intimidação sexual (olhares, gestos, comentários obscenos, etc), propostas concretas, insinuações e contato físico, principalmente mascarados por ações lúdicas e “não-intencionais”. Segundo a referida pesquisa, essa afirmação é considerada uma das formas mais corriqueiras de violência entre professores e alunos. A dinâmica se dirige mais comumente às mulheres, embora os meninos também se apresentem como vítimas nesse cenário. Também já se verificaram em

relatos de professores, casos de abuso entre os próprios alunos e outros atores nas escolas.

Nas entrevistas realizadas para esse trabalho não apareceram relatos de abuso entre alunos e professores. Nas declarações, apareceram relatos de alunos vítimas de abuso sexual intrafamiliar, abuso entre alunos e terceiros (vizinhos, pessoas que trabalham no entorno da escola, porteiro da escola), e abuso entre os próprios alunos. Nesse caso, pode-se constatar que os sujeitos desta pesquisa não trabalharam com o discurso falacioso sobre o tema, pelo contrário, dentro de suas limitações científicas sobre o tema, construíram suas representações com assento e referência em suas práticas cotidianas com o tema, confirmando o que indica Jodelet (1984).

Mas, a questão das representações sociais dos educadores sobre o abuso sexual apareceu de forma conflituosa, ou seja, suas definições foram marcadas por muitas dúvidas, por vezes não conseguiam definir e se limitavam a fazer discurso flutuante sobre o tema, conforme as declarações abaixo. Vale ressaltar que os dados foram elaborados integrados para que não fosse perdida a relação entre a relação do educador com a escola; a percepção de sua capacitação com o abuso sexual; o seu conhecimento dos serviços de atendimento, sua representação do abuso e suas explicações sobre o silêncio, dentro da estrutura de pensamento de cada educador. Muito embora, posteriormente, ao final das descrições dessas falas recuperou-as para a realização da análise de cada representação social que compôs essa estrutura de pensamento. Foi uma opção metodológica defendida para destacar os dados.

*E.1 gosta muito do que faz e se coloca ainda no serviço porque entende que deve ajudar a comunidade de alguma forma e com seu trabalho ela pode realizar esse desejo...”a escola tem que fazer seu papel para ajudar essas crianças, complementar a educação da família...” Não se sente capacitada para observar ou suspeitar se seus alunos estão sendo vítimas de abuso. Conhecia o serviço de atendimento como o Conselho Tutelar, mas teceu severas críticas em razão de considerá-los despreparados. Também argumentou que o conselho acaba dando muita ousadia para crianças e adolescentes na medida em que dão razão incondicionalmente sem contextualizar e saber as condições de ocorrência das circunstâncias apresentadas como casos...”eles de cara já dão razão à criança ou adolescente, nem espera a gente contar como foi...” Apresentou cerca de três casos de abusos entre alunos e com comerciantes perto da escola. Com relação ao abuso considera que acontece “...quando um menino tenta alguma coisa com a*

*menina, mas as meninas se insinuam muito...” (E.1). Explica o silêncio por vergonha e enquanto educadora se sente responsável em notificar.*

*E.2 se sente com sorte por trabalhar em atividade que gosta. Não se sente capacitada para observar e suspeitar se seus alunos estão sendo vítimas de abuso, porque nunca foi vítima e sente-se despreparada, desprotegida ...”nunca sofri abuso não tenho idéia como seja, não tenho preparo, me sinto desprotegida...”* Conhecia alguns serviços de atendimento como o Projeto VIVER e Conselho Tutelar, mas nunca recebeu nenhuma orientação na escola sobre essas instituições. Apresentou 2 casos entre alunos e com o padastro. Com relação ao abuso considera que é **“...um ato que ultrapassa o limite até onde se pode ir. E quem abusa hoje já foi abusado...”** (E.2). Acha que o silêncio é um tabu, que as pessoas não querem enfrentar o problema ...”**as pessoas não querem ver...**” e também não vê como prioridade.

*E.3 gosta muito do que faz e seguiu a carreira por influência de sua mãe. Achava muito relativo essa história de se sentir capacitada para observar se o aluno está sendo vitimizado, não teria certeza em dizer que seus comportamentos são de origem desse tipo de agressão...”eles reproduzem muito comportamentos através de brincadeiras, não me sentiria segura em afirmar...”* Não conhecia os serviços de atendimento e acha que as crianças conhecem mais que os educadores. Apresentou 3 casos entre aluno e um com o pai. Abuso sexual é **“Não necessariamente quando ocorre penetração, só colocar no colo, pode ser. A Bahia é terra de axé, pagode e arrocha, as meninas despertam libido de quem as observa e em casa muito pequena facilita a vivência e a reprodução da sexualidade, o que acabam tentando reproduzir na escola”** (E.3). Relatou que o silêncio é por conta da vergonha que a família sente, não quer ser exposta.

*E.4 não gosta do que faz (nesse particular vale deixar o registro que reclamou da estrutura escolar o tempo todo durante à entrevista, fazia questão de dizer que fazia outro curso, não se mostrou com uma relação muito boa com a equipe, inclusive resistiu um pouco quanto a entrevista, mas acabou se soltando durante o processo e tinha dificuldades de se aproximar da realidade dos alunos, achava que não era sua função. Delimitava bem suas atividades na escola). Declarou que crianças abusadas apresentavam duas possibilidades de comportamentos: ou se tornava muito agressiva ou se isolava, definindo sua apreciação quanto a sentir capacitada para observar se seus alunos estão sendo vítimas. Embora conheça os serviços de atendimento, não quis responder situações que direcionavam ao assumir postura dela diante dos casos e também não quis responder sobre os casos. Abuso é ...” ir além do respeito do corpo do outro, invadindo sua privacidade, agressor é desvio.*(E.4). Não respondeu sobre o silêncio.

*E.5 se sente ainda experimentado na atividade escolar. Entende que necessita de capacitação para observar se seus alunos estão sendo vítimas de abuso, mas declarou que uma observação minuciosa, dá para captar essa informação ...”deve haver algum tipo de sinalização...”* Conhece o Conselho Tutelar, porque já foi na escola a muito tempo. Apresentou um caso de abuso ... Abuso é ...” **induzir, forçar alguém a se deixar usar, envolve tanto adulto como criança e criança com criança por que reproduz o que vê.**” (E.5). Explica o silêncio pelo tabu do sexo...”**por acontecer na família, é trazer assuntos domésticos para fora de casa...**”

*E.6 declarou gostar do que faz, mas não gosta do sistema, as condições que são oferecidas (uma das únicas entrevistadas problematizar o sistema de ensino). Se sente capacitada em observar se ela está sendo vítima de abuso, porque ela*

apresenta movimentos, é uma criança diferente...”**com o toque do professor, ele se afasta, rejeição dos colegas, altamente triste, sem confiança em nada”...** Apresentou dois casos. Abuso é ...”**pegar no físico da pessoa várias vezes, usar palavras que não está no cotidiano, acesso a visuais diferentes, querer que a criança faça certas coisas...**” (E.6). Explica o silêncio porque compromete muita coisa e principalmente a família...”**todos os problemas psicológicos vêm da família...**” Segundo seu relato, todos os problemas psicológicos vêm da família, ausência de pai.

**E.7** declarou adorar o que faz e em educação só se trabalha com amor por conta das dificuldades...”**educação tem que ter amor”...** A percepção sobre uma criança abusada, segundo ela, só é possível com a convivência, só se pode reparar na mudança do comportamento quando se conhece bem essa criança. Relatou situações muito significativas no que diz respeito ao abuso, inclusive declarou que seu ex-marido foi um agressor, por ter vitimizado sua filha. Declarou não conhecer os serviços de atendimento e nunca recebeu nenhuma orientação a esse respeito. Apresentou cinco casos com conseqüências gravíssimas físicas, um caso, inclusive, que ela tentou intervir como professora, mas a família não aceitou. Abuso sexual “...**é desvios de comportamento, hoje está muito acentuado do adulto para a criança**” (E.7). Explica o silêncio pelo medo da denúncia, por receio de sofrer retaliações...”**faz parte do medo de denunciar...**”.

**E.8** se sente extremamente feliz por que gosta muito do que faz. Caracteriza seu dia-a-dia, como cada dia diferente do outro, embora reconheça que os alunos trazem muitos problemas...”**eu sou feliz com o que faço, mas reconheço que eles trazem muitos problemas que às vezes não podemos resolver”...** Ela diz que não se sente capacitada para observar se alunos estão sendo vítimas de abuso como professora, embora como mãe ela perceba (grifos da autora). Enfatiza que a criança apresenta sintomas de comportamentos que com atenção é possível observar. Declarou que tem em casa um número de telefone de um lugar que atende crianças, mas não sabe direito como funciona, ela anotou quando viu na televisão. Não apresentou nenhum caso na escola, “mas na vida”, segundo ela, sabe de muitos casos. Abuso é ...” **uma violência, uma falta de respeito. São direitos violados entre crianças e adultos.**” (E.8). Acredita que o silêncio se explique pelo medo, não só de famílias carentes ou mais privilegiadas, mas pela pressão da família e sobretudo, pela discriminação.

**E.9** sente-se com pouca experiência para prestar declarações, mas mostrou-se entusiasmada com o tema...”**é uma coisa que a gente deveria ser informada”...**(E.9) Declarou gostar do que faz, embora reconheça ser muito cansativo o trabalho. Afirma não se sentir capacitada para observar casos de abuso entre seus alunos e nem que nem conseguiria perceber na sala de aula. Também não conhece os serviços de atendimento e declarou que abuso sexual é “...**qualquer tipo de violência física, desrespeito moral de qualquer pessoa.**” (E.9). Na sua experiência docente no serviço público não teve nenhum caso de abuso, mas na sua experiência anterior na escola privada relatou um caso que a aluna tinha convulsões sem diagnóstico médico e que a irmã da vítima acabou revelando. Por isso se sentia tão despreparada. Acredita que o silêncio se manifeste pelo medo de se expor...”**é muito difícil”...** (E.9)

**E.10** declarou-se com gosto pelo que faz. Está em período de adaptação porque era do segmento da educação infantil e agora está no segmento de ensino fundamental. Com relação à sua capacitação para observar crianças vitimizadas, declara que crianças, de modo geral, que sofrem maus-tratos deixam marcas, mas em se

tratando de abuso, as marcas não são visíveis, logo, seriam mais difíceis de serem observadas..."**crianças ficam mais retraídas, mas não sei se conseguiria associar o comportamento ao abuso**"... Comunica não conhecer os serviços de atendimento, mas que tem um telefone em casa (não soube dizer de onde). Na oportunidade de uma palestra que o CEDECA/BA foi realizar um trabalho de intervenção na escola em que trabalhou, descobriu-se um caso de abuso na escola, foi seu relato sobre casos. Abuso sexual é ..."**com relação a crianças/adulto seria um adulto promover carícias mais insinuantes e quanto crianças/crianças seria quando uma dessas está com a sexualidade aflorada e abusa dos menores.**" (E.10). Esclarece que o silêncio é em parte medo e preconceito; a criança abusada acaba sendo vítima de outras formas de violência, com "outros olhos".

**E.11** manifestou uma grande alegria no que faz, inclusive, que não saberia fazer outra coisa. Diz que um dia nunca é o mesmo, cada dia se depara com uma experiência diferente, além de surpreendente é dinâmica a vida do docente. Esclarece que não se sente capacitada porque é muito difícil, embora declare ser uma das tarefas dos educadores..."**é muito difícil**"... Revelou conhecer o CEDECA e o conselho Tutelar e alguns que passam na televisão. Apresentou um caso com detalhes e lamentava porque o aluno aiu da escola. Abuso sexual é "... **não é só físico, alguém maior de idade infiltrando idéias na intimidade do outro, conversas obscenas. Normalmente o abuso começa com pequenos detalhes para acolher à vítima.**" (E.11). Revela que o silêncio não é ético, é que seu motivo é muito mais de uma questão histórica e cultural da dificuldade de se falar sobre a sexualidade, da intimidade. Esse assunto causa distância nas pessoas, segundo ela..."**falar da sexualidade é muito complicado, já precede uma distância**"...

**E.12** embora tenha feito a seguido a carreira da docência por falta de opção no interior de onde veio, declarou gostar do que faz..."**sou do interior e o único curso que tinha lá era esse**"... Revela que não se sente de forma nenhuma capacitada para observar casos de alunos vítimas de abuso e que também não conhece nenhum serviço de atendimento de criança e adolescentes. Declarou que na escola não sabia de nenhum caso, embora soubesse de situações que aconteceram em outros lugares. Comunica que o abuso tem "...**vários tipos, mas o mais chocante é o ato mesmo**" (E.12). Afirma que o silêncio em parte, é por conta da discriminação que a criança e a família sofrem.

**E.13** revela se realizar: ensina, adora o que faz e desde pequena se via desempenhando essa atividade..."**me realizo ensinando**"... Não se sente capacitada para observar alunos vítimas de abuso e também não conhece nenhum serviço de atendimento. Mostrou-se confusa em relação ao assunto, trazia sempre casos com esse viés da sexualidade, mas não conseguia definir se eram abusos..."**menores não tem discernimento**"... Gostava muito de falar sua experiência docente, se mostrava muito envolvida afetivamente com seus alunos, porque os consideram extremamente carentes, mas tinha dificuldades de falar abertamente sobre o assunto. Apresenta o abuso..."**não conseguiu responder.** Declarou não saber. Compreende o silêncio por medo de ameaça, represália.

**E.14** declarou se realizar com o que faz, embora tenha seguido carreira por uma questão de "herança familiar"..."**foi a ordem natural das coisas, todas as minhas irmãs são professoras**"... Não se considera capacitada para observar alunos vítimas de abuso e também não conhece nenhum serviço de atendimento. Relatou um caso mas não se mostrou muito próxima à realidade. Disse que as crianças costumam comentar as coisas que acontecem em casa. **Não conseguiu definir o abuso, disse que era "...uma coisa muito comum, igual da novela."** (E.14). E definiu o silêncio pelo medo.



*E.15* declarou-se muito feliz na função, que se enfeita para ir à escola, sua vida hoje se resume a essa atividade e mesmo agora que estão querendo aposentá-la, até onde puder trabalhar, continuará. Afirma-se capacitada para observar se seus alunos estão sendo vítimas de abuso, porque necessita apenas de um olhar mais aprofundado...**“eu acho que sou muito atenta”**... Comunicou não conhecer os serviços de atendimento, mas relatou seis casos: um, inclusive, com funcionário da escola e criança com Síndrome de Down. Declarou-se muito atenta a essas questões. Esclareceu que abuso sexual **“é quando uma pessoa mais velha abusa sexualmente, pai vicia”**. (E.15). Revela que o silêncio pode ser porque a criança está gostando e relatou um caso de uma menina de 13 anos que recebia dinheiro para fazer feação num dono da farmácia perto da escola.

*E.16* embora tivesse escolhido a profissão por falta de opção no colégio onde estudava, foi no estágio que se encontrou na atividade docente e gosta muito do que faz. De forma nenhuma se sente capacitada para observar alunos vítimas de abuso, mas declarou que a criança muda de comportamento...**“ela fica muito quieta, chora..”** Afirmou não se sentir preparada para definir o que é abuso, embora perceba a diferença de comportamento. Quanto aos serviços de atendimento, manifestou já ouvir falar, mas não conseguiu elencar algum. Relatou um caso com comprometimentos muito graves para a criança; a criança teve que tirar o útero. Ao definir o abuso, revela: **“é uma violência sem precedentes, com traumas eternos, permanentes”**. (E.16). Ao explicar o silêncio, declara que o medo, a vergonha e o preconceito são suas maiores causas.

*E.17* assegurou gostar do que faz e declarou exercer a atividade desde 15 anos, dando “banca.”<sup>14</sup> ...**“desde criança dou banca”**...Declarou se sentir capacitada para observar alunos vítimas de abuso, porque a criança fica muito quieta e assustada. Não conhece nenhum serviço de atendimento e relatou um caso. Considera que o abuso ...**“entre criança e adulto é aliciamento e entre crianças e falta de informação”**. (E.17) Acredita que o silêncio é produzido pela vergonha, de não querer expor seus filhos e, conseqüentemente, se expor também, medo do que os vizinhos vão falar. É uma marca, e dessa forma não se sente responsável por notificar.

*E.18* manifestou-se bastante desprestigiada na escola, porque as ...**“piores salas, piores alunos...”** passam para ela, mas mostrou realizada com seus alunos. Inclusive, muito comovida com a situação desprotegida deles, chorou quando disse que os alunos iam para escola para comer. Declarou-se capacitada para observar se seus alunos estão sendo vítimas de abuso, embora revelou encontrar-se assustada com tudo isso. Declarou que ela foi formada a vinte anos atrás para atender crianças até 11 anos de idade e com um nível psicossocial. Agora relata que as coisas estão cada vez mais difíceis, na medida em que as crianças estão chegando na puberdade muito cedo, e as turmas das séries iniciais têm crianças com idades mais avançadas. Revelou não conhecer nenhum serviço de atendimento e comunicou um caso entre alunos. Abuso é **“...tudo que se refere ao sexual sem a permissão de tocar no seu corpo, sem você deixar.”** (E. 18). Explica o silêncio porque o medo fala mais alto.

<sup>14</sup> Banca é como se define em Salvador, para a atividade de explicadora ou reforço escolar.

Suas representações sobre o abuso implicam em reconhecer dois campos centrais dentro da perspectiva empírica: uma diz respeito à construção de seus conhecimentos, dentro de uma condição sociohistórica, uma vez que os comportamentos manifestos pelos educadores diante dessa situação são construídos através de suas relações sociais, no seu contexto familiar, escolar, social e das influências das condicionantes socioeconômicas, políticas e ideológicas que os engendram em suas elaborações sociocognitivas (GUARESCHI, 2003, p. 201). E a outra perspectiva diz respeito à articulação dessas representações com suas práticas sociais.

No caminho, percebe-se que os educadores, embora com uma proximidade significativa com o tema, uma vez que cerca de 90% relataram casos de abuso de seus alunos enquanto vítimas, não se mostraram familiarizados com o tema. Tinham dificuldades de definir o abuso, e para se buscar essas representações, recuperam-se as categorias ou imagens conhecidas que não se conseguiu classificar inicialmente. Estas expressões balizam o tema através do universo consensual dos educadores.

Baseados nos estudos que tentam constituir um universo de referências e compreensão da realidade, ajustado pelas suas percepções do mundo que os cerca, fruto de uma cadeia de reações perceptivas e cognitivas, como elabora Moscovici, nos projetamos a analisar as representações em duas referências de pensamento da sociedade moderna: universo consensual e universo reificado. Enquanto o primeiro se dirige a uma dimensão mais livre dos indivíduos, na projeção de suas percepções e compreensões, oriundas de seu próprio meio; o outro está submetido a um corpo científico de construção do pensamento que rege a sociedade,

Nas entrevistas coletadas, apenas uma educadora (E. 11) apresentou uma definição mais aproximada com o universo reificado. Embora não se sentindo capacitada para avaliar se seu aluno está sendo vítima de abuso. Vale evidenciar, também, que essa educadora recebeu uma orientação do CEDECA/BA, no seu curso superior, e por isso se dizia mais familiarizada com o tema.

De modo geral, principalmente nas declarações dos discursos sociais flutuantes apresentados por algumas educadoras, suas representações são de

extrema repulsa sobre o tema; mostraram-se chocadas com as formas de violência que se manifestam nesse tipo específico de violência.

As representações do abuso se apresentaram de forma limitada à extensão de comportamentos que circunscrevem o fenômeno. Segundo suas compreensões, envolviam uma percepção mais acentuada com relação aos atores envolvidos no evento: adulto/criança; criança/criança; menino/menina; pessoa/pessoa. Volta-se, sobretudo, para as imagens relacionadas ao controle sobre o corpo do outro.

As declarações têm um forte componente na precariedade das condições de vida das vítimas, numa relação analítica perigosa, caindo na armadilha da criminalização da pobreza. Embora reconheçam que esse fenômeno não se restringe a nenhuma classe social, ele aparece em suas falas implicado no julgo socioeconômico, mas essa representação é marcada pelas afirmações da explicação das tentativas de entender as causas do fenômeno. Diversos motivos são citados como casa pequena e condições financeiras; falta de valores de famílias desestruturadas e carentes, fruto de uma herança familiar; falta de educação, problemas de família, abandono de pai e mãe. Um universo de conjecturas marcadas pela precarização de suas condições socioeconômicas e culturais.

Um dado interessante é a representação dos educadores sobre o abuso entre alunos: os relatos se caracterizam pelo evento ocorrido entre crianças de idades muito próximas, ou crianças bem pequenas, ainda sem o entendimento e compreensão dos fatos. Não se podem configurar esses comportamentos como de abuso sexual, mas, sim, experiências sexuais que crianças de idades semelhantes vivenciam, uma vez que não se pode apontar o elemento marcante na configuração do abuso que é a ascensão cognitiva e hierárquica que o agressor tem sobre a vítima. Isso, de certa forma, mostra como a questão do abuso remete a muitos conflitos, sobretudo desses educadores com relação à sexualidade infantil. Crianças trocando carícias, curiosidades sexuais entre meninos e meninas, masturbação, intercurso anal entre meninos de idades próximas...ou seja, vivências da própria sexualidade que foram observados como elementos repressivos e culpabilizadores.

Embora seja imperativa a sexualidade para a condição humana, o universo escolar não se debruça a trabalhar com esse referencial como parte de um processo

de desenvolvimento da criança e do adolescente: logo, qualquer expressão de cunho sexualizado é condenado e alçado a uma representação negativa. A instituição escolar produz um discurso disciplinar sobre a sexualidade que promove um controle desses corpos, conforme coloca Foucault (1998). Ele declara que a sociedade capitalista é uma sociedade disciplinar. O capitalismo, para se realizar, necessita se promover através do controle dos indivíduos e esse controle se consubstancia pelo disciplinamento, que é realizado pela disposição do exercício do poder sobre os corpos. Contudo, sinaliza que esse controle não se estabelece, nas sociedades capitalistas, pelas vias da repressão e interdição, despotencializando-os. Pelo contrário, ele salienta que a lógica da intervenção se realiza justamente na invenção, na produção dos discursos.

Um outro elemento marcante nessa análise das representações dos educadores sobre o abuso é a moralização dos costumes, de qualquer componente sexualizado. Esse elemento enclausura os comportamentos em definições marcadas por percepções vulgarizadas sobre a sexualidade; a moralização do corpo, promovida pelo afastamento da intimidade física das famílias (HITE, 1995, p. 18); a construção da distinção sexual entre as crianças e adolescentes na discussão sobre os papéis a serem desenvolvidos; a construção da masculinidade enquanto projeto (LOURO, 1997, p. 49), formas de condução histórica para promover o assujeitamento, emperrando qualquer possibilidade de compreensão mais livre sobre a sexualidade.

Nas entrevistas, a consideração sobre suas percepções a respeito da vitimização de abuso de seus alunos foi colocada com muita cautela. Sentiam-se um pouco despreparadas, embora as contradições fossem permanentes. Grande parte das educadoras colocou que é possível perceber que está acontecendo algo com a criança, costumam projetar manifestações comuns: na maioria das vezes choram muito, ficam arredias / retraídas, fogem do convívio social, reagem a toques, ficam mais agressivas, são muito tristes, reproduzem o que sofrem com outras crianças.

Embora apresentassem esse universo de comportamento afinado com o que a literatura apresenta, a grande maioria declarou que não se sentiam capacitada. Na verdade, as justificativas são pertinentes à relativização desses comportamentos, como elas apresentam. Declaram que embora esses comportamentos sejam visíveis

e explícitos, não poderiam afirmar que se trata de abuso, isso demandaria uma investigação no contexto familiar dessas crianças que nem sempre é possível. Comportamentos desse nível podem ser promovidos por outras questões. Mas foram categóricas com relação a perceberem mudança no comportamento.

Apenas quatro educadoras declararam que o abuso não tem implicações para o contexto escolar. Os problemas escolares como: repetência, problemas de disciplinas, dificuldades de ensino-aprendizagem e evasão são problematizados e suas causas e implicações foram percebidas nas suas diferentes possibilidades: inclusive, pelo abuso sexual como uma das causas. Das entrevistas que apresentaram casos, 90% dos relatos anunciaram que as crianças saíram da escola. Esse é um dado gravíssimo.

Uma outra dinâmica interessante que relataram foi com relação às declarações das crianças sobre a vivência de seus próprios problemas, segundo algumas educadoras, se investigar um pouco elas falam tudo, declaram suas dores e suas angústias com uma certa facilidade. O nível de afetividade parece favorecer esse mecanismo de abertura que os alunos promovem.

Afirmaram que tratar a questão na escola imprime muitas dificuldades, segue a síntese de suas colocações:

- não sabem ao certo se a questão se trata de abuso, e investigar o seu contexto implica em promover conflitos com a família da criança, que por vezes costuma negar e até reagir mal, se sentindo ameaçada ou suspeitada pela escola, necessitam avaliar o contexto com cautela;
- algumas declaram não saber o que fazer, acolhem nos braços, oferecem confiança, proteção pra elas falarem, mostram-se carinhosas, pacientes e tolerantes mas não sabem o que fazer. Encaminham à direção para tomar as providências possíveis, porque entendem que a responsabilidade do encaminhamento do caso é da escola. Uma educadora declarou que a questão do abuso tem que ser tratado com particularidade, pois considera que é possível diagnosticar, mas na escola não se tem autonomia para tomar decisão;

- tentam procurar um profissional adequado, mas não é de costume se ter na escola, então tentam trabalhar a questão com a família e o aluno, mudam de turno na escola (no caso de abuso entre alunos);
- encaminhamento à direção para tratar do assunto com a família.

As formas de lidarem com o assunto foram vivenciadas por grande parte dessas educadoras, pouco instrumentalizada, ou seja, não sabem como conduzir um problema desse nível. Um pouco mais da metade das entrevistadas declarou que nunca receberam uma orientação a esse respeito, e tão pouco conhecem os serviços de atendimento.

Um relato marcante dessa experiência foi declarado em uma das escolas: num caso classificado como abuso entre três crianças de diferença de idade em torno de 4 anos. O caso foi levado à direção, que ao comunicar à família, a mesma reagiu muito mal, cobrando da escola providências, no sentido de punir as outras crianças. A educadora afirmou que a pressão foi tão grande por parte dos familiares que ela embora reconhecesse que o encaminhamento do caso não parecesse correto, a escola se sentiu insegura e sucumbiu às exigências convocando a rota escolar, com medo de responsabilizarem por omissão do caso. As crianças saíram escoltadas pelos policiais em carro de polícia e levadas para a Delegacia de Adolescente Infrator (DAI). A criança vitimizada trocou de turno e as outras foram transferidas de escola; mas, por falta de vagas, permanecem no aguardo. Um retrato emblemático do despreparo tanto da escola e dos educadores, quanto da ronda escolar (profissionais que deveriam estar capacitados para encaminhar aos serviços de atendimento especializado).

Os casos apresentados foram significativos em termos de vivência com o tema na realidade de seus alunos, os agressores variavam muito: pai, padastro, primo, vizinho, comerciantes no entorno da escola, entre alunos, irmão de criação.

#### **4.1.4 Família: A Face Sutil da Tirania Particular**

A família é um elemento marcante nesse contexto, considerando as implicações para se discutir e lidar com o tema. Grande parte das entrevistadas

explica o fenômeno do abuso por negligência da família, quando ela própria assiste calada aos avanços do agressor que é seu membro. Questionaram veemente a participação das famílias na escola, que é quase nula. Nas entrevistas também foi relatado que a família só aparece no final do ano, quando percebe que a criança está comprometida com as notas. Consideram que é significativa a participação da família na escola, promovem esse diálogo, mas não encontram respostas. Nos casos de abuso relatados, apareceram agressores intrafamiliares e na oportunidade, a família negou a existência do abuso.

Segundo Hite (1995), dados os limites dessa analogia, a violência sexual intrafamiliar é considerada um tipo de prisão política, muito semelhante aos sistemas políticos totalitários. Normalmente, essa experiência vivenciada no interior da família não é “visualizada” pelos envolvidos, podendo até desculpar e negar ou considerar legítima, num determinismo acentuado de domínio dos corpos das crianças e adolescentes. Esse controle está na estrutura de um sistema social patriarcal do sistema familiar de negação do contato físico, de resistências ostensivas à afetividade entre seus membros. Esse comportamento reflete a necessidade de controle pela sociedade, na medida que as relações entre as pessoas se tornam rígidas e autoritárias, mantendo uma hierarquia nas relações de poder na família (HITE, 1995).

Na literatura recorrente sobre o tema, Finklhor (1984 apud Amazarray e Koller, 1998), Gabel (1997), Amazarray e Koller (1998) e Guerra (2001); e já se observa como essa experiência vivenciada no interior da família é negligenciada, ou como a autora coloca, “não é enxergada” pelos envolvidos. Aceitam o “fato” com uma certa resignação e podendo até justificá-la, compreendendo e encobrindo o evento. Essa dinâmica construída e retroalimentada pelo sistema familiar autoritário, se assemelha aos regimes totalitários (HITE, 1995). Acredita-se, contudo, que essa analogia seja um pouco apelativa, pois o universo de categorização analítica de um sistema político tem especificidades da sua conjuntura política e pública bem diferentes do espaço doméstico e privado. Vale pela tentativa de potencializar o quanto é comprometedor a relação familiar marcada pela hierarquização acentuada de poderes.

Essa percepção carrega uma implicação política porque o indivíduo é formado sob a égide de um processo de socialização marcado pela obediência e passividade, desfavorecendo o processo de democratização das relações intrafamiliares, ou seja, uma relação marcada pelo respeito de seus corpos e de suas diferenças. Ainda segundo a autora, categorias como respeito e tolerância são efetivamente difíceis de serem vivenciadas das relações hierárquicas das famílias tradicionais. Embora com a crescente precarização das relações de trabalho e deteriorização da renda familiar tenha implicado numa mudança das relações hierárquicas da família (MONTALLI, 2000, p. 55), não rompeu definitivamente nos limites de atuação da família nas suas relações de poder. Essa questão nas relações intrafamiliares é extremamente forte e fazem parte de um processo de socialização desde o nascimento da criança, embora as regras não sejam claras para o universo infante-juvenil, ela promove uma dinâmica sem possibilidades de contestação do modo de ser das coisas. Um contexto como esse favorece e muito o fenômeno do abuso sexual, porque a representação da família, sobretudo de pais / filhos é de pleno domínio do corpo de seus filhos. Autoritarismo da família é um elemento relevante na dinâmica do abuso, ela imprime comportamentos em seus membros que não os permite consubstanciar uma autonomia de suas vidas e, nesse particular, de seus corpos.

Contudo, essa representação não é unânime, alguns educadores declararam que existem umas certas conivências por parte das vítimas adolescentes. Como se apresenta em seus relatos:

*“...acho que as meninas dão confiança, dão lugar..entre eles, eles permitem muitas coisas, como passar a mão...”(P.1);*

*“...a Bahia é terra do axé, arrocha, pagode, As meninas aqui despertam muito o libido de quem as observa...”(P.3);*

*“...a criança fica viciada... e as vezes acontece porque ela gosta.”(P.15).<sup>15</sup>*

---

<sup>15</sup> Na oportunidade dessas declarações, foi relatado um caso de uma menina de 12 anos que recebia dinheiro para fazer felação com um comerciante perto da escola (P.15).



Percebe-se nessas declarações que essas educadoras têm uma representação do abuso circunscrita na dimensão do evento, do ato em si mas não na sua expressão mais complexa de um processo de conexões culturais, políticas, sociais extremamente intrincadas entre si. A criança e adolescente vítima de abuso sofre de uma intensidade emocional significativa que implica em comportamentos desconexos com a sua sexualidade e com suas carências afetivas.

A culpabilização, o julgamento são atributos muito resgatados quando não se compreende o fenômeno, porque incide na dimensão sexual que é altamente camuflada pela sociedade e também por implicar na própria representação social construída. Diante do estranho, daquele cujo fenômeno se desconhece, daquele que é opaco aos olhos, se favorece as construções de pensamento marcadas pelas variedades, pelos excessos, em detrimento e conjecturas interpretativas que passem pela cultura ou pela política.

Ao responder sobre suas representações no tocante ao abuso sexual, essas educadoras mergulharam em questões que também dizem respeito à sua sexualidade e a seus conflitos particulares. Como na oportunidade de um relato de uma educadora assumindo que seu ex-marido era um agressor sexual. Ela declarou que quando a filha era pequena anunciou que o pai a abusava e que ela ao acolher aquele relato, ficou indignada com a filha, dizendo que ela estava mentindo e bateu muito nela por isso. Posteriormente, já crescida e ela separada do marido, ela ficou sabendo que o ex-marido estava abusando dos filhos menores do segundo casamento e dessa forma foi compreender a filha.

A representação do abuso sexual passa por numerosos fatores implicados, mas, neste trabalho, nos limitamos a compreendê-lo pela dimensão que ele assume no ambiente público e privado e suas relações com o silêncio. As implicações da desarticulação entre a escola, os educadores e os serviços de atendimento, configuradas nas políticas públicas, que retroalimentam uma dimensão do silêncio, na medida que não se sentem mobilizados e instrumentalizados para a denúncia.

## 4.2 ANÁLISE PARCIAL DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO: A “GESTÃO DEMOCRÁTICA” DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Este item volta-se à discussão das políticas públicas, através da análise das categorias: instituição, ECA/90 e serviços de atendimento. Analisar as instituições sociais que balizam o universo infanto-juvenil implica em resgatar a caracterização de suas condicionantes históricas e políticas, bem como seu perfil físico e de funcionamento dessas instituições de controle, na cidade de Salvador. Entendê-las a partir do contexto de suas singularidades e peculiaridades, na dimensão do público e do privado.

Antes de começar a fazer uma análise do objeto desse estudo, ou melhor, já aproveitando esse momento como parte dessa análise dos resultados e valendo-se das considerações apresentadas por Spink (2003), deve-se ressaltar o contexto de produção desses discursos e registramos o contexto sociohistórico desses sujeitos (educadores) e co-sujeitos (serviços de atendimento).

Considerando que os contextos individuais dos sujeitos desse objeto de pesquisa, foram parcialmente destacados pela caracterização dos educadores no capítulo da metodologia: vamos, então, fomentar a contextualização histórica política e social.

### 4.2.1 A Relação da Instituição Escola e os Educadores

Sendo os educadores os agentes de formação da instituição escolar, estão imersos a uma conjuntura política e social do poder central, seja ele da esfera federal, estadual e municipal.

Essa conjuntura reconhece-se que existe um movimento no discurso político - educacional enfaticamente orientado para a modernização, ou seja, a adaptação as exigências do mercado, em detrimento das desigualdades e os problemas escolares. Há uma tendência à militarização em todas essas construções, de práticas e ideologias, colocadas para essa escola moderna que retrocedem o caminho de formulações mais progressistas e humanistas, uma vez que estão sendo substituídas pela preocupação com a eficácia e competência. A escola hoje perdeu

sua função social na medida em que está entrelaçada nas demandas externas às suas necessidades.

Quanto à formação e à profissionalização do educador, implica em dimensões políticas, teóricas e epistemológicas para ressignificar o conjunto de categorias e conceitos no plano educacional que foi apropriado pela lógica racionalizada do modelo empresarial. Os conceitos enquanto representações do plano de pensamento do movimento da realidade, não são alheios às relações de poder e de classe presente na sociedade. Por essa necessidade tão mister para os educadores, também não se legitimam opções políticas em direção de uma educação compensatória, como os instrumentos colocados para o educador, hoje: tele-educação, vídeo-escola, multimídia, educação a distância, etc. Acredita-se que elas são deslocadas de um processo de construção efetiva do conhecimento. O problema não está na tecnologia em si, mas na forma social e pedagógica de sua apropriação..Essas questões por si só já explicitam que a formação do educador nesse plano encontra-se comprometida. Muitas das entrevistadas durante essa pesquisa mostraram-se angustiadas não só com a questão da violência sexual, mas problemas psicossociais de toda ordem, para os quais não se sentem preparadas ou encontram-se extremamente abaladas com o universo dramático de seus alunos: crianças violentadas física, sexual, psicologicamente e negligenciadas por parte de suas famílias apareceram como pano de fundo em seus relatos. Uma declaração de uma educadora merece registro para destacar suas angústias.

*“...eu fui formada há cerca de vinte cinco anos atrás, fui preparada para dar aula para crianças de 1ª a 4ª em idades escolares, com um tipo de comportamento infantil e hoje, a escola apresenta quadros de crianças em situações das mais complicadas e temos que saber lidar com isso. Como? É muita violência, nem com minha família eu me sinto segura...as crianças hoje menstruam com 9, 10 anos e já estão vivenciando o sexo muito cedo. Sinceramente, meu curso de formação de professor não me preparou para lidar com essa realidade.” (E.7)*

Nesse sentido, as escolas de Salvador não são muito diferentes das escolas das capitais deste país, no que diz respeito à violência nas escolas (ABRAMOVAY; RUA, 2002). As escolas onde a pesquisa foi realizada estão inseridas numa

comunidade específica, neste caso no bairro de Brotas, na cidade de Salvador e como tal, sofre as influências parciais desse meio: não na sua totalidade, porque os alunos são de diversas partes da cidade.

As direções de ambas escolas se mostraram atenciosas e não questionaram pessoalmente a pesquisa; uma vez apresentado o tema, pelo contrário, mostraram-se interessadas em saber um pouco mais sobre o assunto, colocaram-se extremamente necessitadas para receberem informações mais consistentes sobre o abuso, pois declararam ser um fenômeno comum na realidade de seus alunos, sobretudo entre eles mesmos.

Grande parte das entrevistadas já está no magistério há mais de 10 anos, considera-se então uma significativa experiência na atividade docente. Com relação à sua formação profissional, bem como o universo de educadoras que completaram e estão em andamento no curso superior, é significativa.

Embora a grande maioria declarasse integralmente pela satisfação profissional, os relatos advindos sobre suas profissionalizações no magistério não foram afirmados em acontecimento por decisão pessoal no processo de escolha. Os relatos refletem uma orientação marcada por motivo de “heranças familiares” e orientação de familiares (tias que eram professoras, mães, irmãs, etc). Também em decorrência da falta de opção de outros cursos de formação no nível médio em instituições educativas no contexto regional de suas formações.

Contudo, foram marcantes as declarações que, a partir do momento que passaram a exercer o magistério, sentiram-se realizada profissionalmente, mesmo com as adversidades que a instituição escolar atualmente tem se apresentado nas suas condições de trabalho (falta de material, salários baixos, condições precárias dos espaços, etc).

As contradições dessas declarações foram percebidas na própria observação da pesquisadora, durante a pesquisa exploratória e no tempo das entrevistas.

Algumas práticas no espaço escolar foram marcadas por uma relação hierárquica significativa. Dirigiam-se aos alunos de forma acintosa, explicando que eles eram muito indisciplinados e tinham que ser tratados com rigor. A dinâmica do

dia-a-dia da escola refletia um pouco do desestímulo com o ambiente e com o público que realiza o trabalho. Os mesmos argumentos usados para criticar a família quanto à forma de tratamento que as crianças sofriam, eram também percebidos em alguns comportamentos de educadores, como: gritos, pouca afetividade e caracterizações de baixa-estima dos alunos.

As manifestações de violência marcadas pelas relações agressivas, configuram-se por fatores externos e internos que se misturam na ordem das coisas. É o que Maffesoli (2001) vai chamar de violência banal, está desenhada nas dinâmicas das relações do cotidiano, do uso do silêncio, da fala preconceituosa, da caracterização estigmatizadora construída por uma representação social, decorrente de um território simbólico.

Esses eventos não são momentos isolados do processo de aprendizagem, mas fazem parte de uma racionalidade interna do próprio clima de trabalho, no qual se sentem obstaculizados pelas condições que a escola atual oferece. Parecem mergulhar num círculo vicioso entre desânimo, insatisfação de busca de alternativas pedagógicas e reação dos seus conflitos profissionais.

Vale considerar que essas expressões não podem ser tomadas de generalizações, as peculiaridades dessas dimensões devem ser observadas para não assumir um caráter absoluto.

#### **4.2.2 A Relação dos Serviços de Atendimento e a Escola**

Uma abordagem complementar aos objetivos dessa pesquisa.

##### **a) Conselho Municipal dos Direitos da Criança e dos Adolescentes - CMDCA**

O CMDCA é um órgão municipal responsável sobretudo, pela elaboração das políticas públicas na área de infância e da adolescência. Sua composição organizacional é constituída por representações paritárias (50% de representantes do Poder Público e 50% de

representantes da sociedade civil organizada). São instrumentos de controle social para deliberar, controlar e fiscalizar as políticas desenvolvidas na esfera municipal de governo. É um canal entre a sociedade e o poder local instituído. Constituem como um espaço de participação popular, caracterizada por uma novidade no campo de gestão das políticas sociais (MARTINS, 2004, p. 190).

O CMDCA na cidade de Salvador foi constituído pela Lei nº 4984/95 e seu Regimento Interno consolidado através do Decreto nº 11523 de 30 de dezembro de 1996.

Nas entrevistas realizadas com representantes da instituição, mostraram-se preocupados com as condições de atuação que a cidade de Salvador vem oferecendo às políticas da área.

Na oportunidade da realização de um seminário externo, em dezembro de 2004, a entidade fez um levantamento, um diagnóstico da situação de crianças e adolescentes de Salvador, no referido ano, objetivando endereçar ao novo governo municipal que assumiria o cargo em 2005. O documento constituía de um levantamento da situação desse grupo social na cidade; um levantamento das políticas públicas que estavam em curso pela administração do período e se orientava a sistematizar esses dois perfis de condições para sistematizarem as discussões e apresentarem ao novo governo.

Contudo, declararam muitas dificuldades materiais e políticas tanto no sentido da fiscalização, quanto na elaboração de políticas no setor. Os dados dos CT, mediante os relatórios trimestrais enviados pelos conselheiros, não se encontram uniformizados, sistematizados, o que dificulta um processo de fidedignidade do diagnóstico da situação de crianças e adolescentes da cidade.<sup>16</sup>

Os representantes do CMDCA criticaram as políticas prontas, sem a participação da sociedade, embora tenham apontado que essa realidade

---

<sup>16</sup> Durante a entrevista realizada, em junho/2005, a pesquisadora teve acesso a esses documentos (relatórios dos conselhos tutelares de 2004 e 2005) confirmando essa situação.

não é muito comum na cidade e por isso precisavam fortalecer uma nova concepção de gestão pública.

## **b) Conselhos Tutelares – CTs**

O advento da Constituição de 1988 trouxe a criação dos Conselhos de Direitos – instância máxima de definição de políticas e instrumento de controle social da sociedade para a garantia desses direitos. E posteriormente, com o ECA/90 com a criação dos conselhos tutelares - órgão voltado à fiscalização do cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. A partir desse referencial jurídico, as esferas de poder municipal se encarregam de promover a criação de leis municipais para a consolidação desses espaços no município.

O CT é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, conforme declarado no ECA/90 (art. 131, cap.I) e conta com previsão orçamentária municipal, dentro de uma perspectiva de trabalho descentralizada, colocando aos municípios parte da responsabilidade pelas políticas sociais. Portanto, as condições materiais e efetivas de pleno exercício desse instrumento de controle estão intimamente ligadas a uma política pública voltada para esse interesse.

É um instrumento nas mãos dos cidadãos para zelar, promover, orientar, encaminhar e tomar providências em situações de risco pessoal e social, ou seja, abandono, negligência, exploração, violência, crueldade e discriminação de crianças e adolescentes, no município. (PONTÍFICIA..., 1992, p. 9).

Enquanto um espaço político, por princípio, os CT recebem reclamações, comunicações e denúncias de vários atores, dos pais, vizinhos, de representantes da comunidade, da escola, da unidade de saúde, creches, etc. Inclusive, algumas estão previstas em lei; como é o caso dos dirigentes de estabelecimento escolar que devem comunicar ao Conselho Tutelar suspeitas de maus-tratos envolvendo alunos, reiteração

de faltas injustificadas, evasão escolar (quando esgotados os recursos escolares) e elevados níveis de repetência; também os estabelecimento de saúde devem obrigatoriamente comunicar ao CT local, os casos de suspeitas ou confirmação de maus-tratos.

Embora a legislação (ECA/90) declare a obrigatoriedade de pelo menos um CT em cada município da federação (art.132 Cap. I), isso ainda não é garantido na realidade nacional<sup>17</sup> e tão pouco no Estado da Bahia. Segundo dados do Ministério Público da Bahia (2006), dos 417 municípios do Estado, apenas 206 municípios possuem CT, um pouco menos que a metade dos municípios baianos é destituído de Conselhos Tutelares. Esse dado toma maior dimensão considerando que a Bahia comporta o maior percentual da população infanto-juvenil de 0 a 17 anos do país, representativa de aproximadamente 25,02% de seu total populacional (DIREITOS..., 2005).

A realidade de Salvador foi configurada a partir da Lei Municipal nº 4.448/92 criando cinco CT e somente após onze anos, com a Lei Municipal nº 6.266, de 21 de março de 2003, foi ampliado seu número para oito CT, atuando em toda capital baiana. Esses CT são distribuídos por regiões administrativas<sup>18</sup>, compostas por cinco integrantes eleitos pela comunidade local, mediante o voto direto e facultativo, em um mandato de três anos com possibilidade de reeleição (ECA/90). A eleição é estabelecida por lei municipal, organizada pelo *Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente* e fiscalizada pelo Ministério Público.

Considerando que a lei federal nº 8096/90 observa o critério de criação dos CT, está baseado na distribuição de suas regiões administrativas. Dessa forma, Salvador com cerca de 2.673.560 (IBGE, 2005) habitantes deveria ter 17 CT distribuídos em suas regiões administrativas.

---

<sup>17</sup> Dos 5590 municípios de todo o país, só 3819 municípios possuem CT. (ILANUD; CONANDA, 2004)

<sup>18</sup> Regiões Administrativas é uma subdivisão da administração do Executivo Municipal, segundo um agrupamento de bairros da cidade, onde cada CT reúne alguns bairros como área de atuação (ANEXO A). Em Salvador são subdivididas em 17 regionais: Centro, Itapagipe, São Caetano, Liberdade, Brotas, Barra, Rio Vermelho, Pituba, Boca do Rio, Itapuã, Cabula, Tancredo Neves, Pau Lima, Cajazeiras, Valéria, Subúrbio e Ilhas. Como são oito CT, eles se aglutinam nessas regionais.



Os CT estão ligados à Secretaria Municipal de Assistência Social, responsável administrativamente para fomentar as condições materiais para seu funcionamento. Possuem caráter deliberativo e sua função principal na dinâmica da garantia dos direitos da criança e do adolescente é assumir a responsabilidade da fiscalização dos direitos voltados para o público infante-juvenil. Analisando esses como sujeitos de direito, prescrevem os CTs a aplicação de medidas de proteção, representando junto ao Ministério Público, o descumprimento injustificado dessas medidas. Atuam conjuntamente com o Poder Judiciário e Ministério Público no papel de fiscalizador de instituições e voltam-se também para a assessoria do poder executivo local na formulação de políticas públicas e orçamentárias para o pleno atendimento dos direitos da criança e do adolescente.

Segundo declaração de alguns conselheiros de Salvador, embora a legislação pertinente ao funcionamento dos CT (ECA/90), observe a elaboração de relatório trimestral de cada CT, para se apresentar a situação da criança e do adolescente no município, isso não é garantido com efetividade. Por conta de uma demanda considerável nos atendimentos, seus conselheiros declararam que não conseguem registrar a permanente atualização de dados de seus atendimentos. Além disso, não possuem um banco de dados sistematizado e nem possuem o Sistema de Informações para Infância e Adolescentes (SIPIA)<sup>19</sup>, em razão de alguns CT não terem rede.

A questão da homogeneização dos dados avalia-se que, atualmente seja um problema de ordem administrativa e política nos CT em Salvador, porque os dados para apresentação pública precisam de indicadores definidos de forma clara e objetiva, estarem uniformizados. Os relatórios realizados por esses conselheiros são construídos dentro de um critério pessoal de cada coordenador.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Registro nacional de ocorrências com crianças e adolescentes.

<sup>20</sup> Essa situação foi conferida pela pesquisadora no acesso a esses relatórios dos CT, junto ao Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescentes de Salvador, no segundo semestre de 2005.

Os CT de Salvador funcionam em condições físicas e materiais básicos, fornecidos pelo executivo local. Apresentam condições físicas diferenciadas, ou seja, enquanto uns apresentam espaços de atuação maiores, mais aconchegantes para o universo infantil, outros apresentam espaços bem pequenos, pouco atraentes, dificultando, inclusive, o atendimento. A demanda é significativa e acabam não conseguindo atuar com resolutividade a função fiscalizadora, por conta das demandas de toda ordem que chegam até esses serviços. Segundo declarações de um conselheiro “*parece mais uma delegacia*” (Conselheiro X). As condições materiais dos CT em Salvador são constituídas pelos seguintes equipamentos:

HUMANO	MATERIAL
Atendente	Telefone
Segurança Patrimonial	Fax
Motorista	Computador (número varia)
Conselheiros	Impressora
Serviço especializado (advogados/ psicólogas, etc)	Móveis
	Carro
	TV (em alguns CTs)
	Material de escritório

**Fonte:** Pesquisa da autora

**QUADRO 6:** Equipamentos Humanos e Materiais dos CTS

Enquanto um instrumento político respaldado em lei e pela comunidade deve ser observada a efetiva articulação entre os CT e a rede de serviços na área da infância e da adolescência local, bem como estabelecer relação e trabalho com o CMDCA, que é quem define as políticas públicas locais e devem ter cadastrado os serviços existentes voltados às crianças e aos adolescentes no âmbito de atuação municipal. Considera-se que para efeito de resolutividade e efetividade desses serviços, também haver integração de outras instituições não judiciais, como a escola, creches, extremamente importantes nessa dinâmica da garantia dos direitos da criança e do adolescente.

### **c) Delegacia de Repressão contra Crimes contra Crianças e Adolescentes – DERCA**

A delegacia especializada para esse público foi criada em Salvador no final da década de 90, para atender a demanda do sistema de garantia de direitos. Localizada inicialmente no bairro de Brotas, atualmente encontra-se no bairro de Iguatemi, em caráter provisório.

Atua em todo o município de Salvador e trabalha em parceria com o *Projeto ViVER*, no atendimento de casos sobre violência sexual. Segundo declarações de um de seus representantes<sup>21</sup>, a instituição tem muita dificuldade no atendimento específico para esses casos, necessitando de um apoio psicossocial dentro da delegacia para lidar com crimes ligados à violência sexual. Avalia o mesmo representante que esse seja um aspecto que prejudica muito o trabalho da delegacia, porque esses crimes requerem uma capacidade de interpretação dos fatos mais especializada, em razão de envolver muitos conflitos, inclusive familiares. Considera ainda o entrevistado que, por vezes, a chegada das denúncias está permeada por conflitos de ordem pessoal com o agressor como é o caso de esposa acusando ex-marido; filhos sendo manipulados por pais; transferência de acusação para encobrir pessoas da família, acusações pautadas em vinganças, etc. Nessa situação, declara que todos se sentem sem instrumental especializado para o atendimento e acabam privilegiando crimes de “maior potencial ofensivo”<sup>22</sup>.

As ações penais<sup>23</sup> caracterizam-se por ação pública no caso específico de crimes de violência sexual, se o agressor é o pai ou padastro / tutor ou curador da criança vitimizada. Isso se caracteriza por uma condição particular no processo judicial, na medida em que o transcurso do processo é de responsabilidade do Estado. Mesmo que a vítima ou responsável recue

---

<sup>21</sup> Entrevista realizada para esse trabalho durante o segundo semestre de 2005.

<sup>22</sup> Os ditos de *maior gravidade*, caracterizado pelo Direito Brasileiro por crimes que prevêm penas superior a 2 anos.

<sup>23</sup> Ação Penal é uma peça jurídica de formalização de um processo judicial.

nas investigações (isso costuma ser muito comum nessa particularidade de tipificação criminal) e queira retirar a denúncia, não é possível realizá-lo porque o Ministério Público assume a responsabilidade do caso. A exceção só existe quando a vítima se negue a realizar o exame de corpo de delito, porque sem esse instrumento não há provas e o objeto da ação não pode ser concluído. Em se tratando de qualquer outro agressor, a ação penal é privada, isso significa que depende da vítima reiterar sua denúncia (vontade) e confirmá-la até a instância judicial. Segundo declarações de representantes da delegacia, muito dos crimes não conseguem ser investigados porque a vítima recua e o processo tem que ser arquivado.

Contudo, deve-se enfatizar que o abuso sexual não se constitui como tipificação criminal. Dessa forma é um conjunto de variadas tipificações que vão se constituir enquanto crime e que não passam necessariamente por uma prova de condição material do corpo. Essa condição de uma prova material é apreciada em situação de tipificações delituosas específicas de maus tratos com o corpo.

O atendimento de crimes contra crianças e adolescentes não é exclusividade dessa delegacia, crianças e adolescentes podem recorrer a qualquer delegacia do município, e mesmo a uma delegacia mais próxima de suas residências. Essa possibilidade amplia o cerco de atendimento, mas não observa um atendimento especializado, implicando na própria forma de como essa denúncia/queixa será encaminhada, uma vez que o atendimento a esse público requer uma especialização.

Segundo dados do *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente* (CONANDA), 2004, as delegacias especializadas existentes de todo o país ainda são bem reduzidas, consideradas bem abaixo das demandas, são apenas 45 em todo o Brasil. As existentes se caracterizam por, basicamente, duas atuações: uma voltada para apuração de atos infracionais cometidos por adolescentes (53,72%) e outra voltada para apuração de crimes praticados contra criança e adolescentes (38,88%). Esses dados são apresentados por uma pesquisa realizada pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e

Tratamento do Delinqüente (ILANUD) e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) (2004), para avaliar o sistema de proteção integral na garantia de direitos.

As ações penais impetradas na DERCA só observam a jurisdição da cidade de Salvador. Não é considerada nenhuma outra localidade da região metropolitana e adjacências, em razão de nulidade do processo por direito. Isso acontece porque a ação tem que estar constituída dentro da comarca judicial.

#### **d) Programa SENTINELA**

Pode ser considerada a primeira política pública do governo federal destinada especificamente para o atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, com ênfase no abuso e exploração sexual, bem como de seus familiares. Prestam um serviço especializado, integral e multiprofissional (assistentes sociais, psicólogas, pedagogas advogados e educadores sociais) nas áreas de saúde, educação e justiça. Foi criado em 2001 na cidade de Salvador, iniciado já no primeiro ano de execução nacional, em razão do cumprimento das metas estabelecidas pelo *Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, 2001*. Atende a todo município de Salvador e região metropolitana, com parcerias com toda a rede de proteção. Por conta de conflitos da gestão de recursos entre o governo estadual e federal só existe em 47 municípios da Bahia<sup>24</sup>

O *Sentinela* está organizado no âmbito da Secretaria Estadual do Trabalho e Ação Social, cabendo ao governo estadual, a capacitação, monitoramento e avaliação dos profissionais envolvidos no programa. Nesse sentido, buscou-se o apoio do CEDECA/BA, entidade não-governamental mas que tem um papel de destaque na capital baiana, no trabalho de enfrentamento da violência sexual desde de 1991. Segundo

---

<sup>24</sup> Entrevista realizada para esse trabalho durante o segundo semestre de 2005.

dados da entrevista do total dos atendimentos, cerca de 74% são casos referentes de abuso sexual e 26% são referentes à exploração sexual.

Este serviço faz parte do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente e realizam um trabalho também em escolas, a partir da solicitação da escola para realização de palestras e oficinas e também através da Secretaria Municipal de Educação com o levantamento de escolas com maior incidência de violência. Declararam casos de denúncia realizada por algumas escolas.

O atendimento é observado pela assistência social que encaminha ao CT e DERCA e o SENTINELA passa a realizar o acompanhamento psicossocial da vítima e da família, após a notificação, além de acompanharem o encaminhamento do processo, e disponibilizando vales-transporte para a garantia do tratamento das vítimas. O *Programa Sentinela* funciona num espaço razoável, com atendimento profissional em salas individuais, com recursos materiais básicos. Não possuem computadores em rede, logo, não está associado ao SIPIA. Seu banco de dados é elaborado mensalmente e encaminhado à SETRAS. O acesso ao seu banco de dados não é público, necessita de solicitação formal para autorização legal da coordenação.

#### **e) Projeto VIVER**

Este projeto é um serviço de atendimento a pessoas vítimas de violência sexual que fizeram a denúncia em uma Delegacia de Polícia ou no Ministério Público, ou seja, atende somente às pessoas que fazem notificação. Criado em 2001, enquanto órgão da Secretaria de Segurança Pública do governo da Bahia, com sede no Instituto Médico-Legal Nina Rodrigues. O projeto conta com uma equipe multidisciplinar de profissionais composta por: advogadas, assistentes sociais, médicas, enfermeiras e psiquiatras.

O VIVER tem como principal finalidade oferecer atendimento completo à pessoa vitimada de qualquer idade e sexo, numa extensão da atuação da polícia, funcionando em rede, com delegacias e polícia técnica para integrar mais a rede de proteção. A própria instalação de seu espaço físico no âmbito do Instituto Médico-Legal é uma forma de aproximar os atendimentos.

Atua num programa de assistência integral no acolhimento e acompanhamento social, psicológico e psiquiátrico, bem como o atendimento e acompanhamento médico-laboratorial e jurídico, inclusive fornecendo contraceptivos de emergência e assistência contra DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) da vítima e da família.

Embora com poucos anos de atuação e ainda enquanto um Programa do governo estadual e não efetivado enquanto uma política pública, tem se tornado um instrumento importante de atenção às pessoas em situação de violência sexual. Os dados apresentados pela instituição mostram que o atendimento cresceu muito e do período de sua criação, dezembro/2001 a 2004, atingiu uma marca de 2.815 atendimentos (BAHIA..., [2004]).

O atendimento é realizado mediante encaminhamento da delegacia ou Ministério Público e das declarações de representante da instituição<sup>25</sup> é considerado que a escola é uma excelente instituição para potencializar a cobertura da proteção de crianças e adolescente, uma vez que atua com grande proximidade a esse grupo social.

#### **f) Varas Especializadas da Infância e da Juventude**

As “Varas Especializadas” atuam como um setor no âmbito do Poder Judiciário voltado para processos de natureza penal especializada para crianças e adolescentes. Estão presentes nos 27 estados da federação:

---

<sup>25</sup> Informação verbal, 2005.

contudo, não necessariamente enquanto vara especializada, a grande maioria das varas especializadas é oferecida apenas nos grandes centros e capitais, deixando a encargo de varas únicas a prestação de serviço no interior. As varas especializadas convergem processos somente dentro de sua pasta, no caso, crianças e adolescentes e as varas únicas atendem a todo tipo de processo, inclusive desse segmento.

São constituídas por juízes especializados em direitos dessa população e acompanham o cumprimento de leis e das medidas de proteção, articulando os serviços dos juzgados com os CT, bem como atuando no acompanhamento das medidas socioeducativas.

Em Salvador, funcionam no anexo do Fórum Rui Barbosa, e recebem denúncia/queixa tanto da DERCA como do Ministério Público. Contudo, não dispõem de dados sistematizados do número de casos, mas, em relato durante a entrevista<sup>26</sup>, apresentaram-se dois casos de processos em andamento que os agressores eram professores das vítimas. Em relatório interno<sup>27</sup>, os dados apresentados foram classificados da seguinte forma:

CRIMES	NÚMERO
Crimes contra a vida	52
Crimes de costume (inclui crimes sexuais)	240
Crimes de patrimônio	75
Outros	98

**Fonte:** Vara Especializada da infância e Juventude de Salvador, 2004

**QUADRO 7:** Número de processos na Vara Especializada de Salvador - 2004

### g) Promotoria da Infância e Juventude

É uma instância do Ministério Público, no qual se constitui no direito positivo brasileiro como órgão independente, que não está ligado nem ao

<sup>26</sup> Entrevista realizada pela pesquisadora, no segundo semestre de 2005.

<sup>27</sup> Informação verbal concedida no âmbito da entrevista enquanto Relatório Interno da Vara Especializada da infância e Juventude de Salvador, 2004.



Legislativo, nem ao Judiciário e nem ao Executivo. A função do MP é de “*defender os interesses da sociedade, quer em relação ao Governo e/ou à Administração Pública, quer quando a ofensa seja cometida pelos particulares*” (JOSÉ FILHO; GOMES apud FÜHRER; FÜHRER 2002, p. 42). Enquanto um instrumento público de direito, garante à população mais autonomia.

O Ministério Público está presente em todos os estados da federação: contudo, com significativa margem de diferença nas suas existências. Na Bahia, existem apenas quatro, considerando a demanda do universo populacional infanto-juvenil (anteriormente citado); um na capital, que constitui a Coordenação do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça da Infância e Juventude; e três no interior, nas cidades de Santo Antonio de Jesus, Ilhéus e Euclides da Cunha.

O Ministério Público (MP) do Estado da Bahia através do *Projeto Presente Garantindo o Futuro*, elaborou um programa voltado para o combate à evasão escolar, em 2004, baseado no quantitativo de 6,89% de crianças em idade escolar (7 a 14 anos) fora da escola (BAHIA..., 2004). Esse dado reflete afirmações quanto aos altos índices de evasão escolar que o MP vem tentando através desse projeto garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes de 7 a 18 anos de idade incompletos, para a conclusão do ensino fundamental. Esse programa se articula com várias instituições junto aos CT; escolas, através da Secretaria Estadual de Educação; Poder Judiciário; Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado da Bahia (SINEPE) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado da Bahia para investigarem nos domicílios, através dos CT, alunos evadidos o motivo do afastamento da escola.

#### **h) Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Rousson – CEDECA/BA**

É uma organização não-governamental filiada à *Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente*, criado desde 1991, por entidades sociais de Salvador. Atua em defesa e responsabilização de todos os tipos de manifestações de violência contra a população infanto-juvenil; promovendo e defendendo os direitos fundamentais, sobretudo a vida e a integridade física e psicológica. Realiza atendimento psicossocial independente da formalização da notificação, desenvolvendo mecanismos asseguradores de proteção jurídico-social; volta-se também à ação de formação e pesquisa, bem como à mobilização social.

Trata-se de uma entidade que coordena as ações de assessoria técnica do *Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes (PAIR)*, desenvolvido pelo governo federal em sete municípios brasileiros e atuou como responsável, desde 2001, na supervisão, monitoramento e avaliação do Programa Sentinela.

#### **4.2.3 ECA e sua Implicação no Contexto Escolar**

As contradições estão marcadas também pelas suas representações sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, no que diz respeito às suas percepções sobre as contribuições que esse instrumento legal realiza no ambiente escolar. Todas as educadoras entrevistadas declararam que conhecem o ECA/90, mas grande parte não leu ou como foi relatado por uma educadora: ...”eu nunca estive lá...”, uma expressão de total desconhecimento da lei, entendendo que seria um CT.

Na dinâmica da entrevista, na verdade percebeu-se que efetivamente, conhecem muito pouco sobre o processo histórico e político da construção da lei.

Grande parte expressou um desconforto, até poderíamos dizer uma certa resistência, pelo instrumento legal. Reconhecessem que ele seja importante para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, mas avaliam que a lei oferece muitas prerrogativas para esses sujeitos, destituindo da família e da escola o “direito” à punição. Como pode ser observado em alguns relatos:

*“...acho que ele é contraditório, por um lado falam do menor<sup>28</sup> enquanto alguém que depende e precisa de suporte, por outro lado vê o menor pelos seus atos, capaz de resolver seus problemas...”(P.11);*

*“...Menor tem certas regalias, eles estão matando e estão cheio de regalias...”(P.12);*

*“...é bom, mas a partir do momento que eles conhecem os direitos, eles se prevalecem e afrontam com indisciplina, porque sabem que vão ter o apoio do ECA/90 e do CT. Eles conhecem bem.”(P.13);*

*“...acho positivo o fato de não poder bater exageradamente, mas acho negativo não trabalhar. Isso tem que ser administrado para não caírem na mendicância. O que fazer com crianças que não estudam e ficam nos semáforos?”(P.8);*

*“...acho excelente, mas só que o adolescente sabe dos seus direitos e abusa, devia ter um ponto com mais punição.”(P.7);*

*“...a escola devia ter autonomia para punição”.(P. 5);*

*“...inclusive eles conhecem mais que os educadores, eles acabam abusando quando conhecem direitos.” (P.3);*

*“...não tem coerência com a realidade, as sanções são negativas, limite de idade, tem menino de 16 anos que faz muita coisa. Quando você generaliza incorre num erro.”(P.2);*

*“...o CT é baseado no ECA/90 e eles estão com muita ousadia para as crianças e adolescentes...” (P.1);*

*“...ele é importante, mas ninguém cumpre.”(P.15);*

*“...eles se aproveitam das oportunidades que o ECA/90 oferece” (P.16);*

*“...é importante mas eles estão com muita liberdade”.(P.17);*

*“...tem que ter a troca, estão dando muita liberdade, mais direitos e não cobram deveres, falta punição. (P.18).*

Essas manifestações de resistências ou até mesmo desconforto das educadoras podem ser configuradas por uma cultura política administrativa, de poder centralizado marcado pela internalização de normas, em detrimento de uma ação política, marcada por uma ética política. O estatuto, enquanto um instrumento legal incide negativamente sobre os espaços “privados” do universo escolar, porque é assim que reconhecem a escola, uma extensão dos domínios privados, do espaço doméstico.

---

<sup>28</sup> Grifo da autora

Embora a escola seja considerada um espaço público, por excelência, os atores sociais que a caracterizam enquanto uma instituição educativa é despolitizada, porque os elos pragmáticos que configuram a complexidade das relações sociais ali existentes não são reconhecidas como tal. Esses elos são expressões politizadas do cotidiano que se dirigem à construção de bases sólidas para ação política dos atores sociais envolvidos da dinâmica complexa das sociedades atuais.

As educadoras estão perplexas pela indignação, mas não desenvolvem alternativas pedagógicas centradas na dimensão do seu espaço público e político que a escola está fincada. E a indignação ainda que considerada como um bom elemento para a mobilização, não é suficiente para construções reflexivas e críticas que a ação política exige.

Embora em seus relatos tenham a clareza da necessidade de um instrumento de controle social, como o ECA/90, não personificam essas crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direito, estão atreladas a relações marcadas pelo autoritarismo. E nem consideram, na maior parte das entrevistadas, o estatuto como um elo social dinâmico e favorável na escola. São contraditórias também nesse aspecto, porque reconhecem que a responsabilização dos papéis seja um elemento de conquista do ECA/90, mas a falta de conhecimento do próprio instrumento não permitiu argumentarem de modo consistente suas defesas, elas oscilam entre a importância genérica e o controle negativo, ou desigual, pelo citado instrumento de suas ações no controle do espaço escolar.

Falar de política para um segmento social ainda em seu desenvolvimento social, implica em reconhecer a necessidade da representação tutelada pelo Estado para a garantia de seus direitos. A população infanto-juvenil protegida pelo ECA não se constitui como protagonistas autônomos do seu processo de luta, embora sejam reconhecidos juridicamente como sujeitos de direito, a importância dessa dimensão política pelos educadores pode ser a chave para uma ação política.

#### 4.2.4 Serviços de Atendimento: quem Conhece?

Por isso a importância, no advento da *Constituição de 1988*, da criação dos *Conselhos de Direitos* – instância máxima de definição de políticas e instrumento de controle social da sociedade para a garantia desses direitos. E posteriormente, com o ECA / 90 com a criação dos conselhos tutelares - órgão voltado à fiscalização do cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

A reação dessas educadoras pode ser também retratada pelo o que Sales (2004) foi denominar como participação comunitária, caracterizada por um tipo de controle, que na acepção da reação dessas educadoras seria caracterizada mais pela indignação do que propriamente controle, com uma característica mais próxima no incentivo à colaboração da sociedade na execução das políticas sociais. Sua análise se dimensiona no espaço restrito da comunidade, conferindo uma predisposição à solidariedade (SALES, 2004, p.17).

Embora esse movimento venha resistindo por conta das contradições geradas pelo crescimento econômico, ele se restringe à esfera privada de atuação e não se consolida enquanto uma ação política, na medida que elas se indignam com o fenômeno do abuso, tentam acolher como se fossem “filhos”(se solidarizam), mas não atuam numa dimensão pública do evento.

Considera-se, contudo, que muito dessa ausência da ação está marcada pela desinformação e pela cultura política da punição, de delegação de tarefas significativas para o executivo...ou seja, não incorpora para si autonomia da ação e transfere para a família - responsáveis, para a direção da escola, para secretaria de educação, etc a ação do agir. Dessa forma, suas convicções são fragilizadas. É um sinal da deficiência da discussão dos processos que incidem sobre sua realidade (micropolítica) e em maiores proporções no plano da macropolítica.

Não exercem então uma ação marcada pela fiscalização, a categoria do próprio controle social, no sentido de cobrar do estado o agir (SALES, 2004, p. 176) para impedir a transgressão.

A obsessão pela punição como destaca Adorno (1998) pode ser observada enquanto uma cultura política implica em considerar fatores atrelados bem mais complexos. Contudo, se a ausência da ação política pode estar residindo na casa da desinformação, um dos elementos que deve ser considerado imperativamente são os serviços de atendimento de proteção à criança e ao adolescente. Até que ponto eles integram a escola e educadores em suas ações políticas e sociais promovidas em seus espaços de atuação?

A resposta, embora infeliz, parece uma realidade do quadro geral desses serviços de atendimento de Salvador ainda estarem num processo de franca ascensão. Segundo um relato de uma representante do *Programa Sentinela*: “as políticas públicas da rede de proteção em Salvador é razoável, precisaríamos integrar mais os serviços.” Como se pode perceber com relação aos números dos instrumentos de controle social colocados em todo o Estado da Bahia, a estrutura administrativa-política em muitos municípios ainda não oferecem oportunidade de construção de uma dinâmica efetiva dessas políticas públicas que fomente um elo social entre a sociedade e o poder público.

A falta de sistematização ordenada de seus dados favorece uma visão distorcida da realidade do problema, que acaba não dimensionando em sua integralidade a situação de crianças e adolescentes em suas mais diferentes formas de maus-tratos. O que impede de alcançar um apontamento para a solução do problema. Algum referencial metodológico de análise da situação desse grupo social implica, sobretudo, em singularizar as categorias sociais (criança e adolescente) que norteiam a interpretação dos dados constituídos por esses elementos. Se a homogeneização dos dados não está garantida, todo o suporte teórico-metodológico não se sustenta e não se alcança o foco da questão. Silva e Silva (2005, p. 28) trabalham, por exemplo, com a estratégia de análise da situação de violência contra crianças e adolescentes através da noção do ciclo de vida. Em caráter de dinâmica, para facilitar os estudos e intervenção sobre o assunto, foi construída essa noção que é constituída através de um referencial metodológico que orientam o trabalho que a Unicef faz, no qual se considera que os sujeitos com desenvolvimentos diferenciados requerem intervenções diversificadas, onde a escola, a família e a comunidade poderiam atuar num espaço de intervenção mais focados.

Uma vez que os dados estão fragmentados e desarticulados, impedem um plano de ação político-interventora com poucas probabilidades de sucesso. Mesmo com todo o esforço e vontade política de realização e construção de uma ação próativa nesse sentido, sem a dimensão concreta do público-etário mais atingido pela violência, pelos tipos e formas de maus-tratos, o universo de agressores, a região e os espaços que concentram maiores notificações e a que não apresentam notificações, o sexo das vítimas, a raça...enfim, são tantas variáveis que compõem o corpo desse banco de dados, mas que são fundamentais para dimensionar o problema e tecer a rede complexa da ação da violência contra esse grupo social.

Esse é um problema colocado para a realidade de Salvador, que exceto o CEDECA/BA, ainda estão num processo de construção de suas políticas e avaliando toda essa exigência de uma estrutura metodológica rigorosa para a ação das políticas.

Um outro problema que se coloca para os serviços de atendimento, particularmente os CT de Salvador, é o nível de suas demandas - são problemas de toda a ordem, o que dentro da estrutura limitada tanto física, quanto de recursos humanos que dispõem, implicam em ações que fogem de suas principais funções enquanto conselheiros. Enquanto um espaço de proximidade de um serviço público com a sociedade, a sociedade se remete num disposto diálogo de busca de suas expectativas, às vezes nem sempre voltadas para o serviço de atenção em questão. Como foi relatado por uma conselheira:

*“...pelas oportunidades que lhes são conferidas por direito, eles vem aqui pedir tudo, coisas inclusive que não são de nossa alçada (cestas básicas, emprego etc). São tantas demandas que precisamos parar para fazer relatório, senão não conseguimos (cada conselheiro faz o seu).”*

Contudo, essa é uma construção marcada por uma relação histórica de poder dentro das estruturas políticas que não fomentava espaços institucionais colocados para a população e o poder público. Como é conferido por Pereira (2004) na sua avaliação sobre a violência na realidade brasileira, no qual considera que tem

se confundido no debate sobre o processo de democratização, a natureza do estado e os limites da democracia no Brasil, através das lutas no processo de formação da sociedade brasileira. Daí a importância de se investigar a origem dos sistemas culturais no Brasil e suas relações marcadas pelo autoritarismo no qual Velho (1980) se reporta, é a especificidade da sociedade brasileira.

Ainda que em termos de dispositivos legais (CF/88, ECA/90), as políticas públicas estejam sendo solidificadas num processo de democratização dessa relação política, ainda se apresentam muitos impedimentos para uma ação política mais internalizada no corpo social, sobretudo no plano ideológico. A participação política implica em estruturas sólidas de construção de cidadania que no plano efetivo ainda não se substancia. Já que nas sociedades contemporâneas os indivíduos estão submetidos a um infinito jogo de regras voltadas para a normalização permanentemente através das instituições, nos quais acabam sendo esvaziados de ação, como coloca Arendt (1995, p. 36).

E como a autora define, a dimensão política, logo, pública na ação não combina com a ação normalizadora das instituições morais nas quais os indivíduos se socializam. Nessa acepção, as instituições passam a projetar-se com mais importância que a organização social e os homens passam a se comportar mais do que a agirem.

Uma das marcas dessa expressão pode ser notada, por exemplo, na grande parte dos agentes com certo mal-estar com a dinâmica e com a proposta de trabalho. Grande parte se sente impotente por conta da falta de recursos (a cidade não possui uma casa-abrigo ou casa de acolhimento para crianças vítimas de agressão doméstica, por exemplo), não tem recursos materiais e humano para atender toda a demanda encontra-se com limites reais por conta do fenômeno da subnotificação e da vontade política por parte da administração pública. Como relatou uma representante do CMDCA: “[...] projetos nós temos muitos, mas falta vontade e esforço político para as coisas acontecerem [...]” Essa situação implica, inclusive em trabalharem com planos alternativos, porque os planos ideais não tem sustentação prática na realidade dos serviços. Alguns não oferecem recursos para a família estar recebendo tratamento, não possuem carros suficientes para se deslocar



até os espaços de risco, não podem fazer um trabalho itinerante de cobertura total das regiões administrativas, enfim variados limites de ordem material e humana.

Esse processo “em construção” na cidade de Salvador, é um elemento que ainda também não se colocou numa frente de políticas integradas. Esse esforço em garantir o exercício da cidadania é uma dinâmica que precisa ser garantida numa rede mais sólida. Segundo Peres (2001, p. 146), os conselhos tutelares, em especial, encerram seu papel na dimensão política e jurídica, então pública imperativa, revestida de novidade a partir desses arranjos institucionais colocados para a sociedade, mas nem sempre é compreendida na sua principal acepção, o que acarreta conflitos de relações sociopolíticas. Quanto mais os serviços, de modo geral, disponibilizam esses espaços de atenção num processo de democratização das políticas, mais as demandas vão sendo distribuídas em seus referências de atuação.

A escola enquanto interlocutora desses serviços de atendimento em Salvador não tem tido assento, digamos, efetivo. O que se percebeu nas entrevistas foi que existe um apontamento de que, de fato, a escola e os professores são atores importantíssimos nessa dinâmica frente à violência contra crianças e adolescentes. Mas em recorrência de muitos fatores, inclusive a falta de um planejamento mais integrado com toda a rede de atenção à criança e ao adolescente, as demandas sociais colocadas sobretudo nos instrumentos mais próximos da população, como os CT dificultam uma ação mais sólida da escola e dos serviços de atendimento. Essa estratégia implica em ações coletivas e integradas das secretarias de educação, de ação social, de direitos humanos que muitas das vezes não têm as mesmas interpretações sobre as análises dos problemas em questão. Enquanto as ações estiverem fragmentadas, estarão promovendo ações pontuais.

Os educadores entrevistados foram quase unânimes quanto a desconhecer os serviços de atendimento: apenas duas educadoras citaram alguns serviços. Ou seja, não se tem o conhecimento social do papel desses serviços na sociedade. Além do problema de não atingirem em toda a sua dimensão os problemas relativos à criança e ao adolescente, sobretudo porque necessitam da participação da sociedade nesse processo, também implica, inclusive, na fragilidade política da sua própria atuação na medida que a ocupação desses cargos são realizados através de

um processo de eleição na comunidade, ou seja, se esta desconhece seu papel o processo fica reduzido na sua ação política. Além disso, a escola efetivamente não se reconhece nesse espaço de atuação, restringindo-se a questão ao processo de escolarização.

Também no item que se refere à orientação que tiveram de alguns serviços foi quase por completo negativa, apenas um educador afirmou ter assistido uma palestra do CT em sua escola. Nesse sentido, reitera-se a idéia de uma falta de articulação entre o espaço escolar e seus agentes de formação na escola, que estão bem próximos das vicissitudes que crianças e adolescentes são acometidos e os serviços de atendimento. Embora a retórica conjunta de educadores e agentes dos serviços compartilhem que a escola é um espaço por excelência facilitador na intervenção da dinâmica da violência, pelo o que está posto, eles não se comunicam. observa-se suas declarações: “...não, já ouvi falar, mas não conheço, não sei direito como é..”(P.16); “...não, eu conheço só delegacia.” (P. 1); “...conheço o Projeto Viver e CTs...” (P. 2).

O convite dos serviços à participação social (SALES, 2004, p.175) através de suas dinâmicas constituídas enquanto controle social, merece maiores considerações na realidade de Salvador, muito embora não seja muito diferente em todo o Brasil, com as devidas diferenças em termos de realidades históricas e políticas no processo de democratização e construção da cidadania de suas instâncias políticas-administrativas (ASSOCIAÇÃO ..., 1997).

Considera-se, nesse sentido, que os serviços de atenção se limitam a uma ação de cidadania assistida e não consegue trabalhar com uma ação mais preventiva, no qual a escola seria sua maior interlocutora. Ela atua na contramão de uma ação mais política e pela ausência de um plano mais consistente de ação contra as violências, trabalha num princípio muito marcado pelo assistencialismo. A estrutura representativa do Estado, embora se configure na sua dimensão jurídica, tem sua ação fiscalizadora fragilizada por essa perspectiva, na medida em que ainda não consegue integrar efetivamente as forças políticas no processo de gestão das políticas públicas. E um dos elementos mais imperativos nesse processo da participação social é o silêncio, marca de um conformismo social, passíveis de uma investigação mais precisa.

### 4.3 O SILÊNCIO...ONDE ESSE FOGO PROVOCA FUMAÇA?

Esse item se dirige ao âmago deste trabalho, voltado à circunstancia do silêncio, das categorias público e privado e a sexualidade. Tentando responder algumas questões de pesquisa, situamos a questão do silêncio em várias dimensões, sobretudo na sua implicação política de seu aspecto público e privado.

Nas declarações dos educadores, percebeu-se muitos conflitos e por assim dizer, contradições com relação à questão da responsabilidade da denúncia quando a ciência ou suspeita de alunos estarem sendo vítimas de abuso sexual. Embora as declarações foram muito aproximadas tanto para sim como para não, as contradições mostraram sobretudo que não se sentiam responsabilizadas. A grande maioria se colocou como coadjuvantes nesse processo de denúncia, delegando à família e à direção o encaminhamento e decisão da ação, como em uma declaração de uma educadora, como exemplo da contradição: “...*sim me sinto responsável*”. (P.16). Ao responder, se ela notificaria a um serviço de atendimento a mesma declarou: “...*é delicado demais, não sabemos como lidar, a família pode reverter tudo...*” (P.16).

#### 4.3.1 Público e Privado na “Gestão Democrática”

A escola, ou melhor os educadores, na sua grande maioria não se reconhecem como co-responsáveis pelo fenômeno do silêncio da violência, restringindo-se ao seu papel de construtor de conhecimento, segundo Vieira (2002), estigmatizada pela instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Os educadores, embora marquem uma proximidade com o universo de seus alunos, não conseguem dimensionar suas relações com esse tipo de vínculo, eles estabelecem uma relação desprovida de comprometimento para além dos muros escolares. Sentem-se impotentes para mudar a situação e são compelidos a se limitar a suas funções na sala de aula. O isolamento dos educadores nesse contexto, inviabiliza o todo organizador no qual fazemos parte. A escola como reflexo da sociedade, reconhece esse fenômeno então como um problema de esfera

privada, não se colocando como interlocutor quando lançado a se debruçar sobre o tema.

Considerando esses aspectos, a escola então entende que a responsabilidade de qualquer ação sobre a criança e o adolescente é por excelência de seus pais e/ou responsáveis. Contudo, reconhecem que a escola deve intervir nesse processo, mas se delega a uma construção mais macro, nesse sentido, que englobaria a secretaria de educação com ações pontuais no processo. Pode-se dizer, então, que, se esse quadro diria que ideal ainda não se constitui como uma verdade, significa dizer que o tabu do silêncio é endossado pelos educadores, muito embora a escola apareceu em quase todos os serviços de atendimento, com alguma denúncia realizada. O silêncio está marcado pela ação individual e pelo protagonismo da ação política do educador. Considera-se que a escola tem promovido, ainda que incipiente, ação mobilizadora da denúncia, na realidade de Salvador.

Um outro aspecto a ser considerado nessa dinâmica “silenciosa” é referente ao contexto sociocultural que endossa e sistematiza uma relação de poder no contexto familiar e social. Grande parte dos relatos nas entrevistas coloca a família com práticas tirânicas, conforme Sennet (1988) anuncia. O determinismo de paradigmas e modelos explicativos associa-se ao determinismo de convicções e crenças, que são imperativos na sociedade, sobretudo, para as convicções de alguns educadores regidos pela forma contundente do sagrado, da força normalizadora do dogma e da imposição proibitiva do tabu. O referencial defendido pelas escolas passa de longe por uma discussão da sexualidade e nesse sentido, legitimam valores e especulações moralistas da própria construção social defendida pelos espaços privados da família. Nos discursos dos educadores percebia-se muito essa *nuance*. Declarações do tipo: “...o pai (família) vicia...” (P. 15) foram contundentes nessas especulações.

Pode-se considerar que nos relatos declarados pelas entrevistas, uma parcela significativa dos educadores entrevistados definiu o silêncio pela categoria vergonha que a família tem em expor o problema. Expressões de ordem do preconceito que são vítimas, do nível de exposição que são colocadas passam pela idéia de um silêncio marcado por esse componente social imperativo nas relações sociais. A

vergonha é um sentimento inibidor, de policiamento, de controle social implícito, mas muito legítimo nas relações cotidianas que não podem ser negligenciadas.

O medo é um outro elemento forte declarado nas entrevistas, grande parte situou suas causas nessa categoria, que passa, tanto pela pressão familiar, quanto de denunciar por parte da escola e não encontrar resposta num sistema de atenção jurídico eficiente, nas ameaças sofridas pelo “familismo”, que por se caracterizarem por estruturas fechadas, mantêm a barreira do silêncio justificando ou encobrindo o que acontece. Não encontram respaldo nem familiar nem social e nem jurídico, na medida que desconhecem os serviços de atendimento e não se sentem próximas de suas ações e atuações político-jurídicas. O campo de atuação dos educadores não é perigoso mas é desprovido de uma consistência política que lhe imprima autonomia em suas atuações mobilizadoras. A rede de proteção não engloba os educadores em suas dinâmicas: logo, esses educadores se sentem à margem de um processo de construção de limites a dinâmica da violência.

A falta de um instrumental teórico metodológico para se reportar à discussão desse problema foi percebida nas entrevistas, muitos desses educadores se sentem despreparados, desprovidos de orientação mais sistemática desse universo do abuso sexual. Existe um despreparo por parte dos educadores, muito embora tenham percepção da mudança dos comportamentos de seus alunos.

A sensibilidade do problema foi conferida por esses educadores, falta-lhes é uma atitude mais segura e mais bem informada sobre a dinâmica do abuso para o desenvolvimento de ações integradas, conjuntas em toda a escola, através do projeto político-pedagógico. A escola precisa se sentir preparada e apoiada para enfrentar essa barreira do silêncio. A escola necessitaria ter um apoio dos serviços de atendimento à atenção para esses casos. O trabalho integrado das instituições sociais envolvidas com esse tipo de violência fortaleceria o debate desse fenômeno na escola e sustentaria uma ação mais mobilizadora por parte dos educadores. Essa é uma grande reivindicação desses educadores, estarem cobertos por uma rede de proteção que propicie orientação e ações integradas, coletivas.

Uma das questões que se colocou como balizadoras nessa dinâmica do silêncio é a compreensão do paradigma do abuso sexual na esfera pública e na esfera

privada. Nos relatos conferidos pelas educadoras, observou-se conflitos e contradições também nesse aspecto: cerca de sete educadoras defenderam que o fenômeno da violência é tanto da esfera pública, quanto da privada; três educadoras definiram pela dimensão privada; enquanto oito educadoras afirmaram que o fenômeno é da alçada pública. Considerando os aspectos contraditórios nessas declarações nos percursos da entrevista, suas falas se dirigiam mais contundentemente na esfera privada, em razão de declararem que a dinâmica do abuso tem muitas implicações familiares e sociais que só a família pode intervir nesse processo.

A questão do público e do privado se reporta ao caráter complexo que o fenômeno da violência se insere nas relações sociais, sob a perspectiva das questões históricas e sociais, marcadas pela relação entre a ação política, social e moral.

Uma vez que definimos anteriormente que embora o espaço escolar, enquanto representante dos educadores, estivessem circunscrito numa dimensão pública e política que a escola se configura na sociedade, os agentes de formação estão mergulhados numa percepção privada de seus espaços, pois é como se reconhecem nas suas relações na escola. Essa contradição, digamos teórico-experimental, incide sobre a dimensão do social que se define por uma construção moral. Porque os elementos que envolvem o social não estão marcados não por um contexto político, mas marcado por princípios e valores, normas internalizadas pelas instituições sociais privadas como a família.

Então os modelos explicativos do fenômeno estão defendidos pela perspectiva moral da condição humana e não sob uma perspectiva política de um processo a ser debatido na esfera pública, por mais bem intencionalizada esteja a esfera privada. Com todo o instrumental político que a escola está se lançado a mergulhar na contemporaneidade, ela ainda não consegue diferenciar os espaços políticos da ação, que é colocada paratodos, de forma imparcial, do espaço social que o contexto privado precede de relações privilegiadas e por assim dizer desiguais.

E a principal consequência desse movimento é a promoção da invisibilidade produzida por esses arranjos tanto discursivos, quanto materiais. É uma expressão

do esvaziamento do sujeito político, em razão do privado, íntimo, destacado por Sennet (1988). Os educadores quando trabalham com perspectiva que o fenômeno do abuso é de ordem privada demonstram seu desinteresse pela vida pública, pois todo seu investimento formador, educativo está localizado na na vida privada. Uma das marcas dessa afirmação é como eles responsabilizam a família por todo o processo de socialização de seus alunos, não dimensionando os outros espaços cada vez mais concorrentes com esse território privado. Esse espaço “privado” do ambiente “doméstico” da escola não realiza a ação porque está prescrevendo uma existência prisioneira aos limites da sua unilateralidade, de sua única versão (ARENDETT, 1995). O espaço social, por excelência do espaço privado, se dimensiona, se amplia sobre a esfera pública e a dimensão privada passa a estender-se no campo de atuação da vida pública. É o que se percebe na escola, com o silêncio marcado pela ação individual e pelo protagonismo da ação política do educador no universo educativo.

Um dos problemas dessa oposição binária colocada pelas esferas pública e privada é proposta por Louro (2001, p. 32), quando ela coloca que essa dinâmica promove uma lógica inexorável, amarra nos limites de cada espaço desse o lugar do fenômeno da violência e os processos de intervenção. Se é a família que tem denunciar, ou estar de acordo, é a secretaria de educação que tem que se manifestar, é a direção que toma a decisão...enfim a lógica define um espaço “natural” para cada ação e desobriga o educador de intervir nessa lógica, na medida em que ele compreende esses limites.

#### **4.3.2 Sexualidade: Problema de Todos Nós**

E a intimidade como forma privilegiada de experiência social consolidou mudanças expressivas nesse processo de subjetivação da experiência educativa. A sexualidade, por exemplo, embora absolutamente explorada nas suas expressões sociais e estigmatizada pelo universo público, continua com seus limites seculares de discussão sobre o assunto.

O silêncio também marca o tabu que a sexualidade confere ao espaço privado a responsabilidade da discussão sobre o processo do desenvolvimento infanto-juvenil sobre a sexualidade, porque consideram que existem questões morais norteadoras nesse tema e envolvem muitos conflitos de ordem pessoal, religiosa, cultural. Tanto Foucault (1985), quanto Sennet (1988) percebem o controle por parte das instituições sociais sob a condição da sexualidade humana.

No campo da educação, temos um questionamento com relação ao conteúdo da sexualidade na escola. A discussão do tema do abuso sexual nas escolas deve estar acompanhada de uma postura mais comprometida e próxima da realidade do que acontece com a infância brasileira. Essa é uma preocupação pertinente para se perceber a dimensão dessa discussão do fenômeno na escola. Contudo, o instrumento que converge essa abordagem que são os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) não oferece uma visão mais ampla da sexualidade. Pelo contrário, a reduz a uma sexualidade reprodutiva, voltada apenas para a perspectiva biológica (gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, métodos contraceptivos, etc). A escola carece de uma abordagem sobre sexualidade em toda sua dimensão, para iniciar um processo de desmistificação sobre o assunto.

As diretrizes curriculares observadas na escola ainda estão sendo constituídas por orientações normativas com apresentação de princípios e procedimentos a serem defendidos pelos educadores e sob a orientação dos órgãos centrais, ou seja, não se observou a construção social dos curriculares que passe pela exigência de uma prática educativa que prepare pessoas para o enfrentamento das questões que são permanentemente colocadas para ela, como por exemplo, a sexualidade. Na medida em que a definição dos conteúdos e as abordagens defendidas estejam limitadas aos que são orientadas pelos PCN.

Embora os PCN, através dos temas transversais, abordem esses princípios norteadores no universo escolar, mas, não incluem os componentes políticos, porque o silêncio é uma posição política assumida enquanto uma ferramenta analítica, como referencial de debate no seu projeto pedagógico. Eles incluem os temas, fruto de uma resistência, de uma exigência dos movimentos sociais de educação às políticas públicas.



Contudo, o modelo, o referencial teórico não passa por uma construção coletiva e discutida pelo corpo de educadores. Não passa por uma mobilização dos saberes adquiridos para a promoção junto a projetos e propostas que acolham temas, vivências cotidianas, trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinar que permita o desenvolvimento de instrumental necessário à gestão dos problemas sociais e dos conflitos psicossociais que estão permanentemente sendo colocados pelo público-escolar. Que circunda na nossa sociedade, que se constrói no seio da família, na escola, nas instituições organizadas da sociedade de modo geral, que se estende em todo tecido social não é discutido, não é privilegiado. A leitura do programa impressiona com relação a distância do modelo veiculado e na realidade brasileira. Se o currículo é considerado a representação do cotidiano escolar (PEDRA apud LIBÂNEO, 2001, p. 142), não há como negligenciar a discussão da sexualidade, uma vez que os comportamentos sexualizados estão cada vez mais notáveis e as implicações de vítimas de abuso sexual no universo escolar estão sendo manifestados em grande escala.

Também não se percebe grandes avanços com relação a essa temática na última definição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, aprovada em 13 de dezembro de 2005. Embora apresentando uma notória diversificação curricular, nas ênfases nos percursos de formação dos graduandos de Pedagogia, contemplou-se: educação de jovens e adultos, educação infantil, educação na cidade e no campo, educação dos povos indígenas, educação nos remanescentes de quilombos, educação das relações étnico-raciais, inclusão escolar e social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua, educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares (CNE, 2005). Não foi criado um espaço para a discussão da sexualidade, porque tema é discutido no interior desses percursos curriculares, são conteúdos no universo temático dessas disciplinas.

Dessa forma, permanece invisível e deixa a encargo de cada educador a busca das abordagens pelo tema, sobretudo para a disciplina de ciência. Ao alçá-la enquanto uma disciplina ou um campo de conhecimento, eleva ao plano político sua

dimensão pública, na construção de um referencial teórico sistematizado na área de educação, conclamando as educadoras a se debruçarem sobre o tema.

Definitivamente, a trajetória histórica no Brasil não fomentou uma tradição democrática que permitisse a confluência desses objetivos. Dessa forma, reparamos que no Brasil, o projeto pedagógico não passa por um projeto pedagógico político-público e nem tão pouco trabalha com a perspectiva de políticas integradas, de modo a dotar os educadores de instrumental e apoio técnico e jurídico para tratar o fenômeno em questão.

---

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*Daquilo que eu sei  
Nem tudo me deu clareza  
Nem tudo foi permitido  
Nem tudo me deu certeza  
(...) Nem tudo me foi possível  
Nem tudo foi concebido  
Não fechei os olhos  
Não tapei os ouvidos  
(...) Ah! Eu usei todos os sentidos  
Só não lavei as mãos (...)*

***Daquilo que Eu Sei***, Ivan Lins

A trajetória acadêmica tem suas intermitências que nos colocam num grande movimento de repensar nossos próprios caminhos, nossas escolhas e nas mãos de quem nos apoiaremos para refletir sobre nossas inquietações, nossas questões de pesquisa. E ainda bem que é assim, novidades se constroem, possibilidades são endereçadas, o entusiasmo científico é alimentado e mudamos nossos percursos.

Este trabalho já era uma inquietação, fruto de uma experiência profissional, como foi descrita na introdução desse estudo, mas foi consideravelmente substanciada pelo ingresso no Projeto de Pesquisa e Extensão intitulado: *Representações Sociais da Violência entre Estudantes de Salvador*, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Celma Borges. Vislumbrei na oportunidade de participação no mesmo, respostas, ou melhor, uma abordagem interpretativa do fenômeno do abuso sexual. Busquei no silêncio dos educadores, através de suas representações sociais compreender as *nuances* e a complexidade que a violência sexual com crianças e adolescentes se manifestam. Foi só uma forma, dentre tantas outras, de pensar sobre o assunto.

Diante da urgência frente à violência, todos nós somos convidados a refletir sobre esse fenômeno, inclusive para não nos determos a ações pontuais e descontínuas, como tem sido notório nas medidas das políticas públicas contra a

violência. Segundo Sposito (2002b), essas medidas oscilam desde 1980 entre a repressão e a formulação de projetos educativos voltados para a prevenção. Contudo, as medidas de segurança têm entrado em conflito com os interlocutores do espaço educativo, no qual as políticas públicas vêm desconsiderando o espaço de excelência da sociabilidade escolar; e nesse sentido, as medidas de segurança e proteção não podem ser traduzidas pelos instrumentos coercitivos do Estado, na escola. Porque na preocupação de se responder um clamor da sociedade, marcada pela pressão social, têm-se apropriado demasiadamente de medidas antidemocráticas.

A escola atual tem assumido características cada vez mais de privatização de seu espaço, nesse mecanismo de se proteger, se vestindo de um isolamento próprio do ambiente privado. Conseqüência de um movimento privatizante do espaço público, em nome da ordem e da segurança. Por conta das reações às ações violentas, a escola vem se cercando de incrementos de segurança física que mais se assemelha a uma instituição penal. Perde o caminho de se tornar um espaço de formação dentro de uma perspectiva holística, de preocupação com a construção do elo social, o que se constitui pelos vínculos das relações sociais, na acepção de Renato Janine Ribeiro (2000).

Algumas experiências têm nos mostrado que uma composição de gestão democrática e aberta aos apelos da comunidade tem ressaltado respostas positivas para o entorno e a própria escola, ou pelo menos têm proporcionado uma ação mais política em suas práticas. Mas, os desafios ainda são muitos, inclusive no que diz respeito à indiferença da escola das vivências cotidianas de seus alunos e suas fontes de conflito.

Essa condição retrata a banalização da violência cotidiana e promove um silêncio que essa violência provoca (SPOSITO, 1990). É nesse particular que esta pesquisa buscou se debruçar, para os silêncios que podem se constituir como produções de poder, segundo Foucault (1985). Essa faceta do individualismo resiste a uma dinâmica que estabelece um reconhecimento da necessidade de se ponderar os desejos e necessidades particulares em relação às necessidades do espaço público.

Nesse caminho, percebemos um dos maiores conflitos colocados aos educadores: a forte convicção ética, ao mesmo tempo na descrença no mundo público não é moral. Isso significa uma dimensão social que as sociedades contemporâneas estão marcadas por uma privatização de seu espaço público, na medida em que as instituições sociais passam a ter uma importância imperativa na organização social. As instituições sendo o espaço de excelência de construção dos valores, dos costumes e comportamentos, os indivíduos passam a assumir uma lógica passiva dos comportamentos, em detrimento de uma lógica ativa, da ação política, da liberdade.

A contraposição do mundo moral (do comportamento e dos valores), privado e o espaço da ação política e pública remonta ao conflito dos educadores nas suas representações sobre o abuso. A lógica moralista é imperativa em suas ações, na medida em que não se colocam com possibilidades concretas de realizar suas experiências educativas com contornos mais identitários de uma ação política, na medida em que não se constituem num universo hermenêutico, de fundação de um caminho de ação no campo da educação com possibilidades interventoras na realidade da violência. Uma educação que se efetive no discurso e a ação, protagonistas, autônomos no seu agir.

Uma das implicações com relação a essa moralização dos costumes não estão apenas nos componentes culturais construídos ao longo das sociedades modernas e contemporâneas (FOUCAULT,1998) mas, sobretudo, na transferência de responsabilidades sobre o fenômeno do abuso sexual. Uma vez conscientes, não se sentem suficientemente movidos a tornar protagonistas de ações públicas, já que consideram que o aparelho educativo, na sua forma burocratizante é que deve assumir a prerrogativa da ação.

Essa situação é claramente percebida pela ausência de um projeto político-pedagógico efetivo, que incorpore as demandas colocadas pelas condições sociais que cada escola apresenta em seu cotidiano. As atividades promovidas no interior da escola estão esvaziadas de significância, na medida em que os educadores não incorporam seus reais conflitos na mesa de discussão. O plano de discussão é burocrático, limitado, não atinge uma dimensão transgressora permitido pela ação

política. Se essa compreensão não for assumida, ele é vazio na sua ação, por isso tantos projetos com resultados insatisfatórios.

Outro grande desafio se coloca para a escola, o vazio de sua inclinação intelectual e de sua virtude moral: a escola desconsidera, por vezes, a bagagem intelectual das experiências vividas por seus alunos, porque está mais preocupada com a transmissão única e exclusiva do saber sistematizado e com suas preocupações com a nova estrutura burocrática conferida pelo gerenciamento da escola - a direção está preocupada com as planilhas exigidas pelos órgãos centrais; a coordenação pedagógica com as metas estipuladas pelo sistema de avaliação; os professores estão submetidos à pressão dos processos avaliativos e os alunos, o início e o fim desse processo, convergem seus interesses para o diploma, a titulação. Dentro de uma dinâmica ordenada e em torno de finalidades tão homogêneas, o papel da escola perde unidade e clareza, segundo Dubet (1998) muitas vezes se conhece os caminhos a serem percorridos, mas não são capazes de percorrê-los.

Segundo Dubet (1998), é nesse ínterim que se configura o conflito do processo de institucionalização constituído pela escola: os atores não processam sua socialização em apenas uma única dimensão de conformidade. Logo, se a escola só oferece um modelo de interiorização de valores, no seu significado, através de seu disciplinamento, ela se distancia da sua capacidade de promover uma autenticidade na construção das subjetividades, em redes de relações com o mundo externo e da própria promoção da ação política. Nesse sentido, se desencadeia, segundo o sociólogo francês, uma má institucionalização na construção de seus sujeitos - ou o que ele vai apontar como o conceito de desinstitucionalização.

Nessa perspectiva, podemos abordar obstáculos para apoiar essa análise. O espírito do novo tempo exige uma tarefa educativa com proporcional criticidade para com as demandas que balizam o interior das escolas. Enquanto o caráter interdisciplinar dos currículos e dos projetos pedagógicos se defrontarem com os obstáculos institucionais e psicossociais, muito pouco se poderá transformar a realidade. O obstáculo institucional pode ser recuperado na abertura para a comunidade de forma efetiva, ouvindo o clamor dessas vozes escondidas pela

desinformação, pelo descaso e negligência. O obstáculo psicossocial deve superar a insegurança emocional desses professores, desenvolvendo um comportamento voltado para a ação política ao invés de uma atitude balizada pela solidariedade. A escola deve empreender um processo de revisão filosófico-pedagógica que permita a superação da alienação que vinha caracterizando-a em relação à dinâmica social. Compreender a realidade complexa é aceitar seus paradoxos. Reconheçamos que a contemporaneidade não tem facilitado e nem tem oferecido condições para esse caminho: no nível público, com relação à valorização dos educadores e no nível privado, na submissão do educar à serviço do lucro.

Existe uma necessidade colocada pela contemporaneidade que é a preparação da escola e dos sujeitos, para o novo movimento histórico na sociedade, rompendo um paradigma ainda sob a égide do conservadorismo e do imobilismo. O processo de reformulação dos padrões que a escola tem, enquanto instituição, incide na sua preparação e reconstituição nos espaços comunitários, abrindo caminho para a inserção do indivíduo no processo de reprodução social. Contudo, esses espaços encontram-se desorientados com os espaços mais em nível macro das sociedades complexas. Nesse repensar de sua função social, segundo Vieira (2002), é preciso considerar a articulação com a democracia e a cidadania, na sua ação pública.

A democracia seria a expressão de valores que inaugure formas de manifestação, efetivamente, concretas, prevendo o envolvimento com a comunidade. É nesse espaço que se configurarão a instauração da cidadania, no empreendimento social coletivo e assistido pelas mais variadas conformidades na formação dos sujeitos, na extensão, dentro das necessidades, configurada pela sua expressão política, o redimensionamento do público e do privado na escola. A escola, por um mecanismo de proteção ou por entender que seu fim se dirige, exclusivamente, para a sistematização do saber, tende a se isolar num campo privado, não construindo uma racionalidade dirigida para uma expressão de educação integral dos sujeitos, embora seu discurso negue essa perspectiva.

A privatização das relações promove ações desarticuladas que acabam não afetando o objeto em foco, na medida em que não agimos de perto para mudança das situações em conflito. O enfrentamento das questões que nos abatem, e nesse

caso em especial, abatem os educadores nas suas inquietações com relação à vitimização que seus alunos são vítimas, é um agir de perto que ganha significado político na microdimensão do espaço social. Ganha consistência emancipadora, na medida em que atuamos no que está perto de nós. Não é pensar a política na sua concepção clássica, mas na sua acepção de politização da vida cotidiana (RIBEIRO, R. J., 2000) que entendemos ser o eixo principal de ação sobre esse fenômeno.

Reconhece-se que o problema não está apenas nos educadores, mas em toda uma organização macropolítica que vai internalizando construções sociais conservadoras, no sentido da ação. Embora os instrumentos políticos colocados para a participação social estejam cada vez mais precursores de um investimento social público. A questão que se coloca neste trabalho, contudo, é a dimensão educacional e seu distanciamento com os controles sociais colocados na dimensão pública.

O silêncio e as representações sociais sobre o abuso sexual mas do que uma simples interpretação voltada para a questão do tabu, têm um elemento mais significativo que é a moralização da sexualidade. Essa é uma preocupação que se coloca neste trabalho, considerando que a questão do abuso incide num despreparo generalizado envolvendo profissionais de várias áreas (FLORES; CAMINHA, 1994; AMAZARRAY; KOLLER, 1998) e fomenta um campo de muita especulação. Na acepção de Weeks (1993 apud LOURO, 2001), a sexualidade se compreende numa dimensão bem mais ampla, para além de seus componentes "naturais" eles também incidem numa dimensão promovida pelos processos subjetivos, inconscientes e nas suas formas culturais, destaca-se:

Não existem relações simples ou fáceis entre "sexo" e "sociedade"; qualquer forma de pensar que separe essas duas instâncias resulta num reducionismo. "As possibilidades eróticas do animal humano, sua capacidade de ternura, intimidade e prazer nunca podem ser expressadas *espontaneamente*, (grifo do autor) sem transformações muito complexas: organizam-se numa intrincada rede de crenças, conceitos e atividades sociais, numa história complexa e cambiante." (WEEKS 1993 apud LOURO 2001; p. 35)



A grande implicação dessa moralização é o deslocamento do problema do agressor para a vítima, na medida em que se tenta explicar o fenômeno do abuso sexual como uma situação muitas das vezes, promovida pelas “facilidades” permissivas de crianças e adolescentes. Na medida em que se foca, unilateralmente, o problema para a família. Essa condição além de desfocar o (s) elemento (s) constitutivo (s) do fenômeno, também desmobiliza para sua ação na medida em que o centraliza no ambiente doméstico, privado. Ou seja, o espaço com muito mais limites no sentido da intervenção e, ainda sob a égide do autoritarismo familiar.

Ao deslocar o problema para a dimensão doméstica não se pensa em políticas públicas que envolvam outros atores sociais que compõem as conseqüências perpetradas pelo abuso sexual em alunos vítimas. Sendo assim, o fenômeno se manifesta no universo escolar e toma dimensão para reavaliar-se as práticas nas quais a escola está submetida, nas suas linguagens, porque freqüentemente, esconde discursos sexistas e etnocêntricos, principalmente, em relação a sexualidade. Segundo Louro (2001), trata-se de ressaltar as relações de poder em jogo nos qual a linguagem está engendrada.

Ainda segundo a autora citada, não se pode negar que a sexualidade seja um dispositivo escolar, pois dentro do universo de comunicação e de suas práticas ele se referencia: seja na estrutura física, seja no currículo, seja no projeto político-pedagógico, seja nos procedimentos de ensino, nos livros didáticos, na linguagem, nos códigos relacionais, no universo simbólico. mas não coincidentemente, ela não se apresenta de forma clara, aberta, mas sobretudo de forma camuflada e quase sempre sob o estigma da preterição e quando não da repulsa.

Parece que a escola considera que a sexualidade fica fora da escola, no âmbito da família e que "alunos" não vivenciam essa experiência. A escola nega, completamente, que seu espaço produza e socialize a sexualidade, afinal ela está em todos nós. A absorção de temas ligados à educação sexual chega na escola, não como uma preocupação interna de suas reflexões, mas colocada de forma muito superficial pelos órgãos centrais, por campanhas esporádicas, ou seja, de forma pontual e fragmentada. Mas Foucault (1985) denuncia que a escola produz sim um tipo de produção de sexualidade, no cotidiano escolar, reservado ao controle e ao

disciplinamento dos corpos. O disciplinamento se manifesta como um arauto, mas a discussão da "forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais" (WEEKS apud LOURO, 2001, p. 80) se manifesta nos recônditos das vozes taciturnas.

O trabalho chega ao final com mais inquietações do que se iniciou, em razão das diversas possibilidades de interpretação do fenômeno e pela riqueza do tema. As certezas não são premissas absolutas, mas uma tentativa modesta de mergulhar fundo numa contribuição sobre a reflexão dos maus-tratos que a infância brasileira ainda é constituída. Há que se ressaltar que os tempos atuais através de da promoção de programas e campanhas tem alçado ao domínio público, um assunto tão velado, mas ainda sentimos insuficientes todas ações, em razão do clamor silencioso de crianças e adolescentes, porque:

Não é possível fazer a coisa certa por uma criança promulgando uma lei ou instalando uma engrenagem administrativa. Essas coisas são necessárias, mas constituem apenas um primeiro e melancólico estágio. Em todos os casos, um tratamento apropriado de uma criança envolve seres humanos, e esses humanos têm que ser do tipo certo, e o número de tais pessoas imediatamente disponíveis é nitidamente limitado. (WINNICOTT apud OLIVEIRA, 1997b)

Reconhecemos as mudanças consideráveis estão sendo realizados no tratamento com crianças e adolescentes no Brasil, sobretudo, os esforços que os serviços de atendimento têm promovido no cumprimento de suas finalidades, mas também não podemos negar sua incapacidade em atender uma demanda social cada vez mais crescente. Embora numa ordem formal, temos garantido legislação específica e políticas públicas, não está consolidada uma estrutura material, financeira e pessoal que permita constituir esse investimento social em políticas efetivas. Técnicos encontram-se impotentes, educadores sem instrumental, políticas públicas desarticuladas e pontuais. Fechamos esse trabalho com a infeliz certeza que a estrutura não tem favorecido a denúncia, a mobilização, em razão dos limites colocados pelas políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Escolas e violência**. Brasília: Unesco; Universidade Católica de Brasília, Observatório de Violências nas Escolas, 2003
- \_\_\_\_\_; RUA, M. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002
- ADORNO, S. Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade. **Tempo Social**, São Paulo, v.10, n.1, p. 19-47, maio de 1998.
- \_\_\_\_\_. Insegurança versus direitos humanos: entre a lei e a ordem. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 129-153, 1999.
- \_\_\_\_\_. Violência, justiça penal e organização social do crime. **Lei & Liberdade**, Rio de Janeiro, v. 47, p. 30-33, 1996.
- AMAZARRAY, M. R.; KOLLER, S. H. Alguns aspectos observador no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 3, p. 559-578, 1998.
- ARANTES, E.M.M.; MOTTA, M.E.S. (Org). **A criança e seus direitos o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores em debate**. Rio de Janeiro: Ed. PUC/Rio; FUNABEM, 1990. v.1. 86 p.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 352 p.
- \_\_\_\_\_. **Sobre violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. 114 p.
- \_\_\_\_\_. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Ed. UFRJ, 1992. 392 p.
- ÁRIES, P. **História da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279 p.
- \_\_\_\_\_; BÈJIN, A. (Org.). **Sexualidades ocidentais**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 254 p.
- ASSIS, S. G. de. **Crescer sem violência: um desafio para educadores**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, 1994. 31 f. (Superando a violência, 1).
- \_\_\_\_\_. **Quando crescer é um desafio social: estudo epidemiológico sobre a violência em escolares em Duque de Caxias**. 1991. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO A INFANCIA E ADOLESCENCIA (ABRAPIA). **Maus-tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção: guia de orientação para professores**. Rio de Janeiro: Autores & Agentes & Associados, 1992. 31 p.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE CENTROS DE DEFESA (ANCED), Recife. **Conselhos tutelares no Brasil: perfil dos conselheiros e atuação no sistema de garantia de direitos**. Recife, 1997.

BAHIA. Ministério Público. **Presente garantindo o futuro: combate à evasão escolar**. Salvador, 2004.

BAHIA. Secretaria de Educação. Consulta escola. Disponível em: <<http://www.secretariaeducacao.gov.ba>>CadastroEscolasEstaduais\_2004/ . Acesso em: 26 jun. 2005

BAHIA. Secretaria de Segurança Pública. **Violência sexual**. Salvador, [2004]. Elaborado pelo Projeto VIVER – Serviço de Atenção às Pessoas em Situação de Violência Sexual.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 230 p. (Persona. Psicologia)

BEAUD, M. **Arte da tese**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 174 p.

BOFF, L. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2003. 125 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BORGES, M. L.; AGNOL, D. D.; DUTRA, D. V. **Ética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 149 p.

BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: FGV Ed, 2004. 170 p.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/>> Acesso em: 6 dez. 2005

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental; temas transversais**. Brasília, 1998. 436 p.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 196 p.

CASTRO, M. G; ABRAMOVAY, M.; **Drogas nas escolas: versão resumida**. Brasília, DF: UNESCO, 2005. 143 p.

\_\_\_\_\_ et al. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 426 p.

CENTRO DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE YVES DE ROUSSON (CEDECA). [Site institucional]. Disponível em: <http://www.cedeca.org.br/> Acesso em: 12 nov. 2006.

CENTRO REGIONAL DE REGISTROS E ATENÇÃO AOS MAUS-TRATOS NA INFÂNCIA (CRAMI), Campinas, SP. **Abuso sexual doméstico: atendimento às vítimas e responsabilização do agressor**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002. 95 p. (Fazer Valer os Direitos; v. 1).

CHARAM, I. **O estupro e o assédio sexual**: como não ser a próxima vítima. Rio de Janeiro: Record, 2000. 300 p.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.

\_\_\_\_\_. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p.432-443, jul./dez. 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP Nº: 5/2005. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/legislacao/2005/pareceres.htm>>. Acesso em: 14 mar.2006

DAHRENDORF, R. **A lei e a ordem**. Brasília: Instituto Tancredo Neves, 1987. 72 p.

DESLANDES, S. F. **Prevenir a violência**: um desafio para profissionais de saúde. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; ENSP; CLAVES, 1994. 39 p. (Superando a violência, 2).

\_\_\_\_\_. **Prevenir e proteger**: análise de um serviço de atenção aos maus tratos na infância. 1993. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, [1993].

DIREITOS negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil. Brasília: Unicef, 2005.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Contemporaneidade e Educação. **Revista de Ciências Sociais e Educação**, Rio de Janeiro, Ano II, n. 3, p. 27-33, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da experiência**. Lisboa, Ed. Instituto Piaget, 1994, 282 p.

DUSCHATZKY, S. (Comp). **Tutelados y asistidos**: programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós, 2000. 249 p. (Tramas Sociales).

FAIMAN, C. J. S. **Abuso sexual em família**: a violência do incesto à luz da psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 90 p.

FLORES, R. Z.; CAMINHA, R. M. Violência sexual contra crianças e adolescentes: algumas sugestões para facilitar o diagnóstico correto. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v.16, n. 4, p. 158-167, 1994.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.152 p.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 245 p.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 295 p.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRAGA, P.C.P. As ONGs e o espaço público no Brasil: **Revista Presença**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 26-33, 2002.

\_\_\_\_\_. Política, isolamento e solidão. In: SALES, M.; MATTOS, M.; LEAL, M. C. (Org.). **Política social, família e juventude**: uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2004. 317 p.

\_\_\_\_\_; IULIANELLI, J. A. S (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 261 p.

\_\_\_\_\_; NAJAINÉ, K. Violência, ética e sociedade: os adolescentes infratores e o direito à proteção. **Tempo e Presença**, São Paulo, n. 297, p. 20-22, 1998.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. 50 p. (Questões de nossa época, 107).

FÜHRER, M.C.; FÜHRER, M. R. E. **Resumo de processo penal**. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

GABEL, M. (Org.). **Crianças vítimas de abuso sexual**. São Paulo: Summus, 1997. 252 p.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989. 175 p.

GENTILLI, P. ; McCOWAN, T. (Org.). **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 272 p.

GOMES, C. B. A banalização da vida, suas conseqüências e seus condicionantes. **Revista de Ciências Médicas Biológicas**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 89-107, jan/jun. 2004a.

\_\_\_\_\_. Relações de grupo e representações sociais. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 159-177, maio/ago. 2004b.

GONÇALVES, S. H. et al. Avaliação de serviço de atenção a crianças vítimas de violência doméstica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 33, n. 6. p. 547-553, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 31 ago. 2005.

GOULART, A. A. F. Representações sociais, ação política e cidadania. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 477-486, out./dez. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 12 dez. 2005.

GUARESCHI, P. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre pentecostais. In: \_\_\_\_\_; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 324 p

\_\_\_\_\_; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2003. 324 p.

GUERRA, V. N. de A. **Violência de pais contra filhos**: a tragédia revisitada. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 262 p.

HITE, S. **Relatório Hite sobre a família**: crescendo sobre do domínio do patriarcado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 426 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE cidades**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em : 14 abr. 2006

JODELET, D. Representation sociale: phénomènes, concept, et théorie. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. Paris: Universitaires de France, 1984. 357-378.

KALOUSTIAN, S. M. **Família brasileira**: a base de tudo. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002. 183 p.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril, 1983. 430p. (Os pensadores).

KNUTSON, J. F. Psychological characteristics of maltreated children: Putative risk factors and consequences. **Annual Review of Psychology**, 46, 401-431, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

LATERMAN, I. **Violência e incivilidade na escola: nem vítimas e nem culpados**. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2000. 158 p. (Teses).

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 340 p.

LEAL, Maria Lúcia P.; LEAL, Maria de Fátima P. (Org.). **Pesquisa sobre tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial no Brasil: relatório nacional - Brasil**. Brasília: CECRIA, 2003. 280 p.

LEFÈVRE, F.; LEFRÈVE, A. M. C.; TEIXEIRA, J.J.V. (Org.). **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2000. 138 p.

LEVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982. 538 p.

LIBANEO, J.C. Proposta curricular: a organização e o desenvolvimento do currículo. In: \_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 174 p.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 179 p.

MAFFESOLI, M. **A violência totalitária: ensaio de antropologia política**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MARCONDES FILHO, C. Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.15, n. 2. p. 20-27, abr./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 31 ago. 2005.

MARTINS, A. C. Conselhos de direitos: democracia e participação popular. In: SALES, M. A.; MATTOS, M.; LEAL, M. C. (Org.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2004, 318 p.

MATTA, R. da. As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In: \_\_\_\_\_ et al. **Violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 117 p.

MELUCCI, A. **A invenção do presente: movimentos sociais nas complexas sociedades**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 199 p.

MENDEZ, E. G. **Liberdade, respeito, dignidade: notas sobre a condição sócio-jurídica da infância-adolescência na América Latina**. Brasília, [s. n.], 1991. 60 p. (Cartilha).

MENINOS e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002. (Fazer valer seus direitos,

2). Organizado pelo Programa Municipal de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua (Paica-Rua)

MICELI, S. (Org). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999. 367 p. (Antropologia, v. 2).

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989, 116 p.

MINAYO, M. C. de S. **Políticas sociais para jovens no Rio de Janeiro: cadastro e análise de casos**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999. 212 p.

\_\_\_\_\_. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v.1, n.2, p.91-102, 2002.

\_\_\_\_\_. A violência social sob a perspectiva da saúde pública **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.10, n. 1, p. 7-14, abr./ jul. 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 80 p.

\_\_\_\_\_; SOUZA, E. R. de. É possível prevenir a violência? reflexões à partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 7-32, jan./jul. 1999.

MONTALI, L. Família e trabalho na reestruturação produtiva: ausência de políticas de emprego e deterioração das condições de vida. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v.15, n. 42, p. 55-75, fev. 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003. 118 p.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 404 p.

OLIVEIRA, A. C. de. **Infância, adolescência e políticas públicas: discutindo conselhos, fundos e abrigos**. Rio de Janeiro: NOVA, 1997a. (Cadernos de Educação Popular; 23).

\_\_\_\_\_. **Infância, adolescência e políticas públicas: discutindo violência doméstica e capacitação de pessoal**. Rio de Janeiro: NOVA, 1997b. (Cadernos de Educação Popular; 24).

OLIVEIRA, N. de; RIBEIRO, L. M. S.; ZANETTI, J. C. (Org.). **A outra face da moeda: violência na Bahia**. Salvador: Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador, 2000, 157 p.

OLIVEIRA, W. F. de; GUIMARÃES, M. R. **O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na Educação**. Disponível em: <<http://www.educapaz.org.br/modules.php>>. Acesso em 26 out. 2005.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 34-49, ago./dez. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. 217 p.

PEREIRA, C. et. al. Envolvimento nos direitos humanos e sistemas de valores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n.1, p. 55-65, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>\_ Acesso em: 31 jan. 2006.



PERES, E. L. **Concepções e práticas dos conselheiros tutelares acerca da violência doméstica contra crianças e adolescentes**: um estudo sobre o caso de Curitiba. Paraná. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná.

PERISOTTO, Luciana. **Abuso sexual**: a violência como doença. Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?5>> Acesso em: 15 nov. 2005.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA, São Paulo. INSTITUTO DE ESTUDOS ESPECIAIS (IEE); CENTRO BRASILEIRO PARA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (CBIA). **Trabalhando conselhos tutelares**. São Paulo, 1992. (Cadernos de Ação n. 02)

PRIORE, M. Del. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 444 p.

\_\_\_\_\_. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005. 330 p.

RAMOS, F.P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas no século XVI. In: PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19-54

REVISTA DE. HISTÓRIA DA BIBLIOTECA NACIONAL. Velha Infância: a trajetória das crianças no Brasil, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 4; out. 2005.

RIBEIRO, A. M. M. ; IULIANELLI, J. A. S. (Org.). **Narcotráfico e violência no campo**. Rio de Janeiro: Koinonia; DP&A, 2000. 286 p.

RIBEIRO, R. J. **A sociedade contra o social: o alto custo da vida pública no país**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000. 233 p.

RIZZINI, Irma. Crianças e menores do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil (1830-1990). In: PILLOTTI, F; RZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: AMAIS, 1995. 426 p.

\_\_\_\_\_. Principais temas abordados pela literatura especializada sobre infância e adolescência. In:\_\_\_\_\_; RIZZINI, Irene (Org.). **Olhares sobre a criança no Brasil** : séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: EDUSU; Amais, 1997. v. 1, p. 39-78.

\_\_\_\_\_; RIZZINI, Irene.. Menores institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de 80. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (Org.). **O trabalho e a rua**: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez; FLACSO; UNICEF; CBIA, 1991. v. 1, p. 69-90.

\_\_\_\_\_. et. al. **Crianças desvalidas, indígenas e negras : cenas da Colônia, do Império e da República**. Rio de Janeiro: EDUSU, 2000. v. 1. 214 p.

ROCHA, J. C. A AATR e a formação e assessoria em políticas públicas e cidadania. **Revista da AATR - Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 27-33, abr. 2003.

ROURE, G. **Vidas silenciosas**: reconhecendo os concertos de violência. Campinas, Sp., Editora da Unicamp, 1996.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. 107 p.

- \_\_\_\_\_. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 189 p.
- SALES, M. A.; MATTOS, M.; LEAL, M. C. (Org.). et al. **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2004. 318 p.
- SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 176 p.
- SANTOS, H. **Crianças violadas**. Brasília: FCBIA, Ministério da Ação Social, 2991. 114 p.
- SANTOS, J. V. T dos (Org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999. 570 p.
- SANTOS, M. **Por uma globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2004. 156 p.
- SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: 2004. 110 p. (Cotidiano escolar).
- SENNET, R. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 447 p.
- SILVA, H. O.; SILVA, J. de S. **Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: UNICEF, 2005. 299 p.
- SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. 188 p.
- SOREL, G. **Reflexões sobre a violência**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1982. 382p.
- SOUSA, J. V.; CORRÊA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, S. L. et. al. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 141p.
- SOUZA, R. de O. Participação e controle social. In: SALES, M. A.; MATTOS, M.; LEAL, M. C. (Org.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2004. 318 p.
- SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro Vozes, 2003. 324 p.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, SP, n. 1, p. 87-104, 2001,
- \_\_\_\_\_. Gestão democrática. **Tempo e Presença**, São Paulo, n. 251, p.18-22,1990.
- \_\_\_\_\_. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 115, p. 101-139, 2002a.
- \_\_\_\_\_. As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. In: WESTPHAL, M. F. (Org.). **Violência e criança**. São Paulo: EDUSP, 2002b, v. 1, p. 249-266
- TOSCANO, M. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 116 p.

TOURAINE, A. **Crítica da modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 431 p.

\_\_\_\_\_. **Poderemos viver juntos? iguais e diferentes**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2003. 386 p.

VELHO, G. Violência e cidadania. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.23,n. 3, p. 361-364, 1980.

VIEIRA, S. L. (Org). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VITALE, M. A. F.; ACOSTA, A. R. (Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2003. 320 p.

WAUTIER, A. M. Para uma Sociologia da experiência: uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, n.9, p. 174-214, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 29 maio 2006.

WESTPHAL, M. F. (Org). **Violência e criança**. São Paulo: EDUSP, 2002. 313 p.

YNOUB, R. C. Caracterización de los servicios de atención en violencia familiar del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p. 71-83, jan./mar.1998. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>\_Acesso em: 12 nov. 2005.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. *Tempos Social*. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.9, n.1, p. 5-41, maio 1997.

ZALUAR, A. M. Violência e crime. In: MICELI, S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1070-1995)**. São Paulo: Sumaré; ANPOCS, 1999. v.1, p.15-107.

**ANEXOS**

Anexo 1

**RELAÇÃO DE BAIRROS POR REGIÕES ADMINISTRATIVAS**

<b>CONSELHO TUTELAR I</b> AR II – Itapagipe AR XVI – Subúrbio AR XVII - Ilhas	<b>CONSELHO TUTELAR II</b> AR I – Centro AR VI - Barra	<b>CONSELHO TUTELAR III</b> AR V – Brotas AR VII – Rio Vermelho AR VIII - Pituba	<b>CONSELHO TUTELAR IV</b> AR III – São Caetano AR IV - Liberdade
<b>CONSELHO TUTELAR V</b> AR IX – Boca do Rio AR X – Itapuã	<b>CONSELHO TUTELAR VI</b> AR XI – Cabula AR XII – Tancredo Neves	<b>CONSELHO TUTELAR VII</b> AR XIII – Pau da Lima AR XV– Valéria	<b>CONSELHO TUTELAR VIII</b> AR XIV – Cajazeiras

Fonte: Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente de Salvador (2006).

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)